



РУСИСТИКА

2025 Том 23 № 4

DOI 10.22363/2618-8163-2025-23-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал
Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патрика Лумумбы»

Главный редактор

Шакlein В.М. – доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, академик РАЕН, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. – действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Белгородский государственный университет, Белгород, Российская Федерация
Балыхина Т.М. – академик РАЕН, академик Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор, Москва, Российская Федерация

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики, Университет имени Эрнста Морица Аrndта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайсвальд, Федеративная Республика Германия

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, Латвийский университет, Рига, Латвийская Республика

Гусман Тирауд Рафазль – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии, Гранадский университет, Гранада, Королевство Испания

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

Джейсон Ди – почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка, Брин-Мор колледж, Вашингтон, Соединенные Штаты Америки

Загоровская О.В. – председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

Макарова Вероника – PhD по лингвистике, профессор кафедры языкоznания, Саскачеванский университет, Саскачеван, Канада

Маслова В.А. – член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкоznания, Витебский государственный университет, Витебск, Республика Беларусь

Мокиенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка, факультет иностранных языков и литературы, Болонский университет, Болонья, Итальянская Республика

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков, гуманитарный факультет, Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндская Республика

Рацибурская Л.В. – действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкоznания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

Рязанова-Кларк Лара – член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением, Эдинбургский университет, академический директор Российского центра книжни Дацковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте», Эдинбург, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуск в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ, Научной электронной библиотеки (НЭБ), Scopus, RSCI, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.

2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.

3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.

4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.

5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиадидактических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Странничка молодого исследователя».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагиат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий – 36433.

Редактор *O.B. Горячева*

Редактор англоязычных текстов *C.C. Микова*

Компьютерная верстка *T.H. Селивановой*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Подписано в печать 12.12.2025. Выход в свет 25.12.2025. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 17,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1667. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. +7 (495) 955-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2025 VOLUME 23 NUMBER 4

DOI 10.22363/2618-8163-2025-23-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

EDITOR-IN-CHIEF

Viktor M. Shaklein – Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), member of Presidential Russian Language Council, member of the Academy of Natural Sciences, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

EDITORIAL BOARD

Nikolay F. Alefirenko – Full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

Tatyana M. Balykhina – Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the New York Academy of Sciences, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow, Russian Federation

Dan Davidson – President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College, Washington, United States of America

Alevtina D. Deikina – Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russian Federation

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Lithuanian University, Riga, Republic of Latvia

Rafael Gusman Tirado – member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University, Granada, Kingdom of Spain

Veronika Makarova – PhD in General Linguistics, Professor, Department of Linguistics, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Valentina A. Maslova – member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University, Vitebsk, Republic of Belarus

Valeriy M. Mokienko – Full Member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italian Republic

Ekaterina Yu. Protasova – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Republic of Finland

Larisa V. Ratsiburskaya – Full Member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke – member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre "Russian Language in Context", Edinburgh, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Harry Walter – member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists, Greifswald, Federal Republic of Germany

Olga V. Zagorovskaya – Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya Oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russian Federation

EXECUTIVE SECRETARY

Elena N. Strelchuk – Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (RUDN University)

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, Scopus, RSCI, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.

2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.

3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.

4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.

5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.

6. Problems of developing Russian as a language of science.

7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.

8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue is 36433.

Copy Editor *O.V. Goryacheva*

English Text Editor *S.S. Mikova*

Layout Designer *T.N. Selvanova*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation

Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation

Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation

Tel.: +7 (495) 955-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

- Дзюба Е.В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация), Мушенко Е.В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация) Стратегия продвижения русского языка через институты многосторонней дипломатии 543

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

- Madariaga N. (Vitoria-Gasteiz, Spain), Gerasimova A.A. (Moscow, Russian Federation), Lyutikova E.A. (Moscow, Russian Federation) Russian Differential Object Marking in Spanish speakers learning Russian as a Second Language (Дифференцированное маркирование объекта в русской речи испаноговорящих учащихся) 566

- Боженкова Н.А. (Москва, Российская Федерация), Садикова Н. (Прешов, Словакия) Феминитивы в лингвокультурном сознании носителей и неносителей русского языка 590

- Чумак-Жунь И.И. (Белгород, Российская Федерация), (Москва, Российская Федерация), Зайцева И.П. (Витебск, Республика Беларусь) Особенности формирования сверхтекстового слоя в творчестве О.Э. Мандельштама 613

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

- Бочина Т.Г. (Казань, Российская Федерация), Димитриева О.А. (Чебоксары, Российская Федерация) Провербальное моделирование референциальной ситуации винопития в русских паремиях 628

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО

- Nguyen N.T. (Hanoi, Vietnam), Truong T.P.T. (Hanoi, Vietnam) Developing professional Russian communication skills for hospitality internships through service learning: a case study from Vietnam (Развитие профессиональных навыков общения вьетнамцев на русском языке в сфере гостиничного бизнеса) 642

- Pathan H. (Sohar, Oman), (Moscow, Russia), Illahi B. (Jamshoro, Pakistan) Russian language in Pakistan: Course analysis and development pathways (Преподавание русского языка в Пакистане: анализ программ и стратегии развития) 656

- Антонова Ю.А. (Сямынь, Китайская Народная Республика) Модернизация курса «Чтение российских газет» в условиях реформы гуманитарного образования КНР 673

- Хамраева Е.А. (Москва, Российская Федерация), Шаповалов М.И. (Москва, Российская Федерация), Ковтун Л.В. (Москва, Российская Федерация) Компьютерный анализ контента учебников истории и географии для создания интегративной методики обучения на русском языке в новых субъектах РФ 696

ИЗ НАСЛЕДИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Стекольщикова И.В. (Москва, Российская Федерация), Зойдзе Э.А. (Москва, Российская Федерация) Лингвистическое наследие И.И. Срезневского: лексикографический и лингводидактический аспекты 717

CONTENTS

RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD SPACE

- Dziuba E.V. (Saint Petersburg, Russian Federation), Mushenko E.V. (Saint Petersburg, Russian Federation) Russian language promotion strategy through the institutions of multilateral diplomacy 543

KEY ISSUES OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

- Madariaga N. (Vitoria-Gasteiz, Spain), Gerasimova A.A. (Moscow, Russian Federation), Lyutikova E.A. (Moscow, Russian Federation) Russian differential object marking in Spanish speakers learning Russian as a second language 566
- Bozhenkova N.A. (Moscow, Russian Federation), Sadivova N. (Presov, Slovakia) Feminitives in linguistic-cultural consciousness of Russian native and non-native speakers ... 590
- Chumak-Zhun I.I. (Belgorod, Russian Federation), (Moscow, Russian Federation), Zaitseva I.P. (Vitebsk, Republic of Belarus) Features of the supertext layer formation in the texts by O.E. Mandelstam 613

CULTURAL LINGUISTICS: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

- Bochina T.G. (Kazan, Russian Federation), Dimitrieva O.A. (Cheboksary, Russian Federation) Proverbial modeling of a reference situation of drunkenness in Russian paremias 628

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

- Nguyen N.T. (Hanoi, Vietnam), Truong T.P.T. (Hanoi, Vietnam) Developing professional Russian communication skills for hospitality internships through service learning: a case study from Vietnam 642
- Pathan H. (Sohar, Oman), (Moscow, Russia), Illahi B. (Jamshoro, Pakistan) Russian language in Pakistan: course analysis and development pathways 656
- Antonova Yu.A. (Xiamen, People's Republic of China) Updated "Reading Russian newspapers" course in the context of humanitarian education reform in China 673
- Khamraeva E.A. (Moscow, Russian Federation), Shapovalov M.I. (Moscow, Russian Federation), Kovtun L.V. (Moscow, Russian Federation) Computer analysis of the content of textbooks on history and geography in the aspect of an integrated Russian language teaching methodology in new territorial subjects of the Russian Federation 696

ON HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGY

- Stekolshchikova I.V. (Moscow, Russian Federation), Zoidze E.A. (Moscow, Russian Federation) Linguistic heritage of I.I. Sreznevsky: lexicography and linguodidactics issues 717



РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD SPACE

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-543-565

EDN: NIQGVI

Научная статья

Стратегия продвижения русского языка через институты многосторонней дипломатии

Е.В. Дзюба[✉][✉], Е.В. Мушенко[✉][✉]

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург,
Российская Федерация
[✉dzyuba_ev@spbstu.ru](mailto:dzyuba_ev@spbstu.ru)

Аннотация. Поставлена проблема сокращения количества носителей русского языка в мире в постсоветский период. Отмечен значительный потенциал международных организаций с участием России (в частности — Шанхайской организации сотрудничества) в укреплении позиций русского языка и культуры за рубежом. Подчеркнуто, что через институты многосторонней дипломатии Россия получает возможность формировать гуманитарную повестку, способствующую устойчивому сотрудничеству и культурной интеграции. Указанное свидетельствует об актуальности исследования, цель которого состоит в раскрытии потенциала межгосударственного объединения ШОС для продвижения русского языка и культуры в мире. Использованы методы наблюдения, обобщения опыта, прогнозирования сценариев укрепления позиций русского языка в мире, а также количественного, системного, хронологического и фактологического анализа. Материалы исследования: нормативные акты, закрепляющие позиции русского языка в странах ШОС; данные авторитетных аналитических агентств; информационные ресурсы официальных организаций по продвижению русского языка и культуры за рубежом. Обобщена нормативно-правовая база, сформулировано предложение о включении в содержание языковой политики России концептуальных основ продвижения русского языка и культуры через институты многосторонней дипломатии, прежде всего ШОС и БРИКС+. Охарактеризован комплекс научных, научно-методических, просветительских и культурных мероприятий в странах ШОС. Выявлены некоторые лакуны в деятельности по продвижению русского языка и культуры за рубежом, восполнение которых необходимо в ближайшее время. Сформулированы рекомендации по совершенствованию разработанной системы развития и продвижения русского языка в странах ШОС. Определено значение институционализации русского языка, выявлен потенциал международных организаций для его распространения в мире.

Ключевые слова: русский язык за рубежом, языковая политика, страны ШОС

© Дзюба Е.В., Мушенко Е.В., 2025

 This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Вклад авторов: Дзюба Е.В. — концепция исследования, обзор нормативной документации, научной и учебно-методической литературы по теме, написание текста; Мушенко Е.В. — сбор и обработка фактического материала, обзор мероприятий по продвижению русского языка в странах ШОС, написание текста.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 25-28-01062, <https://rscf.ru/project/25-28-01062/>

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 12.04.2025; принята к печати 28.08.2025.

Для цитирования: Дзюба Е.В., Мушенко Е.В. Стратегия продвижения русского языка через институты многосторонней дипломатии // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 543–565. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-543-565>

Введение

К концу XX в. русский был одним из самых распространенных языков мира. По разным оценкам, на нем говорило от 300 до 350 млн чел., что обусловлено фактическим и с конца 30-х гг. XX в. законодательно закрепленным доминированием русского языка (РЯ) во всех 15 республиках СССР. М.А. Арутюнова отмечает, что в 1940–1950-е гг., «несмотря на развитие национальных СМИ, русский язык был доминирующим, причем усиливал свои позиции в национальных республиках, чему способствовали унификация письменности народов СССР, перевод знаково-символьных систем национальных языков на кириллическую основу...» (Арутюнова, 2012: 159). РЯ был также широко распространен в восточноевропейских странах. После распада Советского Союза и в связи с изменением глобального языкового баланса численность русскоязычного населения начала стремительно снижаться. По данным каталога *Ethnologue*¹, русский по количеству говорящих сегодня находится на девятом месте среди языков мира (насчитывается 253 400 чел.), в советский период он занимал пятую позицию.

Являясь частью культурного и исторического наследия России, а также основным средством межнациональной коммуникации на постсоветском пространстве, РЯ сталкивается с растущими вызовами: снижением числа носителей, доминированием английского языка на международном уровне, экспансией китайского языка, особенно в Азии. В сложившихся геополитических условиях и с учетом усиливающейся конкуренции в гуманитарной сфере языковая политика, направленная на продвижение русского языка и культуры (РЯиК) на мировой арене, приобретает особое — стратегическое — значение.

Важно учесть, что РЯ обладает высокой степенью жизнеспособности: он используется не только на бытовом, но также институциональном уровне и находится на этапе «процветания» с точки зрения цифровой поддержки². По данным исследований Института Пушкина, русский занимает пятую позицию

¹ Статистические данные справочника *Ethnologue* о распространении языков в мире. URL: <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/> (дата обращения: 03.05.2025).

² Там же.

по количеству публикаций в МНБД Scopus и Web of Science³. G. Weber в конце 90-х гг. ХХ в. определил факторы устойчивого развития языка: количество носителей языка как родного и неродного; экономическая мощь стран, использующих языки; количество основных сфер деятельности, в которых язык играет важную роль; количество и численность населения стран, использующих языки; общественно-литературный престиж языка; статус официального языка в ООН (Weber, 1997). РЯ отвечает этим требованиям, что свидетельствует об устойчивом его существовании в глобальном мире и активном развитии, но это не отменяет необходимости его дальнейшего распространения.

Существенную роль в продвижении РЯ как инструмента мягкой силы играют институты многосторонней дипломатии: БРИКС+, ШОС, СНГ и др., а также продвигаемые разными странами инициативы («Пояс и путь», «Большое евразийское партнерство»), оказывающие серьезное влияние на лингвострановую ситуацию в регионах реализации подобных инициатив. Шанхайская организация сотрудничества (ШОС), объединяющая страны с заметным стремлением к политическому, экономическому, культурному взаимодействию, представляет собой надежную платформу для продвижения РЯ. Через дипломатические форматы Россия получает возможность не только укреплять позиции РЯ как средства межгосударственного общения, но и формировать гуманитарную повестку, способствующую устойчивому сотрудничеству и культурной интеграции. Изучение стратегий продвижения РЯ посредством ШОС позволяет выявить эффективность существующих механизмов, отметить возможные барьеры, предложить конкретные инструменты гуманитарного влияния в быстро меняющемся мире, что обосновывает **актуальность** исследования.

Предположение, что ШОС обладает значительным потенциалом в реализации стратегии продвижения РЯиК за рубежом, обусловлено трансформацией организации из регионального формата в пользу глобального. К 2025 г. в ШОС входит 10 стран-членов (Беларусь, Индия, Иран, Казахстан, Китай, Кыргызстан, Пакистан, Россия, Таджикистан, Узбекистан), два государства-наблюдателя (Афганистан, Монголия), 14 стран-партнеров по диалогу, территориально охватывающих Закавказье (Азербайджан, Армения), Африку и Ближний Восток (Бахрейн, Египет, Катар, Кувейт, ОАЭ, Саудовская Аравия, Турция), Юго-Восточную и Южную Азию (Камбоджа, Мальдивы, Мьянма, Непал, Шри-Ланка). Восемь стран подали заявку на статус наблюдателя ШОС (Алжир, Бангладеш, Восточный Тимор, Вьетнам, Израиль, Ирак, Сирия, Лаос). При этом официальными языками ШОС остаются китайский и русский; расширение влияния организации в мире способствует существенному укреплению их позиций.

Цель исследования — выявить научно-методический, культурно-просветительский и социально-политический потенциал институтов многосторонней дипломатии (а именно: ШОС) для реализации стратегии продвижения РЯиК в мире.

³ Институт Пушкина представил индекс положения русского языка в современном мире за 2024 г. URL: <https://www.pushkin.institute/index-russkogo-yazyka/?ysclid=mbvw0z20hy206236446> (дата обращения: 14.06.2025).

Методы и материалы

Исследование направлено на раскрытие потенциала динамично развивающейся и постоянно трансформирующейся ШОС для продвижения РЯиК в мире. Достижению предполагаемого результата способствует применение **методов наблюдения, обобщения опыта, прогнозирования сценариев укрепления позиций РЯ в мире, а также количественного, системного, хронологического и фактологического анализа**. **Материалом** исследования выступают нормативные акты, закрепляющие позиции РЯ в странах ШОС, данные глобальных аналитических агентств (*Etnologue, We Are Social, Meltwater*), электронные базы нормативной документации (Официальный интернет-портал правовой информации⁴, информационно-правовой портал *Гарант*⁵, специализированный правовой сервис *Консультант-плюс*⁶), открытые ресурсы официальных институций (сайты Президента РФ⁷, Правительства РФ⁸, Министерства Просвещения РФ⁹, ШОС¹⁰, СНГ¹¹, агентства *Россотрудничество*¹², фонда *Русский мир*¹³, *МАПРЯЛ*¹⁴ и др.).

Результаты

С опорой на данные аналитических агентств и российских научных центров зафиксировано существенное снижение количества носителей РЯ в мире в постсоветский период: по данному критерию русский опустился с пятой позиции на девятую, однако по присутствию в международном научном и институциональном дискурсе, а также цифровом пространстве РЯ демонстрирует высочайшую «жизнеспособность».

Обобщена нормативно-правовая база продвижения РЯ за рубежом на разных уровнях: региональном (в ближайшем — в СНГ — и дальнейшем окружении — в ШОС) и глобальном (БРИКС+). Выявлено отсутствие в нор-

⁴ Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

⁵ Информационно-правовой портал Гарант. URL: <https://www.garant.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

⁶ Специализированный правовой сервис «Консультант-плюс». URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

⁷ Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://kremlin.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

⁸ Официальный сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://government.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

⁹ Официальный сайт Министерства Просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

¹⁰ Официальный сайт Шанхайской организации сотрудничества. URL: <https://rus.sectsco.org/> (дата обращения: 03.05.2025).

¹¹ Интернет-портал Содружества Независимых Государств. URL: <https://e-cis.info/> (дата обращения: 03.05.2025).

¹² Официальный сайт агентства «Россотрудничество». URL: <https://rs.gov.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

¹³ Информационный портал фонда «Русский мир». URL: <https://russkiymir.ru/> (дата обращения: 03.05.2025).

¹⁴ Официальный сайт Международной организации преподавателей русского языка и литературы. URL: <https://ru.mapryal.org/> (дата обращения: 03.05.2025).

мативных документах концепции продвижения РЯиК через институты многосторонней дипломатии, в частности, ШОС и БРИКС+, которые имеют высокий потенциал для продвижения РЯиК на мировом уровне. Предложено включить информацию о направлениях деятельности и мероприятиях по продвижению РЯиК через институты многосторонней дипломатии в основы языковой политики РФ и другие документы.

Охарактеризован комплекс научных, научно-методических, культурных и просветительских мероприятий в странах ШОС, направленных на продвижение РЯиК за рубежом; обозначена необходимость открытия центров РЯиК в странах-членах ШОС и государствах-партнерах по диалогу (Бахрейн, Катар, Кувейт, Мьянма, ОАЭ, Саудовская Аравия, Шри-Ланка).

Отмечен высокий уровень методического и технологического обеспечения процесса преподавания русского языка и литературы (РЯиЛ), русского языка как иностранного (РКИ), свидетельством чего является наличие разно-плановых по целям и сферам обучения бумажных и цифровых учебных материалов и их широкое распространение в России и за рубежом.

Сформулированы рекомендации по усовершенствованию разработанной системы развития и продвижения РЯ в странах ШОС для законодателей — по совершенствованию нормативной базы, для ученых и преподавателей — по изучению психологических особенностей разных национальных аудиторий и педагогических традиций в странах-членах ШОС; расширению tandem-систем на уровне школ и вузов; популяризации РЯиК в СМИ и мессенджерах, наиболее востребованных в «странах-реципиентах»; размещению электронного учебного контента по РКИ на национальных образовательных платформах; разработке образовательных программ с двумя профилями подготовки по РЯ и языку страны-члена ШОС или языку-посреднику.

Определен потенциал международных организаций, с одной стороны, для институционализации РЯ (Международная организация русского языка), с другой стороны, для распространения РЯ в мире.

Обсуждение

Правовая (законодательная) база

Федеральный закон № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» регулирует статус РЯ как государственного и его использование в России, а также указывает на необходимость продвижения РЯ за рубежом: «В целях защиты и поддержки государственного языка Российской Федерации федеральные органы государственной власти ... содействуют изучению русского языка за пределами Российской Федерации; ... оказывают поддержку соотечественникам, проживающим за рубежом, в получении и распространении информации, пользовании информацией на русском языке на территориях государств проживания соотечественников»¹⁵.

¹⁵ Федеральный закон от 01.06.2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (ред. от 22.04.2024 г.) // Консультант-плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/41ab4b0fdd1ae283a2b167f1092d8324ac01249/ (дата обращения: 03.05.2025).

«Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом» определяет цели, задачи и механизмы распространения РЯиК. В документе выделены ключевые цели данного стратегического направления: «усиление роли, значения и конкурентоспособности русского языка в современном мире; поддержка изучения и преподавания русского языка; совершенствование инфраструктуры, используемой для развития международного культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества»¹⁶. Там же обозначены основные направления деятельности, охватывающие широкий круг крупномасштабных комплексных акций и мероприятий в России и за рубежом, направленных на поддержку изучения и преподавания РЯ, популяризацию русской культуры и продвижение российской науки и образования в мире; формирование многоступенчатой русскоязычной образовательной среды и инфраструктуры международного уровня (учреждения, кадры, учебно-методическое и технологическое обеспечение, книготорговые сети и библиотечные системы).

«Концепция внешней политики Российской Федерации» (утв. Указом Президента РФ от 31.03.2023 г. № 229) и «Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» (утв. Указом Президента РФ от 5.09.2022 г. № 611) постулируют необходимость противодействия увеличивающимся попыткам «принизить значимость российской культуры и российских гуманитарных проектов, распространить и навязать искаженную трактовку истинных целей России по ознакомлению мировой общественности с ее культурным наследием и достижениями в различных гуманитарных областях, дискредитировать Русский мир, его традиции и идеалы, подменяя их псевдоценностями»¹⁷, утверждают значимость «трансляции образа России как государства, привлекательного для жизни, работы, учебы и туризма»¹⁸.

В «Концепции гуманитарной политики» подчеркиваются высокий уровень развития и богатство РЯ, позволяющие ему занимать достойное место в ряду мировых языковых систем, обеспечивать коммуникацию в международных универсальных и региональных организациях (ООН, ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения, Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе, ОДКБ, ЕАЭС, СНГ, ШОС и др.); определяется значение РЯ как важнейшего «инструмента политico-экономического, культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества России с иностранными государствами»; фиксируется наличие «высокоразвитой цифровой среды (образовательной, научной, медийной) на РЯ»¹⁹. В документе подробно освещаются

¹⁶ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 г. № Пр-2283). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/ (дата обращения: 03.05.2025).

¹⁷ Указ Президента РФ «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» от 31.03.2023 г. № 229. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49090/page/1> (дата обращения: 03.05.2025).

¹⁸ Указ Президента РФ «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом (в ред. Указа Президента РФ от 17.10.2022 г. № 747). URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/09/u-611-05_09_2022.pdf (дата обращения: 19.06.2025).

¹⁹ Там же.

ются основные меры по реализации концепции продвижения РЯ: участие в международных книжных ярмарках, библиотечных форумах, поддержка зарубежных библиотек, перевод произведений российских авторов на иностранные языки; создание общекультурного и языкового пространства для осуществления деловой коммуникации на РЯ; создание русскоязычных отделений в иностранных образовательных организациях, развитие программ двойного диплома, организация подготовительных курсов, открытие филиалов российских образовательных организаций высшего образования за рубежом; поддержка организаций соотечественников, проживающих за рубежом и играющих важнейшую «роль в популяризации русского языка, культуры, науки, образования, спорта и туризма, в развитии двустороннего сотрудничества в гуманитарной сфере и межкультурного диалога»²⁰. Отдельно отмечается необходимость развития «многостороннего гуманитарного сотрудничества в рамках таких международных региональных организаций и объединений, как ШОС, Организация Черноморского экономического сотрудничества, диалоговое партнерство Россия — АСЕАН, форум «Азиатско-тихоокеанское экономическое сотрудничество (АТЭС)» и др.»²¹

Весьма важным в укреплении позиций РЯ является процесс его институционализации: 13.10.2023 г. в Бишкеке на заседании Совета глав государств СНГ семь стран (Армения, Беларусь, Казахстан, Киргизстан, Россия, Таджикистан, Узбекистан) подписали Договор об учреждении Международной организации по русскому языку (МОРЯ), который определяет значение РЯ как официального в ООН, ШОС, СНГ, ЕАЭС, ОДКБ и указывает на обеспечение им «межнациональной коммуникации для народов различных государств»²². Организация имеет межправительственный статус, обладает международной правосубъектностью, носит открытый характер. В Уставе МОРЯ отмечена возможность организации взаимодействовать со странами СНГ и иными государствами и международными организациями, определяются ключевые цели и задачи, среди которых развитие многостороннего межгосударственного сотрудничества за счет укрепления позиций РЯ как средства коммуникации на международном уровне; обеспечение посредством РЯ доступа к мировым базам знаний в области истории, культуры, литературы; укрепление статуса русского как официального и/или рабочего языка в международных организациях регионального и мирового уровня²³. В апреле 2024 г. была создана Автономная некоммерческая организация содействия развитию международного сотрудничества «Евразия» (АНО «Евразия»), которая, по словам Министра просвещения С.С. Кравцова, обеспечивает взаимо-

²⁰ Указ Президента РФ «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом (в ред. Указа Президента РФ от 17.10.2022 г. № 747). URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/09/u-611-05_09_2022.pdf (дата обращения: 19.06.2025).

²¹ Там же.

²² Договор об учреждении Международной организации по русскому языку от 13.10.2023 г. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407020017?ysclid=mbvy06e22m380557745> (дата обращения: 14.06.2025).

²³ Там же.

действие педагогических вузов России «практически с каждой дружественной страной»²⁴.

Особое внимание уделяется научно-методическому и кадровому обеспечению реализации языковой политики. В Распоряжении Министерства Просвещения РФ от 16.05.2019 г. «Об утверждении ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации»²⁵ отмечены целевые показатели по подготовке кадров, проведению просветительских, научных и научно-методических мероприятий по продвижению РЯ и их финансированию в России и за рубежом.

В контексте сохранения суверенитета, российской идентичности и традиционных ценностей РЯиК рассматриваются в «Стратегии национальной безопасности РФ» (утв. Указом Президента № 400 от 02.07.2021 г.)²⁶. Необходимость укрепления позиций русского как языка международного общения постулируется в «Распоряжении Правительства РФ от 21.02.2025 г. № 394-р», подчеркивается значение в этом процессе «сотрудничества в рамках международных организаций и институтов, расширение использования инструментов сетевой дипломатии»²⁷.

11.07.2025 г. вступил в силу Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной языковой политики РФ» от 28.06.2025 г.²⁸, где постулируется необходимость «предпринять скоординированные, комплексные и широкомасштабные усилия … по продвижению русского языка в мире и повышению роли России в мировом гуманитарном и научном пространстве»²⁹. В документе перечислены направления деятельности и представлен комплекс мероприятий, необходимых для продвижения и укрепления позиций РЯ. Особое внимание уделено содействию общественным организациям соответствующего направления деятельности и переводческим союзам, увеличению кадрового состава русистов и программ стажировок, учреждению специальных стипендий и премий, наращиванию учебно- и научно-издательской деятельности, расширению присутствия учебных материалов по РКИ в сети «Интернет», совершенствованию системы тестирования, оценки уровня владения РЯ

²⁴ Официальный сайт Министерства Просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/press/9538/sergey-kravcov-sozdanie-evraziyskoy-associacii-podderzhki-russkogo-yazyka-otkroet-novye-vozmozhnosti-dlya-razvitiya-edinogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-evrazii/> (дата обращения: 14.06.2025).

²⁵ Распоряжение Министерства Просвещения «Об утверждении ведомственной целевой программы …» Р-60 от 16.05.2019 г. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/download/1512/?ysclid=mbvzcg4ztp132629974> (дата обращения: 14.06.2025).

²⁶ Указ Президента РФ № 400 от 02.07.2021 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 14.06.2025).

²⁷ Распоряжение Правительства РФ от 21.02.2025 г. № 394-р «Об утверждении Стратегии представления на ключевых международных мероприятиях достижений Российской Федерации в различных отраслях экономики и культуры». URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 14.06.2025).

²⁸ Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной языковой политики РФ» от 28.06.2025 г. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1829972/> (дата обращения: 14.06.2025).

²⁹ Там же.

и условий адаптации иностранцев в России. Заявлены территориальные приоритеты в распространении русского как языка межнационального общения в «постсоветском пространстве» (пп. 22а, 31), как языка международного общения в мировом гуманитарном пространстве (пп. 31, 38л), но значение международных организаций и межгосударственных объединений (ШОС, БРИКС+) в продвижении РЯ не отмечено.

Решающая роль эффективной языковой политики для укрепления международного диалога и утверждения позиций того или иного государства в мире отмечается в ряде документов отдельных организаций, в т.ч. — ШОС. В ст. 10 «Соглашения между правительствами государств-членов ШОС о сотрудничестве в области образования» выдвигается позиция сторон в отношении изучения национальных языков стран-участниц ШОС: «Каждая из Сторон в соответствии с имеющимися у нее возможностями поощряет изучение в образовательных учреждениях/организациях своего государства языков, истории, культуры и литературы других государств Сторон в формах, которые данная Сторона сочтет наиболее приемлемыми»³⁰.

Законодательная база обеспечивает правовую основу продвижению РЯиК за рубежом, определяет систему механизмов для поддержки и распространения РЯиК, устанавливает количественные и финансовые нормативы для подготовки кадров и проведения мероприятий, нацеленных на укрепление позиций и продвижение РЯ в мире. Однако в документации не представлена концепция продвижения РЯиК через институты многосторонней дипломатии, особенно мирового уровня (прежде всего — ШОС и БИРКС+).

Степень научной разработанности темы

Значительная роль языка для укрепления позиций государства и создания имиджа страны в глобальном информационном пространстве подчеркивалась российскими и зарубежными исследователями (Е.В. Ардатова, Дж. Ахерн, Э. Белл, Т.М. Балыхина, А.Т. Гаспаришвили, А.В. Должикова, С.Т. Золян, В.Г. Костомаров, В.В. Кузнецова, К. Ноак, Д.С. Лесневска, Лю Хун, Э.В. Митрофанова, С. Мякинен, В.А. Никонов, О. Тихомирова, Е.А. Хамраева, С.Ю. Камышева, С.С. Хусаинова и др.).

Движущей силой в распространении языка в мире или отдельном регионе является деятельность международных организаций, осуществляющих коммуникацию на наиболее распространенных языках, среди которых — русский. Исследователи подчеркивают значение РЯ как средства ведения внешней политики в странах СНГ, Балтии и Евразии (Богданова, 2018; Горбухова, Сибирякова, 2024; Камышева, 2023; Хусаинова, 2025 и др.).

С.С. Хусаинова, рассуждая о РЯ как инструменте мягкой силы, действующей в постсоветском пространстве, выделяет критерии, которые создают

³⁰ Соглашение между правительствами государств-членов ШОС о сотрудничестве в области образования // Бюллетень международных договоров. 2008. № 10. С. 4–7. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/multilateral_contract/50388/; <https://rus.sectsco.org/20060615/1609353.html> (дата обращения: 14.06.2025).

благоприятные условия для укрепления позиций РЯ (и через язык самого государства) в формировании многополярного миропорядка. К таким критериям исследователь относит идеологическую ориентацию постсоветского государства; официальный статус РЯ, законодательно закрепленный на территории государства; наличие разветвленной системы русскоязычного образования на территории страны и др. (Хусаинова, 2025). Распространение РЯиК в странах СНГ имеет существенное значение для евразийской интеграции (в ее географически узком понимании)³¹, однако такие организации, как ШОС и БРИКС+, обладают весомым потенциалом в отношении распространения РЯиК не только в региональном, но и мировом масштабе.

Всесторонне в последние годы изучались особенности преподавания РЯ в Китае. Исследователи отмечают существенные изменения в системе языкового образования, связанные «с расширением круга изучаемых в вузах русскоязычных дисциплин и углублением содержания преподаваемых курсов, активизацией внимания к культурной и межкультурной составляющей обучения, совершенствованием образовательной инфраструктуры и технологий обучения, увеличением направлений подготовки кадров» (Ян К, Дзюба, 2022). Ученые констатируют развитие цифровых технологий в обучении РЯ (Азимов, 2020; Чжан, Веснина, 2020; Strelchuk, Kozhevnikova, Borchenko, 2023); наличие некоторых психологических особенностей у носителей китайской культуры, обусловленных педагогическими традициями и проявляющихся при обучении (Антонова, 2022). Особое внимание уделяется развитию идей взаимного обмена России и Китая в области международной языковой политики, высоких технологий, образования, культуры и туризма (Сунь, Яровая, 2024).

Накоплен объемный опыт изучения преподавания РЯ в европейских странах. В.В. Кузнецова рассматривает деятельность российских институтов (госучреждений, фондов, общественных объединений, образовательных организаций) как инструмент «мягкой силы» в области распространения РЯиК в Испании и подчеркивает, что в сложившихся условиях противостояния между Россией и коллективным Западом Испания сохраняет интерес к изучению РЯиК, что «обусловлено давними историческими и культурными связями между двумя странами, которые не прерывались даже в самые трудные исторические периоды» (Кузнецова, 2020). Исследователь констатирует, что в последние годы России удается сохранить и в некоторых позициях расширить свое присутствие в Испании в гуманитарном и информационном пространствах, поскольку в этой стране создана целая институциональная система, ко-

³¹ Вопрос о статусе РЯ в государствах СНГ обсуждался на Международном конгрессе «Языковая политика стран Содружества независимых государств (СНГ)» (<http://asiatv.kg/2023/11/27/v-minske-prohodit-iii-mezhdunarodnyj-kongress-yazykovaya-politika-stran-sng/>), Международной конференции «Русский язык — основа интеграционного диалога в регионе СНГ» (https://iacis.ru/meropriyatiya/meropriyatiya_mpa_sng/vtoraya_mezhdunarodnaya_konferenciya_russkij_yazik_osnova_integracionnogo_dialoga_v_regione_sng) и других масштабных мероприятий.

торая включает дипломатические и государственные структуры, общественные и профессиональные организации, культурные центры, деятельность которых направлена на сохранение интереса к РЯиК.

Т.В. Якушкина, отмечая сохраняющийся интерес итальянцев к РЯ, подчеркивает «особую значимость для итальянского национального сознания фактора культуры, который итальянцы готовы отстаивать в отношениях с русскими даже при отсутствии всех видов контактов». По мнению исследователя, «осознание ценности русской культуры будет оставаться главным мотивом для выбора РЯ в столь неблагоприятный для сохранения дружеских отношений период, как нынешний» (Якушкина, 2022: 212).

Очевидно, что сложившиеся системы обучения РЯ в европейских странах необходимо поддерживать и развивать наряду с той деятельностью, которая направлена на противодействие процессам «отмены культуры», заявленной коллективным Западом против России (Купина, 2022), и на создание объективного образа нашей страны в мировом информационном пространстве.

С 2022 г. во внешней политике Россия делает основной акцент на расширении связей с Глобальным Югом, включая африканские страны и государства Юго-Восточной Азии. Н.А. Камарова отмечает наличие в Африке (особенно в не ориентированных социалистически странах) весьма слабого представления о России, ее возможностях в бизнесе, профессиональной, образовательной и других сферах и отмечает, что изучение РЯ африканцами позволит сформировать положительный образ России и понимание ее культуры, исторической специфики для развития российско-африканского сотрудничества. Н.А. Камарова (Камарова, 2024), О.И. Степашкина и др. (Степашкина и др., 2024) рекомендуют способствовать включению РЯ в образовательные программы африканских школ и вузов, активнее использовать наиболее востребованные в странах Африки Интернет-ресурсы и мессенджеры (напр., *Telegram*) для популяризации РЯиК. Н.А. Камарова указывает, что в некоторых странах Африки созданы Центры обучения РЯ и открытого образования на РЯ, но они часто сталкиваются с проблемами информирования потенциальной аудитории о деятельности центров (Камарова, 2024).

Россия стремится к формированию «широкого интеграционного контура — Большого Евразийского партнерства — посредством объединения потенциалов всех государств, региональных организаций и объединений Евразии с опорой на ЕАЭС, ШОС и Ассоциацию государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН)³². Данная стратегия должна сопровождаться процессом вовлечения стран Юго-Восточной Азии в осуществляющую языковую политику государств ШОС. Исследователями отмечается высокая мотивация к изучению РЯиК у граждан Тайланда и Мьянмы (Власов и др., 2024). О специфике изуче-

³² Концепция внешней политики Российской Федерации (утв. Президентом РФ В.В. Путиным 31.03.2023 г.). URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/> (дата обращения: 14.06.2025).

ния РЯиК филиппинцами рассуждает Д.С. Панаина, отметившая целый ряд проблем в осуществлении двустороннего взаимодействия России и Филиппин (Панаина, 2023). Особенности преподавания РКИ во Вьетнаме рассмотрены в работах Т.Н.А. Фунг и С.М. Кащук (Фунг, Кащук, 2025), Е.Р. Зубцовой (Зубцова, 2024). Опыт продвижения РЯиК в Шри-Ланке описан в публикациях Е.Г. Хрисановой и ее коллег (Данилова и др., 2024; Хрисанова, 2023), А.А. Кириллова (Кириллов, 2023) и др. Авторы этих статей подчеркивают, что интерес к РЯ в государствах Юго-Восточной Азии стремительно растет, что обусловлено развитием экономических связей и туристической востребованностью этих стран среди российских граждан. Однако отмечается и ряд проблем, связанных с недостаточным количеством учебных материалов и специалистов, ориентированных на специфическую в языковом отношении аудиторию.

Подчеркнем, что потенциал ШОС в продвижении РЯиК в мире в научной литературе недостаточно раскрыт.

Мероприятия по продвижению РЯ в странах ШОС

Активную деятельность по продвижению РЯ в странах ШОС с 2008 г. ведет агентство «Россотрудничество» (с 2021 г. его представительства получили неофициальное название — «Русский дом»), целью которого является усиление гуманитарного влияния России в мире. Согласно Указу Президента РФ от 6.09.2008 г. № 1315 «Россотрудничество» призвано обеспечивать работу по популяризации и продвижению РЯ за рубежом посредством организации на базе представительств курсов и центров по изучению РЯ, оказания методической помощи иностранным преподавателям РЯ, а также организации и проведения научно-практических конференций, семинаров, творческих встреч, национальных и международных конкурсов и олимпиад по РЯ³³.

«Русские дома» представляют собой важный механизм, обеспечивающий реализацию программ международного гуманитарного сотрудничества. География «Русских домов» в рамках деятельности ШОС охватывает следующие страны и города: Китай (Пекин), Казахстан (Астана, отделения в Уральске, Алма-Аты, Усть-Каменогорске), Индия (Нью-Дели, отделения в Калькутте, Мумбаи, Ченнаи, Тривандруме), Кыргызская Республика (Бишкек, отделение в Оше), Пакистан (Карачи), Таджикистан (Душанбе, Худжанд), Узбекистан (Ташкент), Иран (Тегеран), Республика Беларусь (Минск, отделения в Бресте, Гродно, Гомеле)³⁴. «Русские дома» открыты в странах-партнерах по диалогу ШОС: Азербайджане (Баку), Армении (Ереван, отделение в Гюмри),

³³ Указ Президента РФ от 06.09.2008 г. № 1315 «О некоторых вопросах государственного управления в области международного сотрудничества». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/28020> (дата обращения: 07.05.2025).

³⁴ География Русских домов // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/kontakty/predstavitelstva-za-rubezhom/represents-with-map> (дата обращения: 17.05.2025).

Египте (Каир, отделение в Александрии), Камбодже (Пномпень), Непале (Катманду), Турции (Анкара)³⁵.

«Россотрудничество» содействует поступательному развитию сети «Русских домов» для обеспечения расширения российского присутствия за рубежом в культурно-гуманитарной сфере. В 2024 г. были подписаны соглашения об установлении партнерских отношений с Ираном (член ШОС), Ираком, ОАЭ, Оманом, Турцией (партнеры по диалогу ШОС). Подчеркнем, что в данный момент (июнь 2025 г.) представительства агентства не созданы в Бахрейне, Катаре, Кувейте, Мьянме, ОАЭ, Саудовской Аравии, Шри-Ланке³⁶, а это указывает на перспективу развития для агентства.

При поддержке агентства «Россотрудничество» в странах ШОС за последние годы (2022–2024 гг.) проведено значительное число мероприятий, обеспечивающих достижение основных целей по продвижению и укреплению позиций РЯ за рубежом. В 2022 г., несмотря на введение санкций и принятие мер по изоляции России и русской культуры, «Россотрудничество» обеспечивало на базе представительств курсовое обучение по РЯ, курсы повышения квалификации (КПК) для преподавателей РЯ, а также педагогов дошкольного образования на РЯ; КПК преподавателей РЯ и учителей, преподающих учебные дисциплины на РЯ в странах ШОС и партнерах по диалогу (Таджикистан, Узбекистан, Киргизия, Армения, Египет, Иран, Катар, Индия, Камбоджа, Шри-Ланка)³⁷.

Масштабным мероприятием с точки зрения географии участников является «Международная неделя русского языка Восток-Запад», которая ежегодно проходит в Турции (г. Стамбул). В октябре 2023 г. мероприятие объединило 769 участников из 60 стран, в 2024 г. — 100 участников из 24 стран Европы и 6 стран Азии (в т.ч. членов ШОС и партнеров по диалогу)^{38,39}. Широкий резонанс получило мероприятие «Организация курсового обучения русскому языку как иностранному за рубежом»: в 2022 г. количество участников составило 514 из 84 стран, в 2023 г. — 769 из 60 стран, в 2024 г. — более 800 участников из 99 стран (в т.ч. стран-членов и партнеров по диалогу ШОС)⁴⁰.

³⁵ География Русских домов // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/kontakty/predstavitelstva-za-rubezhom/represents-with-map> (дата обращения: 17.05.2025).

³⁶ География Русских домов // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/kontakty/predstavitelstva-za-rubezhom/represents-with-map> (дата обращения: 17.05.2025).

³⁷ Отчет о реализации целей и задач Публичной декларации Россотрудничества в 2022 г. // Россотрудничество. URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/04/otchet-o-realizacii-publichnoj-deklaracii-czelej-i-zadach-v-2022-g_.pdf (дата обращения: 07.06.2025).

³⁸ Международная неделя русского языка «Восток-Запад» // МАПРЯЛ. URL: <https://ru.mapryal.org/news/mezhdunarodnaya-nedelya-russkogo-yazika-vostok-zapad> (дата обращения: 10.06.2025).

³⁹ Международная неделя русского языка «Восток-Запад» // Русский мир. URL: <https://russkiymir.ru/events/329407/> (дата обращения: 10.06.2025).

⁴⁰ «Зашла за сертификатом, а ухожу с чемоданом знаний и умений»... // МАПРЯЛ. URL: <https://ru.mapryal.org/news/zashla-za-sertifikatom-a-uhozhu-s-chemodanom-znanij-i-umenij-zavershilas-masshtabnaya-programma-metodicheskikh-meropriyatiij-dlya-prepodava-telej-russkogo-yazika-za-rubezhom> (дата обращения: 07.06.2025); Отчет о реализации целей и задач Публичной

Следует отметить Форум руководителей школ, преподавателей РЯ и предметов на РЯ, проведенный в Узбекистане и Таджикистане в 2022 г. (число участников — более 1500 чел.). В 2024 г. в аналогичном форуме в Узбекистане (Бухара) приняли участие 374 участника, из них 92 руководителя образовательных организаций⁴¹. В Таджикистане (Душанбе) Форум посетили 300 учителей и директоров местных школ⁴².

В ноябре 2022 г. в Азербайджане (Баку) при поддержке АНО «Русская гуманитарная миссия», «Русского дома» в Баку, а также Ассоциации преподавателей русскоязычных учебных заведений Азербайджана был организован обучающий курс «Эффективные формы проектно-исследовательской деятельности в преподавании русского языка: от теории к практике», посвященный российским методикам преподавания РЯ. Курс прошли 34 азербайджанских преподавателя⁴³.

В 2023 г. в Киргизии прошел форум директоров школ (252 участника), реализующих обучение на РЯ. В Таджикистане (Душанбе) проводилась серия мероприятий «Русский язык — основа развития образовательного пространства России и Таджикистана». Мероприятие приурочено к Году русского языка в СНГ⁴⁴. В ноябре 2024 г. в Китае (г. Пекин, г. Харбин, г. Далянь, г. Тяньцзинь) в гибридном формате проведены КПК преподавателей «Иновационные методики преподавания РКИ в Китае» (число участников — 385 чел.)⁴⁵.

Среди КПК преподавателей РЯ следует отметить Зимнюю и Летнюю школы, которые ежегодно проводятся в Санкт-Петербурге при поддержке Ко-

декларации Россотрудничества в 2022 г. // Россотрудничество. URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/04/otchet-o-realizacii-publichnoj-deklaracii-czelej-i-zadach-v-2022-g_.pdf (дата обращения: 07.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества 2023 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezultatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2023-g/> (дата обращения: 15.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества 2024 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezultatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2024-g/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁴¹ Итоги Форума руководителей школ, преподавателей русского языка и предметов на русском языке в Бухаре // Русский дом в Ташкенте. URL: <https://uzbekistan.rs.gov.ru/news/itogi-foruma-rukovoeditelej-shkol-prepodavatelej-russkogo-yazyka-i-predmetov-na-russkom-yazyke-v-buhare> (дата обращения: 09.05.2025).

⁴² В Душанбе стартовал форум преподавателей на русском языке // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/22313527> (дата обращения: 16.05.2025).

⁴³ Педагоги из Азербайджана приняли участие в обучающем курсе Русской Гуманитарной Миссии. URL: <https://rhm.agency/news-rhm/pedagogi-iz-azerbajdzhana-prinyali-uchastie-v-obruchayushhem-kurse-russkoj-gumanitarnoj-missii/> (дата обращения: 09.05.2025).

⁴⁴ В Киргизии начался форум руководителей русскоязычных школ // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19168123> (дата обращения: 12.06.2025). Форум «Русский язык — основа развития образовательного пространства России и Таджикистана» прошел в Душанбе // МАПРЯЛ. URL: <https://ru.mapryal.org/news/forum-russkij-yazik-osnova-razvitiya-obrazovatelnogo-prostranstva-rossii-i-tadzhikistana-proshel-v-dushanbe> (дата обращения: 12.06.2025).

⁴⁵ Россотрудничество и ЮУрГУ помогут китайским педагогам освоить инновационные методы обучения русскому языку // RG.RU. URL: <https://rg.ru/2024/10/21/rossotrudnichestvo-i-iuurgupomogut-kitajskim-pedagogam-osvoit-innovacionnye-metody-obucheniiia-russkomu-iazyku.html> (дата обращения: 13.06.2025).

митета по внешним связям Правительства Санкт-Петербурга, фонда «Русский мир», РГПУ А. И. Герцена. В 2022 г. КПК прошли 95 преподавателей из 8 стран, в 2023 г. — 120 преподавателей из 11 стран (в т.ч. стран-членов ШОС и партнеров по диалогу), в 2024 г. — 130 преподавателей из Азербайджана, Армении, Узбекистана, Таджикистана, Узбекистана, Белоруссии, Индии, Казахстана, Китая, Киргизии⁴⁶.

В 2023–2024 гг. в Узбекистане, Армении и Белоруссии прошел цикл мероприятий, входящих в утвержденную на период с 2018 по 2025 г. ведомственную целевую программу «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов РФ» государственной программы «Развитие образования». Программа нацелена на увеличение числа педагогических работников, прошедших КПК и профпереподготовку; распространение и укрепление позиций РЯ в странах ближнего и дальнего зарубежья, продвижение РЯ через проведение культурно-просветительских, образовательных, научно-методических мероприятий⁴⁷.

«Россотрудничество» в контексте расширения доступа к образовательным ресурсам на РЯ за рубежом консолидирует усилия по созданию цифрового образовательного пространства, обеспечивающего бесплатный доступ к электронным книгам на РЯ. Так, на электронном образовательном ресурсе «Русский как иностранный» количество книговыдач в 2022 г. составило более 3100 единиц. В 2022 г. по программе «Развитие образования» поставлено более 156 тыс. экземпляров в т.ч. в страны-члены ШОС (Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Киргизия, Таджикистан, Узбекистан), в 2023 г. — более 128 тыс. экземпляров, в 2024 г. — более 130 тыс. экземпляров⁴⁸. При поддержке АНО «Русская гуманитарная миссия» в 2023 г. в 50 школ Армении поставлено более 51 тыс. экземпляров учебной литературы. В 2023–2024 гг. в центры дополнительного образования по изучению РЯ в странах ближнего и дальнего зарубежья (в т.ч. Казахстан, Киргизия, Таджикистан,

⁴⁶ Отчет о реализации целей и задач Публичной декларации Россотрудничества в 2022 г. // Россотрудничество. URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/04/otchet-o-realizacii-publichnoj-deklaracii-czelej-i-zadach-v-2022-g_.pdf (дата обращения: 07.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества 2023 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2023-g/> (дата обращения: 15.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества 2024 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2024-g/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁴⁷ Распоряжение от 4.06.2021 г. № 3-120 «Об утверждении ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniiia-rossii-ot-04062021-n-r-120/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁴⁸ Отчет о реализации целей и задач Публичной декларации Россотрудничества в 2022 г. // Россотрудничество. URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/04/otchet-o-realizacii-publichnoj-deklaracii-czelej-i-zadach-v-2022-g_.pdf (дата обращения: 07.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества в 2023 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2023-g/> (дата обращения: 15.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества в 2024 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2024-g/> (дата обращения: 15.06.2025).

Узбекистан, Азербайджан, Армения, Беларусь, Египет, Индия) поставлено более 23 тыс. экземпляров художественной, учебно-методической и детской литературы⁴⁹, ⁵⁰.

Среди молодежных мероприятий стоит отметить школу проектной деятельности «Моя формула успеха» для студентов филологических и педагогических факультетов из Армении, Белоруссии, Киргизии и Таджикистана (40 участников в 2022 г. Школа проводится по инициативе Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ)⁵¹.

С 2018 г. продолжается реализация проекта «Магистры русского языка» совместно с Институтом Пушкина, цели которого — создание кадрового резерва преподавателей РКИ и продвижение РЯ за рубежом среди молодежи. В 2022 г. проект получил реализацию в Армении и Египте, в 2023 г. — в Казахстане, Киргизии, Таджикистане, Турции. В 2024 г. 30 победителей и финалистов конкурса прошли стажировку в Армении, Египте, Индии, Киргизии, Таджикистане, Турции и Шри-Ланке⁵².

Одно из важнейших направлений по укреплению позиций РЯ и продвижению российского образования — предоставление квот на обучение в российских вузах. С каждым годом квота увеличивается: на основании постановления Правительства РФ № 2150 от 18.12.2020 г. «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в РФ» количество мест в 2022–2023 уч.г. увеличено с 18 до 23 тыс., а с 2023 г. — до 30 тыс. мест. Информационный портал «Образование в Российской Федерации для иностранцев», созданный усилиями «Россотрудничества», является прозрачным механизмом, способствующим оптимизации процесса отбора иностранцев для обучения в России⁵³. В рамках Концепции «Русская школа за рубежом» проводится поступательная работа по привлечению иностранных граждан в российские вузы и по укреплению имиджа русскоязычного образования (проведено свыше 250 разноформатных мероприятий за 2023 г.)⁵⁴.

⁴⁹ Русская Гуманитарная Миссия передаст 50 школам Армении учебники на русском языке // Русская гуманитарная миссия. URL: <https://rhm.agency/news-rhm/russkaya-gumanitarnaya-missiya-peredast-50-shkolam-armenii-uchebniki-na-russkom-yazyke/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁵⁰ Россотрудничество откроет 25 центров дополнительного образования в 15 странах // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/21452135> (дата обращения: 09.05.2025).

⁵¹ «Моя формула успеха»... // Минобрнауки РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-podvedomstvennykh-uchrezhdeniy/62651/> (дата обращения: 16.06.2025).

⁵² Отчет о реализации целей и задач Публичной декларации Россотрудничества в 2022 г. // Россотрудничество. URL: https://rs.gov.ru/app/uploads/2023/04/otchet-o-realizacii-publichnoj-deklaracii-czelej-i-zadach-v-2022-g_.pdf (дата обращения: 07.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества в 2023 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2023-g/> (дата обращения: 15.06.2025); Доклад о результатах деятельности Россотрудничества в 2024 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2024-g/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁵³ Постановление Правительства РФ от 18.12.2020 г. № 2150 Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации // Правительство России. URL: <http://government.ru/docs/all/131611/> (дата обращения: 11.06.2025).

⁵⁴ Доклад о результатах деятельности Россотрудничества 2023 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2023-g/> (дата обращения: 15.06.2025).

Популяризация системы российского образования играет большую роль в продвижении РЯ. В феврале 2023 г. при содействии представительства в Китае (Пекин) прошла ежегодная образовательная выставка «China Education Expo – 2023»⁵⁵, а в ноябре 2023 г. в Узбекистане состоялась образовательная выставка «Российское образование. Ташкент – 2023», на которой были представлены ведущие российские вузы⁵⁶. В 2024 г. «Россотрудничество» организовало 27 образовательных выставок в 18 странах, включая Азербайджан, Армению, Белоруссию («Образование в России. Твой ключ к успеху» собрала около 2000 участников⁵⁷), Индию (выставка российских университетов в Нью-Дели в рамках первого Российско-Индийского образовательного саммита представила около 60 российских вузов⁵⁸), Казахстан, Киргизию, Китай («Культура образования» в Пекине, Циндао, Цзинин и других городах собрала более 6 тыс. очных и свыше 100 тыс. онлайн-участников⁵⁹). Особую значимость в этой деятельности приобретает pilotный проект «За русский!», который был реализован в 2024 г. с целью формирования волонтерского движения по распространению РЯ за рубежом, в т.ч. в странах-членах и государствах-партнерах по диалогу ШОС (Армения, Египет, Индия, Киргизия, Таджикистан, Турция, Шри-Ланка)⁶⁰.

В странах ШОС в рамках празднования Дня русского языка ежегодно проходят многочисленные мероприятия, включающие тематические конференции, круглые столы, музыкально-литературные чтения, выставки, фестивали, конкурсы, открытые уроки РЯ и др. За 2023 г. в более чем 50 странах (в т.ч. Казахстан, Киргизия, Узбекистан, Таджикистан) проведено более 100 мероприятий разных форматов. В 2024 г. в Российском культурном центре в Пекине состоялся ежегодный открытый урок для потенциальных слушателей курсов РЯ, который за 10 лет успешного существования собрал более 4 тыс. участников⁶¹.

Следует отметить фестивали РЯиК, проводимые в странах ШОС: Китае (2024 г.), Таджикистане (2023 г.), Шри-Ланке (2023 г.). Также прошли: Международный конкурс для преподавателей РЯиЛ «Русский язык в Казахстане — новые горизонты» (2022 г.), Неделя русского языка и литературы в Турции

⁵⁵ Возможности российского образования представили на крупнейшей выставке в Китае // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/news/vozmozhnosti-rossijskogo-obrazovaniya-predstavili-na-krupnejshoj-vystavke-v-kitae/> (дата обращения: 09.06.2025).

⁵⁶ В столице Узбекистана открылась выставка «Российское образование. Ташкент-2023» // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/18815183> (дата обращения: 12.06.2025).

⁵⁷ Доклад о результатах деятельности Россотрудничества в 2024 г. // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/doc/doklad-o-rezulatah-deyatelnosti-rossotrudnichestva-2024-g/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁵⁸ Около 60 российских университетов представили на выставке образования в Нью-Дели // Россотрудничество. URL: <https://rs.gov.ru/news/okolo-60-rossijskih-universitetov-predstavili-na-vystavke-obrazovaniya-v-nyu-deli/> (дата обращения: 15.06.2025).

⁵⁹ Волонтерское движение «За русский!». URL: <https://zarusskiy.unn.ru/> (дата обращения: 17.06.2025).

⁶⁰ Форум «Культура образования» // Российский культурный центр в Пекине. URL: <https://cckr.ru/3MeiKv> (дата обращения: 17.06.2025).

⁶¹ Открытый урок курсов русского языка // Русский дом в Пекине. URL: <https://china.rs.gov.ru/news/otkrytyj-urok-kursov-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 10.05.2025).

(2022 г.; количество участников — 320 чел. из 33 стран), Неделя русского языка в Бишкеке (Киргизия, 2024 г.), Фестиваль «Русский язык — язык дружбы» в Душанбе (Таджикистан, 2023 г.), «Русские сезоны» в Узбекистане (2023, 2024 г.) и др.⁶²

Мероприятиями, ориентированными на продвижение РЯ за рубежом, являются «Тотальный диктант», «Литературный диктант», «Диктант Победы». Они регулярно проводятся при поддержке «Русских домов» в Казахстане (с 2013 г.), Беларуси (с 2019 г.), Таджикистане (с 2018 г.), Узбекистане (с 2019 г.), Китае (с 2017 г.), Иране (2023, 2024 гг.), Индии (2022, 2023, 2024 гг.).

Важнейшим инструментом укрепления позиций РЯ за рубежом и консолидации преподавателей-руссистов являются международные ассоциации преподавателей РЯиЛ, такие как ИНДАПРЯЛ (Индийская ассоциация преподавателей русского языка и литературы), МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы), РОПРЯЛ (Российское общество преподавателей русского языка и литературы), ТОПРЯЛ (Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы) и др. Цели создания подобных ассоциаций и сообществ — методическая поддержка преподавателей и учителей РЯиЛ и РКИ, обмен опытом, поддержка научно-исследовательской деятельности в области теории и методики обучения РЯ, организация конференций и КПК, популяризация русской культуры.

Учебно-научная и методическая база

Мероприятия по продвижению РЯиК за рубежом были бы невозможны, если бы русисты не накопили колossalный опыт в области преподавания РКИ в разных национальных аудиториях. С 2001 г. функционирует 6-уровневая система владения РЯ, Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» установлены стандарты и требования к знаниям, навыкам и умениям на каждом уровне; разработаны программы подготовки обучающихся, в которых детально описано содержание обучения на каждом уровне; создана серия типовых тестов («Открытые варианты тестов») для сдачи сертификационных экзаменов по определению уровня владения РЯ; составлены лексические минимумы для элементарного, базового и I сертификационного уровней; проведена масштабная работа по созданию комплексных и аспектных учебников РКИ (уровням образования, уровням владения, видам речевой деятельности, профессиональной направленности). Крупнейшими издательствами, специализирующими на разработке, публикации и распространении учебной литературы по РКИ, в мире

⁶² Неделя русского языка и литературы в Турции // Русский мир. URL: <https://russkiymir.ru/events/306969/> (дата обращения: 10.05.2025); 18-й Фестиваль русского языка и культуры открылся в Пекине // Русский мир. URL: <https://russkiymir.ru/news/324821/> (дата обращения: 10.05.2025). Определены имена победителей конкурса «Русский язык в Казахстане — новые горизонты» // МАПРЯЛ. URL: <https://ru.mapryal.org/news/opredeleni-imena-pobeditelej-konkursa-russkij-yazik-v-kazahstane-novie-gorizonti> (дата обращения: 10.05.2025).

являются «Златоуст», «Русский Язык. Курсы», «Флинта. Наука» и др. Объемная научно-методическая и учебная база, созданная русистами, свидетельствует о высокой степени готовности продвигать РЯ в странах постепенно трансформирующейся ШОС.

Дальнейшая работа ученых, преподавателей и методистов, направленная на продвижение РЯиК в странах ШОС, может быть связана с углубленным изучением психологических особенностей разных национальных аудиторий и педагогических традиций в той или иной стране с целью адаптации методики преподавания РЯ; выстраиванием и расширением имеющихся образовательных tandem-систем на уровне школ и вузов-партнеров; развитием цифровой образовательной среды, особенно на уровне довузовского обучения для более качественной подготовки будущих студентов-иностранцев, поступающих в российские вузы для получения профессионального образования на РЯ; активным использованием для популяризации РЯиК тех СМИ и мессенджеров, популярных в «странах-реципиентах»⁶³; размещением электронного учебного контента по РКИ на национальных образовательных платформах, принятых в той или иной стране; разработкой в педагогических вузах образовательных программ с двумя профилями подготовки, направленных на освоение РЯ, разных направлений русистики и методики преподавания РКИ, а также на освоение языка и культуры (традиции, обычаи, нравы, особенности национального поведения) конкретной страны ШОС или языка-посредника; расширением сети Университета ШОС⁶⁴.

В плане формирования нормативной базы целесообразно включить в содержание языковой политики концептуальные основы, направления деятельности и мероприятия, связанные с продвижением РЯиК через институты многосторонней дипломатии, прежде всего — ШОС и БРИКС+. Необходимо совершенствовать и расширять деятельность МОРЯ, АНО «Евразия» в сторону более активного и прозрачного в информационном и финансовом плане взаимодействия с госструктурами, образовательными учреждениями, международными организациями и межгосударственными объединениями (ШОС, БРИКС+, АСЕАН), что будет способствовать распространению РЯ в мире.

Заключение

В постсоветское время политика продвижения РЯиК за рубежом фактически претерпевала период стагнации: агентство «Россотрудничество» как преемник «Всесоюзного общества культурной связи с заграницей» (1925 г.), «Союза советских обществ дружбы и культурной связи с зарубежными странами» (1958 г.), «Росзарубежцентра» (1994 г.) возобновило свою деятельность лишь в 2008 г.; Фонд «Русский мир» был основан в 2007 г. Между тем другие

⁶³ Информационно-аналитическое агентство *We Are Social & Meltwater* о распространении социальных сетей и мессенджеров в разных странах и регионах. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-sub-section-top-social-platforms> (дата обращения: 27.07.2025).

⁶⁴ Университет ШОС: официальный сайт. URL: <https://uni-sco.ru/> (дата обращения: 06.07.2025).

государства (Великобритания, Германия, Франция и т.д.) активно развивали культурную дипломатию. В период с 2015 г. по настоящее время в России была создана основательная правовая база, которая определяет систему механизмов для поддержки и распространения РЯиК за рубежом, устанавливает нормативы (количественные и финансовые) для подготовки кадров и проведения мероприятий, нацеленных на укрепление позиций и продвижение РЯ в мире. Подготовлена почва для сотрудничества с институтами многосторонней дипломатии (ШОС, БРИКС, СНГ, АТЭС, АСЕАН и др.) в первую очередь через создание МОРЯ и АНО «Евразия». Реализуется комплекс масштабных и разных по формату мероприятий в России и за рубежом, направленных на обучение РЯ и популяризацию русской культуры в иностранной аудитории.

Очевидно, что проводимая работа может корректироваться в зависимости от разных факторов: складывающейся геополитической ситуации, трансформации международных организаций и объединений, в которых Россия является страной-участницей, изменения цифровой среды, затрагивающей систему образования и т.д. Однако подготовленная научная и учебно-методическая база, накапливающиеся сегодня электронные ресурсы в области обучения РКИ обеспечивают высокую жизне- и конкурентоспособность русского среди иных языков мира, усиливают противодействие нарастающей дискредитации России, ее культуры и истории, способствуют созданию позитивного образа России в глобальном информационном пространстве.

Список литературы

- Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53> EDN: LUBJLR
- Антонова Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 161–171. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-16> EDN: ZJWOMV
- Арутюнова М.А. Языковая политика и статус русского языка в СССР и государствах постсоветского пространства // Вестник Московского университета. Серия 25. Международные отношения и мировая политика. 2012. № 1. С. 155–178. EDN: OXEUOT
- Богданова А.В. Проблема сохранения русского языка в странах СНГ и Балтии // Россия в глобальном мире. 2018. № 12 (35)–13 (36). С. 5–11. EDN: YGFHVI
- Власов М.С., Трофимова У.М., Торопчина О.В., Виноградова Н.Г. Мотивация к изучению русского языка у иностранцев: на примере Таиланда и Мьянмы // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 3. С. 764–786. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-764-786> EDN: GPLXFQ
- Горбухова М.Ю., Сибирякова С.Н. Укрепление позиций русского языка на территории Евразии // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 437–440. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-4107-437-440> EDN: ELAFYI
- Данилова Е.А., Ильина С.В., Ильина Е.А., Хрисанова Е.Г. Эмпирическое обоснование организационно-педагогических условий обучения РКИ в общеобразовательных школах Шри-Ланки // Вестник Чувашского государственного педагогического

- университета им. И.Я. Яковлева. 2024. № 4 (125). С. 151–160. <https://doi.org/10.37972/chgpru.2024.125.4.018> EDN: HYQHNW
- Зубцова Е.Р. Россия и Вьетнам: диалог культур состоялся. Что дальше? // Вьетнамские исследования. 2024. Т. 8. № 4. С. 128–133. <https://doi.org/10.54631/VS.2024.84-643348> EDN: KIXPJJ
- Камарова Н.А. Язык как внешнеполитический актор присутствия России на африканском континенте: к вопросу об эффективных каналах продвижения русского языка // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 11-1. С. 268–278. <https://doi.org/10.25726/v6210-1225-9308-g> EDN: JMWLNN
- Камышева С.Ю. Индекс положения русского языка в мире – 2023: к Году русского языка в странах СНГ // Русский язык за рубежом. 2023. № 4 (299). С. 86–90. <https://doi.org/10.37632/PI.2023.299.4.013> EDN: JWXHNM
- Кириллов А.А. Опыт создания центров открытого образования изучения русского языка (на примере Шри-Ланки) // Наукосфера. 2023. № 12 (1). С. 108–111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10514383> EDN: WKBSGL
- Кузнецова В.В. Продвижение русского языка и культуры в Испании как инструмент «мягкой силы» Российской Федерации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. Т. 25. № 3. С. 180–191. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2020.3.16> EDN: XHUADI
- Купина Н.А. Отмена русской культуры: идеологический маховик в действии // Политическая лингвистика. 2022. № 5 (95). С. 82–90. https://doi.org/10.26170/1999-2629_2022_05_07 EDN: IKVMED
- Панарина Д.С. Филиппинские студенты в России // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2023. Т. 3. № 2 (59). С. 163–178. <https://doi.org/10.31696/2072-8271-2023-3-2-59-163-178> EDN: QZELTF
- Степашкина О.И., Загороднева Е.В., Гайдукова И.В., Николаенко И.С., Прибылкова А.А. Продвижение русского языка в Республике Камерун: социально-культурный фон, методология и перспективы : монография. Липецк : Липецкий ГПУ, 2024. 80 с.
- Сунь Ю., Яровая Т.Ю. Развитие и продвижение русского языка в Китае: специфика, динамика, перспективы // XV конгресс МАПРЯЛ: избранные доклады. СПб. : МАПРЯЛ, 2024. С. 167–172. EDN: MEKJAU
- Фунг Т.Н.А., Кацук С.М. История и современность преподавания РКИ во Вьетнаме // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 2. С. 103–110. <https://doi.org/10.24158/spp.2025.2.10> EDN: MLXHJC
- Хрисанова Е.Г. Организация образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки // Национальная ассоциация ученых. 2023. № 96. С. 42–46.
- Хусаинова С.С. Русский язык как инструмент мягкой силы евразийской интеграции // Россия в глобальном мире. 2025. Т. 28. № 2. С. 111–123. <https://doi.org/10.48612/rgrw.28.2.8> EDN: RDMZXS
- Чжан В., Веснина Л.Е. Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 383–408. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408> EDN: QPXXPU
- Якушикина Т.В. Зачем итальянцы и русские изучают языки друг друга, или Культура как мотив в изучении иностранных языков // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 6 (111). С. 212–228. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-6-111-18> EDN: JUSGXC
- Ян К., Дзюба Е.В. Современные тенденции обучения русскому языку в Китае // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 122–125. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-11> EDN: DJAJNY
- Strelchuk E.N., Kozhevnikova M.N., Borchenko V.S. Blended Learning in Russian Higher Education: The Evolution of the Term in Science and Practice // Educational Process: Inter-

- national Journal. 2023. Vol. 12. No. 1. Pp. 97–116. <https://doi.org/10.22521/edup-ij.2023.121.6> EDN: PWVVAY
- Weber G. The world's 10 most influential languages // Language Monthly. 1997. No. 3.

Сведения об авторах:

Дзюба Елена Вячеславовна, доктор филологических наук, профессор, профессор Высшей школы международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Российская Федерация, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29. *Сфера научных интересов*: лингвополитология, теория языка, РКИ. ORCID: 0000-0002-3833-516X SPIN-код: 6106-5500. Scopus ID: 56998786000. Researcher ID: AAJ-5882-2021. E-mail: dzyuba_ev@spbstu.ru

Мушенко Екатерина Владимировна, старший преподаватель Высшей школы международных отношений, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Российская Федерация, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29. *Сфера научных интересов*: лингвополитология, методика обучения иностранным языкам. ORCID: 0000-0002-1523-3099. SPIN-код: 2440-9148. Scopus ID: 58958987000. Researcher ID: S-4009-2016. E-mail: mushenko_ev@spbstu.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-543-565

EDN: NIQGVI

Research article

Russian language promotion strategy through the institutions of multilateral diplomacy

Elena V. Dziuba  , **Ekaterina V. Mushenko** 

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, *Saint Petersburg, Russian Federation*
 dzyuba_ev@spbstu.ru

Abstract. The authors state the decline in the number of Russian speakers in the world in the post-Soviet period and show the significant potential of international organisations involving Russia, the Shanghai Cooperation Organisation (the SCO) in particular, in strengthening the position of the Russian language and culture abroad. The study emphasises that multilateral diplomatic institutions give Russia opportunity to shape a humanitarian agenda for sustainable cooperation and cultural integration. This demonstrates the relevance of the research aimed at revealing the potential of the SCO for promoting the Russian language and culture in the world. The authors use methods of observation, experience generalisation, forecasting scenarios for strengthening the position of the Russian language in the world, as well as methods of quantitative, systematic, chronological, and factual analysis. The research material includes normative acts, data from authoritative analytical agencies, and information resources of official organisations promoting the Russian language and culture abroad. The study summarises the regulatory framework for promoting the Russian language abroad and proposes that Russia's language policy should include conceptual foundations for promoting the Russian language and culture through multilateral diplomatic institutions, primarily the SCO and BRICS+. It describes scientific, scientific-methodological, educational, and cultural

activities in the SCO countries and identifies gaps in promoting the Russian language and culture abroad to be filled in the nearest future. The authors formulate recommendations for improving the existing system for developing and promoting the Russian language in the SCO countries and identify the potential for institutionalising the Russian language and spreading it around the world through international organisations.

Keywords: Russian language abroad, language policy, Shanghai Cooperation Organisation

Author's contribution: Dzyuba E.V. — research concept, review of regulatory documents, scientific and educational literature on the topic, writing the text; Mushenko E.V. — collecting and processing factual material, review of measures for promoting the Russian language in the SCO countries, writing the text.

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project No. 25-28-01062, <https://rscf.ru/project/25-28-01062/>

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 12.04.2025; accepted 28.08.2025.

For citation: Dziuba, E. V., & Mushenko, E. V. (2025). Russian language promotion through the institutions of multilateral diplomacy. *Russian Language Studies*, 23(4), 543–565. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-543-565>



KEY ISSUES OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-566-589

EDN: MUHNUD

Research article

**Russian differential object marking in Spanish speakers
learning Russian as a second language****Nerea Madariaga¹✉, Anastasia A. Gerasimova²,
Ekaterina A. Lyutikova²**¹University of the Basque Country UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz, Spain²Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉nerea.madariaga@ehu.eus

Abstract. This study investigates a key assumption in generative linguistics about the dual nature of the grammatical case and its two distinct operations, syntactic or abstract case matching and morphological case ascription. The relevance of this study lies in its provision of experimental evidence demonstrating that these two operations can be analysed as distinct procedures, yielding differentiated outcomes when examined from the perspective of acquisition. The Spanish and Russian languages use Differential Object Marking (DOM) for animate direct objects, in most cases, in similar syntactic positions. However, Russian has more complex morphological conditions for using case patterns, particularly in DOM. The aim of this study is twofold: (i) to examine possible asymmetries between syntactic and morphological case operations in Spanish speakers with partial knowledge of Russian cases, and (ii) to determine whether the intricate syntax-morphology interface of Russian DOM presents specific challenges to L2 learners compared to other case positions. The authors conducted an experiment to assess the accuracy of case acquisition among young adult Spanish learners of Russian as a second language (L2) who live in Spain compared to adult native Russian speakers living in Russia. The materials of the study comprised a balanced selection of Russian DOM constructions (target stimuli) in contrast with sentences with alternative syntactic contexts and filler items to ensure variability. The research has shown that Spanish-speaking L2 learners experience significant difficulties while acquiring Russian case, especially with regard to the DOM. Consequently, L2 acquisition is vulnerable in contexts where the syntactic — morphological interface is not the same in the two languages. Future research will examine the difficulties in acquiring Russian DOM among speakers of languages without DOM (e.g., German or English) and assess whether DOM in a learner's first language (L1) undergoes a congruency effect in L2 acquisition.

Keywords: L2, case marking, language acquisition, morphological case, abstract case, differential object marking

Author's contribution: N. Madariaga designed the study, interpreted the results and prepared the manuscript; E.A. Lyutikova and A.A. Gerasimova performed data analysis and edited the manuscript.

Funding. The work of N. Madariaga, who designed the study, interpreted the results and prepared the manuscript, has been supported by the research project PID2021-124769NB-I00 funded by MCIN / AEI /10.13039/501100011033 / ERDF A Way of making Europe, and the research group IT1534-22 funded by the Basque Government. The work of E.A. Lyutikova and A.A. Gerasimova, who performed data analysis and edited the manuscript, was carried out with the support of MSU Program of Development, Project No 23-SCH02-10 “Linguistic Competence of Natural Language Speakers and Neural Network Models”.

Ethics statement: All participants signed informed consents for experimentation with human subjects previously approved by the Ethics Committee of the University of the Basque Country (CEISH-UPV/EHU M10 2023 202).

Acknowledgements. We are especially grateful to Roberto Monforte and Iván Igartua who helped collect the data among the students of the University of the Basque Country. We also thank Olga Borik, Cristóbal Lozano, and Yulia Rodina for their valuable comments on previous versions and/or oral presentations of the present study.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 12.10.2024; accepted 18.06.2025.

For citation: Madariaga, N., Gerasimova, A. A., & Lyutikova, E. A. (2025). Russian differential object marking in Spanish speakers learning Russian as a second language. *Russian Language Studies*, 23(4), 566–589. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-566-589>

Introduction

The term Differential Object Making DOM (Bossong, 1991) comprises a range of morphological, syntactic and pragmatic phenomena affecting the distinctive marking of direct objects.

In Russian, DOM surfaces as a genitive case in the place of the accusative/nominative marking on specific animate direct objects. DOM also encodes every adjective which modifies a noun marked with DOM. Example (1a) illustrates an animate direct object noun phrase (NP) marked with DOM, while (1b) illustrates an inanimate object NP displaying accusative/nominative case:

- (1) a. Я вижу нового студента.
Ja vižu nov-ogo student-a. (Russian – DOM)
I see new-ACC/GEN.M.SG student- ACC/GEN.M.SG
'I see the/a new student.'
- b. Я вижу новый учебник.
Ja vižu nov-uj učebnik. (Russian – No DOM)
I see new-ACC/NOM.M.SG handbook.ACC/NOM.M.SG
'I see the/a new handbook.'

The phenomenon of DOM in Russian is independent of other syntactic mechanisms operating in the language, such as verbal agreement and word order. Here,

we remain agnostic about a potential contrast in the structural position of Russian DOM vs. non-DOM objects. For the purpose of this study, we just assume that the presence or absence of an additional syntactic value, an [animacy] feature, differentiates the two types of objects¹.

From the point of view of its morphology, Russian DOM is not homogeneous, i.e., it only affects masculine animate singular nouns of the first noun class, as well as plural animate nouns of all three declension classes existing in Russian (and the adjectives and low numerals that modify those nouns). From now on, we will gloss as *DOM* Russian accusative/genitive direct objects, as well as Spanish *a*-prepositional direct objects.

In order to evaluate the vulnerability of incomplete acquisition of Russian DOM in the realm of the acquisition of Russian case, the present study measured the acquisition accuracy through an experiment, whose subjects were Spanish-speaking (young adult) learners of Russian as a second language (L2), living in Spain².

The phenomenon of the acquisition of L1 Russian DOM in (monolingual and bilingual) children has been studied together with the acquisition of grammatical case in general by, i.a., A.N. Gvozdev (Gvozdev, 1961), M.D. Voeikova (Voeikova, 2015), N. Meir, M. Avramenko & T. Verkhovtceva (Meir, Avramenko, Verkhovtceva, 2021), A. Chrabaszcz, N. Ladinskaya & A. Lopukhina (Chrabaszcz, Ladinskaya, Lopukhina, 2023), etc. The only specific studies on the acquisition of DOM by L1 learners (Hrzica et al., 2015; Galkina, 2015) show that the age of acquisition is around 1:9 – 1:10³, analysing Liza and Vania from the CHILDES database. Only occasional errors are still found at a later age (3–9% between 2–4-year-olds). The errors are “both ways” (omission and commission), that is, inanimate objects marked with DOM (2a) as well as animate objects lacking DOM (2b), the latter type being much more frequent:

- (2) a. *Вот этого мячика надо помыть обязательно.*
Vot èt-ogo mjačik-a nado pomyt' objazatel'no.
 so this-DOM ball-DOM needed wash necessarily
 ‘We need to wash this ball.’ (adult = *ètot mjačik*) (Liza 3:3)
- b. *Давай медведь причешем.*
Davaj medved' pričešem.
 let's bear brush
 ‘Let's brush the bear.’ (adult = *medvedj-a*) (Liza 2:4)

¹ Within formal approaches to syntax, structural asymmetries related to a positional contrast between DOM vs. non-DOM objects have been reported for other languages, such as Tatar (Lyutikova, Pereltsvaig, 2015), Hindi (Bhatt, Anagnostopoulou, 1996) and Spanish (Camacho Ramírez, 2022). In the case of Russian DOM objects, a structural asymmetry is more difficult to grasp, but still, some contrast suggests that DOM and non-DOM objects may be embedded into distinct syntactic layers. For example, non-DOM plural objects can be easily combined with stranded Floating Quantifiers, while DOM objects not so readily (Madariaga, 2007: 271–272).

² Throughout the paper, we will refer to these speakers as “L2 learners / speakers” or, more specifically, Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2), although all the subjects have a “first L2 language” (English), and some have Basque as a second L1 (see Section 4.2). We stick to the denomination “L2” rather than “L3/L4/L5...” learners for the sake of simplicity.

³ The age of acquisition is expressed according to the notation “year:month”.

Early acquisition of DOM is also observed in the case of L1 speakers of other languages, such as Spanish (Rodríguez-Mondoñedo, 2008), Hebrew (Uziel-Karl, 2015), Croatian (Hrzica et al., 2015), Lithuanian (Dabašinskiene, 2015) and Estonian (Argus, 2015)⁴.

There are several studies on the acquisition of Russian case by L2 learners (Kempe, MacWhinney, 1998; Artoni, Magnani, 2015; Cherepovskaia et al., 2022; Ceytlin, Kruglyakova, 2024), but none of them specifically studies the phenomenon of DOM. The most recent study, Cherepovskaia, Slioussar & Denissenko (Cherepovskaia, Slioussar, Denissenko, 2022) is an analysis of the whole trajectory of acquisition of the six Russian cases by L2 learners as compared to L1 learners. This study reports that the genitive case (which underlies the DOM syntactic position) displays the longest and most complex acquisition trajectory due to its special complexity and multiple uses.

To the best of our knowledge, there are no specific works on L2 acquisition of Russian DOM. However, this topic has often been addressed in the case of Spanish and Romance (Gerards, 2023, von Heusinger, Duarte, García, 2024) and, to a lesser extent, other languages (see e.g., the papers in (Mardale, Montrul, 2020)). Most of these studies have evidenced that even intermediate and advanced L2 students of Spanish exhibit certain difficulties in the use of DOM.

These difficulties have been specifically explored by Sorace (Sorace, 2011) in her Interface Hypothesis, who claims that the acquisition of those interface phenomena combining syntactic effects and pragmatic properties is vulnerable in incomplete acquisition, as compared to monolinguals, contrasting with purely syntactic phenomena, which are fully acquirable. As argued by, i.a. Montrul (Montrul, 2011, 2022), Spanish DOM is a complex phenomenon which lies at the interface of syntax, semantics and pragmatics. Spanish object marking is intertwined with a complex array of different semantic categories and pragmatic criteria.

In formal linguistics studies, grammatical case marking is assumed to be a double-sided phenomenon. Older generative approaches assumed a first operation, in which a syntactic head assigned an abstract case to an NP, and a second operation materialising that abstract case as a specific morphological marker (Chomsky, 1981 and subsequent work). In the minimalist programme, case valuing is parasitic on φ -feature valuing (Chomsky, 2000; Pesetsky, Torrego, 2001), specifically for Russian (Bailyn, 2004)⁵. Thus, an NP enters a derivation with an unspecified case feature, later valued by a Probe in an Agree operation, which results in φ -feature valuing of the uninterpretable features of the probing head as well as valuing of the uninterpretable case feature of the NP.

Under these approaches, abstract or “syntactic” case can be realised phonologically or not as morphological case (Sigurðsson, 2003; Legate, 2008); specifically

⁴ The idea that morphological complexity and form frequency affect the acquisition of DOM has been tested in the case of L1 learners of Estonian (Vihman, Theakston, Lieven, 2020), a flexional language with a similar DOM system to that in Russian.

⁵ The φ -features are considered to be person, number, gender and animacy. The last feature will be most relevant for this study.

for Russian learning (Meir, Mitrofanova, Tomas, 2025). In languages like Russian, with a rich system of overt case morphology, the second operation is at work when performing case marking. On the contrary, in languages like Spanish, with almost no overt realisation of case, the second (morphological) operation is not relevant.

The twofold nature of case is not a universally accepted hypothesis and, rather, characterises the generativist viewpoint on grammar. Other, mostly usage-based approaches acknowledge the existence of case marking only when we “see” it, i.e., when it is realised morphologically (see e.g., (Nichols, 1992)), and do not accept the existence of an abstract level of case.

In fact, native speakers of languages with overt case morphology homogeneously use syntactic and morphological case as indistinguishable units. The aforementioned authors, who described the acquisition of Russian case by first language (L1) learners, concluded that syntactic and morphological case go hand-in-hand amongst native speakers from their first productions.

In the realm of this discussion, the first goal of this study is to explore the idea that incomplete acquisition of a language with overt case morphology can reveal asymmetries corresponding to the twofold nature of case marking in the language, which are undetectable in regular native speakers. If such asymmetries exist, they should reflect the two operations involved in Russian case marking: namely, the acquisition of the syntactic features (detecting a syntactic position) and the acquisition of the corresponding morphological marker(s).

Experimental work evidencing an abstract level of syntactic operations has been conducted before, mostly concerning subject-verb agreement and nominative case matching. In the same vein, in this paper, we aim to contribute experimental evidence to the idea that there is a contrast between abstract and overt operations in case marking in incomplete acquisition.

Furthermore, we aim to relate the twofold nature of case to the interface phenomena, the incomplete acquisition of which has been addressed before by Sorace (Sorace, 2011), in her Interface Hypothesis, and later work. Thus, as a second goal, the present study aims to check whether acquisition (in a broad sense) of Russian DOM is especially vulnerable in L2 learners due to the complex syntax-morphology interface that characterises this phenomenon (for a similar approach in the case of the syntax-semantics interface, cf. (Gondra, 2022)⁶.

We split this idea into two more fine-grained hypotheses, in order to explore this idea in specific ways. Our first hypothesis is based on Lardiere’s (Lardiere, 2017) Feature Reassembly Hypothesis, also partially present in Perez-Cortes, Putnam & Sanchez’s (Perez-Cortes, Putnam, Sanchez, 2019) Feature Activation Hypothesis. Following these hypotheses, Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) should be aware of the special syntactic status of animate objects, because the same feature is also relevant for direct object marking in Spa-

⁶ We often refer to the participants in this study as representative of “incomplete acquisition”. We use this denomination in line with the tradition that focuses on the differences these speakers display from a baseline control group of L1 monolinguals.

nish, i.e., is syntactically active in their L1, and should be acquired and put to use more readily. In this sense, we should not expect any contrast in Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) in the detection of the syntactic position of DOM vs. other syntactic positions, which are also available in Spanish.

Our second hypothesis is based on Haznedar's (Haznedar, 2003) Missing Surface Inflection Hypothesis, according to which the variable use of morphological forms in L2 grammars reflects a problem with the realization of surface morphology, rather than an impairment in the domain of features or functional projections. In line with this hypothesis, we expect that, albeit the feature [animacy] should be readily available for Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2), its exact mapping into the actual morphological form corresponding to each specific Russian word should not be straightforward. This is not only because of the variety of forms in Russian, but also because of the cue reliability problem (Kempe, MacWhinney, 1998), which DOM inflection implies. On the one hand, DOM inflection is multifunctional, i.e., genitive case markers do not characterise solely DOM, but also other syntactic positions (adnominal genitive, genitive of negation, quantificational / adnumeral genitive, etc.). On the other hand, direct cases in Russian produce nested paradigms across noun classes, which are expected to hinder the acquisition of the actual morphological exponents, even if the syntactic function of the morpheme can be quickly detected. In other words, even if the acquisition of Russian case by L2 learners must posit difficulties in general terms, because of its complex morphology, the especially complex *interface* between syntax and morphology in the specific case of DOM should make these difficulties more evident.

Methods and materials

In order to assess the level of vulnerability of the acquisition of Russian case in L2 young adult learners from Spain (university students) as compared to native speakers of Russian, we measured the accuracy in the two groups independently.

The participants performed a production task. The task was a standard exercise in the Russian as a Second Language class, ensuring that students encountered no difficulties in completing it and required no specific prior training. The instruction given was: "Fill in the gaps by selecting the correct preposition, verbal form or aspect, and the appropriate case and number." Thus, the subjects were asked to give the right case form of several nouns in different syntactic positions (the target stimuli), the right aspectual form of various verbs and the use of prepositions (the last two tasks as fillers). In the target stimuli, a noun phrase was given in brackets in the default nominative case, and the students had to (i) detect the right syntactic position of the case; and (ii) choose the right morphological exponent for the relevant grammatical case.

The task design involved a careful selection of a balanced number of different instances of Russian DOM, emphasizing those most relevant to Spanish-speaking learners (see "Discussion" below). First, we determined that the task would include 40 stimuli, with half (20) serving as fillers. Of the remaining 20 stimuli, 10 were

designated as target stimuli (sentences involving the direct object case), while the other 10 functioned as control items to compare participants' proficiency in using the direct object case versus other grammatical cases.

The 10 target stimuli included 6 instances of DOM. The selection of nouns was based primarily on frequency and simplicity from the perspective of foreign learners. Due to occasional discrepancies in lexical proficiency among students, we opted for words at the A1–A2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), following *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. *Obščee vladenie* (2013, Saint Petersburg: Zlatoust). There were two exceptions: the words for large and small animals (*volk* and *tarakan*), which appear only at the B1 level (*pervyj sertifikacionnyj uroven'*), as outlined in *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'*. *Obščee vladenie* (2014, Saint Petersburg: Zlatoust). This exception was made because no masculine-gender animals are introduced at the A1–A2 levels. We aimed to assess participants' knowledge of this particular feature, as it represents one of the key points of divergence between Spanish and Russian DOM.

The remaining 10 stimuli involved other syntactic positions requiring other grammatical cases, namely, accusative, dative and genitive case after prepositions, genitive of quantification, dative of recipients and experiencers, instrumental denoting instruments.

Finally, 20 additional items referred to other grammatical and morphological phenomena (use of prepositions and verbal forms), i.e., they fulfilled the function of fillers and helped to assess the participants' general command of Russian grammar.

The participants: the control group: The control group included native speakers of Russian living in Russia (31 subjects, mean age $M_{AGE} = 42.3$, standard deviation of age $SD_{AGE} = 12.5$). The control group was surveyed using the crowdsourcing platform Toloka (URL: toloka.ai). The task performed by the native speakers and the L2 students of Russian was exactly the same. The L2 students filled out the task by hand on paper, while the control group filled it out online, accessing the task through a link. The participants signed informed consent for personal data collection.

We took into account 31 surveys out of a total of 32; specifically, we discarded the responses of one participant, who was not a native speaker of Russian. The vast majority of the participants in the control group consisted of Russian monolinguals, while only 3 people reported knowing English (as an L2) and one Belarusian.

The participants: the target group (L2 learners of Russian): The experiment was carried out among third-year undergraduate Spanish-speaking students of the Russian language at the University of the Basque Country in the course of three scholar years (2021–2022, 2022–2023, 2023–2024). There were 46 participants in total; 10 surveys were discarded due to an extremely low accuracy or lack of answers, so 36 participants were eventually taken into account.

The participants were 20–22-year-old native speakers of Spanish (36 subjects, mean age $M_{AGE} = 20.4$, standard deviation of age $SD_{AGE} = 0.5$). The dominant language of these speakers was Spanish, but some of them also knew Basque at different levels. In the preliminary questionnaire 17 (out of 36), i.e. 47.2% of the participants

declared themselves as speakers of Basque. In addition, all the participants were students of the degree in Translation and Interpretation, and had English as their first L2 language, in which all of them were highly proficient. The knowledge of Basque or English was irrelevant for this study as these languages lack DOM or any similar phenomenon.

Russian was the second language for these speakers; they had started learning Russian from zero level in their first year of university. When the task was carried out, they had studied the Russian language for approximately 85 weeks (a total amount of about 340 hours), and had on average an A2 level, with a few exceptions. The differences in proficiency which we observe in the responses must be attributed to the personal linguistic abilities of each student and their personal commitment to studying the language.

Results

The criterion to measure accuracy in the use of case was the total number of convergences with the linguistic norm, confirmed by the answers of the control group of monolingual native speakers of Russian, living in the Russian Federation.

The total number of target responses obtained was 719, distributed in the following way: 216 responses corresponding to the DOM condition and 503 to other case positions (Table 1). Here are the counts and raw percentages of (in) correct answers in the two groups of subjects, L2 students and native speakers⁷.

Table 1
Accuracy – L2-students

Position	Condition			Control group: position + morpheme correct
	Only syntactic case position correct	Both case position and morpheme correct	Incorrect answers	
DOM objects	26 (12.04%)	99 (45.83%)	91 (42.13%)	216 (100%)
Other positions	68 (13.49%)	289 (57.34%)	147 (29.17%)	503 (99.78%)
Total	94 (13.06%)	388 (53.88%)	238 (33.06%)	719 (99.86%)

Source: completed by N. Madariaga using Microsoft Excel.

The accuracy rates in the group of L2 students are lower than the control group, most notably in the case of full convergence with both the syntactic positions and morphological exponent (almost 54% on average). The contrast between the “only case position” and “case position + morphology” criteria suggests that the students sometimes know *which case* corresponds to a syntactic position, even if they do not know *which form* is the correct one (number of convergences only in the syntactic position), albeit not very often (13% on average).

⁷ The 31 adult native speakers that formed the control group performed without a single error in all the trials including direct object marking (100% of convergence). As for other grammatical cases, there was only one error made by one speaker, namely, an accusative form instead of the correct dative: *Devočk-u nravjatsja koški* ‘girl-ACC like cats’. In a few cases, the participants wrote the correct form, both syntactically and morphologically, but in a different grammatical number. These cases are not taken as errors, because the case forms chosen were correct.

Discussion

Detailed description of the experiment: The experiment was designed according to the idiosyncrasies of the Russian case system. First, we describe the difficulties that it posits to L2 learners, speakers of Spanish (asymmetries and morphological difficulties), and then, the differences in the use of Russian DOM as compared to Spanish DOM.

The noun classes / numbers affected by DOM in Russian do not have their own accusative case form; thus, accusative is syncretic either with the genitive (on animate nouns = DOM) or with the nominative case (on inanimate nouns); see example (1) above. In other words, Russian accusative syntactic case is a morphologically dependent case (Zaliznyak, 1973) as it does not correspond to morphological segments that would be unique in the Russian case paradigm (see also (Shvedova, 1980)). These syncretisms produce the nested paradigm represented in Table 2 below. Within plural number, the morphological exponents of genitive case are especially complex, and vary according to declension paradigms and other additional considerations.

Table 2

Morphological paradigm of Russian direct cases (masculine singular first noun class and all plural)

Gender, number, animacy	Case		
	Nominative	Accusative	Genitive
Masculine singular 1 st noun class	Inanimate	ø	-a/'a
	Animate	ø	-a/'a
Plural (all noun classes)	Inanimate	-y / -i / -a /'a	-ov / -ev / -ej /
	Animate	-y / -i / -a /'a	-ov / -ev / -ej /

Source: completed by N. Madariaga using Microsoft Word.

As opposed to the forms in Table 2, we show in Table 4 that singular nouns of the second noun class have their own accusative case (*mam-u* ‘Mum-ACC’), which is non-syncretic with either nominative (*mam-a* ‘Mum-NOM’) or genitive case (*mam-y* ‘Mum-GEN’), whereas the accusative singular of third class is always syncretic with the nominative (*mat* ‘mother-NOM/ACC’), regardless of the animacy of the noun.

Table 3

Morphological paradigm of Russian direct cases (feminine singular)

Gender, number, animacy	Case		
	Nominative	Accusative	Genitive
Feminine singular 2 nd noun class	Inanimate	-a/'a	-y / -i
	Animate		
Feminine singular 3 rd noun class	Inanimate	ø	-i
	Animate		

Source: completed by N. Madariaga using Microsoft Word.

Nested paradigms of object marking emerge not only across noun classes but also across grammatical functions. In practice, a DOM position imposes on learners an additional “problem”, besides the matching of the animate feature and the correct

morpheme, which is the choice of the correct grammatical case, nominative or genitive, in contrast to dedicated accusative.

As for grammatical cases related to other syntactic positions, let us consider the range of available forms in dative case as an example (Table 5). From the point of view of its morphological exponents, the picture here is similar to dedicated accusative case, represented in Table 4; only one or two forms corresponding to one class & number, and no animacy effects.

Table 4

Morphological paradigm of Russian dative case

Noun class	Number	
	Singular	Plural
1 st noun class	-u/'u	
2 nd noun class	-e	-am/'am
3 rd noun class	-i	-'am

Source: completed by N. Madariaga using Microsoft Word.

This paradigm, of course, displays morphological complexity, as compared to Spanish, but here the array of available forms is not as wide as in the case of DOM.

In order to understand the asymmetry in the number of available forms of DOM vs. other positions, the most important consideration is that, in the DOM position, the speaker has to know not only which case must be used (i.e. identify the syntactic position), but also the correct morpheme (i.e. the morphological exponent), depending, again, on the gender/class and number of the noun (nominative, genitive or dedicated accusative), whereas in the other case syntactic positions only one non-syncretic case can be used, be it dative, genitive, or instrumental (cf. (Plungian, 1998) on the difference between syntactic and semantic understanding of case).

In Spanish, the phenomenon of DOM affects animate (definite) direct objects, regardless of the gender and the number of the noun. The morphological pattern is very simple; DOM merges animate direct objects (3a) with indirect objects, typically introduced by the preposition *a* ‘to’. This pattern contrasts with inanimate direct objects and indefinite objects, which generally lack the preposition *a* (3b).

- (3) a. *Veo al nuevo estudiante.* (Spanish – DOM)
 I see a-the new student
 ‘I see the new student.’
- b. *Veo el nuevo manual.* (Spanish – No DOM)
 I see the new handbook
 ‘I see the new handbook.’

Spanish and Russian have in common the presence of DOM in (at least certain) animate objects. However, the correspondence of patterns is not univocal.

The first difference concerns the semantic conditions of DOM. Whereas the crucial semantic feature conditioning DOM in Russian, i.e., animacy, is shared with Spanish DOM, the other relevant semantic features which overlap with animacy in Spanish DOM are absent in Russian.; most notably, definiteness (DOM: *Busco a-l secretario nuevo* ‘I search DOM-the new secretary’ ≈ No-DOM: *Busco un secretario*

nuevo ‘I search a new secretary’)⁸. We will disregard these additional semantic features here because of their absence in the Russian pattern; thus, in the corresponding experiment we tested only definite direct objects.

The second difference concerns animacy itself. In Russian, every animate object which fulfils certain specific morphological requirements, surfaces with DOM. Animate nouns range from proper names to small animals (including insects) (4a), while inanimate nouns include everything else (4b).

- (4) a. Я вижу Ивана / студента / медведя / таракана.
Ja vižu Ivan-a / student-a / medvedj-a / tarakan-a.
 I see Ivan-DOM student-DOM bear-DOM cockroach-DOM
 ‘I see Ivan / a/the student / a/the bear / a/the cockroach.’
- b. Я вижу дуб / сахар.
Ja vižu dub / sahar.
 I see oak sugar
 ‘I see an/the oak / (the) sugar.’

In contrast, Spanish allows optionally not applying DOM in the case of non-domestic animals (5a), and it does not apply DOM to small animals or insects, if they are not emphatically individualized (5b) (Aissen, 2003):

- (5) a. *He matado a-l / el lobo.*
 AUX killed DOM-the / the wolf
 ‘I killed the wolf.’
- b. *He matado ??a la / la cucaracha.*
 AUX killed DOM the / the cockroach
 ‘I killed the cockroach.’

The experiment was designed taking into account all these features. The 10 target stimuli included 6 instances of DOM: (i) Masculine: one singular noun denoting a large animal, one singular noun representing a small animal (insect), one singular personal noun, one plural noun with a palatalized ending, and one plural noun with a non-palatalized ending. (ii) Feminine: one plural noun. Additionally, there were 4 non-DOM objects: 2 masculine nouns (one singular, one plural) and 2 feminine accusative singular nouns (one inanimate, one animate). The specific lexical items selected were: *volk* ‘wolf’, *tarakan* ‘cockroach’, *prepodavatel’* ‘teacher’, *roditeli* ‘parents’, *student* ‘student’, *sëstry* ‘sisters’, *rasskaz* ‘story’, *karandaši* ‘pencils’, *rodina* ‘homeland’, *mama* ‘Mum’.

Here are some examples of the stimuli testing singular masculine human DOM (6a), plural human DOM (6b) and animal DOM (6c).

- (6) a. Студенты внимательно слушают преподавателя.
Studenty vnimatel’no slušajut prepodavatelj-a.
 students carefully listen teacher-DOM
- b. Вчера я видел его сестёр.
Včera ja videl ego sestër.
 yesterday I saw his sisters.DOM

⁸ Also other semantic features, such as agentivity, telicity, disambiguation, left-dislocation and the presence of a modifier (see (Fabregas, 2013) for a complete review).

c. Я	поймал	маленького	таракана.
Ja	<i>pojmal</i>	<i>malen'k-ogo</i>	<i>tarakan-a.</i>
I	captured	small-DOM	cockroach-DOM

A couple of examples of stimuli testing non-DOM positions: inanimate masculine nouns (7a) and regular accusative direct objects of second noun class, singular number (7b):

- (7) a. Студенты вернули на место все карандаши.
Studenty *vernuli* *na mesto* *vse* *karandaš-i.*
 students returned to place all.NOM pencils-NOM
- b. Всё дети любят маму.
Vse *deti* *ljubjat* *mam-u.*
 all children love mum-ACC

Measuring accuracy in the answers: As explained before, Russian DOM is characterised by an [animacy] φ-feature, which must be matched in the course of the derivation. We consider that performing this operation successfully equates to “matching the syntactic value of DOM”. However, together with identifying the syntactic position of DOM, speakers must also choose the correct grammatical case plus the specific morphological exponent or case ending within the corresponding noun class. We define this second step as “choosing the correct DOM morpheme” in each specific instance or word.

This “two-step” procedure was used to assess accuracy of use of case also in the other syntactic positions tested, namely: accusative, dative and genitive case after prepositions, genitive of quantification, dative denoting recipients (indirect objects), dative denoting experiencers, non-DOM direct objects, and instrumental denoting the instrument. All these positions are shared with Spanish from the syntactic point of view, but the Russian morphological exponents are much more complex.

Let us take as an example the dative case of experiencers. Spanish and Russian share the corresponding syntactic position, but the morphological array of variants is wider in Russian. As shown in (8a), all experiencers are marked in Spanish with the preposition *a* ‘to’, whereas Russian displays several forms, depending on gender, number and noun class (8b):

- (8) a. *A la niña / a-l niño / a las niñas les gustan los gatos.*
 to the girl / to-the boy / to the girls them like.3PL the cats
- b. *Девочке / мальчику / матери / девочкам нравятся кошки.*
Devočk-e / mal'čik-u / mater-i / devočk-am nravjatsja koški.
 girl-DAT / boy-DAT / mother-DAT / girls-DAT like.3PL cats
 ‘The girl / the boy / the mother likes / the girls like cats.’

Spanish and Russian share the basic syntactic values for DOM and the other case positions tested, but Spanish lacks case morphology and noun classes. Spanish-speaking learners must overcome the challenge of picking the right morphological form for each syntactic position.

In the specific case of DOM, three challenges must be overcome by L2 learners: they must (i) detect the presence or absence of an animacy feature in the

direct object; (ii) know that only animate direct objects of certain numbers and noun classes surface as genitive case, as opposed to nominative or dedicated accusative case; and (iii) be able to choose the specific morphological exponent encoding genitive case of the corresponding noun class (as opposed to other genitive endings, corresponding to other noun classes). In other words, the morphological complexity of Russian case is intertwined in the case of DOM with an additional choice of the correct grammatical case corresponding to the specific ([animacy]) syntactic position.

Additionally, Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) have to know where the animacy hierarchy is “cut off” in the case of Russian DOM, i.e. that every animate object (including little insects) undergoes DOM, unlike in Spanish, in which DOM is optional or dispreferred with some animals; see example (5). This effect was also tested in our experiment.

In regard to the three challenges discussed above, we were able to control only two of them, with help of the following types of answers: (i) the participant chooses a genitive form for a DOM position, but not the right morpheme; and (ii) the participant chooses a genitive form for a DOM position + the right morpheme for the specific word at stake, achieving the objectives outlined successfully. That is, we can affirm with certainty that a participant carried out successfully the three operations described above (correct syntactic position + morphological form) or that the participant carried out successfully only the first two operations described (correct syntactic position + correct morphological case – genitive).

Taking into consideration only these two scenarios implied discarding those answers with anything other than these two possibilities, i.e., random endings (cases other than genitive, nominative and accusative). Therefore, we took into account three types of answers:

1. When a subject chooses genitive case for a DOM position (I see parents-GEN), no matter whether the genitive form is morphologically correct or not, they were considered to be successfully matching the “syntactic” value of DOM. In case the genitive morpheme chosen was not felicitous (e.g., *roditel-ev* or *roditel-ov* instead of the correct *roditel-ej* ‘parents-GEN’), we ticked the answer as “only matching the syntactic value”, but not the morphological form. In case the NP included an adjective, and the adjective was correctly marked as genitive, but not the noun (e.g. *malen’k-ogo tarakan-u* ‘small-GEN cockroach-DAT’), we ticked the answer as matching only the syntactic position.

2. Answers with the correct genitive form in DOM position (e.g., *roditel-ej* ‘parents-GEN’) were marked as succeeding at both syntax and morphology.

3. Finally, a nominative form in a DOM position (e.g., *roditel-i* ‘parents-NOM’) was marked as failing at both syntax and morphology.

Other case markers in DOM position (locative, instrumental and so forth) were almost nonexistent in the tests; the corresponding participants showed an extremely low command of the language, and their tests were discarded.

Equally, the other case positions were assessed under this three-part system. Following with the example of dative case marking of experiencers, we distinguished three types of answers:

1. Successful matching of case position (syntactic case) when the participant chooses a dative exponent (teacher-DAT likes teaching), but not the one that corresponds to the gender, number or noun class needed (e.g. *prepodavatel-e* or *prepodavatel-i* instead of the correct *prepodavatel-ju* ‘teacher-DAT’).

2. Successful matching of both case positions and morphological exponent (e.g. *prepodavatel-ju* ‘teacher-DAT’).

3. Unsuccessful matching of both criteria when the case chosen was not the correct one, in our example, any case other than dative (e.g. *prepodavatel* ‘teacher-NOM’, *prepodavatel-ja* ‘teacher-GEN’, etc).

As a final remark, we must not lose sight of the fact that, while in other case positions there is a univocal correspondence between the syntactic position and the grammatical case used (e.g. all recipients are marked with dative case), the DOM position demands an additional effort from learners. Namely, the presence of an animacy feature on a direct object does not automatically imply genitive case but, depending on the class and number of the noun, it fluctuates between nominative, genitive and dedicated accusative cases. The errors made by L2 learners in this last association were undetectable in a separate way, and fall under the graph “incorrect answer” in our study.

The answers obtained in the exercises were disaggregated according to the two criteria explained before, and were ticked as one of the following three types:

(i) “Both case position and morpheme correct”: the participant predicted correctly the case position and the morphological form chosen had to be the right one, as in example (9a), in which the form chosen was the DOM zero-morpheme (genitive case).

(ii) “Only syntactic case position correct”: this type of answer evidenced syntactic accuracy with infelicitous morphology. The errors made by the participants in the choice of the morpheme, while the syntactic position is correct, are illustrated in (9b).

(iii) “Incorrect answer”: the participant failed to predict the correct case position and, therefore, also failed to use the correct morpheme. An answer of this type is illustrated in (9c).

(9)	a.	Вчера	я	видел	его	сестёр.
		<i>Včera</i>	<i>ja</i>	<i>videl</i>	<i>ego</i>	<i>sestér</i>
		yesterday	I	saw	his	sisters.DOM
	b.	Вчера	я	видел	его	*сёстр / *сестров / *сестрой.
		<i>Včera</i>	<i>ja</i>	<i>videl</i>	<i>ego</i>	<i>*sěstr / *sestr-ov / *sestr-ej.</i>
		yesterday	I	saw	his	sisters-DOM
	c.	Вчера	я	видел	его	*сёстры.
		<i>Včera</i>	<i>ja</i>	<i>videl</i>	<i>ego</i>	<i>*sěstr-y.</i>
		yesterday	I	saw	his	sisters-NOM

‘Yesterday I saw his sisters.’

In other words, when counting the deviant answers, for every syntactic position, we dissociated overall accuracy (syntactic position + morphological exponent correctly detected) vs. syntactic accuracy only. In the specific case of

DOM, there was no way to detect in an independent way the failure in associating animacy and genitive case *only* in certain noun classes and numbers. Therefore, the potential errors in making this association fell under the graph “incorrect answer”.

We discarded 10 responses; among them, 4 participants seemed to choose randomly the case endings, e.g. non-objectual morphological forms for DOM positions, as in *Včera ja videl ego *sestr-ami* ‘yesterday I saw his sisters-INST’, a type of answer absent in the other participants⁹. This, together with an extremely low command of Russian grammar in general (regarding both the use of case and other grammatical aspects, included in the experiment as fillers), led us to discard these participants. Another 6 participants, who left most of the items unanswered, were also discarded.

Statistical analysis: To analyse the data, we first fit a multinomial logistic regression model with the three possible answers (“correct case position only” / “correct case and morphology” / “incorrect”) as the outcome variable with fixed effect of syntactic position (DOM position / other case positions). The overall model is significant (LR-statistic = 11.43, df = 2, p = 0.0033), however, the model fit is far from decent in terms of Nagelkerke’s R² (0.018). We could conclude that DOM vs. non-DOM distinction does not influence whether the learner correctly identifies the case-related syntactic position or morphology taken separately. Remember that Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) equally have the syntactic equivalent of DOM and the other case syntactic positions in their own language, and that Russian morphology is equally complex for every condition as compared to Spanish. However, we examined the model further: following (Gries, 2021), we computed the accuracy of the model which is unsatisfactory as the model always predicts that subjects provide both correct syntactic position and correct morphology.

Next, we analysed the error rates in a greater detail. In non-DOM positions we observe a higher number of fully correct answers and a lower number of totally incorrect answers than in DOM position ($\chi^2 (1, 626) = 10.7$, p-value = 0.0011). In other words, most participants either know well the use of DOM or do not know it at all, whereas the knowledge of other syntactic positions is better in general terms, and not so polarized among the participants.

Likewise, looking at the variation in accuracy among the individual L2 learners, the distribution of answers with only correctly identified syntactic position among speakers is different in DOM vs. other case positions. This type of answers corresponds to a correct grammatical case in terms of syntax and incorrect morphological form. As shown in Table 5, in the DOM condition, subjects are more likely to have errors of this type, while for other cases the number of errors in a single subject’s response is typically lower ($\chi^2 (4, 72) = 17.72$, p-value = 0.0033). That is, in case of DOM errors in morphology with correct syntax are less spread

⁹ A similar effect was observed by Artoni & Magnani (Artoni, Magnani, 2015: 188–189) in their study on the acquisition of Russian case by L2 learners. In their experiment, they had one example of DOM, the animate noun *volk* ‘wolf’ in direct object position, and they reported that only one learner (out of 8) used a case different from the nominative *volk* or the genitive *volka*.

among the L2 learners than in case of other positions at an individual level (whereas the average global figures are similar in both conditions).

Table 5

Distribution of different numbers of answers with only syntactic position correct among subjects' responses

Numbers of answers showing correct case (only syntactic position)		0	1	2	3	4	5+
How many subjects gave this number of correct answers	DOM	17	14	4	0	1	0
	Other	6	9	10	6	4	1

Source: completed by N. Madariaga using Microsoft Excel.

Let us consider further the variation in accuracy among the speakers (the distribution of answers). As shown in Figures 1 and 2 below, the correct answers and errors among the L2 learners are unequally distributed, with many differences between the participants and atypical values, especially in the case of the DOM condition (Table 5 and Figure 1). In particular, we observe more variance in the way the average accuracy of speakers is distributed for answers with only correct syntactic position ($SD = 7.27$ in DOM condition vs. $SD = 3.62$ in Other positions condition). In case of incorrect answers there is also more variance in case of DOM ($SD = 3.53$ vs. $SD = 2.53$), while the distribution of accuracy in case of totally correct answers does not show much difference ($SD = 1.57$ in DOM condition vs. $SD = 1.88$ in Other positions condition).

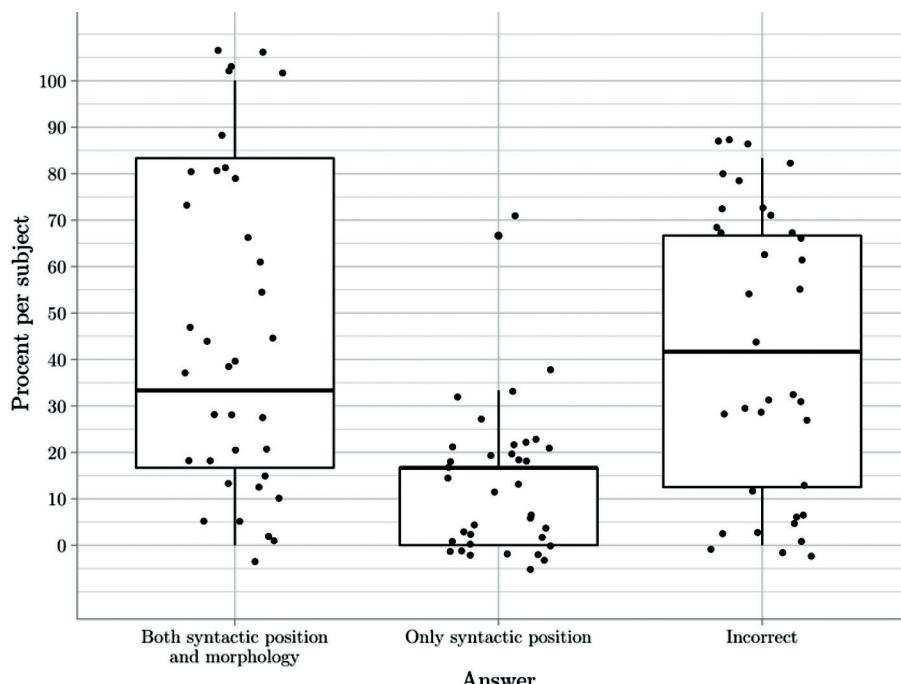


Figure 1. Average accuracy (percentages) in DOM position

Source: completed by A. Gerasimova & E. Lyutikova using RStudio.

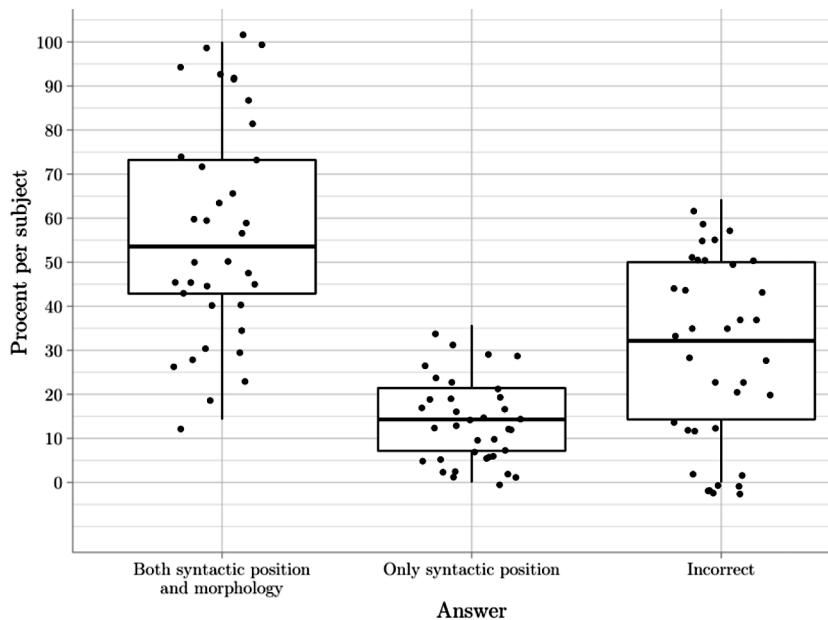


Figure 2. Average accuracy (percentages) in other positions

Source: completed by A. Gerasimova & E. Lyutikova using RStudio

Figures 1 and 2 show that the distribution of answers among the participants is rather uneven, evidencing the differences in proficiency between them. These figures suggest that the number of errors only in the DOM condition is more evenly distributed among the subjects than in other case positions. In plain words, more students, even those who performed better in general terms, could have errors in DOM, whereas the errors in the morphology in other case positions were more “concentrated” in those subjects who performed worse in general terms.

Observations about the results: (a) In regard to the vulnerability of incomplete acquisition of Russian case, in general terms, it is compromised in the group of speakers under analysis, as compared to the control group of native speakers of Russian living in Russia. If we compare the case positions under study here, in the matter of both the purely syntactic matching and the choice of the right morphological exponent, taken separately, L2 learners perform equally worse than native speakers, regardless of the syntactic position (DOM vs other positions). The differences between the control group and the group of L2 learners is more prominent in the case of DOM positions (less so in other syntactic positions) when we focus on the number of completely incorrect answers as compared to the number of completely correct answers, as well as the distribution of morphologically incorrect answers among the speakers. This can be attributed to the fact that the Russian DOM constitutes a syntax-morphology interface phenomenon of special complexity. The diversity of morphemes, nested paradigms and homophonic forms of Russian case in DOM position, limits cue reliability for the acquisition of this specific phenomenon in L2 learners. Therefore, our hypothesis of the “extended” versions of Lardiere’s (Lardiere, 2017) Feature Reassembly Hypothesis and Sorace’s (Sorace, 2011) Interface Hypothesis is borne out. Russian case, especially the DOM phenomenon, as a morphology-syntax interface phenomenon makes acquisition vulnerable in L2 learners.

(b) As for the twofold nature of case, the asymmetries in accuracy under conditions of incomplete acquisition of Russian are partially confirmed. For these asymmetries, we had to pay attention to the participants' ability to choose the right morphemes, as compared to their accuracy in choosing only the right syntactic case position or value. On the one hand, in line with Haznedar's (Haznedar, 2003) Missing Surface Inflection Hypothesis, Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) perform worse concerning morphology compared to syntax in every condition. The number of “only syntactic” case matching instances is not very high (on average, 13% of all the answers; almost 25% of all correct answers). However, the mere existence of this type of answers, its consistent and recurrent character in the surveys, and its evenly distribution between the participants, contrasting with the total absence of this asymmetry in the control group, suggests that L2 learners can display difficulties in matching syntactic positions with the corresponding morphological exponent. That is, sometimes L2 learners cope with the task of detecting a syntactic position, but fail in choosing the corresponding morphological exponent. The shared existence of all the syntactic positions under analysis in Russian and Spanish, including the DOM position, makes irrelevant the syntactic position for the distinction between syntactic and morphological case in these learners, and renders a similar percentage of answers of the type “only syntax correct” for both DOM and other positions in the surveys.

(c) For further research, we would like to explore an idea implied by the results presented here. The statistical analysis has shown that in the case of DOM, Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) are more likely to make errors both in general terms and in the case of individual, more proficient learners, as compared to other case positions. This result suggests that the L1 background does not necessarily contribute to speeding up progress along the developmental path, and the potential transfer effect from the majority language is probably not relevant. In fact, their L1/societal language, Spanish, is a language endowed with a pragmatically and semantically complex system of DOM, but very poor morphology. The observed rates of accuracy in using DOM correlate with the speakers' morphological proficiency rather than the existence of DOM in their L1. To verify this intuition, it seems promising to compare Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) with learners with a different first language (L1), namely, an L1 without DOM, in order to check whether the presence or absence of DOM in the L1 is significant for its acquisition in Russian as an L2.

Conclusion

We provided experimental evidence about the twofold nature of the grammatical case by revealing certain asymmetries in L2 learners when it comes to accuracy in detecting a syntactic position / value and matching it with the correct morphological exponent. In line with Haznedar's Missing Surface Inflection Hypothesis, Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) may display difficulties in producing morphological case, due the lack of rich morphological case in their own language.

Even though DOM is present in both Russian and Spanish, the corresponding patterns display morphological and pragmatic differences in the two languages. The most salient differences are (i) the complex array of morphological exponents (similarly to other cases in Russian), and (ii) the non-univocal correspondence between the syntactic position of direct objects and one grammatical case (unlike other case positions in Russian), which interface with the specific syntactic criteria of Russian DOM. The experiment that we conducted shows that acquisition of Russian case, especially DOM, is significantly vulnerable in Spanish speakers, learners of Russian as a second language (L2) when we focus on the overall number of errors, and the errors are more evenly distributed among learners, as compared to other case positions, which concentrate in less proficient learners.

Even if accuracy in the use of case is conditioned by the general language proficiency of the participant and her/his general command of Russian morphology, the DOM position was slightly more difficult for our participants. We observed this effect (i) when we focused on variation of the distribution of errors among the subjects and (ii) when we compared the completely correct answers and the completely wrong answers. The analysis of the data according to criterion (i) shows that errors in assigning the correct morphological case to the DOM position are found more frequently than in other syntactic positions. The analysis corresponding to criterion (ii) shows that L2 learners have more errors when using DOM in general terms, as compared to other syntactic positions. This is consistent with the hypothesis that the syntax-morphology interface can compromise incomplete acquisition of DOM, because DOM displays an especially complex morphology-syntax interface.

Thus, we suggest that we could extend Lardiere's Feature Reassembly Hypothesis to the syntax-morphology interface; in other words, not only the syntax-pragmatic interface but also an especially complex morphological layer can compromise the acquisition of a phenomenon whose syntax is more or less easily acquired by incomplete learners.

References

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, 435–448. <https://doi.org/10.1023/A:1024109008573> EDN: EQPHRD
- Argus, R. (2015). On the acquisition of differential object marking in Estonian. *Revue Roumaine de Linguistique*, 60(4), 403–420. EDN: NCIGFW
- Artoni, D., & Magnani, M. (2015). Acquiring case marking in Russian as a second language: An exploratory study on subject and object. In C. Bettoni & B. Di Biase (eds.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory* (pp. 177–194). The European Second Language Association.
- Bailyn, J. F. (2004). The case of Q. In Arnaudova, O., & others (Eds.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics: the Ottawa meeting 12* (pp. 1–36). Ann Arbor: Michigan Slavic Publications.
- Bhatt, R., & Anagnostopoulou, E. (1996). Object shift and specificity: Evidence from ko-phrases in Hindi. In Dobrin, L., Singer, K., & MacNair, L. (Eds.), *Proceedings of Chicago Linguistics Society 32* (pp. 11–22).

- Bossong, G. (1991). Differential object marking in Romance and beyond. In Wanner, D., & Kibbee, D. (Eds.) *New Analyses in Romance Linguistics, Selected Papers from the XVIII Linguistic Symposium on Romance Languages 1988* (pp. 143–170). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.69.14bos>
- Camacho Ramírez, R. (2022). Differential object marking and labeling in Spanish. *Languages*, 7(2), 114. <https://doi.org/10.3390/languages7020114> EDN: XZUYNR
- Ceytlin, S. N., & Kruglyakova, T. A. (2024). Case system in learning Russian as a first and second foreign language. *Russian Language Studies*, 22(1), 135–149. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149> EDN: QTISXN
- Chrabaścz, A., Ladinskaya, N., & Lopukhina, A. (2023). Acquisition of Russian noun case by bilingual children: Lexical cues to case assignment in real and novel words. *Language Acquisition*, 32(1), 23–51. <https://doi.org/10.1080/10489223.2023.2201598> EDN: XBSDDX
- Cherepovskaia, N., Slioussar, N., & Denissenko, A. (2022). Acquisition of the nominal case system in Russian as a second language. *Second Language Research*, 38(3), 555–580. <https://doi.org/10.1177/0267658320988058> EDN: RKQAMC
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, N. (2000). Minimalist Inquiries: the Framework. In Martin, R., Michaels, D., & Uriagereka, J. (Eds.), *Step by Step: Essays on Minimalism in Honor of Howard Lasnik* (pp. 89–155). MIT Press.
- Dabašinskiene, I. (2015). Growing knowledge in differential object marking: The view from L1 Lithuanian. *Revue Roumaine de Linguistique*, 60(4), 369–382. EDN: XNSROP
- Fabregas, A. (2013). Differential object marking in Spanish: state of the art. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2(2), 1–80. <https://doi.org/10.7557/1.2.2.2603>
- Galkina, Je. V. (2015). Mastering the marking of animate-inanimate by a young child. [Conference presentation] In *Problems of ontolinguistics: mechanisms of language acquisition and the formation of speech competence (Proceedings of an international conference)* (pp. 44–47). Saint Petersburg. (In Russ.). EDN: UNGUSH
- Галкина Е.В. Освоение маркирования одушевленности – неодушевленности русскоязычным ребенком раннего возраста : доклад // Материалы онтолингвистики: механизмы освоения языка и становление речевой компетенции. СПб., 2015. С. 44–47. EDN: UNGUSH
- Gerards, D. (2023). Differential object marking in the Romance languages. In Loporcaro, M. (Ed.). *Oxford Encyclopedia of Romance Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.648>
- Gondra, A. (2022). Testing the interface hypothesis: Heritage speakers' perception and production of Spanish subject position with unergative and unaccusative verbs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1730–1764. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799322> EDN: OVEYYY
- Gries, S. T. (2021). *Statistics for linguistics with R*. De Gruyter Mouton.
- Gvozdev, A. N. (1961). *Issues of studying children's speech*. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ. (In Russ.).
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 471 с.
- Haznedar, B. (2003). Missing surface inflection in adult and child L2 acquisition. In Lleras, J. M., & others (Eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)* (pp. 140–149). Cascadilla Press.
- Hrzica, G., Palmovic, M., Kovacevic, M., Voeikova, M., & others. (2015). Animacy and case in the acquisition of differential object marking in Croatian and Russian article. *Revue de Linguistique Romane*, 60(4), 351–368.
- Kempe, V., & MacWhinney, B. (1998). The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(4), 543–587. <https://doi.org/10.1017/S0272263198004045>

- Lardiere, D. (2017). *Feature-Assembly in Second Language Acquisition* (pp. 106–140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315085340-5>
- Legate, J. A. (2008). Morphological and abstract case. *Linguistic Inquiry*, 39(1), 55–101. <https://doi.org/10.1162/ling.2008.39.1.55>
- Lyutikova, E., & Pereltsvaig, A. (2015). The Tatar DP. *Canadian Journal of Linguistics*, 60(3), 289–325. <https://doi.org/10.1017/S0008413100026232> EDN: LEXYIL
- Madariaga, N. (2007). Russian patterns of floating quantification: (Non-)agreeing quantifiers. In Kosta, P., & Schürcks, L. (Eds.). *Linguistic Investigations into Formal Description of Slavic Languages* (pp. 267–281). Peter Lang.
- Mardale, A., & Montrul, S. (2020). Differential Object Marking and its acquisition in different languages and contexts. In Mardale, A., & Montrul, S. (Eds.). *The Acquisition of Differential Object Marking* (pp. 1–20). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.26.00mar>
- Meir, N., Avramenko, M., & Verkhovtceva, T. (2021). Israeli Russian: Case morphology in a bilingual context. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 886–907. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-886-907> EDN: XTASWS
- Meir, N., Mitrofanova, N., & Tomas, E. (2025). Morphological case in child Heritage Russian: Comparing Russian in contact with Hebrew and Norwegian vs. the monolingual baseline. In *Syntax in uncharted territories: Essays in honor of Maria Polinsky* (pp. 461–480). University of California.
- Montrul, S. (2011). Interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121(4), 591–604. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.05.006>
- Montrul, S. (2022). Differential object marking. In *Native Speakers, Interrupted: Differential Object Marking and Language Change in Heritage Languages* (pp. 82–107). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316459690.005>
- Nichols, J. (1992). *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226580593.001.0001>
- Perez-Cortes, S., Putnam, M., & Sanchez, L. (2019). Differential access: Asymmetries in accessing features and building representations in heritage language grammars. *Languages*, 4(4), 81. <https://doi.org/10.3390/languages4040081>
- Pesetsky, D., & Torrego, E. (2001). T → C: causes and consequences. In Kenstowicz, M. (Ed.), *Ken Hale: A Life in Language* (pp. 355–426). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4056.003.0014>
- Plungian, V. A. (1998). *Grammatical categories, their relatives and substitutes*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
Плунгян В.А. Грамматические категории, их аналоги и заместители : дис. ... д-р. фил. наук. М., 1998.
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2008). The acquisition of differential object marking in Spanish. *Probus*, 20(1), 111–145. <http://doi.org/10.1515/PROBUS.2008.004>
- Shvedova, N. Yu. (Ed.). (1980). *Russian grammar: In 2 vols.* Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
Русская грамматика. Т.II. Синтаксис / под ред. Н.Ю. Шведова. М. : Наука, 1980. 709 c.
- Sigurðsson, H. Á. (2003). Case: abstract vs. morphological. In E. Brandner, E., & Zinzmeister, H. (Eds.), *New Perspectives on Case Theory* (pp. 223–268). CSLI Publications.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of “interface” in bilinguals. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 1–33. <https://doi.org/10.1075/lab.1.1.01sor>
- Uziel-Karl, S. (2015). The development of differential object marking in child Hebrew. *Revue Roumaine de Linguistique*, 60(4), 339–350.
- Vihman, V.-A., Theakston, A., & Lieven, E. (2020). Acquisition of symmetrical and asymmetrical differential object marking in Estonian. In Mardale, A., & Montrul, S. (Eds.). *The Acquisition of Differential Object Marking* (pp. 21–49). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.26.01vih>
- Voeikova, M. D. (2015). *Early stages of children’s acquisition of nominal morphology of the Russian language*. Moscow: LRC Publ. (In Russ.). EDN: VRRZVN

- Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М. : Фонд Развития фундаментальных лингвистических исследований, 2015. 350 с. EDN: VRRZVN
- von Heusinger, K., Duarte, T. A., & García, M. (2024). Differential object marking and discourse prominence in Spanish. *Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics*, 10(1), 1–38. <https://doi.org/10.5565/rev/isogloss.394>
- Zaliznyak, A. A. (1973). On the term Case in linguistic descriptions. In Zaliznyak, A. A. (Ed.). *Problems of grammatical modelling* (pp. 53–88). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Зализняк А.А. Попытка формального определения понятий падежа и рода существительного // Проблемы грамматического моделирования. М. : Наука, 1973. С. 53–88.

Bio notes:

Nerea Madariaga, PhD in Linguistics, Associate Professor at the Department of Classical Studies, Coordinator of the Section of Slavic Philology, University of the Basque Country UPV/EHU, 6 Paseo de la Universidad, Faculty of Arts, Vitoria-Gasteiz, 01006, Spain. *Research interests*: Russian, generative syntax, experimental syntax, historical linguistics. ORCID: 0000-0003-4732-4144. SPIN-code: 9800-6563. Researcher ID: K-9871-2013. Scopus ID: 42861993600. E-mail: nerea.madariaga@ehu.es

Anastasia A. Gerasimova, Ph.D. in Philological Sciences, Researcher at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, bldg. 4, Moscow, 119234, Russian Federation. *Research interests*: generative syntax, experimental syntax, variation, acceptability judgments, Russian. ORCID: 0000-0003-4686-5598. SPIN-code: 1327-5805. Researcher ID: Q-6419-2016. Scopus ID: 57194502949. E-mail: anastasiagerasimova432@gmail.com

Ekaterina A. Lyutikova, Prof. Dr. Habil. in Philological Sciences, Professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics at the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation, 1 Leninskie Gory, bldg. 51, Moscow, 119234, Russian Federation. *Research interests*: generative syntax, syntactic typology, experimental syntax, Russian. ORCID: 0000-0003-4439-0613. SPIN-code: 2108-4296. Researcher ID: P-2563-2016. Scopus ID: 55660727100. E-mail: lyutikova2008@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-566-589

EDN: MUHNUD

Научная статья

Дифференцированное маркирование объекта в русской речи испаноговорящих учащихся

Н. Мадарьяга¹  , А.А. Герасимова²  , Е.А. Лютикова² 

¹Университет Страны Басков, Витория-Гастейз, Испания

²Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

nerea.madariaga@ehu.eus

Аннотация. Рассмотрен один из центральных постулатов генеративной лингвистики — двойственная природа грамматического падежа, а именно, существование двух различных синтаксических операций: маркирование именной группы синтаксическим падежом и присвоение морфологической падежной формы. Актуальность исследования

определяется необходимостью экспериментального обоснования различий между данными операциями и их представления в контексте проблемы усвоения как самостоятельных процедур, приводящих к отличным промежуточным результатам в ходе синтаксической деривации. Испанский и русский языки демонстрируют дифференцированное объектное маркирование (DOM) в случае одушевленных существительных, а также имеют сходные синтаксические позиции для именных групп. Однако в русском языке на падежные формы накладываются значительно более сложные морфологические условия, особенно в области DOM. Цели исследования: а) выявить возможную асимметрию между синтаксической и морфологической падежными операциями при неполном владении русской падежной системой испаноязычными учащимися; б) определить, препятствуют ли усложненные взаимосвязи между синтаксисом и морфологией усвоению DOM в русском языке по сравнению с другими падежными позициями. В рамках исследования применен экспериментальный метод, направленный на оценку точности освоения падежных форм у молодых взрослых носителей испанского языка, изучающих русский язык как иностранный и проживающих в Испании, в сравнении с данными контрольной группы взрослых носителей русского языка, проживающих в России. В качестве экспериментального материала использовался специально сбалансированный набор русских конструкций с DOM (целевые стимулы), которые были противопоставлены предложениям, представляющим иные синтаксические контексты, а также набору элементов-филлеров, которые обеспечивали разнообразие стимулов. Исследование показало, что испаноязычные обучающиеся испытывают значительные трудности в усвоении русской падежной системы, причем особенно сложными для них оказываются конструкции с DOM. Это свидетельствует о том, что усвоение иностранного языка особенно затруднено в тех случаях, когда отсутствует прямое соответствие между синтаксическим и морфологическим уровнями языка. В дальнейших исследованиях следует изучить успешность усвоения русских конструкций с DOM носителями языков, в которых отсутствует DOM (например, немецкого или английского), чтобы оценить, приводит ли наличие данной особенности в родном языке к эффекту структурного соответствия.

Ключевые слова: падежные маркеры, освоение русского языка как иностранного, морфологическая форма падежа, синтаксический падеж, дифференцированное объектное маркирование

Вклад авторов: Мадарьяга Н. разработала исследование, провела анализ результатов и подготовила текст статьи; Лютикова Е.А. и Герасимова А.А. провели анализ данных и редактировали рукопись.

Финансирование. Работа Н. Мадарьяги (разработка исследования, анализ результатов и подготовка статьи) выполнена при поддержке исследовательского проекта PID2021-124769NB-I00, финансируемого MCIN / AEI /10.13039/501100011033 / ERDF A Way of making Europe, а также исследовательской группы IT1534-22, финансируемой правительством Страны Басков. Работа Е.А. Лютиковой и А.А. Герасимовой (анализ данных и редактирование рукописи) проведена при поддержке Программы развития МГУ, проект № 23-Ш02-10 «Языковая компетенция носителей естественного языка и нейронетевых моделей».

Этическая декларация: Все участники подписали информированные согласия на проведение экспериментов с участием людей, предварительно одобренные Этическим комитетом Университета Страны Басков (CEISH-UPV/EHU M10 2023 202).

Благодарности. Мы особенно благодарны Роберто Монфорте и Ивану Игарту за помощь в сборе данных среди студентов Университета Страны Басков. Также выражаем признательность Ольге Борик, Кристобалю Лосано и Юлии Родиной за ценные замечания к предыдущим версиям и/или устным презентациям нашего исследования.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 12.10.2024; принята к печати 18.06.2025.

Для цитирования: *Madariaga N., Gerasimova A.A., Lyutikova E.A. Russian differential object marking in Spanish speakers learning Russian as a second language // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 566–589. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-566-589>*

Сведения об авторах:

Мадарьяга Нереа, Ph.D. (лингвистика), доцент кафедры классических исследований, координатор секции славянской филологии, Университет Страны Басков, Испания, 01006, Витория-Гастейс, Гуманитарный факультет, ул. Университетская, д. 6. *Научные интересы:* русский язык, формальный синтаксис, экспериментальный синтаксис, сравнительно-историческое языкознание. ORCID: 0000-0003-4732-4144. SPIN-код: 9800-6563. Researcher ID: K-9871-2013. Scopus ID: 42861993600. E-mail: nerea.madariaga@ehu.es

Герасимова Анастасия Алексеевна, кандидат филологических наук, научный сотрудник лаборатории автоматизированных лексикографических систем Научно-исследовательского вычислительного центра, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 119234, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 4. *Научные интересы:* формальный синтаксис, экспериментальный синтаксис, вариативность, суждения о приемлемости, русский язык. ORCID: 0000-0003-4686-5598. SPIN-код: 1327-5805. Researcher ID: Q-6419-2016. Scopus ID: 57194502949. E-mail: anastasiagerasimova432@gmail.com

Лютикова Екатерина Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 119234, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 51. *Научные интересы:* формальный синтаксис, синтаксическая типология, экспериментальный синтаксис, русский язык. ORCID: 0000-0003-4439-0613. SPIN-код: 2108-4296. Researcher ID: P-2563-2016. Scopus ID: 55660727100. E-mail: lyutikova2008@gmail.com



DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-590-612

EDN: NQFPDI

Научная статья

Феминитивы в лингвокультурном сознании носителей и неносителей русского языка

Н.А. Боженкова^{1,2}  , Н. Садивова³ 

¹Государственный институт русского языка А.С. Пушкина, Москва, Российская Федерация

²Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Российская Федерация

³Прешовский университет, Прешов, Словакская Республика

natalia.sadivova@gmail.com

Аннотация. Актуальность работы обуславливается самим объектом исследования: описание и объяснение грамматически неоднозначных позиций употребления языковых единиц, к числу которых относятся и феминитивы, — одна из важнейших задач обучения будущих филологов-русистов. В силу преимущественного отсутствия в русском языке (РЯ) форм женского рода, эквивалентных форме мужского рода при именовании лиц по профессии (или их стилистической окрашенности), принципы грамматического и (или) семантического согласования таких единиц с другими членами предложения оказываются не вполне формализованными, что вызывает сложности в коммуникативной практике не только у инофонов, но и у носителей РЯ. Цель исследования — выявление и системная характеризация способов экспликации гендерной семантики лица в речевой деятельности носителей и неносителей РЯ при употреблении существительных, обозначающих профессию, звание, должность. В качестве основного метода исследования выбран констатирующий педагогический эксперимент, для оценки результатов которого использовали методы аналитического описания, компонентный анализ, квалификативный анализ и статистическую обработку данных. Материалом исследования послужил подготовленный автором Н. Садивовой текст-нarrатив на русском языке, где все действующие лица относятся к мужскому полу и представлены лексемами мужского рода, тогда как респондентам предлагалось трансформировать настоящий текст с возможной заменой ряда компонентов текста на основании заданной экспериментатором отнесенности героев к лицам женского пола. Доказано, что гендерная асимметрия в наименовании женских профессий на РЯ приводит к возникновению несоответствий между узуальными и нормативными вариантами как при образовании феминитивных форм, так и при оперировании ими в контексте. Выявлены единые для носителей и неносителей РЯ продуктивные словообразовательные модели, используемые при создании феминитивов, которые можно рассматривать как узуальные инновации. Установлены 14 типов согласования членов предложения с существительными, референциально относящимися к лицам женского пола, свидетельствующие о новом осмыслиении женской субъектности и грамматических возможностях ее экспликации на РЯ. Определено, что в лингвокультурном сознании носителей РЯ и инофонов-русистов очевидно фиксируется тенденция к ис-

© Боженкова Н.А., Садивова Н., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

пользованию форм женского рода как маркера гендерной идентичности (даже в случаях, когда дериват не представляется нормативно оправданным), тогда как лингвокогнитивные стратегии согласования членов предложения с такими существительными оказываются компенсаторными механизмами сохранения гендерной семантики лица, дискурсивно-прагматически замещающими лексические и морфологические лакуны РЯ, что свидетельствует не только о новой лингвокультурной мотивации языкового выбора, но и об аксиологических детерминантах социума.

Ключевые слова: категория рода, грамматическое согласование, семантическое согласование, гендерная ассиметрия, вербальная экспликация женской субъектности, узульные инновации

Вклад авторов: Садивова Н. — анализ литературы по теме исследования, разработка материала для эксперимента и его проведение, анализ результатов исследования, написание текста статьи; Боженкова Н.А. — разработка методологии исследования и общей концепции статьи, определение принципов, цели и задач эксперимента, систематизация результатов исследования, редактирование рукописи статьи.

Финансирование. Статья выполнена в рамках проекта по государственному заданию «Лексикографическая параметризация антонимов и омонимов современного русского языка в формате нормативных словарей» (FZNM-2025-0002 № 1024091900033-8-6.2.6).

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 16.04.2025; принята к печати 18.08.2025.

Для цитирования: Боженкова Н.А., Садивова Н. Феминитивы в лингвокультурном сознании носителей и неносителей русского языка // Рустика. 2025. Т. 23. № 4. С. 590–612. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-590-612>

Введение

Трансформация geopolитической устроенности России в XX в. привела, как известно, к масштабным социальным изменениям. По словам Р. Гузаеровой и В. Косовой (Гузаерова, Косова, 2017: 11), массовое вовлечение женщин во все сферы общественной жизни способствовало «активному воспроизведению уже существующих коррелятов женского рода и появлению целого ряда новых номинаций лиц женского пола по профессиональной и социальной принадлежности»¹. Иначе — были созданы некие «теоретические предпосылки» для появления и закрепления языковых единиц, актуализирующих женскую субъектность в определенной профессиональной сфере. Отметим, что в русском языке (РЯ) для создания форм женского рода имеются большие словообразовательные возможности: «Русская грамматика» (Русская грамматика..., 1980) насчитывает 15 суффиксов, при помощи которых можно образовать женский род на основе мужского, однако реальная коммуникативная практика свидетельствует, что данные «деривационные механизмы» чаще оказываются невостребованными. Неслучайно проблема «необходимости

¹ В этой связи обратим внимание на два лексикографических издания: «Толковый словарь названий женщин» (Колесников, 2002), где систематизированы номинации лиц женского пола по профессии с учетом широкого диахронического аспекта, и «Названия женщин: Дополнительный словарь» (Fiedoruszak et al., 2006), представляющий собой расширение предыдущего реестра и сосредоточенный исключительно на феминитивах.

присутствия» феминитивных форм обсуждается не только в языкоznании (Гриценко, Аликина, 2023; Гузарова, Косова, 2017; Лаппо, Малиновская, 2020; Солтыс, 2020; Минеева, 2020; Хомицевич, 2018), но и в плоскости общественной жизни (Гриценко, Аликина, 2023; Пиперски, 2018; Фуфаева, 2018), однако единый подход к решению данной (вполне практической) задачи пока еще не выработан. Так, М.А. Кронгауз и А.А. Сомин (Кронгауз, Сомин, 2025) утверждают, что в РЯ названия большинства профессий исторически оформлены как слова мужского рода и должны использоваться в данной форме независимо от пола лица. В работе И.В. Фуфаевой (Фуфаева, 2020), напротив, представлено исследование феминитивных вариантов (с учетом исторических, структурных и социолингвистических аспектов их функционирования), однако установление «нормативности» их употребления в задачу ученого не входило². В исследовании М.А. Лаппо и Н.И. Малиновской (Лаппо, Малиновская, 2020), материалом для которого стали не только медиаресурсы, сетевая коммуникация, но и (особенно интересно) детская речь, фиксируется высокая степень языковой вариативности при рефлексии «женскости» лица и одно наименование может «образовывать» ряды из пяти-шести форм, что затрудняет выбор наиболее функционально оправданной единицы³. Вместе с тем основной фокус внимания всех авторов направлен на выявление продуктивных способов образования феминитивов, тогда как вопрос грамматически правильного согласования маскулятива с женским семантическим родом оказывается вне исследовательских интересов, а именно это, как показывает практика обучения филологов-русистов, вызывает наибольшие затруднения.

В этой связи развитием идей российской школы стали работы N. Sadivová (Sadivová, 2024a, 2024b), где была предложена таксономия, объединяющая три группы существительных, использующихся для обозначения профессии, звания или должности: 1) существительные, которые по отношению к женщинам a priori используются в женском роде (*актриса; певица* и т.п.) или обозначают типично женские профессии, не имеющие полных эквивалентов в мужском роде (*горничная; швея; няня* и т.п.); 2) существительные, использование которых в женском роде зависит исключительно от «предпочтений» актора (*преподаватель / преподавательница; начальник / начальница* и т.п.), или они маркируют широкую социальную группу (*студент / студентка* и т.п.); 3) существительные, которые для обозначения женщин всегда употребляются в мужском роде (*юрист; пилот; водитель* и т.п.).

Необходимость такого разделения, в основе которого лежит лингводидактическая целесообразность, обусловлена двумя принципиальными фактами:

² Отметим, что в официальном дискурсе необходимость в употреблении «нестандартизованных номинаций» женского рода часто отсутствует, поскольку гендерная принадлежность обозначается посредством антропонима.

³ Неслучайно авторами подчеркивается необходимость создания актуального словаря активного типа и рассматриваются параметры описания таких единиц: значение, коннотации, сфера употребления, синонимия и вариативность.

рами: 1) от «принадлежности» к той или иной группе зависит последующее согласование членов предложения⁴; 2) именно данное неразграничение является причиной большого количества ошибок в речи не только иностранных студентов, но и носителей языка (Герасимова, 2018). Так, с одной стороны, лингвокультурная компетенция носителей РЯ (как совокупность знаний / умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе усвоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих вербальное поведение), может (и должна!) считаться показателем некого «ментального понимания» всех тонкостей согласования членов предложения с существительными каждой из групп, с другой же, в лингвокультурном сознании русскоговорящих любой языковой знак (и аффиксы в т.ч.) объективирует ценностно-смысловые компоненты, что значительным образом затрудняет образование феминитивов, несмотря на деривационный потенциал РЯ.

Цель исследования заключалась в выявлении, описании и характеризации лингвокогнитивных стратегий, применяемых при образовании феминитивов и их употреблении в речевой практике как носителями, так и неносителями РЯ, а также квантитативном (на основе статистических данных) подтверждении гипотезы о том, что модели согласования с существительными, именующими лиц по профессии, следует рассматривать как авторскую рефлексию гендерной семантики лексемы и ее языковую экспликацию.

Методы и материалы

В качестве основного метода исследования был выбран констатирующий педагогический эксперимент, для оценки результатов которого использовали методы аналитического описания, компонентный анализ, квалификативный анализ и статистическую обработку данных.

Эксперимент проводился в трех группах студентов-филологов, будущих преподавателей русского языка как родного (РКР) и как иностранного (РКИ): русскоязычных, словакоязычных и синоязычных⁵. Наибольший интерес, безусловно, вызывала китайская группа: во-первых, китайский язык относится к другой (в сравнении с русским) группе языков — к языкам изолирующим (корневым), и обучающиеся РЯ сталкиваются с иными словообразовательными явлениями; во-вторых, большое количество китайских студентов изучают РЯ в связи с расширением экономических контактов с Россией, где именование лиц по профессии становится неким «лексическим» ядром. Другую целевую группу исследования составили студенты — носители РЯ, поскольку данная

⁴ Исследование, проведенное в Институте русистики Прешовского университета Словакии (Sadivová, 2024a), показало, что студенты пытались образовывать форму женского рода даже для существительных третьей группы, что было оценено автором как проявление интерференционных процессов, поскольку в словацком языке феминитивы в подавляющем большинстве случаев образуются добавлением соответствующего суффикса к существительному мужского рода.

⁵ В исследовании приняли участие русские и китайские студенты Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия), а также студенты Института русистики Прешовского университета (г. Прешов, Словакия).

группа наиболее подвержена воздействию разнообразных узуальных дискурсивных практик (в т.ч. медийных, где незафиксированные в словарях феминитивы применяются все чаще). Третья — словацкая группа — была включена в эксперимент для подтверждения / опровержения предварительного вывода об интерференционном влиянии «законов» родного языка на язык изучаемый. Общее количество респондентов составило 67 человек, из них 25 — русские студенты-филологи (носители языка), 22 — китайские студенты-филологи (неносители языка), 20 — словацкие студенты-филологи (неносители языка).

Материалом настоящего эксперимента (и исследования в целом) послужил подготовленный Н. Садивовой текст-нarrатив на РЯ, где все действующие лица относятся к мужскому полу и представлены лексемами мужского рода (см. далее). Студентам — представителям трех языковых систем — предлагалось «переработать» настоящий текст на основании заданной преподавателем отнесенности героев к лицам женского пола (что имплицитно предполагало возможную / необходимую замену ряда компонентов текста — форму мужского рода на форму женского рода).

Результаты

Выявлен широкий спектр лингвокогнитивных стратегий, применяемых при образовании феминитивов в РЯ и их употреблении в речевой практике. Анализ эмпирического материала свидетельствует тому, что формирование форм женского рода, особенно в случаях отсутствия нормативно закрепленного варианта, представляет собой сложный процесс рефлексии гендерной принадлежности лица, именуемого по виду деятельности, в лингвокультурном сознании актора, при котором активизируются как грамматические, так и прагматико-дискурсивные ресурсы русского языка.

Установлено, что, несмотря на существующие грамматические нормы, в определенных контекстах идентификация пола референта без морфологической маркировки (в форме аффиксов или вспомогательных слов) оказывается затруднительной или вовсе невозможной. Эта проблема особенно остро проявляется в отношении существительных третьей группы, не имеющих нормативно зафиксированных феминитивных форм, в результате фиксируется множество узуальных инноваций — как в образовании собственно феминитивов, так и при согласовании с ними иных членов предложения.

Результаты эксперимента доказывают, что именно третья группа существительных «генерирует» наибольшее количество грамматических и семантических ошибок. В рамках этой группы выделили 14 различных типов согласования, что значительно превышает показатели в первой (3 типа) и второй (6 типов) группах. В ответах респондентов доминировало полное грамматическое согласование в женском роде, что указывает на устойчивое представление о необходимости гендерной маркированности в языке: в лингвокультурном сознании и носителей РЯ, и инофонов-руссистов очевидно фиксируется тенденция к использованию форм женского рода (даже в случаях, когда де-

риват не представляется нормативно оправданным). Установленные модели согласования можно интерпретировать как компенсаторные механизмы, возникающие в условиях морфологических и лексических лакун: при невозможности употребления «нормативного» феминитива респонденты прибегали к вариативным стратегиям согласования, которые позволяют сохранить гендерную семантику, минимизируя при этом коммуникативные риски недопонимания.

Внимание также было уделено словообразовательным моделям, используемым при создании феминитивов. В третьей группе наибольшую продуктивность продемонстрировал формант **-к(а)** (24 % случаев), что, вероятно, связано с его относительной нейтральностью в сравнении с другими суффиксами; на втором и третьем местах оказались аффиксы **-ш(а)** (14 %) и **-еcc(а)** (8 %), характеризующиеся, как правило, стилистической окрашенностью и ограниченной сферой употребления. При этом созданные респондентами феминитивные формы не зафиксированы в академических словарях (и иных официальных источниках), однако растущая частотность их использования в устной и (нередко) деловой письменной речи свидетельствует об узульном доминировании таких вариантов.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные и теоретические выводы демонстрируют важность комплексного подхода к изучению механизмов согласования, словообразования и лингвокультурной мотивации языкового выбора. Результаты исследования могут стать основанием как для современной лексикографической практики и актуализации грамматических аспектов методики преподавания РКР и РКИ, так и для ряда собственно лингвистических исследований в области рустики.

Обсуждение

Для проведения констатирующего эксперимента студентам предложили авторский текст-нarrатив, включающий все три группы существительных, обозначающих вид деятельности человека (табл. 1):

«Мой день начался рано. Я проснулся около семи утра и, как обычно, первым делом проверил электронную почту. Среди писем — напоминание от моего начальника о предстоящем совещании. Я быстро собрался и вышел из дома, где меня уже ждал личный водитель. По пути на работу я созвонился с опытным юристом, и мы обсудили детали нового контракта. День обещал быть насыщенным: в офисе предстояла встреча с харизматичным генеральным директором и рассудительным аналитиком, подготовившим отчет по текущим проектам. В обсуждении также участвовали строгий главный редактор корпоративного журнала и энергичный президент партнерской организации.

После совещания я заехал в кафе, где работает мой двоюродный брат — креативный кондитер. Он угостил меня свежей выпечкой и рассказал, что на днях к ним заходили известный актер и знаменитый певец. Оба оказались удивительно простоями в общении и охотно фотографировались с персоналом. Далее меня ждала встреча с врачом, который консультирует меня по вопросам здоровья. Он работает в клинике под руководством авторитетного доктора медицинских наук, специалиста с большим стажем. Они рекомендовали пройти обследование и меньше проводить времени за компьютером.

На обратном пути я случайно столкнулся со **старым знакомым** — преподавателем университета, где я учился. Мы поговорили о науке, и он рассказал об успехах **своего аспиранта**, который сейчас активно участвует в исследовательских проектах: **студент** уже работает **молодым учителем** и планирует продолжить карьеру в образовании.

Перед магазином у дома меня остановил **охранник** — **новый сотрудник**, с которым я раньше не был знаком. Мы немного поговорили, и он рассказал, что раньше хотел стать **пилотом**, но выбрал более спокойную профессию. После разговора я зашел в магазин за продуктами. С выбором мне помог **вежливый продавец**, а на кассе работал **улыбчивый кассир**. Несмотря на усталость, у него было хорошее настроение, и мы перекинулись парой слов. Вернувшись домой, я посмотрел старые фотографии. Среди них — снимки с соревнований. Тогда я был **активным спортсменом**, а сейчас все больше времени уделяю чтению и иногда пишу стихи — в этом помогает **мой внутренний поэт**.

Так прошел еще один обычный, но насыщенный день. Иногда кажется, что каждый из нас живет сразу несколько жизней — немного **директор**, немного **юрист**, чуть-чуть **поэт** или **пилот** по духу. И возможно, в этом и есть смысл будней — находить себя понемногу в каждом человеке, с которым пересекаешься».

Таблица 1

Существительные, обозначающие вид деятельности человека

Первая группа существительных	Вторая группа существительных	Третья группа существительных		
актер певец	начальник директор специалист преподаватель аспирант студент	учитель охранник сотрудник продавец спортсмен поэт	водитель юрист аналитик редактор президент	кондитер врач доктор пилот кассир

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Диспропорция в количестве существительных *первой* группы обосновывается самим заданием (см. классификацию Н. Садивовой). Для *второй* группы было отобрано 12 существительных, которые имеют вариативное употребление, при этом феминитивы в толковом словаре (Ожегов, 2024) не сопровождаются пометой *разг*. *Третья* группа представлена 10 существительными, у которых отсутствует закрепленная нормами РЯ форма женского рода, однако варианты таковой нередко используются в публицистических жанрах, в интернет-дискурсе или функционируют как разговорные / стилистически маркованные языковые единицы. Очевидно, что наибольший исследовательский интерес вызывали предложения, в которые включены существительные *третьей* группы в косвенных падежах, поскольку именно здесь наблюдается неоднозначное согласование с остальными членами предложения. Так, с теоретических позиций в РЯ следует различать два типа согласования — полное и неполное. В первом случае подчиненное слово согласуется с подчиняющим в роде, числе и падеже; предикативная связь также требует согласования сказуемого и подлежащего между собой. Во втором случае данные правила не соблюдаются: можно говорить о грамматическом (по форме) и семантическом (или референциальном) согласовании (Хомицевич, 2018)⁶,

⁶ Так же принято говорить о рассогласовании по признаку рода.

при этом в предложениях с существительными в косвенных падежах, маркирующими синтаксические позиции объекта, локуса, инструмента и др., семантическое согласование запрещено, но, как показывает коммуникативная практика, оно нередко используется в разговорной речи.

Самой распространенной моделью согласования является та, при которой адъективные компоненты «демонстрируют» мужской род, а предикат (глагол) — женский, вместе с тем в ряде случаев согласование по женскому роду допустимо и для прилагательных. В этой связи А.А. Герасимова (Герасимова, 2018) предлагает выделять четыре типа прилагательных: *низкие, высокие, местоименные и кванторные*, демонстрирующие неодинаковую «потенциальность» к согласованию с существительными, называющими лиц по профессии и др.:

1) для низких прилагательных характерна несвободная сочетаемость с существительным — согласование по женскому роду для подобных прилагательных недопустимо. Это связано с тем, что, во-первых, они присоединяются к существительному *на более раннем этапе* формирования именной группы (*зубной врач; финансовый аналитик* и т.п.) и, во-вторых, их значение является идиоматизированным;

2) для высоких прилагательных, наоборот, характерна свободная сочетаемость с существительным, так как они присоединяются к нему уже *после* присоединения низких прилагательных (т.е. стоят в препозиции по отношению к низким прилагательным): в данной группе явно выделяются прилагательные-«мелиоративы», или прилагательные с оценкой «социального одобрения» (*талантливый / талантливая (главный) редактор; современный / современная (исполнительный) директор*);

3) местоименные (*твой / твоя врач*) и (4) кванторные (*всякий / всякая врач*) прилагательные присоединяются после включения высоких прилагательных — допускается согласование по женскому роду (*моя (внимательная зубной) врач*)⁷.

Отметим, что во многих источниках единственным допустимым вариантом принято считать грамматическое согласование всех компонентов в мужском роде, а распространенное в СМИ согласование с существительными мужского рода определений женского рода⁸ является ненормативным. Вместе с тем журналистские дискурсивные практики (равно как и современные художественные произведения) демонстрируют отклонения от нормы и стремление к маркированности по признаку пола. Неслучайно в академической

⁷ Необходимость данного разграничения объясняется еще и тем, что у ряда прилагательных наблюдается тенденция к согласованию по *словарному* роду существительного и маркировка женской субъектности в адъективе не всегда возможна.

⁸ В ряде случаев согласование с существительными женского рода представляется pragmatically обусловленным: это касается тех определений, которые семантически могут соотноситься исключительно с лицами женского пола, тогда как использование форм мужского рода в подобных контекстах приводит к образованию алогичных конструкций (*беременный водитель*).

грамматике говорится о том, что «именно требование обозначения, т.е. необходимость сообщения о поле называемого лица, обеспечивает таким сочетаниям употребительность в современной речи» (Русская грамматика, 1980: 466), что в целом подтверждает теорию разграничения типов прилагательных А.А. Герасимовой. Представляется, что дифференциальной чертой в данном случае оказывается форма именительного или косвенного падежа: если семантическое согласование в женском роде в именительном падеже можно считать допустимым, то выражения с атрибутированными существительными в косвенных падежах следует считать нарушением грамматической системы русского языка (*с нашей любимой врачом; вчера встретил твою любимую косметолога*).

Данный тезис был проверен эмпирически: ниже представлены фрагменты трансформированных (по заданию) предложений (существительное + компоненты словосочетания / предложения, подлежащие согласованию)⁹; под каждым фрагментом текста указаны ответы студентов (выбранный ими вариант существительного (феминитив / исходная форма мужского рода) и форма согласуемого прилагательного / глагола) в их процентном соотношении (с учетом округления); группы испытуемых обозначаются соответствующими аббревиатурами — РС (русские студенты — носители языка), КС (китайские студенты — неносители языка), СС (словацкие студенты — неносители языка); звездочкой отмечены варианты феминитивов, которые можно трактовать как ошибку (недостаточный уровень владения РЯ) или же особую форму, которая пока не зафиксирована в словарях, несмотря на частотность узуального употребления¹⁰.

⁹ В скобках указана синтаксическая позиция и характеристика типа прилагательного.

¹⁰ Объем настоящей статьи не позволяет привести все ответы респондентов, поэтому в табл. 2–5 представлены трансформированные конструкции с включением существительных *третьей* группы и (частично) *второй* группы, наглядно демонстрирующие лингвокогнитивные стратегии информантов. При этом отметим ряд интересных позиций употребления существительных первой (1) и второй (2) групп, которые были учтены в общих выводах исследования. (1) в группе РС — сохранение формы мужского рода (*известный актер* — 4 %, *знаменитый певец* — 4 %); в группе КС — случаи семантического адъективного согласования в женском роде (*известная актер* — 4,5 %; *знаменитая певец* — 9 %), грамматического согласования в женском роде с узуальным / ошибочным феминитивом (*известная актерка* — 9 %; *известная актерша* — 4,5 %; *известная актера** — 4,5 %) и сохранение формы мужского рода (*известный актер* — 4,5 %; *знатный певец* — 5 %); (2) в группе РС — сохранение формы мужского рода (*студент* — 4 %; *директор* — 44 %; *мой внутренний поэт* — 24 %; *моего начальника* — 4 %; *специалиста* — 24 %), семантическое адъективное согласование в женском роде (*моя внутренняя поэт* — 4 %) и образование узуальных/ошибочных феминитивов (*директорса* — 24 %, *директорша* — 4 %; *директорисса** — 28 %; *специалистки* — 68 %; *женщины-специалиста* — 4 %; *специалисницы** — 4 %); в группе КС — также сохранение формы мужского рода (*директор* — 45 %; *мой внутренний поэт* — 23 %; *моего начальника* — 9 %; *специалиста* — 45 %), образование феминитивов (*директорка* — 27 %; *директорса* — 18 %; *директорша* — 10 %; *специалистки* — 55 %), семантическое адъективное согласование в женском роде (*моя внутренняя поэт* — 18 %) и грамматическое согласование в женском роде с узуальным / ошибочным феминитивом (*моя внутренняя поэтка** — 14 %); в группе СС — семантическое адъективное согласование в женском роде (*моя внутренняя поэт* — 10 %) и феминитивные варианты в ином процентном соотношении (*директорша* — 40 %; *директорисса* — 35 %; *директорка* — 15 %; *специалистки* — 85 %; *женщины-специалиста* — 15 %).

Таблица 2

Вторая группа существительных: именительный падеж

«остановил охранник — новый сотрудник»	
(сказуемое; существительное второй группы в позиции подлежащего; высокое прилагательное второй группы в позиции определения; существительное второй группы в позиции определения)	
РС:	остановила охранница — новая сотрудница (80 %)
	грамматическое согласование в женском роде
	остановил охранник — новая сотрудница (8 %)
	грамматическое согласование в мужском роде + грамматическое согласование в женском роде (смешанное согласование)
	остановил охранник — новый сотрудник (4 %)
КС:	остановила женщина-охранник — новая сотрудница (4 %)
	семантическое глагольное согласование при помощи вспомогательного существительного женщина + грамматическое согласование в женском роде (смешанное согласование)
	остановила охранник — новая сотрудница (4 %)
	семантическое глагольное согласование в женском роде + грамматическое согласование в женском роде (смешанное согласование)
	остановила охранница — новая сотрудница (68 %)
СС:	остановил охранник — новый сотрудник (18 %)
	грамматическое согласование в мужском роде
	остановил охранник — новый сотрудник (9 %)
	грамматическое согласование в мужском роде + грамматическое согласование в женском роде (смешанное согласование)
	остановил охранник — новая сотрудник (5 %)
СС:	остановила охранница — новая сотрудница (90 %)
	грамматическое согласование в женском роде
СС:	остановила охранник — новая сотрудница (10 %)
	семантическое глагольное согласование в женском роде + грамматическое согласование в женском роде (смешанное согласование)
«помог вежливый продавец»	
(сказуемое; высокое прилагательное в позиции определения; существительное второй группы в позиции подлежащего)	
РС:	помогла вежливая продавщица (72 %)
	грамматическое согласование в женском роде
	помог вежливый продавец (24 %)
КС:	помогла вежливая продавчиха * (4 %)
	грамматическое согласование в женском роде
	помогла вежливая продавщица (73 %)
КС:	помогла вежливая продавчиха * (22 %)
	грамматическое согласование в женском роде
СС:	помог вежливый продавец (5 %)
	грамматическое согласование в мужском роде
СС:	помогла вежливая продавщица (100 %)
	грамматическое согласование в женском роде

Примечание. РС (русские студенты — носители языка), КС (китайские студенты — неносители языка), СС (словацкие студенты — неносители языка); звездочка — варианты феминитивов, которые можно трактовать как ошибку (недостаточный уровень владения РЯ) или же особую форму, которая пока не зафиксирована в словарях, несмотря на частотность узульного употребления.

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Таблица 3

Вторая группа существительных: косвенные падежи

<p>«с харизматичным генеральным директором» (высокое прилагательное в позиции определения; низкое прилагательное в позиции определения; существительное второй группы в позиции дополнения)</p>		
PC:	с харизматичной генеральной директорисой (52 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с харизматичным генеральным директором (28 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	с харизматичной генеральным директором (16 %)	частичное семантическое адъективное согла- сование в женском роде
	с харизматичной генеральной директор- шей* (4 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	с харизматичным генеральным директором (50 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	с харизматичной генеральной директоркой* (18 %)	
	с харизматичной генеральной директорисой (18 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с харизматичной генеральной директором (14 %)	семантическое адъективное согла- сование в женском роде
CC:	с харизматичной генеральной директоршей (40 %)	
	с харизматичной генеральной директорисой (35 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с харизматичной генеральной директоркой* (15 %)	
	с харизматичной генеральным директором (10 %)	частичное семантическое адъективное согла- сование в женском роде
<p>«со старым знакомым — преподавателем университета» (существительное второй группы в позиции определения)</p>		
PC:	со старой знакомой — преподавательницей (96 %)	грамматическое согласование в женском роде
	со старым знакомым — преподавателем (4 %)	грамматическое согласование в мужском роде
КС:	со старой знакомой — преподавательницей (100 %)	грамматическое согласование в женском роде
CC:	со старой знакомой — преподавательницей (100 %)	грамматическое согласование в женском роде
<p>«рассказал об успехах своего аспиранта, который» (местоименное прилагательное в позиции определения, существительное второй группы в позиции дополнения; союзное слово в позиции подлежащего)</p>		
PC:	своей аспирантки, которая (88 %)	грамматическое согласование в женском роде
	своего аспиранта, который (12 %)	грамматическое согласование в мужском роде
КС:	своей аспирантки, которая (91 %)	грамматическое согласование в женском роде
	своего аспиранта, который (9 %)	грамматическое согласование в мужском роде
CC:	своей аспирантки, которая (100 %)	грамматическое согласование в женском роде
<p>«работает молодым учителем» (высокое прилагательное в позиции определения; существительное второй группы в позиции именной части сказуемого)</p>		
PC:	молодой учительницей (96 %)	грамматическое согласование в женском роде
	молодым учителем (4 %)	грамматическое согласование в мужском роде
КС:	молодой учительницей (100 %)	грамматическое согласование в женском роде
CC:	молодой учительницей (100 %)	грамматическое согласование в женском роде

«был активным спортсменом»

(сказуемое; высокое прилагательное в позиции определения; существительное второй группы в позиции именной части сказуемого)

РС:	<i>была активной спортсменкой</i> (100 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	<i>была активной спортсменкой</i> (72,8 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>был активным спортсменом</i> (13,6 %)	грамматическое согласование в мужском роде
СС:	<i>была активной спортсменом</i> (13,6 %)	семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде

Примечание. РС (русские студенты — носители языка), КС (китайские студенты — неносители языка), СС (словацкие студенты — неносители языка); звездочка — варианты феминитивов, которые можно трактовать как ошибку (недостаточный уровень владения РЯ) или же особую форму, которая пока не зафиксирована в словарях, несмотря на частотность узульного употребления.

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Таблица 4

Третья группа существительных: именительный падеж

«ждал личный водитель»

(сказуемое; низкое прилагательное в позиции определения; существительное третьей группы в позиции подлежащего)

РС:	<i>ждала личная водительница</i> * (36 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	<i>ждала личный водитель</i> (36 %)	частичное семантическое глагольное согласование в женском роде
	<i>ждал личный водитель</i> (24 %)	грамматическое согласование в мужском роде
СС:	<i>ждала личная водитель</i> (4 %)	семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде
КС:	<i>ждала личная водительница</i> * (95 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>ждал личный водитель</i> (5 %)	грамматическое согласование в мужском роде
СС:	<i>ждала личная водительница</i> * (80 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>ждала личный водитель</i> (20 %)	частичное семантическое глагольное согласование в женском роде

«строгий главный редактор»

(высокое прилагательное в позиции определения; низкое прилагательное в позиции определения; существительное третьей группы в позиции подлежащего)

РС:	<i>строгий главный редактор</i> (32 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	<i>строгая главная редакторша</i> (24 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	<i>строгая главный редактор</i> (20 %)	частичное семантическое адъективное согласование в женском роде
	<i>строгая главная редактор</i> (16 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
СС:	<i>строгая главная редакторка</i> * (8 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>строгий главный редактор</i> (32 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	<i>строгая главная редакторка</i> * (27,2 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>строгая главная редакторша</i> (22,7 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	<i>строгая главная редактор</i> (13,6 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	<i>строгая главная женщина-редактор</i> (4,5 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина
СС:	<i>строгая главная редакторка</i> * (50 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>строгая главная редакторша</i> (30 %)	частичное семантическое адъективное согласование в женском роде
	<i>строгая главная редактрица</i> (10 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	<i>строгая главный редактор</i> (10 %)	частичное семантическое адъективное согласование в женском роде

Продолжение табл. 4

«энергичный президент»

(высокое прилагательное в позиции определения;
существительное третьей группы в позиции подлежащего)

РС:	энергичная президент (40 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	энергичный президент (32 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	энергичная президентка* (16 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	энергичный президент (50 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	энергичная президентка* (22,8 %)	грамматическое согласование в женском роде
	энергичная президент (13,6 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	энергичная президентша (9,1 %)	грамматическое согласование в женском роде
	энергичная женщина-президент (4,5 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного <i>женщина</i>
СС:	энергичная президентка* (70 %)	грамматическое согласование в женском роде
	энергичная президентша (20 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	энергичная президент (10 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде

«креативный кондитер»

(высокое прилагательное в позиции определения;
существительное третьей группы в позиции определения)

РС:	креативный кондитер (32 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	креативная кондитер (28 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	креативная кондитерша (28 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	креативная кондитерка* (12 %)	грамматическое согласование в женском роде
	креативный кондитер (36 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	креативная кондитерша (32 %)	грамматическое согласование в женском роде
	креативная кондитерка* (23 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
СС:	креативная кондитер (9 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	креативная кондитерка* (75 %)	грамматическое согласование в женском роде
	креативная кондитерша (15 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде

«работал улыбчивый кассир»

(сказуемое; высокое качественное прилагательное в позиции определения; существительное
третьей группы в позиции подлежащего)

РС:	работала улыбчивая кассирша (80 %)	грамматическое согласование в женском роде
	работал улыбчивый кассир (16 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	работала улыбчивая кассир (4 %)	семантическое адъективно-глагольное согла- сование в женском роде
КС:	работала улыбчивая кассирша (59 %)	грамматическое согласование в женском роде
	работал улыбчивый кассир (27 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	работала улыбчивая кассир (9 %)	семантическое адъективно-глагольное согла- сование в женском роде
	работала улыбчивая кассирка* (5 %)	грамматическое согласование в женском роде
СС:	работала улыбчивая кассирша (85 %)	грамматическое согласование в женском роде
	работала улыбчивая кассир (15 %)	семантическое адъективно-глагольное согла- сование в женском роде

«юрист» (существительное третьей группы в позиции подлежащего)		
РС:	<i>юристка</i> * (64 %)	—
	<i>юрист</i> (36 %)	—
КС:	<i>юристка</i> * (64 %)	—
	<i>юрист</i> (36 %)	—
СС:	<i>юристка</i> * (90 %)	—
	<i>юрист</i> (10 %)	—

«пилот» (существительное третьей группы в позиции подлежащего)		
РС:	<i>пилот</i> (72 %)	—
	<i>пилотесса</i> * (20 %)	—
	<i>пилотеса</i> * (4 %)	—
	<i>пилотица</i> * (4 %)	—
КС:	<i>пилотесса</i> * (50 %)	—
	<i>пилот</i> (45 %)	—
	<i>пилотка</i> * (5 %)	—
СС:	<i>пилотесса</i> * (75 %)	—
	<i>пилот</i> (25 %)	—

Примечание. РС (русские студенты — носители языка), КС (китайские студенты — неносители языка), СС (словацкие студенты — неносители языка); звездочка — варианты феминитивов, которые можно трактовать как ошибку (недостаточный уровень владения РЯ) или же особую форму, которая пока не зафиксирована в словарях, несмотря на частотность узульного употребления.

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Таблица 5

Третья группа существительных: косвенные падежи

«с опытным юристом» (высокое прилагательное в позиции определения; существительное третьей группы в позиции дополнения)		
РС:	<i>с опытной юристкой</i> * (68 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>с опытным юристом</i> (28 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	<i>с опытной юристом</i> (4 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
КС:	<i>с опытной юристкой</i> * (77 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>с опытной юристом</i> (14 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	<i>с опытным юристом</i> (9 %)	грамматическое согласование в мужском роде
СС:	<i>с опытной юристкой</i> * (75 %)	грамматическое согласование в женском роде
	<i>с опытной женщиной-юристом</i> (15 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина
	<i>с опытной юристом</i> (10 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде

«с рассудительным аналитиком, подготовившим»

(высокое прилагательное в позиции определения;
существительное третьей группы в позиции дополнения;
причастие прошедшего времени в позиции определения)

<i>с рассудительной аналитиком, подготовив- шим</i> (44 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
<i>с рассудительным аналитиком, подготовив- шим</i> (36 %)	грамматическое согласование в мужском роде
<i>с рассудительным аналитиком, подготовив- шей</i> (12 %)	частичное семантическое глагольное согласование в женском роде

Продолжение табл. 5

КС:	с рассудительной аналитикеской*, подготовившей (4 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с рассудительной аналитиком, подготовившей (4 %)	семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде
	с рассудительным аналитиком, подготовившим (36 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	с рассудительной аналитикой*, подготовившим (23 %)	частичное грамматическое согласование в женском роде
	с рассудительной аналитичкой*, подготовившим (14 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	с рассудительной аналитиком, подготовившим (14 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	с рассудительной аналитикой*, подготовившим (9 %)	частичное грамматическое согласование в женском роде
	с рассудительной аналитицой*, подготовившим (9 %)	частичное грамматическое согласование в женском роде
	с рассудительной женчиной-аналитиком, подготовившей (9 %)	семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина
	с рассудительной аналитичкой*, подготовившей (75 %)	грамматическое согласование в женском роде
СС:	с рассудительной женчиной-аналитиком, подготовившим (15 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина.
	с рассудительной аналитиком, подготовившей (10 %)	семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде

«с врачом, который»
(существительное третьей группы в позиции дополнения;
союзное слово в позиции подлежащего)

РС:	с врачом, которая (36 %)	семантическое согласование в женском роде
	с врачом, который (36 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	с женщиной-врачом, который (8 %)	грамматическое согласование в мужском роде при помощи вспомогательного существительного женщина
	с врачихой, которая (8 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с докторшей, которая (8 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с врачиней*, которая (4 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с врачом, который (77 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	с врачихой, которая (18 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с врачицей*, которая (5 %)	грамматическое согласование в женском роде
	с врачихой, которая (60 %)	грамматическое согласование в женском роде
СС:	с женщиной-врачом, который (25 %)	грамматическое согласование в мужском роде при помощи вспомогательного существительного женщина
	с врачом, которая (15 %)	семантическое согласование в женском роде

«под руководством авторитетного доктора медицинских наук»
(высокое прилагательное в позиции определения;
существительное третьей группы в позиции дополнения)

РС:	авторитетного доктора м.н. (40 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	авторитетной доктора м.н. (24 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	авторитетной докторши м.н. (24 %)	грамматическое согласование в женском роде
	авторитетной докторки* м.н. (12 %)	грамматическое согласование в женском роде
КС:	авторитетного доктора м.н. (41 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	авторитетной докторши м.н. (22,7 %)	грамматическое согласование в женском роде
	авторитетной докторки* м.н. (18,2 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде
	авторитетной доктора м.н. (13,6 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде

Окончание табл. 5

	авторитетной женщины-доктора м.н. (4,5 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина
СС:	авторитетной докторши м.н. (50%)	грамматическое согласование в женском роде
	авторитетной докторки* м.н. (35 %)	семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина

«хотел стать пилотом»

(сказуемое; существительное третьей группы в позиции дополнения)

	хотел стать пилотом (44 %)	грамматическое согласование в мужском роде
РС:	хотела стать пилотом (28 %)	семантическое глагольное согласование в женском роде
	хотела стать пилотессой* (20 %)	грамматическое согласование в женском роде
	хотела стать авиатриссой* (4 %)	
КС:	хотела стать пилотицей* (4 %)	
	хотел стать пилотом (45 %)	грамматическое согласование в мужском роде
	хотела стать пилотессой* (41 %)	грамматическое согласование в женском роде
СС:	хотела стать пилоткой* (14 %)	
	хотела стать пилотессой* (75 %)	грамматическое согласование в женском роде
	хотела стать пилотом (25 %)	семантическое глагольное согласование в женском роде

Примечание. РС (русские студенты — носители языка), КС (китайские студенты — неносители языка), СС (словацкие студенты — неносители языка); звездочка — варианты феминитивов, которые можно трактовать как ошибку (недостаточный уровень владения РЯ) или же особую форму, которая пока не зафиксирована в словарях, несмотря на частотность узульного употребления.

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Квалификационный анализ ответов позволил выделить 14 типов согласования, использованных респондентами при ответах: 1) **грамматическое согласование в женском роде** — 79 %; 2) грамматическое согласование в мужском роде — 11 %; 3) семантическое адъективное согласование в женском роде (тип прилагательное ж. р. + существительное м. р. + глагол м. р — если присутствует) — 4 %; 4) семантическое глагольное согласование в женском роде (тип глагол ж. р. + прилагательное м. р. — если присутствует + существительное м. р.) — 1,6 %; 5) семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде (тип глагол ж. р. + прилагательное ж. р. + существительное м. р.) — 0,6 %; 6) семантическое согласование в женском роде (тип существительное м. р. + согласуемые слова ж. р. кроме глаголов и прилагательных) — 0,5 %; 7) частичное семантическое адъективное согласование в женском роде (тип высокое прилагательное ж. р. + низкое прилагательное м. р. + существительное м. р.) — 0,6 %; 8) частичное семантическое глагольное согласование в женском роде (тип прилагательное м. р. + существительное м. р. + глагол ж. р.) — 0,6 %; 9) частичное грамматическое согласование в женском роде (тип прилагательное ж. р. + существительное ж. р. + глагол м. р.) — 0,6 %; 10) семантическое адъективное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного **женщина** (тип прилагательное ж. р. + **женщина**-существительное м. р. + глагол м. р.) — 0,6 %; 11) семантическое глагольное согласование при помощи вспомогательного существительного

женщина (тип глагол ж. р. + *женщина*-существительное м. р.) — только в рамках смешанного согласования; 12) семантическое адъективно-глагольное согласование в женском роде при помощи вспомогательного существительного женщина (тип прилагательное ж. р. + *женщина*-существительное м. р. + глагол ж. р.) — 0,1 %; 13) грамматическое согласование в мужском роде при помощи вспомогательного существительного женщина (тип *женщина*-существительное м. р. + согласуемые слова м. р. кроме глаголов и прилагательных) — 0,3 %; 14) смешанное согласование — комбинация перечисленных вариантов — 0,5 %.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют об очевидном доминировании *грамматического согласования в женском роде* при употреблении всех трех групп существительных (в т.ч. и в ответах носителей РЯ, даже при отсутствии закрепленной формы феминитива), при этом *грамматическое согласование в мужском роде* (сохранение исходной формы существительного) по частотности занимает вторую позицию, тогда как третью — *семантическое адъективное согласование в женском роде* (остальные из выявленных 14 типов согласования можно считать идио-высказываниями респондентов, поскольку частота таких ответов не превышает 2 %).

В аспекте морфемной продуктивности образования формы женского рода¹¹ выделяются аффиксы **-к(а)** (24 %), **-ш(а)** (14 %) и **-ес(а)** (8 %) — что предсказуемо¹², однако обращают на себя внимание дериваты с суффиксами **-иц(а)** (*пилотица, водительница*), **-ин(я)** (*врачия*), **-их(а)** (*продавчиха, врачи-ха*) и образование сложного существительного с включением лексемы-маркера женской субъектности (*женщина-охранник, женщина-доктор, женщи-на-врач, женщина-юрист*).

Сравнительный анализ ответов русских / китайских / словацких студентов-руристов позволяет утверждать, что существительные *первой группы* были употреблены в женском роде в соответствии с правилами русской речи (рис. 1): словацкие филологи последовательно использовали нормативную форму женского рода; носители языка в 96 % случаев выбрали феминитив (форма мужского рода использовалась лишь в 4 % случаев); в группе китайских руристов правильная форма женского рода была употреблена в 79,5 % ответов, в то время как мужской род предпочли 11,5 % респондентов (в 9 % случаев зафиксировано использование ошибочных или узальных лексем, маркирующих женскую субъектность).

¹¹ Речь идет об образовании феминитивов вне первой и второй групп, где формы женского рода в целом закреплены.

¹² Вместе с тем, учитывая нейтральный стилистический регистр текста, образование форм *докторша, редакторша, директорша* русскими студентами-филологами вызывало удивление авторов. Сюда же отнесем явные авторские окказионализмы типа *специалиница, авиатисса*.

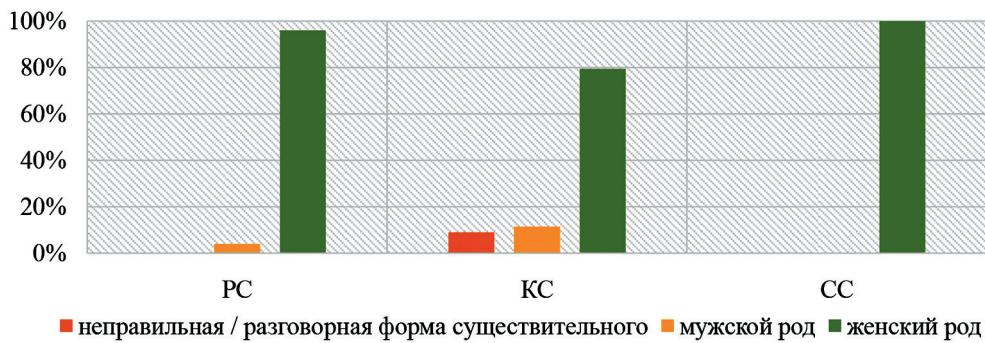


Рис. 1. Употребление существительных первой группы

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Ответы, фиксирующие «трансформацию» существительных *второй* группы, свидетельствуют (рис. 2):

1) носители языка в 77,85% случаев предпочли употребление нормативной формы женского рода, тогда как мужской род использовался в 17,54% случаев (наблюдалось и смешанное употребление форм: одно из существительных — в женском, другое — в мужском роде (1,23%), что затруднило определение доминирующего рода), ошибочные или узальные формы феминитивов зафиксированы в 3,38% случаев;

2) китайские студенты использовали форму женского рода в 67,45% случаев, мужского — в 23,4% (доля фрагментов со смешением родовых форм совпала с показателем носителей языка — 1,23%), однако частотность употребления ненормативных / разговорных вариантов феминитивов существенно выше — 7,92%;

3) словацкие русисты в 86,54% случаев употребляли соответствующий феминитив, тогда как форма мужского рода встречалась в 4,23% ответов, так же наблюдалось расхождение в использовании форм женского / мужского рода (0,77%), при этом образование новых (ненормативных) форм феминитивов составило 8,46% словоупотреблений — наивысший показатель среди всех трех групп участников, что (с учетом флексивности русского и словацкого языков) вызывает особый интерес.

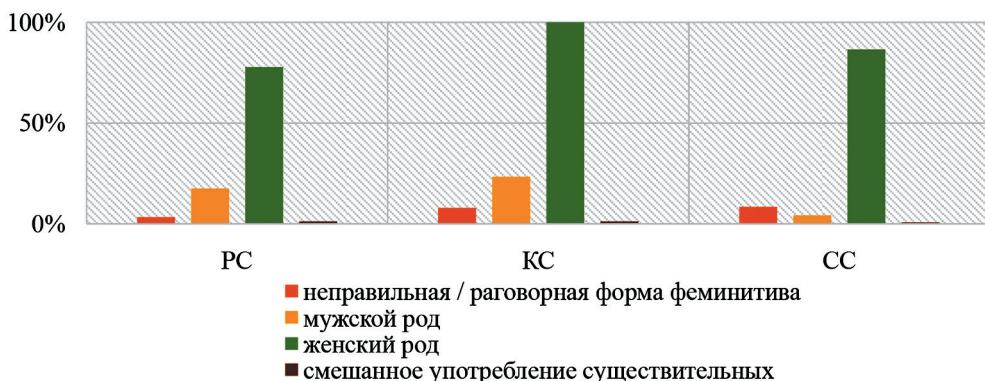


Рис. 2. Употребление существительных второй группы

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

При употреблении существительных третьей группы носители языка в 61 % случаев предпочли нормативную форму мужского рода, тогда как в 39 % случаев были предложены узуальные / авторские варианты феминитивов. В ответах китайских русистов доля отклонений от нормы более высокая: лишь 45,7 % использовали правильную форму мужского рода, в 54,3 % случаев были зафиксированы ошибочные или разговорные формы женского рода. Словацкие филологи в 81 % словоупотреблений использовали феминитивы, не соответствующие нормам русского языка, и только 19 % ответов соответствовало правильному варианту — форме мужского рода (рис. 3).

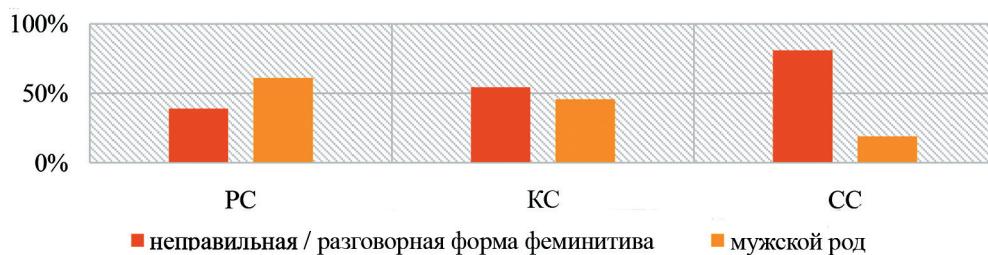


Рис. 3. Употребление существительных третьей группы

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Однако сам факт оперирования соответствующей формой существительного или образования «нового» варианта феминитива не дает полного ответа на вопрос о способах экспликации в языковом знаке лица женского пола, поскольку женская субъектность может быть репрезентирована другими лексемами. Однако применительно к существительным третьей группы (особенно в случае их употребления в косвенных падежах!) правильным ответом принято считать *полное грамматическое согласование в мужском роде*, что было продемонстрировано меньшинством респондентов: РС — 35 %, КС — 41 %, СС — 0 % (рис. 4).



Рис. 4. Частотность правильных ответов при употреблении существительных третьей группы

Источник: составлено Н.А. Боженковой, Н. Садивова.

Особого внимания заслуживает тот факт, что доля правильных ответов китайских русистов оказалась выше, чем у русистов — носителей языка, а словацкие русисты использовали различные виды грамматического / семантического (адъективного, глагольного, адъективно-глагольного) согласования

в женском роде. Иначе — вне зависимости от того, является ли говорящий носителем или неносителем РЯ (в т. ч. и какой язык для него родной) абсолютное большинство респондентов допускают ошибки при оперировании существительными третьей группы, тогда как количество ответов, объективирующих нормативный вариант употребления существительных первых двух групп превышает 67 %. Представляется, что это не только указывает на существенные трудности в овладении правилами согласования с такого рода языковыми знаками, но и демонстрирует новые лингвокогнитивные процессы в осмыслении феномена женской субъектности.

Заключение

Результаты исследования свидетельствуют о наличии устойчивой потребности общества в *эксплицитном* выражении женского рода при именовании лиц женского пола по профессии, что отражает как актуальные социокультурные запросы, так и стремление к языковому обозначению гендерной идентичности. В то же время налицо изменение восприятия ценностно-семантических компонентов ряда феминитивных форм в лингвокультурном сознании говорящих на РЯ. Очевидно, что суффиксы, имевшие в прошлом совершенно иное значение и считавшиеся на этом основании неприменимыми для обозначения женщин в профессиональной сфере деятельности (прежде всего, существительные с формантом **-ш(а)**, который употреблялся для обозначения супруг мужчин, занимающих конкретную должность, — *судейша, генеральша, профессорша* и т.п.), сегодня воспринимаются как нейтральные маркеры (см. ответы *кондитерша, президентша, докторша, редакторша, директорша*). Одновременно «теряется» разговорный характер суффиксов **-их(а)** (*продавчиха, врачиха, повариха*, поскольку есть *ткачиха*) или «высокий» регистр суффикса **-ин(я)** (*врачия, хирургия, гинекология* по аналогии с *героиня*); расширяется деривационный потенциал суффиксов **-иц(а)** (*пилотица, водительница*) и **-есс(а)** (*аналитикесса, пилотесса*), что в совокупности, с одной стороны, оставляет вопрос правильного образования феминитивов для существительных третьей группы открытым, с другой же убеждает, что «согласовательные возможности» РЯ предоставляют актору коммуникативной практики широкое поле для выбора той или иной формы, тогда как результат данного выбора есть отражение аксиологических предпочтений современного социума.

Представляется, что дальнейшее исследование, направленное на увеличение количества респондентов (и /или включение представителей других языковых систем), может стать дополнительным подтверждением корректности сформулированных выводов. Одновременно считаем интересным проведение аналогичного эксперимента в группе преподавателей — русистов, носителей языка, но относящихся к старшей возрастной страте (логично предположить, что ее представители менее подвержены влиянию гендерного или подросткового дискурса в социальных сетях). Материалы проведенных

исследований могут определить как вектор научного поиска в области русской грамматики, так и практические задачи лексикографического описания новых единиц, находящихся в современном РЯ на стадии становления.

Список литературы

- Герасимова А.А.* Рассогласование по роду в русском языке (экспериментальное исследование) // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2018. Т. 77. № 1. С. 65–71. EDN: YNWVQS
- Гриценко Е.С., Аликина А.В.* Гендерная тематика как инструмент позиционирования в российском дискурсе трудоустройства // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2023. № 86. С. 18–33. <https://doi.org/10.17223/19986645/86/2> EDN: TOWZAL
- Гузаерова Р.Р., Косова В.А.* Специфика феминитивов в современном русском медиапространстве // Филология и культура. 2017. № 4. С. 11–15. EDN: YLSHMI
- Колесников Н.П.* Толковый словарь названий женщин: более 7000 единиц. СПб. : Астрель, 2002. 607 с.
- Кронгауз М.А., Сомин А.А.* Лингвистическая конфликтология: конфликтная коммуникация о языке и языковых единицах в социолингвистическом аспекте // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: гуманитарные науки. 2025. Т. 18. № 1. С. 158–177. EDN: KROOJC
- Лаппо М.А., Малиновская Н.И.* Параметризация базы данных узуальных и неузуальных феминитивов // Вопросы лексикографии. 2020. № 18. С. 52–72. <https://doi.org/10.17223/22274200/18/3> EDN: SVQGRG
- Минеева З.И.* Феминитивы с суффиксом -щиц(а) /-чиц(а) // Научный диалог. 2020. № 7. С. 142–157. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-7-142-157> EDN: WZISOS
- Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и выражений. М. : АСТ, 2024. 1360 с.
- Пиперски А.Ч.* Юристка и юристец: Лингвист о будущем феминитивов и изменениях в языке. 2018. URL: <https://philology.hse.ru/conflictology/news/217916506.html> (дата обращения: 28.06.2025).
- Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Наука, 1980. 783 с.
- Солтыс В.К.* Язык блогосферы Рунета: гендерный аспект // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 454–468. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-454-468> EDN: AAWKAH
- Фуфаева И.В.* Ткаха, блогерша и новая глава города. Почему феминитивы были, есть и будут органичной частью русского языка. 2018. URL: <https://knife.media/word-formation-difficulties/> (дата обращения: 20.06.2025).
- Фуфаева И.* Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция. М. : АСТ, 2020. 304 с.
- Хомицевич О.М.* Существительные общего рода и наименования лиц по профессии (на примере русского и сербского языков) // Инновационное развитие и потенциал современной науки : материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. 2018. С. 313–319. EDN: YQGASW
- Fiedoruszak J., Ignasiak A., Kulpina W., Rodak A., Siemianowska U., Tatarinow W., Wawrzynczyk J.* Названия женщин. Дополнительный словарь. Warszawa : TAKT, 2006. 107 p.
- Sadivová N.* Lingvokulturologická analýza ruských feminatív v porovnaní so slovenským a francúzskym jazykom: dizertačná práca. Prešov, 2024a. 111 p.
- Sadivová N.* Miera maskulinizácie v ruskom jazykovom prostredí // 18. ŠVUK FF PU – doktorandská konferencia. Zborník príspevkov. 2024b. №. 1. Pp. 4–16.

Сведения об авторах:

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкоznания, Государственный институт русского языка А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6; профессор кафедры русского языка, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Российская Федерация, 105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1. *Сфера научных интересов*: лингвистика текста, общая теория дискурса, психолингвистика, лингвокультурология, политическая лингвистика, социолингвистика и межкультурная коммуникация, стилистика, риторика, культура русской речи, лингвистические и методические аспекты русского языка в иноязычной аудитории (РКИ), русского языка и литературы в русской аудитории и др. ORCID: 0000-0002-2381-5865. SPIN-код: 1041-8120. ResearcherID: L-6652-2017. Scopus ID: 55987231400. E-mail: natalyach@mail.ru

Садивова Наталья, доктор философии, старший преподаватель Института русистики, Прешовский университет, Словакская Республика, 08001, Прешов, ул. 17 Новембра, д. 15. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, сопоставительная лингвистика, социолингвистика, морфология русского языка, лингвокультурология в грамматическом аспекте, критика перевода. ORCID: 0000-0002-2946-0743. E-mail: natalia.sadivova@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-590-612

EDN: NQFPDI

Research article

Feminitives in linguistic-cultural consciousness of Russian native and non-native speakers

Natalia A. Bozhenkova^{1,2}, Natalia Sadivova³

¹Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation

²Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation

³University of Presov, Presov, Slovakia

natalia.sadivova@gmail.com

Abstract. The relevance of the study is determined by the object of research. Description and explanation of grammatically ambiguous positions of the use of linguistic units, including feminitives, are important tasks in teaching future Russian philologists. The Russian language in most cases does not have feminine forms referring to people by their profession or such forms have specific stylistic coloring. Consequently, the principles of grammatical and /or semantic coordination of such units with other parts of the sentence are not fully formalized. This causes difficulties in communication both for non-native and native Russian language speakers. The aim of this study is to identify and systemically characterize the ways how gender semantics of a person is expressed in the speech of Russian language native and non-native speakers when they use nouns which denote profession, title, or position. The main research method was an ascertaining pedagogical experiment. Its results were assessed with the help of methods of analytical description, component analysis, qualification analysis, and statistical data processing. The material of the study was the text-narrative in Russian which was compiled by the N. Sadivova. The characters of the text are men, and they are represented by masculine

lexemes. The respondents were asked to transform the text according to assignment where the characters belong to the female gender. The study proved that gender asymmetry in naming professions in Russian causes inconsistencies between the usual and normative variants both in the formation of feminine forms and in their use in context. The study identified productive word-formation models which are common to both native and non-native speakers of Russian and are used to create feminitives as usual innovations. 14 types of agreement between sentence members and nouns referring to female individuals have been identified. They indicate a new understanding of female subjectivity and grammatical means for its expression in Russian. It was determined that the linguistic-cultural consciousness of native Russian speakers and non-Russian speakers demonstrates an obvious tendency to use feminine forms as a marker of gender identity even in cases where the derivative is not normatively justified; linguistic-cognitive strategies for matching sentence members with such nouns are compensatory mechanisms for preserving the gender semantics of a person. The derivatives discursively and pragmatically substitute the lexical and morphological gaps of the Russian language. This indicates not only a new linguistic and cultural motivation for language choice, but the axiological determinants of modern society.

Keywords: gender, grammatical agreement, semantic agreement, gender asymmetry, verbal explication of female subjectivity, usage-based innovations

Author's contribution: Sadivova N. preparation of material for the experiment and its conduction, data analysis, literature selection, writing and editing the text of the article. Bozhenkova N.A. research methodology and general concept of the article, formulation of goals and objectives of the experiment, systematization of research results, revision and editing of the manuscript.

Funding. The article was carried out within the framework of the project on the state assignment “Lexicographic parameterization of antonyms and homonyms of the modern Russian language in the format of normative dictionaries” (FZNM-2025-0002 № 1024091900033-8-6.2.6).

Conflict of interests: The author declare that they have no conflict of interests.

Article history: received 16.04.2025; accepted 18.08.2025.

For citation: Bozhenkova, N. A., & Sadivova, N. (2025). Feminitives in the linguocultural consciousness of native and non-native speakers of Russian. *Russian Language Studies*, 23(4), 590–612. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-590-612>



DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-613-627

EDN: OBKVRP

Научная статья

Особенности формирования сверхтекстового слоя в творчестве О.Э. Мандельштама

И.И. Чумак-Жунь^{1,2}  , И.П. Зайцева³ 

¹Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Российская Федерация

²Российский университет дружбы народов, *Москва, Российская Федерация*

³Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, *Витебск, Республика
Беларусь*

chumak@bsuedu.ru

Аннотация. Актуальность темы подтверждается современными тенденциями изучения поэтического текста как специфического речесмыслительного образования, ориентированного на эстетизацию образов отражаемого мира и обладающего выраженными коммуникативной и прагматической составляющими. Цель исследования — определение особенностей формирования сверхтекстового слоя в стихотворении О.Э. Мандельштама «Жил Александр Герцевич...». В качестве лингвистического инструментария используются методы контекстуального и интерпретативного анализа текста, а также приемы интертекстуального анализа. Поэтический текст рассматривается как когнитивно-синергетический феномен, возникающий в процессе взаимодействия всех дискурсивных и интердискурсивных факторов. Определено, что трансформация семантики знака в поэтическом шедевре непосредственно связана со сгущением смыслов, обусловленных взаимодействием различного рода образных средств и стилистических фигур в ограниченном текстовом пространстве. Сделан вывод о формировании сверхтекстового слоя мандельштамовского стихотворения благодаря разнообразным идиостилем проявлениям, таким как синтаксическая организация стихотворной ткани текста, представляющая пространство для проявления богатства ритмомелодики, музыкальности стиха и фоносемантической динамики. Подчеркнуто, что сверхтекст позволяет автору выразить свое внутреннее творческое состояние, передать динамику борьбы с самим собой, показать полемический поиск философских ориентиров для самооценки духовного состояния и своего места в творческом процессе, в поэтической картине мира. Перспектива исследования состоит в разработке теории сверхтекста в поэтическом дискурсе.

Ключевые слова: сверхтекст, метатекст, поэтический дискурс, поэтический текст, идиостиль, внутренняя форма поэтического текста, интертекст

Вклад авторов: Чумак-Жунь И.И. — разработка общей концепции статьи, написание текста, научное консультирование; Зайцева И.П. — анализ литературы, сбор данных, подбор материала для исследования, написание текста.

© Чумак-Жунь И.И., Зайцева И.П., 2025

 This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 04.12.2024; принята к печати 24.06.2024.

Для цитирования: Чумак-Жунь И.И., Зайцева И.П. Особенности формирования сверхтекстового слоя в творчестве О.Э. Мандельштама // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 613–627. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-613-627>

Введение

Актуальность работы, с одной стороны, обусловлена современными подходами к исследованию феноменологии поэзии, с другой — выросшим за последние полвека в русистике интересом к сверхтексту как способу объединения текстов и формированию особой модели взаимодействия *читатель — поэт*. В свою очередь, обращение к поэтическому дискурсу О.Э. Мандельштама определяется тем неугасающим интересом, который вызывает творчество поэта не только у современных российских читателей, но и у литературных критиков и ученых-филологов, несмотря на непрозрачность, несомненную сложность и глубину его поэтических текстов. И ключом к пониманию этого феномена служат как собственно вербальные средства, так и особый невербальный сверхтекстовый слой стихотворного произведения. Создается он в пространстве внутренней формы поэтического наименования и ощущается индивидуально и имманентно как поэтический сверхтекст.

Термин *сверхтекст* возник в рамках постструктуралистского подхода к пониманию текста как среды, основанного на общенаучных и общефилософских тенденциях современности, заложенных Хайдеггером (Heidegger, 1986) и интерпретированных Ж. Дерридой (Derrida, 1987) в соответствии с задачей выявления глубинных связей языка, культуры и социума (Landow, 1997: 117).

В российской филологической традиции, начиная со знаковой работы В.Н. Топорова «Петербург и „Петербургский текст русской литературы“» (Топоров, 2003), понятие *сверхтекст* интерпретируется как «сложная система интегрированных текстов, имеющих общую внетекстовую ориентацию, образующих незамкнутое единство, отмеченное смысловой и языковой цельностью» (Меднис, 2003: 21). Термин, не закрепившись за определенной областью научного знания, активно используется в лингвистике, литературоведении, культурологии и трактуется как культурный феномен, имеющий внетекстовое ядро (доминанту, центр), объединяющее тексты, маркированные определенным образом (например, как мифологический субстрат), — при этом в роли ядра, в зависимости от концепции научной работы, описываются *референт, события, ситуация, лицо, стиль, модель мира, сверхидея, миф* и т.д. (ср. работы Н.А. Купиной и Г.В. Битенской (Купина, Битенская, 1994), А.Г. Лошакова (Лошаков, 2007), С.О. Курьянова (Курьянов и др., 2022) и др.). В целом современная российская теория сверхтекста зиждется на идеях «полилингвальности, поликодовости, мультимодальности, а также полиавторства» (Разумовская, 2024: 262), а дефиниции сверхтекста включают указания на сложность, многомерность, темпоральную и локальную ограниченность, содержатель-

ную и ситуативную объединенность, смысловую целостность, модальную установку и общность текстовых категорий (Купина, Битенская, 1994: 215).

Пересекаясь с понятием интродискурсивной лингвокреативности (Киосе, 2023), интертекстуальности (Антонова, 2023), понятие *сверхтекст* активно используется и при описании поэтического дискурса, где оно рассматривается как ситуационное (Зырянов, 2015), локальное (Гриневич, 2021) и персональное (Селеменева, 2021; Курьянова, 2020).

Не отходя от идеи многомерного текстового единства, в понятие *сверхтекст* мы включили в первую очередь представление об антропогенности, которую несет авторский поэтический текст, соответственно, о том особом авторском импульсе, который может быть выявлен только при изучении пространства конкретного текста.

Мы опирались на современный когнитивно-дискурсивный подход к тексту как нелинейному образованию, обоснованный в работах Н.Ф. Алефиренко, который подразумевает осмысление диады текст-сверхтекст и фокус разделения дискурса и интердискурса (Алефиренко, 2011: 115), и на подход А. Крисмора, рассматривающего метадискурс в качестве фактора сверхтекстуальности (Crismore, 1989: 33–35). Пожалуй, в этой позиции мы приближаемся к идеи В. Ванд Коппла, который пишет, что метадискурсивные элементы помогают читателю лучше понять идею автора (Vande Kopple, 1988) с той разницей, что в поэтическом тексте речь идет в первую очередь о силе воздействия на читателя. Еще раз подчеркнем, что эта антропогенность, т.е. авторское открытие текста, предполагает некий особый духовный импульс, который обуславливает возникновение сверхтекста как высшего слоя текста, имплицированного в виде метатекста. Научная новизна работы заключается в том, что сверхтекст определяется как главный, зачастую не требующий мотиваций, особый авторский метакомментарий, подразумевающий эстетическую суть, которая является основным «нервным окончанием» всей поэтической внутренней формы текста, что по итогу существенно расширяет исследовательский подход к поэтическому тексту с учетом всех сложных междисциплинарных связей, актуальных для современной науки о языке.

Поэтический текст рассматривается в его «экспрессивных и нестандартных моделях» (Vaga Bruno, 2010: 28) и определяется нами как специфическое речемыслительное образование, ориентированное на эстетизацию образов отражаемого мира и обладающее выраженным «информационной и прагматической составляющей» (Smith, 2003: 14), как «когнитивно-синергетический феномен» (Алефиренко, 2011: 116), возникающий в процессе взаимодействия всех дискурсивных и интердискурсивных факторов.

Согласимся с мнением Х.Г. Гадамера, считавшего, что «подлинный смысл текста ... никогда не может быть исчерпан полностью, <...> приближение к нему — бесконечный процесс» (Гадамер, 1988: 334). Обращение к стихотворению О.Э. Мандельштама «Жил Александр Герцевич...» объясняется тем колоссальным ресурсом *поэтической диалогичности*, который несет этот

полифонический по своей сути и доступный для восприятия и нравственно-эстетического очищения реципиентам с самыми разными эстетическими вкусами и установками текст. Синергия поэтического творчества специфична, в первую очередь, индивидуализацией этого обращения к адресату вообще, переводом общего в индивидуальное, и поэтому этот истинно великий текст обращен одновременно и ко всем, и к каждому конкретному адресату (в то время как просто лирический текст фиксирует не-Я, так и не обретающее связи с авторским Я). Под внутренней формой поэтического текста мы понимаем «образ, который указывает на это содержание, соответствующий представлению (которое тоже имеет значение только как символ, намек на известную совокупность чувственных восприятий, или понятие)» (Потебня, 1989: 128), в стихотворном тексте образ мира представлен как «национально-культурное видение действительности, смысловое конструирование мира в соответствии с художественной «логикой» построения поэтического текста» (Чумак-Жунь, 2014: 33). Совершенно очевидно, что «смысловое конструирование мира» в этом стихотворном тексте и «весь поэтический семиозис не просто энергетичны, а рождены творческой синергией, а потому не антропоцентричны, а антропогенны» (Буров, Бурова, Фрикке, 2020: 62).

Предмет нашего изучения — несущий заряд идиостилевой полифоничности сверхтекстовый слой стихотворения О.Э. Мандельштама «Жил Александр Герцевич...». **Цель исследования** — определение особенностей формирования сверхтекста в названном произведении.

Методы и материалы

В качестве лингвистических инструментов при описании стихотворения О.Э. Мандельштама используются методы контекстуального и интерпретативного анализа, предполагающие исследование и интерпретацию семантических сдвигов и наложений в поэтическом контексте, которые ведут к диффузии поэтических смыслов, а также приемы интертекстуального анализа поэтического текста, позволяющие эксплицировать смыслы внутритекстового поэтического диалога.

Материалом исследования стало стихотворение О.Э. Мандельштама «Жил Александр Герцевич...»¹, при этом нами использован опыт междисциплинарного описания поэзии О.Э. Мандельштама с различных позиций: 1) выявления фактора лингвосинергии в пространстве поэтического текста (Алефиренко, Нуртазина, Шахпутова, 2021); 2) изучения когнитивно-дискурсивной основы механизма смысловых приращений в пространстве текста; 3) определения интердискурсивного потенциала поэтического текста (Чумак-Жунь, 2005).

¹ Мандельштам О.Э. Собрание сочинений : в 4 томах. М. : Арт-Бизнес-Центр, 1994. Т. 3. С. 47.

Результаты

Определены основные характеристики понятия *сверхтекст* по отношению к поэтическому тексту. Это особый авторский метакомментарий, эстетическая суть которого определяет внутреннюю форму текста.

Комплексный анализ стихотворения О.Э. Мандельштама «Жил Александр Герцевич...» позволил выявить механизмы, формирующие поэтический сверхтекст как непрямое следствие вербальной синергии, в связи с характером и спецификой внутренней формы поэтического текста. Они определяются разными факторами: музыкально-ритмической композиционной структурой текста, от которой зависит изменение риторического плана поэтического дискурса, синтаксической организацией формы текста, ритмомелодикой, музыкальностью стиха и фоносемантической динамикой. Все это оказывает воздействие на читателя на эстетическом уровне восприятия.

Доказано, что сверхтекстовый слой мандельштамовского текста формируется через синтаксис, создающий пространство для проявления богатства ритмомелодики, музыкальности стиха и фоносемантической динамики.

В результате исследования определены основные характеристики понятия *сверхтекст* по отношению к поэтическому тексту и выявлено, что для каждого поэта характерен свой субъективный, индивидуально ощущаемый и имманентный сверхтекст как своеобразный маркер его идиостиля.

Обсуждение

Главная мысль наших рассуждений заключается в том, что именно благодаря антропогенности поэтического текста в нем обнаруживается особый внутренний слой, связанный с открытием потенциально неограниченного числа индивидуальных «шлюзов доверия» и индивидуального очищения — катарсиса в душе каждой отдельной личности, воспринимающей авторский импульс в поэтическом тексте. Ярким примером служит поэзия великого русского художника слова XX в. О.Э. Мандельштама.

В мандельштамовском поэтическом тексте отчетливо ощущимо то, что мы называем *сверхтекстом* — тем высшим слоем текста, который обычно имплицирован, поскольку связан с проявлением духовного начала поэтического дискурса. Заметим, что ничего общего со «слоеным пирогом» подобный подход к поэтическому тексту не имеет и сверхтекст характеризуется скорее глубинным характером проявления, нежели чисто внешним, лежащим «на поверхности». Для каждого поэта характерен свой субъективный, индивидуально ощущаемый и имманентный сверхтекст как своеобразный маркер его идиостиля.

Вряд ли появление сверхтекста связано с параверbalным окружением, которое участвует в создании текстового «фона», вносит корректиды в выражение косвенных деталей основного образа. В основе сверхтекста лежит синергетический авторский импульс как результат катарсиса; это некая энергема, основанная на открытии в авторском ощущении мира «шлюзов»

Откровения. Мы говорим в таком случае: поэт от Бога, а про его текст, что «стихи не пишутся — слушаются» (А. Вознесенский)².

Антропогенность авторской синергии обладает особым защитным механизмом, оберегая все истинно человеческое от любого проявления лжи и насилия, рождаемых безнравственностью, бездуховностью, стяжательством, властолюбием, всем, что связано с идолопоклонством, и т.д. Сверхтекст хрупок, раним, «хрустalen», но обладает колоссальной энергетикой. Сила его — в чистоте помыслов автора и в правде, которую несет текст. А.И. Солженицын так говорил об этом в нобелевской лекции: «Против многоного в мире может выстоять ложь — но только не против искусства. А едва развеяна будет ложь — отвратительно откроется нагота насилия — и насилие дряхлое падет»³. Поэзия, в основе которой лежит музыка с ее ритмомелодикой, синтезируемой с гибкостью синтаксиса, несомненно, обладает такой энергетикой.

Часто поэт оказывается один на один со своей судьбой как индивидуальная личность, которая ищет свое спасение только в Творчестве и находит его, переместившись в одно из бесчисленных подпространств творческой виртуальной реальности. Так происходит с лирическим героем Мандельштама, запечатлевшим черты самого поэта, не вписывавшегося в официальный социальный и бытовой пейзаж советской России 1920–1930-х гг. Они оба вступают в столкновение с миром временщика — «кремлевского горца» и его временем — «веком-волкодавом». Автор пронзительного стихотворения «Жил Александр Герцевич...» выбирает необычную эстетическую форму протеста — поэтическо-музыкальный жанр бесшабашного городского романса; и музыка стиха, в которой слышны отголоски шубертовской «Маргариты за прялкой», заглушаемой еврейской песенкой «Идл мит а фидл», именно с которой «не страшно умирать», доносит до нас звучание поэтической души поэта как основу синергии его несогласия с происходящим в мире: *Жил Александр Герцевич, Еврейский музыкант, — Он Шуберта наверчивал, Как чистый бриллиант. И всласть, с утра до вечера, Заученную вхrust, Одну сонату вечную Играли он наизусть... Что, Александр Герцевич, На улице темно? Брось, Александр Сердцевич, — Чего там? Все равно!*⁴

В современном мандельштамоведении принято считать, что герой этого текста скрипач Александр Герцевич, который выступает выразителем сокровенных мыслей и чувств автора, исполняет в переложении для скрипки одну из трех последних сонат Ф. Шуберта. Высказывается предположение, что в позднем творчестве безвременно ушедшего из жизни немецкого композитора его душа достигла высоты, с которой не страшно встречать смерть в тридцать один прожитый год (Черашняя, 2011: 63). Мандельштаму в 1931 г. — время создания текста стихотворения — было под сорок, он уже многое постиг, но был и полон творческих сил.

² Вознесенский А.А. Собрание сочинений : в 5 томах. М. : Вагриус, 2000. Т. 1. С. 297.

³ Солженицын А.И. Публистика : в 3 томах. Т. 1 : Статьи и речи. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1995. С. 24–25.

⁴ Мандельштам О.Э. Собрание сочинений : в 4 томах. М. : Арт-Бизнес-Центр, 1994. Т. 3. С. 47.

Напомним: *скерцо, исполняемое Александром Герцевичем, он же — Скерцевич* в finale текста, в переводе с итальянского — буквально *шутка* (scherzo). Для этой музыкальной формы характерны живой, стремительный темп, перепады ритмики, создающие шутливое настроение переклички мотивов, звучащих голосами вступающих в разговор разных инструментов сопровождения соло, различные «сюрпризы» — детали, вызывающие неожиданные ассоциации, необычный ракурс интерпретации стандартных, привычных явлений. Все это отражено в семантической и языковой фактуре текста стихотворения «Жил Александр Герцевич...».

Мы ощущаем отчетливую пульсацию авторского сознания и присутствие самого автора, спешащего за убегающим от него под убывающим ритмом сонатного скерцо движением санок (пушкинская «телега жизни» XX в.?) в темном зимнем мире. В этом захватывающем сознание порыве мы чувствуем небольшие паузы-«передыхи» между секвентными звенями-stroфами, сменяющими одна другую. Принцип синтаксической музыкально-ритмической секвенции лежит в основе композиционной структуры текста. Модуляция происходит в начале третьего секвентного звена-stroфы, со сменой голоса автора: рассказ от 3-го лица переходит в авторское обращение к герою от 1-го лица. Тем самым меняется риторический план поэтического дискурса, возникает его отчетливая тенденциозность, окрашенная в бесшабашную, «шапкозакидательную» удаль, чисто русскую в устах еврейского музыканта-стихотворца, а потому и общечеловеческую.

Композиционное движение общего ритмомелодического рисунка, раскручивающегося в виде «пружины» по нарастающей, задано первой строфой, которая, в соответствии с музыкальной формой скерцо — обычно она трехдольная — ближе к тонической метрике (по строчкам: 3 ударных «выброса» 2–3–2), повторяясь несимметричными рефренами в 3- и 6-й строфах.

Сверхтекстовый слой мандельштамовского текста формируется благодаря синтаксической организации стихотворной ткани текста, где создается пространство для проявления богатства ритмомелодики, музыкальности стиха и фоносемантической динамики, формируется и проявляет себя синергия внутренней формы мандельштамовской игры, в частности, с именами. Поэтическая языковая личность *свободна* в выборе направления движения своего импульса энергии навстречу Божественной энергии (Лосев, 1997: 56). Очищение от лишних «примесей», второстепенных деталей происходит естественным образом — гармония поэтического текста раскрывается в его синтаксической сочетаемости и комбинаторике за счет «музыки поэзии»: это ритмомелодика, модуляции, смена мажорных и минорных тональностей и возвращение к исходной, ярко выраженное солирование и диалогичность оркестровки, интонационные повторы, варьирование тембровой обертональности и другие моменты, отсутствующие, к примеру, в прозе. О музыкальности поэзии пишет В.Г. Сибирцева (Сибирцева, 1922). По А.Ф. Лосеву, «музыкальная форма есть временное выражение смыслового покоя. <...> В музыке подвижной покой создается при помощи принципа возвращения к исходному пункту. Это общий принцип ... Вернуться к исходному пункту — это значит,

говоря вообще, достигнуть намеченной цели» (Лосев, 1995: 211). Ю.М. Лотман пишет об аналогичной организации стихотворной структуры: «*Универсальным структурным принципом поэтического произведения является принцип возвращения*. Он придает языку, построенному как художественный текст, не свойственную ему обычно пространственную протяженность...» (Лотман, 1994: 89). Если рассматривать музыкальный аспект стиха, связанный с его ритмомелодикой интонирования и рождением «поэтической музыки стиха» при синтезе звучания и смысла, то ритмомелодика, определенным образом организуя синтаксис (Гачечиладзе, 1980: 215), участвует и в номинационно-синтаксическом семиозисе (Буров, Кулага, 2012: 173). В относительно замкнутом пространстве поэтического текста, основанном на постоянном возвращении автора к истокам смыслового энергетического импульса, поэтическое и музыкальное «начала» динамически уравновешены. Поэтическая музыка стиха метрически организует синтаксис, за счет средств ритмомелодической динамики ослабляя структурно-синтаксические грамматические связи его лексики и, напротив, усиливая эстетический, эмоционально-мелодический антропогенный динамизм синтаксических отрезков, образующих номинационные энергемы на эстетическом, не собственно коммуникативном уровне восприятия. Возникает номинация энергии чувства, подавляющей энергию логоса за счет энергии мелоса.

Мощнейший жизнеутверждающий сверхтекст в рассматриваемом тексте О.Э. Мандельштама — плод рискованной и отважной авторской игры с «веком-волкодавом», оптимистической «дразнилки» — вызова тем силам, которые стоят на пути Мастера, имеющего серьезные, подкрепленные историческим культурным опытом основания отстаивать свою творческую свободу. Об этом, по мнению исследователей, говорят очевидные интертекстуальные связи с лермонтовской «Молитвой», тютчевским «Так, в жизни есть мгновения...», «Затворницей» Я. Полонского, песенкой Присыпкина из «Кло-па» В. Маяковского, стихотворением «Налей мне, друг, игристого» С. Парнок и др. (Видгоф, 2012). Светлые краски этого текста как жизнеутверждающий надтекст отчетливо противопоставлены мрачному подтексту (воронье на телах повешенных в балладе Ф. Вийона). Почти сто лет назад О.Э. Мандельштам в «Заметках о поэзии», говоря о «неслыханной силе» и «полноте жизни, полноводье образов и чувств» поэзии Пастернака, заметил, что в его тексте «синтаксис убежденного собеседника, который горячо что-то убежденно и взволнованно доказывает...»⁵. Именно через синтаксис, создающий пространство для проявления богатства ритмомелодики, музыкальности стиха и фоносемантической динамики, формируется сверхтекстовый слой мандельштамовского текста. Ярчайший пример — «варьируемое употребление отчества музыканта «Герцевич» или «Герцович» — от имени «Герц», ассоциирующимся с немецким «Herz» — «сердце». Звучание данной пары слов (Herz — сердце) господствует в символической звукописи текста: *Герцович, еврейский, наверчивал, вечера, затверженную, Сердцевич, заверчено, Скерцович*» (Видгоф, 2012: 314).

⁵ Мандельштам О.Э. Заметки о поэзии // Сочинения : в 2 томах. Т. II. Проза. М. : Художественная литература, 1990. С. 210.

Само движение-дыхание ритмомелодического употребления номинативных отрезков синтаксического пространства под «музыку-голубу» формирует состояние жизнеутверждения.

Весь текст строится по принципу развернутого оксюморона, столкновения высокого и нарочито обыденного. Ритмика синтаксических построений, явно не соответствующих музыкальной сонатной форме («Он Шуберта наверчивал, / Как чистый бриллиант»), насыщенных уличной лексикой, основана на мелодической модели лермонтовской «Молитвы» (*В минуту жизни трудную, // Теснится ль в сердце грусть, // Одну молитву чудную // Твержу я наизусть*), что не пародийно, а трагично. Здесь лоб в лоб сталкивается Творчество («музыка-голуба», звучащая на «итальяночке» — гармонике-тальянке) и Страх, который несет с собой «век-волкодав» (вороньей шубою // На вешалке висеть — скрытое сравнение как символ смерти — воронье, поедающее мертвечину у Ф. Вийона в «Балладе повешенных»). Шуба в данном контексте — знак избранности, нередко трагической, но избранности.

Сквозной ассоциативный ряд прецедентных имен собственных, построенных по этикетной модели «имя + отчество» с константой имени *Александр*, — ассоциация со знакомыми поэта (прототип врача Александр Герцович Беккерман, сосед по квартире старшего брата поэта — Александра Эмильевича) и этимологией — «защитник людей» и ассоциативной переменной в отчестве — *Герцовиch, Герцевиch* (А.И. Герцен, нем. das Herz — сердце), *Сердцевиch, Скерцевиch* (ср.: Александр Сергеевич Пушкин). По мере развертывания синтаксического пространства текста поэтическим модифицируется: хрупкость его тепла очевидна на фоне все разрушающего мира, враждебного как человеческому сердцу, так и музыкальной ритмике скерцо. Специфика употребления прецедентных имен в поэтическом тексте состоит в том, что «для поэзии характерно сгущение смыслов, обусловленное необходимостью малыми языковыми средствами (в связи с малым объемом поэтического текста) передать важную для художника слова информацию, что приводит к сжатию образа до одной узнаваемой черты — к созданию поэтонима» (Чумак-Жұнъ, 2017: 5).

Индивидуально-художественное сознание любого великого художника слова представляется для русского человека тем нравственным мерилом, которое со временем обнажает истинные ценности и отсеивает антиценностные начала. Антропогенное легко может перерasti в антропоцентристическое как альтернативное эгоцентризму, бездуховности и равнодушию власти — форме насилия, когда авторское Ego, выраждающее протест, иногда даже бунт Личности, следует принципам синергии свободного поиска форм самовыражения. Об этом пишет Пушкин («Пророк», «Из Пиндемонти», «Памятник» и др.), об этом говорят Цветаева, Мандельштам, Пастернак, Тарковский, Бродский, Окуджава, Галич, Кушнер, Высоцкий и мн.др. Об этом писал и Мандельштам. Его текст подтверждает то, что сверхтекст позволяет автору поэтического текста выразить свое внутреннее творческое состояние, передать динамику борьбы с самим собой, показать полемический поиск философских ориентиров для самооценки духовного состояния и своего места в творческом процессе, в поэтической картине мира.

Заключение

Таким образом, то, что мы предложили считать сверхтекстовым слоем поэтического текста и что существует в душе поэта, проявляется во множестве текстовых деталей — от его композиционной организации до обыгрывания отдельных лексических единиц. Благодаря сверхтексту, ощущаемому индивидуально, реципиент находит то, что, может быть, поэт даже помимо желания вложил в пространство текста. Скорее всего, сверхтекст маркирован авторским идиостилем и позволяет нам отличать одного поэта от другого уже по его «манере письма», по «почерку». Думается, сверхтекст обладает очень важным качеством: он освобождает текст от навязывания автором собственного мнения — субъективной категорической метатекстовой характеристики. Авторское мнение — один из возможных подходов, не исключающих, а предполагающих плюрализм мнений по поводу того, что не подлежит отрицанию. Каждое новое мнение — открытие граней конструктивного зерна истины, лишенного даже намека на деструктивность как на однозначность восприятия текста. В нем объективно заложено то, что позволяет каждому увидеть правду именно в своем индивидуальном ракурсе и вступить в творческую полемику и дискуссию, если понадобится. Сверхтекст — как повод и как основа для открытого обмена мнениями. Можно предположить, что чем богаче и глубже сверхтекстовый слой текста, тем более богаты и разноплановы его интерпретации. Получается так, что индивидуальная когнитивно-дискурсивная деятельность в поэзии, благодаря которой формируется сверхтекст, свидетельствует об истинном таланте автора.

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф. Событийная лингвосинергетика имплицитности текста в лингвопоэтическом освещении // Вестник ТГГПУ. 2011. № 1 (23). С. 114–119. EDN: NYIVKX
- Алефиренко Н.Ф., Нуртазина М.Б., Шахпутова З.Х. Автохтонная синергия русского художественного дискурса // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 253–270. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-253-270> EDN: KWQKTM
- Антонова Е.Н. Интертекстуальный характер поэтического филологического дискурса // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14. № 1. С. 245–259. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-1-245-259> EDN: PNDZSW
- Буров А.А., Бурова Г.П., Фрикке Я.А. Поэтическая картина мира: в поисках авторского надтекста // Язык. Текст. Дискурс. 2020. № 18. С. 158–171. EDN: CCHEFL
- Буров А.А., Кулага О.В. Художественный текст и его метатекстовая составляющая в прозе В.В. Набокова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2012. № 1. С. 169–178. EDN: OWIPPP
- Видгоф Л.М. «Но люблю мою курву-Москву...». Осип Мандельштам: поэт и город. М. : Астрель, 2012. 704 с.
- Гадамер Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
- Гачечиладзе Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. 2-е изд. М. : Советский писатель, 1980. 255 с.

- Гриневич О.А. Царскосельский текст в русской поэзии: структура и динамика // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. 2021. № 1 (1). С. 77–90. <https://doi.org/10.34680/urbis-2021-1-77-90> EDN: IIOSLW
- Зырянов О.В. «Река времен...» как сверхтекстовое образование в русской поэзии XIX–XX вв. // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2015. № 3. С. 87–100. EDN: VCVPAF
- Киосе М.И. Интродискурсивная лингвокреативность: алгоритм измерения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2023. Т. 20. № 4. С. 803–823. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2023.408> EDN: CWZHSL
- Купина Н.А., Битенская Г.В. Сверхтекст и его разновидности // Человек – Текст – Культура: коллективная монография. Екатеринбург : ИРРО, 1994. С. 214–233.
- Курьянов С.О., Александрова И.В., Иванова Н.П., Курьянова В.В. Актуальные вопросы теории сверхтекста: литературоведческий аспект. Ассоциативно-смысловой сверхтекст // Litera. 2022. № 11. С. 124–136. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2022.12.39384> EDN: ZSXJRO
- Курьянова В.В. Толстовский текст в творчестве А. Блока // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2020. Т. 6. № 3 (72). С. 147–164. <https://doi.org/10.37279/2413-1679-2020-6-3-147-164> EDN: XWYBQQ
- Лосев А.Ф. Тезисы об имени Божием, направленные в 1923 г. о. П. Флоренскому // Имя. Сочинения и переводы. СПб. : Алетейя, 1997. С. 56–62.
- Лосев А.Ф. Форма-Стиль-Выражение. М. : Мысль, 1995. 944 с.
- Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике // Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М. : Гнозис, 1994. С. 10–263.
- Лошаков А.Г. Сверхтекст как словесно-концептуальный феномен : монография. Архангельск : Поморский университет, 2007. 344 с. EDN: VWOVSN
- Меднис Н.Е. Сверхтексты в русской литературе. Новосибирск : НГПУ, 2003. 170 с. EDN: VХНJAT
- Потебня А.А. Мысль и язык // Слово и миф. М. : Правда, 1989. С. 17–200.
- Разумовская В.А. «Сверхтекст» как форма существования «сильного» художественного текста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2024. Т. 15. № 1. С. 262–275. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2024-15-1-262-275> EDN: FOGHCU
- Селеменева О.А. Мифонимикон Бунина-поэта: коннотативный аспект // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 285–297. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297> EDN: RJQZVY
- Сибирцева В.Г. Музыкальность поэзии Клопштока // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2022. Т. 19. № 4. С. 692–709. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2022.403> EDN: HIACHS
- Топоров В.Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) // Петербургский текст русской литературы: Избранные труды. СПб. : Искусство-СПБ, 2003. С. 7–118.
- Черашня Д.И. Лирика Осипа Мандельштама: проблема чтения и прочтения. Ижевск : Удмуртский университет, 2011. 288 с.
- Чумак-Жунь И.И. Интертекстуальность как ключ к интерпретации поэтического текста // Язык. Текст. Дискурс. 2005. № 3. С. 98–105. EDN: RUNEKZ
- Чумак-Жунь И.И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – начала XXI веков. М. : Директ-Медиа, 2014. 302 с.
- Чумак-Жунь И.И., Малышева М.С. Имя собственное как прецедентный феномен поэтического творчества И.А. Чернухина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 21 (270). С. 5–13. EDN: YTTZTI

- Bara Bruno G.* Cognitive pragmatics: the mental processes of communication. Cambridge : MIT Press, 2010. 308 p.
- Crismore A.* Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act. New York : Peter Lang. 1989. 282 p.
- Derrida J.* Of spirit: Heidegger and the question. Paris : Galilée. 1987. 139 p.
- Heidegger M.* Sein und Zeit. 16. Aufl. Tübingen : Niemeyer, 1986. 445 p.
- Landow G.P.* Hypertextual Deirida, Poststructuralist Nelson. 1997. URL: <http://muse.jhu.edu/press/books/orderinfo.html> (дата обращения: 18.10.2024).
- Smith Carlota S.* Modes of discourse: the local structure of text. Cambridge : University Press, 2003. 320 p.
- Vande Kopple W. J.* Meadiscourse and the Recall of Modality Markers // *Visible Language*. 1988. Vol. 22. No. 2. P. 233–272.

Сведения об авторах:

Чумак-Жунь Ирина Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и русской литературы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, 308015, Белгород, ул. Победы, д. 85; профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов:* текст, поэтический дискурс, прагмалингвистика. ORCID: 0000-0001-6790-1418. SPIN-код: 6428-2587. AuthorID: 603186. E-mail: chumak@bsuedu.ru

Зайцева Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировых языков, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, 210038, Витебск, ул. Московский проспект, д. 33. *Сфера научных интересов:* исследование художественного дискурса, коммуникативная лингвистика и коммуникативная стилистика художественного текста, лингвокультурные проблемы перевода. ORCID: 0000-0002-4659-0929. SPIN-код: 5964-9507. AuthorID: 947884. E-mail: irinazaj91@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-613-627

EDN: OBKVRP

Research article

Features of the supertext layer formation in the texts by O.E. Mandelstam

Irina I. Chumak-Zhun^{1, 2} , Irina P. Zaitseva³ 

¹Belgorod National Research University, *Belgorod, Russian Federation*

²RUDN University, *Moscow, Russian Federation*

³Vitebsk State University named after P.M. Masherov, *Vitebsk, Republic of Belarus*
chumak@bsuedu.ru

Abstract. The relevance of the topic is substantiated by the current trends in studying a poetic text as a specific speech-thinking formation focused on the aestheticization of the images of the reflected world and possessing pronounced communicative and pragmatic

components. The aim of the study is to determine the features of the formation of the supertext layer in O.E. Mandelstam's poem "Alexander Gertsevich Lived...". The authors use methods of contextual and interpretative text analysis and the method of intertextual analysis as linguistic tools. The study views a poetic text as a cognitive-synergetic phenomenon that emerges from the interaction of discursive and interdiscursive factors. It is determined that the transformation of the linguistic sign semantics in the poetic masterpiece is directly related to the thickening of meanings as a result of interaction of different figurative means and stylistic figures in a limited textual space. It is concluded that the supertextual layer of Mandelstam's poem is formed by various idiosyncratic manifestations, such as the syntactic organization of the poetic text, which manifests the rich rhythm-melody, verse musicality and the phonosemantic dynamics. We emphasize that the supertext allows to express the poet's inner creative state, to convey the dynamics of struggle with himself, to show the polemical search for philosophical guidelines for self-assessment of his spiritual state and its meaning for the creative process. The prospect of research is the development of the theory of supertext in poetic discourse.

Keywords: metatext, poetic discourse, poetic text, idiosyncratic, inner form of the poetic text, intertext

Author's contribution: Chumak-Zhun I.I. — development of the general concept of the article, writing the text, scientific consulting; Zaitseva I.P. — literature review, data collection, selection of material for the study, writing the text.

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Article history: received 04.12.2024; accepted 24.06.2025.

For citation: Chumak-Zhun, I. I., & Zaitseva, I. P. (2025). Features of the formation of a supertext layer in the works of O.E. Mandelstam. *Russian Language Studies*, 23(4), 613–627. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-613-627>

References

- Alefrenko, N. F. (2011). Event-trigger synergy of text implicitness in linguistic poetic coverage. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, (1), 114–119. (In Russ.).
- Alefrenko, N. F., Nurtazina, M. B., & Shakhputova, Z. Kh. (2021). Autochthonous synergy of Russian literary discourse. *Russian Language Studies*, 19(3), 253–270. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-253-270> EDN: KWQKTM
- Antonova, E. N. (2023). Intertextual character of poetic philological discourse. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(1), 245–259. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-1-245-259> EDN: PNDZSW
- Bara, Bruno G. (2010). *Cognitive pragmatics: the mental processes of communication*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014113.001.0001>
- Burov, A. A., Burova, G. P., & Frikke, Ya. A. (2020). Poetic picture of the world: in search of the author's supertext. *Yazyk. Tekst. Diskurs*, (18), 158–171. (In Russ.).
- Burov, A. A., & Kulaga, O. V. (2012). Artistic text and its meta-textual component in V.V. Nabokov's prose. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, (1), 169–178. (In Russ.). EDN: OWIPPP
- Cherashnyaya, D. I. (2011). *Osip Mandelstam's lyrics: the problem of reading and reciting*. Izhevsk: Udmurt University. (In Russ.).
- Chumak-Zhun, I. I. (2005). Intertextuality as a key to the interpretation of a poetic text. *Yazyk. Tekst. Diskurs*, (3), 98–105. (In Russ.). EDN: RUNEKZ
- Chumak-Zhun, I. I. (2014). *Poetic text in the Russian lyrical discourse of the late XVIII – early XXI centuries*. Moscow: Direct-Media Publ. (In Russ.).

- Chumak-Zhun, I. I., & Malysheva, M. S. (2017). Proper name as a precedent phenomenon of I.A. Chernukhin's poetic creativity. *Scientific Bulletins of BelSU. Series: Humanities*, (21), 5–13. (In Russ.). EDN: YTTZTI
- Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Derrida, J. (1987). *Of Spirit: Heidegger and the Question*. Paris: Galilée.
- Gachechiladze, G. R. (1980). *Artistic translation and literary interrelations*. Moscow: Sovetskii pisatel' Publ. (In Russ.).
- Gadamer, X. G. (1988). *Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.).
- Grinevich, O. A. (2021). Tsarskoye selo text in Russian poetry: structure and dynamics. *Urbis et Orbis. Microhistory and Semiotics of the City*, (1), 77–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.34680/urbis-2021-1-77-90> EDN: IIOSLW
- Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit*. 16. Aufl. Tübingen: Niemeyer. (In Germ.).
- Kiose, M. I. (2023). Intra-discursive linguistic creativity: Identification algorithm. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 20(4), 803–823. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu09.2023.408> EDN: CWZHSL
- Kupina, N. A., & Bitenskaya, G. V. (1994). Supertext and its varieties. In *Person – text – culture* (pp. 214–233). Ekaterinburg: IRRO Publ. (In Russ.).
- Kur'yanov, S. O., Ivanova, N. P., & Kur'yanova, V. V. (2022). Topical issues of the theory of supertext: literary aspect. Associative-semantic supertext. *Litera*, (11), 124–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2022.12.39384> EDN: ZSXJRO
- Kur'yanova, V. V. (2020). Tolstovsky text in works by A. Blok. *Scientific Notes of VI Vernadsky Crimean Federal University Philological sciences*, 6(3), 147–164. (In Russ.). <http://doi.org/10.37279/2413-1679-2020-6-3-147-164> EDN: XWYBQQ
- Landow, G. P. (1997). *Hypertextual Deirida, Poststructuralist Nelson*.
- Losev, A. F. (1995). *Form-Style-Expression*. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.).
- Losev, A. F. (1997). Theses on the name of God, sent in 1923 to O. P. Florensky. In *Name. Essays and translations* (pp. 56–62). Saint Petersburg: Aleteiya Publ. (In Russ.).
- Loshakov, A. G. (2007). *Supertext as a verbal-conceptual phenomenon*. Arkhangelsk: Pomor State University. (In Russ.).
- Lotman, Yu. M. (1994). Lectures on structural poetics. In *Yu. M. Lotman and the Tartu-Moscow Semiotic school* (pp. 10–263). Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.).
- Mednis, N. E. (2003). *Supertexts in Russian literature*. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ. (In Russ.).
- Potebnya, A. A. (1989). Thought and language. In *The Word and the myth*. Moscow: Pravda Publ. (In Russ.).
- Razumovskaya, V. A. (2024). “Supertext” as a form of a “Strong” fiction text existence. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 15(1), 262–275. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2024-15-1-262-275> EDN: FOGHCU
- Selemeneva, O. A. (2021). I. A. Bunin's poetic mythonymicon: Connotative aspect. *Russian Language Studies*, 19(3), 285–297. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297> EDN: RJQZVY
- Sibirtseva, V. G. (2022). Musicality of Klopstock's poetry. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 19(4), 692–709. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu09.2022.403> EDN: HIACHS
- Smith, Carlota S. (2003). *Modes of Discourse: The Local Structure of Text*. Cambridge: University Press.
- Toporov, V. N. (2003). St. Petersburg and “St. Petersburg Text of Russian Literature” (Introduction to the Topic). In *Petersburg text of Russian literature: Selected works* (pp. 7–118). Saint Petersburg: Iskusstvo-SPB Publ. (In Russ.).

- Vande Kopple, W. J. (1988). Meadiscourse and the recall of modality markers. *Visible Language*, 22(2), 233–272.
- Vidgof, L. M. (2012). “*But I love my curva, Moscow...*” *Osip Mandelstam: poet and city*. Moscow: Astrel Publ. (In Russ.).
- Zyryanov, O. V. (2015). “The River of Time...” as a supertextual formation in Russian poetry of the 19th–20th centuries. *Ural'skii filologicheskii vestnik. Seriya: Russkaya klassika: dinamika khudozhestvennykh system*. (3), 87–100. (In Russ.). EDN: VCVPAF

Bio notes:

Irina I. Chumak-Zhun, Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language and Russian Literature, Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russian Federation; Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya st, Moscow, 117198, Russian Federation. *Research interests*: text, poetic discourse, pragmalinguistics. ORCID: 0000-0001-6790-1418. SPIN-code: 6428-2587. AuthorID: 603186. E-mail: chumak@bsu.edu.ru

Irina P. Zaitseva, Doctor of Philology, Professor of the Department of World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 33 Moskovsky Prospekt, Vitebsk, 210038, Republic of Belarus. *Research interests*: artistic discourse, communicative linguistics and communicative stylistics of literary text, linguistic and cultural problems of translation. ORCID: 0000-0002-4659-0929. SPIN-code: 5964-9507. AuthorID: 947884. E-mail: irinazaj91@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

CULTURAL LINGUISTICS: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-628-641

EDN: NWXGUO

Научная статья

Провербальное моделирование референциальной ситуации винопития в русских паремиях

Т.Г. Бочина¹ , О.А. Димитриева² 

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

²Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары,

Российская Федерация

 Tatyana.Bochina@kpfu.ru

Аннотация. Актуальность исследования обосновывается интересом современной лингвистики к накоплению данных об этноспецифичности словесного выражения общечеловеческих жизненных ситуаций в пословичных фондах разных народов, а также недостаточной изученностью провербального моделирования в пословицах. Цель исследования — выявить особенности провербальной репрезентации ситуации винопития посредством антропонимов, зоонимов и религионимов в русских паремиях. Материалом для исследования послужили содержащие вакхическую лексику паремии, извлеченные из сборника «Пословицы русского народа» В.И. Даля методом сплошной выборки. Использованы общенаучные методы (анализ и синтез, эмпирическое наблюдение, описание и обобщение), а также лингвистические: метод лексико-семантического, концептуального, контекстуального и лингвокультурологического анализа, приемы моделирования и интерпретации переносного смысла паремий. Новизна заключается в определении особенностей функционирования антропонимов, зоонимов и религионимов в аспекте моделирования провербальной ситуации винопития. В результате анализа выявлено, что антропонимы, зоонимы и религионимы используются в пословичной объективации субъекта и объекта, действия и состояния, хронотопа референциальной ситуации винопития. Имена собственные в пословицах о пьянстве фиксируют народные представления о субъекте и объекте, времени референтной ситуации. Зоонимы характеризуют субъект и его качества, действия и состояния, коррелируют с хронотопом. Религионимы участвуют в репрезентации всех компонентов ситуации. Овнешнение референциальной ситуации винопития посредством антропонимической, зоонимической и религиозной лексики в русских паремиях помещает как саму ситуацию, так и отдельные ее компоненты в систему координат с духовной вертикалью и человеческой горизонталью. Перспективы ис-

© Бочина Т.Г., Димитриева О.А., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

следования видятся в изучении провербильной этноспецифичности моделирования других референциальных ситуаций, в т.ч. в сопоставительном плане.

Ключевые слова: паремиология, пословица, провербальная ситуация, метафора, антропоним, зооним, религионим

Вклад авторов: Бочина Т.Г., Димитриева О.А. — концепция исследования, анализ литературы, анализ данных, написание и редактирование статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 02.02.2025; принята к печати 11.08.2025.

Для цитирования: Бочина Т.Г., Димитриева О.А. Провербальное моделирование референциальной ситуации винопития в русских паремиях // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 628–641. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-628-641>

Введение

Как известно, важнейшее свойство пословицы — ее ситуативность, при этом паремиологи выделяют 3 типа ситуаций: интерактивную, в которой пословица произносится; референциальную, к которой пословица отсылает, и провербальную, которая словесно отображается в пословице (Гжибек, 2009: 51). В связи с этим паремический фонд дает незаменимый материал для выявления этнической специфики моделирования той или иной референциальной ситуации. При этом особенность провербальной репрезентации типичных жизненных обстоятельств заключается в конкретно-образном, иносказательном, представлении ситуации посредством конкретной лексики, которая выступает в качестве основного «строительного материала» паремий (Пермяков, 1970: 19), определяя их «этническую, географическую, историческую и языковую (в смысле языковой „модели мира“) специфику» (Пермяков, 1970: 29).

Ситуация винопития — одна из этнически маркированных в русской лингвокультуре, о чём, в частности, свидетельствует выделение изречений о пьянстве в отдельную тематическую рубрику в сборнике «Пословиц русского народа» В.И. Даля.

Ранее паремии о пьянстве изучались как репрезентанты концепта «Питье» (Бойченко, 2009), как часть фрагмента языковой картины мира — «Винопитие» (Глушкина, 2009, 2015), как гастрономический компонент — «пристрастие к пьянству» (Нелюбова, Скнарев, Кол, 2024: 99–100). Кроме того, в отдельный фольклорный жанр выделяют застольные приговорки (Тростина, 2019), или вакхизмы по (Юнаковская, 2007: 138). Научный интерес к данной группе паремий мотивирован тем, что они «раскрывают национальные особенности типовой ситуации употребления алкоголя» (Долгова, 2009: 8). Как правило, исследователи отмечают, что в пословицах и поговорках о пьянстве представлена амбивалентная оценка этого явления, но в некоторых работах наблюдается шкалирование, аксиологическая градация паремий о пьянстве от резко отрицательной оценки до снисходительной и нейтральной, и даже положительной (Бойченко, 2009). К примеру, изучив 300 пословиц и поговорок о пьянстве, Л.Р. Хомкова определила, что в 35 % случаев выражаются положи-

тельные коннотации (Хомкова, 2019: 50–51); в более 60 % пословиц пьянство осуждается и расценивается как антисоциальное явление, которое связываетя с чувством беды и нужды (Хомкова, 2019: 52); в 4 % народных изречений представлено двойное отношение к питию (Хомкова, 2019: 53).

В ряде исследований пословиц о пьянстве рассматривается взаимодействие духовной и материальной сфер (Глушкова, 2009, 2015), связь винопития со сферой интеллекта (наличие / отсутствие ума), с достатком (богатство / бедность), а также с ценностями «жизнь», «счастье» и «семья» (Нелюбова, Скнарев, Кол, 2024: 99–100). Е.В. Ничипорчик приводит среди прочих параллель «ум — вредные привычки», в которой особо подчеркивается, что «умный пьет с умом» (Ничипорчик, 2023: 166).

Таким образом, пословицы и поговорки о пьянстве привлекают внимание лингвокультурологов и паремиологов, однако аспект провербальной этноспецифичности моделирования ситуации винопития не изучался специально. Следовательно, *актуальность* исследования определяется важностью познания особенностей корреляции референциальной и провербальной ситуаций, представленных в русских пословицах, а также научной значимостью выявления лингвокультурной маркированности ситуации употребления алкоголя.

Модель описания ситуации винопития «включает, во-первых, описание человека, так или иначе связанного с употреблением спиртного, т.е. субъекта (агенса), объекта питания (напитков и посуды), действия и / или состояния» (Димитриева, 2025: 32). Заметим, что для последнего компонента (действия и состояния субъекта) немаловажным является хронотоп, или «время-пространство» обстоятельств употребления алкоголя.

Как отмечалось выше, для провербальной реализации ситуации пития активно используется конкретная лексика, в том числе (наряду с другими лексико-семантическими группами) антропонимы, зоонимы и религионимы, которые и находятся в центре нашего внимания.

Цель исследования — выявление особенностей провербальной репрезентации ситуации винопития посредством антропонимов, зоонимов и религионимов в русских паремиях.

Методы и материалы

Эмпирическую базу для настоящего исследования составили извлеченные методом сплошной выборки из сборника В.И. Даля¹ 830 пословиц и поговорок, в которых содержится лексика с семантикой ‘употребление спиртного’. Предварительный анализ отобранных паремий показал, что в них активно используются имена собственные, наименования животных и религиозная лексика, поэтому объектом исследования избраны пословицы и поговорки о пьянстве, включающие в свой состав антропонимы, зоонимы и религионимы. Данные группы лексики составляют своеобразную триаду, где верх — это Божественное, духовное, низ — земное, материальное (животные), а центр — человеческое (духовное и материальное).

¹ Даль В.И. Пословицы русского народа : в 2 томах. 2-е изд. М. : Академический проект, 2024.

В ходе анализа и интерпретации полученных данных использованы общенаучные методы (анализ и синтез, эмпирическое наблюдение, описание и обобщение), а также лингвистические — синхронный анализ языка, метод лексико-семантического, концептуального, контекстуального и лингвокультурологического анализа, приемы моделирования и интерпретации переносного смысла паремий.

Новизна исследования заключается в определении особенностей функционирования антропонимов, зоонимов и религионимов в аспекте моделирования провербальной ситуации винопития.

Результаты

Определен списочный состав антропонимов, зоонимов и религионимов, использованных в русских паремиях о пьянстве.

Установлено, что имена собственные, номинации животных и религиозные лексемы используются для пословичной объективации всех компонентов ситуации винопития: субъекта и объекта, действия и его хронотопа, состояния агента. При этом овнешнение референциальной ситуации винопития посредством антропонимической, зоонимической и религиозной лексики в русских паремиях помещает саму ситуацию и отдельные ее компоненты в систему координат с духовной вертикалью и человеческой горизонталью.

Показано, что антропонимы в русских пословицах и поговорках выражают субъект, объект и время ситуации винопития: репрезентативные личные имена создают отрицательный образ пьющего человека (*простоватый, глупый, непривлекательный, неудачник* и т.п.), хрононимы отражают народные представления о наиболее подходящем времени для винопития (праздниках), патронимы обозначают объект (алкогольный напиток);

Уточнена значимость зоонимов в моделировании провербальной ситуации винопития: они характеризуют субъект, его качества, действия и состояния; образы животных используются для маркирования статуса пьющего человека, шкалирования степени его опьянения, указания на «расчеловечивание» человека пьющего, для оправдания употребления алкоголя; кроме того зоонимические образы коррелируют с хронотопом ситуации — типичный локус пьяницы совпадает с привычным местом обитания животного, а в праздничные дни даже мелкие представители фауны становятся субъектами ситуации питания;

Доказано, что религионимы, участвуя в репрезентации всех компонентов провербальной ситуации винопития, маркируют земную и греческую суть самой ситуации, несовместимой с Божественно-духовной составляющей жизни.

Обсуждение

Как справедливо отмечают В.И. Карасик, В.М. Шакlein, «в коллективном и индивидуальном сознании существует метафорическая мощность того или иного концепта» (Карасик, Шакlein, 2025: 83), таковой, на наш взгляд, является ситуация винопития, в провербальном осмыслении которой задействуется разнообразный «строительный материал», при этом осуществляется

трансфер из самых разных областей: соматического и пищевого, антропонимического и артефактного кодов культуры и мн.др. Как известно, «образы есть средства экономии ментального напряжения» (Алефиренко, 2021: 15), поскольку являются «заместителями тех масс мыслей, из которых они возникли» (Потебня, 1976: 520), поэтому так существенна их роль в малых жанрах, особенно в лапидарном тексте пословицы. К тому же образ неразрывно связан с культурой: «цель Образа есть материальное обобщение фактов — (в) несовпадении со своим собственным смыслом — (как) основание искусства и культуры» (Колесов, 2022: 105), а этноспецифичность лингвокультуры наиболее ярко проявляется именно в метафорическом образе, который «тесно связан с особенностями мировидения народа, является лингвокультурным маркером и отражением этнического своеобразия концептуализации и категоризации действительности» (Бочина, 2023: 8).

Антропонимы как единицы провербальной ситуации винопития

В народных изречениях антропонимы выполняют несколько функций. Во-первых, относясь, по меткому выражению В.И. Даля, ко «внешней одежде пословиц»², они играют большую роль в создании рифмы, звучания, ритма, аллитерации. Во-вторых, «использование имени собственного, связанного с единственным объектом действительности, согласуется с требованиями жанра пословицы, которая является суждением одновременно и частным, и общим» (Бочина, 2018: 71). В-третьих, «собственные имена участвуют в формировании семантического и семиотического планов пословичных изречений. Целый ряд имен, закрепленных за героями сказок, рассказов, анекдотов, связанных с народными обычаями, имеет в пословицах презентативный смысл» (Бочина, 2018: 71).

В сборнике В.И. Даля зафиксированы следующие мужские и женские имена, связанные с моделированием провербальной ситуации винопития: *Аввакум, Аноха, Афонюшка, Ерема, Демьян, Еремей, Ерофеич, Иван, Ивашка, Карп, Кирила, Кузьма, Куприян, Марко, Мирошка, Нестер, Нефед, Савва, Савелий, Степашка, Татьяна, Тит, Федот, Фекла, Филя, Фока, Фомка, Фонюшка, Хавронья*.

В паремиях о пьянстве антропонимы, в первую очередь, «визуализируют» информацию о субъекте винопития, делают ее личностно маркированной. Антропонимы фиксируют образ недалекого, простоватого человека, а в некоторых случаях и наглого лентяя: *У Фили пили, да Филю ж и побили; У Фомки пили, да Фомку же и били* (2, 98)³; *Без Ивашки не выпьешь бражки* (2, 272); *Еремины слезы по чужом пиве льются* (1, 156); *Еремеевы слезы о чужом пиве льются* (2, 277); *Не схоже Анохино пиво с Нестеровым* (2, 231); *Зачал Мирошка пить понемножку; Савелья ломает с похмелья* (2, 169); *Степашка, есть ли другая баклажка? У нашего Куприяна все дети пьяны; Знать Феклу по рылу мокру* (1, 328); *Запила Хавронья про свое здоровье* (2, 44) и др.

² Даль В.И. Напутное // Пословицы русского народа : в 2 томах. М. : Академический проект, 2024. Т. 1. С. 8.

³ Здесь и далее примеры приводятся по: Даль В.И. Пословицы русского народа : в 2 томах. 2-е изд. М. : Академический проект, 2024. В скобках первая цифра указывает на том, вторая — на страницу.

В «Словаре коннотативных собственных имен» С.Е. Отина⁴ даются следующие оценочные характеристики именам: *Филя* «простак, разиня, недоумок»⁵, *Фомка* «глупый, недалекий, никудышный человек»⁶, *Ерема* «персонаж русской народной сказки о незадачливых Фоме и Ереме. <...> человек, не приспособленный к жизни, неудачник; глупый человек, простофиля»⁷; *Ивашка* «простак»⁸, *Мирошка* — «дурак, глупец»⁹ и т.д. Схожий комментарий имеют и некоторые женские имена: *Фекла* — «распространенность имени в крестьянской среде, у женщин „низших“ слоев общества <...> малопривлекательная и недалекая женщина»¹⁰, *Хавронья* — «непривлекательная, простоватая (чаще полная) и недалекая женщина»¹¹. Таким образом, в большинстве своем за антропонимами скрывается отрицательное, осуждающее отношение говорящего к поступкам и поведению недалекого, простоватого человека.

Среди имен собственных особое место занимают хрононимы — имена, называющие даты в народном месяцеслове, церковном календаре: *У него то Саввы, то Варвары* (у охотника попировать) (1, 328); *Прославился еси, проварварился еси; Продемьянился, прокузмился* (1, 329); *Ныне Тита* — много пито; завтра *Карпа* — нет ни капли (1, 34). Номинации праздников (День св. Саввы — 5 декабря по старому стилю, св. Варвары — 4 декабря; день св. Космы и Дамиана 1 ноября по старому стилю), так же, как и глаголы, образованные по модели *про-...-и-ся* с семантикой израсходованности, истраченности, маркируют стереотип поведения, легкое времяпрепровождение и одновременно осуждение со стороны говорящего. День *Тита* и *Карпа* — день именин: возможно, эти имена выбраны народом из-за частоты празднования: Тит, согласно святым, отмечает день ангела 14 раз в году, Карп — 9, что вновь отсылает к определенному социальному типажу с типичными поступками.

Таким образом, имена собственные в пословицах о пьянстве фиксируют народные представления не только о субъекте пития, но и о наиболее подходящем времени для винопития (праздниках). Имеются случаи номинирования именем собственным и объекта референтной ситуации, в частности, патронимом (наименованием по отцу) *Ерофеич*, обозначающим «горькую спиртовую настойку на травах»: *Ерофеич часом дружок, а другим вражок* (2, 166); *Ничто нипочем: был бы Ерофеич с калачом* (2, 170) (см. также: Феоктистова, 2017). При этом, введение антропонимов как этнокультурного фона, с одной стороны, делает ситуацию винопития не обобщенно-назидательной, а конкретно-привязанной, условно говоря, к представителю общины, сообщества, с другой — воспроизводит общий негативно-иронический модус интерпретации типовой ситуации.

⁴ Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. Донецк : Юго-Восток, Лтд, 2004. 412 с.

⁵ Там же. С. 362.

⁶ Там же. С. 364.

⁷ Там же. С. 139.

⁸ Там же. С. 175.

⁹ Там же. С. 239.

¹⁰ Там же. С. 359.

¹¹ Там же. С. 369.

Зоонимы как единицы провербальной ситуации винопития

«Животный мир, — пишет Д.Б. Гудков, — оказывается «зеркалом» мира людей <...>, животные обретают свойства эталонных носителей тех или иных индивидуальных или социальных характеристик человека (заяц — трусость, пчела — трудолюбие, осел — глупость и т.д.)» (Гудков, 2017: 45). Ситуация винопития изображается посредством таких зоонимов, как *корова, свинья, собака, кот, лошадь, барашки, курица, птица, гусь, утка, медведь, ворона, воробей, птичка, пиявка, червяк, комар*. Они, в первую очередь, используются для описания действия или состояния субъекта.

Прежде всего, зоонимы употребляются для оправдания основного действия референциальной ситуации винопития путем его «запараллеливания» с элементарным действием животных *пить (клевать)*: *И курица пьет. Курица и вся три денежки, да и та пьет* (2, 164); *Как курица: что грянет (стуныт), то клюнет* (2, 162). Более того, в «определенное» время (в праздник), согласно народным изречениям, алкоголь имеется даже у самых мелких представителей фауны: *На праздник и у комара сусло (и у воробья пиво)* (2, 95); *В осень и у воробья пиво* (1, 367).

Уподобление пьяного человека свинье, с одной стороны, характеризует особенности поведения пьяницы, например, бессвязную, бессмысленную речь: *Пойми пьяного речи, поймешь и свиное хрюканье* (2, 173), с другой — шкалирует степень опьянения: *нахрюкаться, напиться в зюзю, до полного свинства, как свинья, как поросенок и др.* Заметим, что для славянских поверьй характерна ассоциативно-вербальная связь *свиньи* с пьяницей: «встретить свинью — успеха в делах не будет (рус.), свинья перебежит дорогу — встреча с пьяницей (зап. Галиция)»¹².

Другим типичным действием пьяного человека является бравада и мнимая храбрость, драчливость, противопоставляемые трусости того же субъекта в трезвом виде, которая подчеркивается включением в пословицу эталонов безобидных и безопасных животных: *Мужик напьется — с барином дерется; проспится — свиньи боится; Напьется, так с царями дерется, а проспится, так и курицы боится* (2, 174).

При описании степени опьянения довольно часто используется модель сравнения с животными «пьян + как»: *пьян как лошадь, как корова, как свинья*¹³. Сюда относится устойчивое сравнение *натянулся, как пиявка* (2, 163), в котором задействуется естественный образ червя, пьющего кровь, глагол *натянуться* является маркером предела, невозможности продолжать дальнейшее действие. Употребляется также модель «глагол с семантикой физического воздействия + номинация животного»: *медведя побороть (то есть одолеть большое затруднение: также выпить большую кружку вина)* (2, 162); *зашибить дрозда; убить муху*¹⁴ (2, 162).

¹² Белова О.В. Свинья // Славянские древности : этнолингвистический словарь / под ред. Н.И. Толстого. Т. 4. М. : Междунар. отношения, 2009. С. 577.

¹³ Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб. : Фолио-Пресс. 1998. С. 221.

¹⁴ Последний фразеологизм связывается с карточной игрой (Виноградов, 1999: 332–338).

С представлением о типичном локусе в провербальной ситуации винопития связаны образы собаки и вороны, поскольку эти животные являются непременной частью внешнего мира, своего рода обязательным атрибутом улицы, при этом характеризуются типичным алгоритмом действий (*собака лает и лижет, ворона каркает и клюет*): *Не тот пьян, что двое ведут, третий ноги расставляет, а тот пьян, кто лежит, не дышит, собака рыло лижет, а он и слышит, да не может сказать: цыц!* (2, 167); *Ему ворона глаз клюет, а он и носом не ведет* (2, 163). Неумение противостоять действиям животных и покинуть характерный для ситуации топос акцентируют беспомощность пьяного человека.

Провербальная интерпретация образа коровы несовместима с ситуацией винопития, поскольку корова-кормилица в крестьянской картине мира осмысливается как знак семейного достатка и благополучия, несовместимого с пьянством. Противопоставление *корова — переходница* («молодая, еще не телившаяся корова; нетель; корова, оставшаяся яловой»¹⁵) показывает степень «ухудшения» домашнего быта и социального положения пьяницы, другими словами, репрезентирует результаты действия агенса: *У пьяного семь коров доится, а проспится, так и переходницы нет* (2, 174); *Ныне натощак, завтра натощак, ан и корову со двора тащат* (2, 167); *Не дело пьяной бабе коров доить* (2, 173).

Таким образом, зоонимы играют важную роль в моделировании провербальной ситуации винопития, характеризуя и субъект, и его качества, действия и состояние. Кроме того, они коррелируют с хронотопом ситуации — праздником и улицей. Образы животных используются для оправдания пьянства, маркирования статуса пьющего человека и шкалирования степени его опьянения.

Религионимы как единицы провербальной ситуации винопития

Рассматривая религиозную лексику, В.А. Маслова выделяет полевую структуру духовного кода: в ядре располагается *Бог*, на периферии ядра *Вера, Церковь, Спасение, Крест* и др. Кроме того, выделяется интерпретационная зона, включающая понятия *Колокол, Свеча, Покаяние* и др. (Маслова, 2016: 84). В пословицах о пьянстве из сборника В.И. Даля используются следующие единицы религиозной лексики: *Бог (бог); господи, Христов; святые угодники; бес – черт – лукавый; псалмы; молитва; молить – каяться; за здравие – за упокой; грех, грешные; поп, игумен (игуменья), братья (чернецы), сестры; церковь; пост; аминь; слава богу; свеч(к)а, колокол, колокольня*.

Известно, что в паремийной интерпретации Бога прослеживаются несколько оппозиций: *христианское – народно-мифологическое*¹⁶, или «реликтово языческое» (Мокиенко, 2023: 166); в вере в Бога *сакральное – несакральное*.

¹⁵ Словарь русских народных говоров. 26. Первое – Печетник. Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1991. С. 264.

¹⁶ Толстой Н.И. Бог // Славянские древности : этнолингвистический словарь / под ред. Н.И. Толстого. Т. 1. А–Г. М. : Международные отношения, 1995. С. 202–203.

кральное (Высочаньски, 2019: 294), в следовании традициям ритуальное (церковное) — бытовое (профанное).

В паремиях о пьянстве отражаются не столько христианские традиции, сколько народно-мифологические представления о потусторонних силах, что проявляется, например, в телесном образе черта: *черт с ведром; пошел по бочкам; челом бьет: Мужик лишь пиво заварил, уж черт с ведром* (1, 354); *Пошел черт по бочкам (запили)* (1, 187); *Пошел черт по бочкам — быть по пойкам* (2, 168); *Иван пиво пьет, а черт со стороны челом бьет* (2, 334). Бес, черт, лукавый (и мифический оборотень) изображаются как внешние духи, которые управляют поступками человека, при этом пьяный человек становится объектом внешнего воздействия: *Вина напиться — бесу предаться. Уродился детина кровь с молоком, да черт горилки прибавил* (2, 169); *Над пьяным и оборотень потешается* (2, 173). В некоторых пословицах прослеживается библейское представление о возможности проникновения беса в тело человека: *В пьяном бес волен* (2, 167). Как видно из данной подборки, в провербальной интерпретации наименования бесов коррелируют со всеми компонентами ситуации винопития: с субъектом (*варящий пиво мужик, пьющий пиво Иван, пьяный*), объектом (*пиво, вино, горилка; ведро, бочка*), действия (*пить, напиться*). К тому же в пословицах нечистая сила маркирует ситуацию пьянства как относящуюся к «миру чужому». Так, И.В. Калита относит появление образов потустороннего мира во фразеологии о пьянстве «к маркерам перехода границ известного мира» (Калита, 2021: 127): *Пошел чертей слепить* (2, 162); *Допился до чертиков. Попей, попей — увидишь чертей* (2, 163); *Смелым Бог владеет, а пьяным черт качает* (2, 174).

Сакральные единицы (*Бог, молитва, молиться, пост, каяться*), напротив, противоречат ситуации винопития, сопрягаясь с его компонентами в отрицательном или ироническом плане: *Ни пьяного молитва, ни голодного пост!* (2, 109); *Пьяный Тит псалмы твердит* (2, 165). Правда, в русской культуре сильно убеждение в том, что пьяные наивны, искренни и беззащитны, как малые дети, поэтому находятся под защитой Бога: *Пьяного да малого Бог бережет* (2, 166).

На уровне ритуальное (церковное) — бытовое (профанное) винопитие также тесно связано со вторым (отрицательным) компонентом антитезы, вербализуясь, к примеру, оппозициями *церковь — кабак (шинок), свечка (ритуал) — балалайка (развлечение): Богу пятак да в кабак четвертак; На балалайку станет, и на кабак станет, а на свечку не станет; Хоть в церковь и близко, да ходить склизко, а кабак далеконько, да хожу потихоньку; Пойдем в церковь! — Грязно. — Ну так в шинок! — Разве уж под тыном пройти?* (1, 33).

Временной план ситуации винопития в паремиях реализуется отсылкой к церковным и языческим праздникам *масленица, радуница, Вознесенье*, используя христианские календарные традиции как оправдание употребления спиртного: *Для праздника Христова не грех выпить чарочку простова* (2, 95); *Выпили пиво о маслене, а с похмелья ломало после радуницы* (1, 79); *Закаялся и зарекся (пить), от Вознесенья до поднесенья* (2, 171). Иронический модус осмыслиения хронологического компонента ситуации винопития передается

указанием на соответствие количества святых и посвященных им праздников: *Сколько дней у Бога в году, столько святых в раю, а мы, грешные, им празднуем; Святые угодники на пьяниц угодливы: что ни день, то праздник* (2, 173). В последней пословице обыгрывается словообразовательная форма сакральной номинации *угодник* и профанного прилагательного *угодливый*.

Номинации священнослужителей *игумен / игуменья, братья (чернецы) / сестры, поп* используются в функции презентации субъекта и / или коагенса ситуации: *Поп в колокол, а мы за ковши* (1, 45); *Игумены за чарки, сестры за ковши* (2, 336).

Таким образом, при провербальной интерпретации ситуации винопития религионимы участвуют в репрезентации всех ее компонентов: субъекта и объекта, действия и состояния агенса, хронотопа, последовательно маркируя земную и грешную суть референциальной ситуации.

Заключение

В русском провербальном пространстве типовая ситуация употребления спиртного образно представляется конкретной лексикой различной тематики, в т.ч. антропонимами, зоонимами и религионимами. Единицы каждой из данных групп вербализуют как минимум 3 компонента референциальной ситуации винопития. В свою очередь, субъект, объект, действие, состояние и хронотоп в провербальной ситуации пития изображаются словами разных лексико-семантических групп. Субъект иносказательно выражается антропонимами и зоонимами, коагенс — религиозными номинациями; объект (посуда, напиток) метафорически представлены названиями животных и личными именами. При описании хронотопа ситуации винопития зоонимы и религионимы участвуют в моделировании типового локуса, а религиозная лексика и собственные имена формируют временной план вакхической ситуации, подчеркивая связь человека с церковно-календарным ритмом жизни.

Овнешнение референциальной ситуации винопития посредством антропонимической, зоонимической и религиозной лексики в русских паремиях помещает как саму ситуацию, так и отдельные ее компоненты в систему координат с духовной вертикалью и человеческой горизонталью.

Перспективы исследования видятся в изучении провербильной этноспецифичности моделирования других референциальных ситуаций, в т.ч. в сопоставительном плане.

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф. Языковые образы как единицы этнокультурного сознания // Гуманитарные исследования. 2021. № 4 (80). С. 10–18. <https://doi.org/10.21672/1818-4936-2021-80-4-010-018> EDN: ERMWMY
- Бойченко А.Г. Питие // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 7. Волгоград : Парадигма, 2009. С. 223–234.
- Бочина Т.Г. С именем Иван, без имени — болван (о контрасте имен собственных в русской паремике) // Имињата и фразеологијата (Имена и фразеология) : сб. статей. Скопье, 2018. С. 86–90.

- Бочина Т.Г.* Числовой и цветовой код как компонент тувинских загадок о человеке // Новые исследования Тувы. 2023. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.25178/nit.2023.3.1> EDN: IVOVAX
- Виноградов В.В.* История слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М. : ИРЯ им. В.В. Виноградова, 1999. 1138 с.
- Высоцаньски В.* Концептуализация веры во фразеологии // Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах. М. : Гнозис, 2019. С. 292–303.
- Гжисбек П.* Пословица и ее ситуации: от определения к классификации // Живая старина. 2009. № 4. С. 51–54. EDN: NBFIWP
- Глушкова Т.С.* Винопитие // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 7. Волгоград : Парадигма, 2009. С. 234–244.
- Глушкова Т.С.* Стереотипы винопития в русском фольклоре // Коммуникативные исследования. 2015. № 3 (5). С. 149–156. EDN: VTYVAT
- Гудков Д.Б.* Коды культуры и система естественного языка // Русистика без границ. 2017. Т. 1. № 1. С. 43–48. EDN: USNJBI
- Димитриева О.А.* Вакхический код русской лингвокультуры (на материале художественной прозы второй половины XIX века) : монография. М. : Флинта, 2025. 248 с.
- Долгова Е.Ю.* Лексика и фразеология, связанные со сферой употребления спиртных напитков, в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009. 21 с. EDN: NKWLET
- Калита И.В.* Образ пьяного человека в зеркале славянской фразеологии // Вестник славянских культур. 2021. Т. 60. С. 123–138. <https://doi.org/10.37816/2073-9567-2021-60-123-138> EDN: OFFFMT
- Карасик В.И., Шакlein В.М.* Символизация бумаги в русской лингвокультуре // Русистика. 2025. Т. 23. № 1. С. 81–96. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-1-81-96> EDN: VIZNUJ
- Колесов В.В.* Концептуальное поле русского сознания // Вопросы психолингвистики. 2022. № 4 (54). С. 100–115. <http://doi.org/10.30982/2077-5911-2022-54-4-100-115> EDN: DKIMYP
- Маслова В.А.* Духовный код с позиции лингвокультурологии: единство сакрального и светского // Метафизика. 2016. № 4 (22). С. 78–97. EDN: YSLZBP
- Мокиенко В.М.* Русинский Бог в пословицах и поговорках // Русин. 2023. № 71. С. 163–182. <https://doi.org/10.17223/18572685/71/7> EDN: VRZALU
- Нелюбова Н.Ю., Скнарев Д.С., Кол Ч.Ш.* Роль гастрономического компонента в выражении аксиологического смысла тувинских паремий (на фоне русского и французского материала) // Новые исследования Тувы. 2024. № 2. С. 90–111. <https://doi.org/10.25178/nit.2024.2.6> EDN: VPHGJY
- Ничипорчик Е.В.* Тематическое объединение пословиц об уме и глупости в паремиологическом словаре В.И. Даля // Славянская фразеология и паремиология : сб. науч. статей. Вып. 3. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. С. 164–170.
- Пермяков Г.Л.* От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише). М. : Наука, 1970. 240 с.
- Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. М. : Искусство, 1976. 614 с.
- Тростина М.А.* Застольные приговорки в устном репертуаре русского народа (по материалам фольклорных экспедиций Мордовского госуниверситета 2016–2019 гг.) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 4 (104). С. 100–106. <https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.104.4.015> EDN: ANTHKP
- Феоктистова Л.А.* Антропонимы в апеллятивных обозначениях хмельных напитков (ерофеич, ероха, ивашико, иванушко и др.) // Вопросы ономастики. 2017. Т. 14. № 2. С. 100–114. https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2017.14.2.013 EDN: YUPLZT
- Хомкова Л.Р.* Оценка пьянства как массового социального и культурного явления в русских пословицах и поговорках // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2019. № 3 (15). С. 49–54. EDN: YUJDXY

Юнаковская А.А. Разговорная речь носителей массовой городской культуры (на материале г. Омска): хрестоматия. М.: Языки славянских культур, 2007. 168 с. EDN: SUQGWH

Сведения об авторах:

Бочина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистического образования для иностранных студентов, Казанский (При-волжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. *Сфера научных интересов*: паремиология, семантика, прагматика, функционирование русского языка. ORCID: 0000-0002-2606-2985. SPIN-код: 2455-0673. Scopus ID: 56028782000. WoS ResearcherID: E-2299-2015. E-mail: Tatyana.Bochina@kpfu.ru

Димитриева Ольга Альбертовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Российская Федерация, 428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38. *Сфера научных интересов*: лингвистика текста, идиостиль, концептосфера, стилистика, семантика, лингвокультурология. ORCID: 0000-0003-2734-640X. SPIN-код: 9686-0190. Scopus ID: 57787537900. WoS ResearcherID: AAZ-3038-2020. E-mail: olgaal_79@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-628-641

EDN: NWXGUO

Research article

Proverbial modeling of a reference situation of drunkenness in Russian paremias

Tatyana G. Bochina¹✉, Olga A. Dimitrieva²

¹Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation

²Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russian Federation

✉ Tatyana.Bochina@kpfu.ru

Abstract. The relevance of the study is due to the interest of modern linguistics in the ethnoscpecificity of the verbal expression of universal life situations in the proverbial funds of different nations and to the insufficient study of proverbial modeling. The aim of this study is to identify the features of the proverbial representation of the situation of wine drinking through anthroponyms, zoonyms, and religionyms in Russian paremias. The material for the study was paremias containing Bacchic vocabulary from the collection “Proverbs of the Russian People” by V.I. Dal collected with continuous sampling method. The object of the study is proverbs and sayings about drunkenness which include anthroponyms, zoonyms, and religionyms. To analyze and interpret the obtained data, the authors used general scientific methods (analysis and synthesis, empirical observation, description, and generalization), linguistic methods (lexical-semantic, conceptual, contextual, and linguistic-cultural analysis), and techniques of modeling and interpreting figurative meaning of proverbs. The novelty lies in determining the specific functions of anthroponyms, zoonyms, and religionyms in modeling the proverbial situation of wine drinking. The analysis revealed that anthroponyms, zoonyms, and religionyms are used to objectify the subject and object, action and state, and the chronotope of the referential situation.

tion of wine drinking. Proper names in proverbs about drunkenness reflect the people's perceptions of the subject, object, and the time of the referential situation. Zoonyms characterize the subject, their qualities, actions, and state and correlate with chronotope. Religonyms represent all the situation components. The externalization of the reference situation of wine drinking through anthroponymic, zoonymic, and religious vocabulary in Russian paremias places both the situation itself and its individual components in a coordinate system with a spiritual vertical and a human horizontal. The prospects for research are seen in studying ethnic specificity of proverbial modeling of other referential situations, including comparative perspective.

Keywords: Paremiology, proverb, proverbial situation, metaphor, anthroponym, zoonym, religonym

Author's contribution: Bochina T.G., Dimitrieva O.A. — the concept of the research, literature review, data analysis, writing the article and its editing.

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Article history: received 02.02.2025; accepted 11.08.2025.

For citation: Bochina, T.G., & Dimitrieva, O.A. (2025). Proverbial modeling of a reference situation of drunkenness in Russian paremias. *Russian Language Studies*, 23(4), 628–641. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-628-641>

References

- Alefirenko, N. F. (2021). Linguistic images as units of ethno-cultural consciousness. *Humanitarian researches*, (4), 10–18. (In Russ.). <https://doi.org/10.21672/1818-4936-2021-80-4-010-018> EDN: ERMWMY
- Bochina, T. G. (2023). Numerical and color code as an element of Tuvan riddles about man. *The New Research of Tuva*, (3), 6–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.25178/nit.2023.3.1> EDN: IVOVAX
- Bochina, T. G. (2018). With name he is Ivan, without name — just a fool (on the contrast of personal names in Russian proverbs). In *Names and phraseology: collection of articles* (pp. 71–77). Skopje. (In Russ.).
- Boychenko, A. G. (2009). Drinking. In *Anthology of concepts*. Vol. 7 (pp. 223–234). Volgograd: Paradigma Publ. (In Russ.).
- Dimitrieva, O. A. (2025). *The Bacchic Code of Russian Linguistic Culture (Based on the Fiction of the Second Half of the 19th Century)*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.).
- Dolgova, E. Y. (2009). *Vocabulary and phraseology related to the sphere of alcohol consumption in the Russian language*. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Ufa. (In Russ.). EDN: NKWLET
- Feoktistova, L. A. (2017). Anthroponyms in Russian appellative names for alcoholic drinks (Yerofeich, Erokha, Ivashko, Ivanushko, etc.). *Problems of onomastics*, 14(2), 100–114. (In Russ.). https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2017.14.2.013 EDN: YUPLZT
- Glushkova, T. S. (2009). Drinking wine. In *Anthology of concepts*. Vol. 7 (pp. 234–244). Volgograd: Paradigma Publ. (In Russ.).
- Glushkova, T. S. (2015). Stereotypes of wine drinking in Russian folklore. *Communication studies*, (3), 149–156. (In Russ.). EDN: VTYVAT
- Gudkov, D. B. (2017). Culture codes and natural language system. *Russian studies without borders*, 1(1), 43–48. (In Russ.). EDN: USNBJI
- Gzhibek, P. (2009). Proverb and its situations: From definition to classification. *Zhivaya Starina*, (4), 51–54. (In Russ.). EDN: NBFIWP
- Kalita, I. V. (2021). The image of a drunken man in the mirror of Slavic phraseology. *Vestnik slavianskikh kul'tur*, 60, 123–138. (In Russ.). <https://doi.org/10.37816/2073-9567-2021-60-123-13> EDN: OFFFMT

- Karasik, V. I., & Shaklein, V. M. (2025). Symbolization of paper in the Russian language and culture. *Russian Language Studies*, 23(1), 81–96. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-1-81-96> EDN: VIZNUJ
- Khomkova, L. R. (2019). Assessment of drunkenness as a mass social and cultural phenomenon in Russian proverbs and sayings. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya*, (3), 49–54. (In Russ.). EDN: YUJDXY
- Kolesov, V. V. (2022). Conceptual field of Russian consciousness: the meaningful forms of the concept. *Journal of Psycholinguistics*, (4), 100–115. (In Russ.). <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2022-54-4-100-115> EDN: DKIMYP
- Maslova, V. A. (2016). Spiritual code from the standpoint of linguoculturology: the unity of the sacral and the secular. *Metaphysics*, (4), 78–97. (In Russ.). EDN: YSLZBP
- Mokienko, V. M. (2023). The Rusin Bog in proverbs and sayings. *Rusin*, (71), 163–182. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/18572685/71/7> EDN: VRZALU
- Nelyubova, N. Yu., Sknarev, D. S., & Kol, Ch. Sh. (2024). The role of the gastronomic component in expressing the axiological meaning of Tuvan proverbs (against the background of Russian and French material). *The New Research of Tuva*, (2), 90–111. (In Russ.). <https://doi.org/10.25178/nit.2024.2.6> EDN: VPHGJY
- Nichiporchik, E. V. (2023). Thematic association of proverbs about intelligence and stupidity in V. I. Dahl's paremiological dictionary. In *Slavic phraseology and paremiology: a collection of scientific articles*, Iss. 3 (pp. 164–170). Gomel: F. Skorina State University Publ. (In Russ.).
- Permyakov, G. L. (1970). *From Proverb to Fairy Tale (Notes on the General Theory of Cliches)*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Potebnya, A. A. (1976). *Aesthetics and Poetics*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.).
- Trostina, M. A. (2019). Table sayings in verbal folklore of Russian people (on the materials of folklore expeditions of Ogarev Mordovia State University in 2016–2019). *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, (4), 100–106. (In Russ.). <https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.104.4.015> EDN: ANTHKP
- Vinogradov, V. V. (1999). *The history of words*. Moscow: Russian Language Institute named after V.V. Vinogradov Publ. (In Russ.).
- Vysochansky, V. (2019). Conceptualization of faith in phraseology. In *Logical analysis of language. The concept of faith in different languages and cultures*. (pp. 292–303). Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.).
- Yunakovskaya, A. A. (2007). Colloquial speech of the bearers of mass urban culture (based on the material of Omsk). Moscow: Languages of Slavic cultures Publ. (In Russ.). EDN: SUQGWH

Bio notes:

Tatyana G. Bochina, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguistic Education for International Students, Kazan (Volga region) Federal University, 18 Kremlevskaya St., Kazan, 420008, Russian Federation. *Research interests*: Paremiology, phraseology, lexicology, stylistics, semantics, Russian language functioning. ORCID: 0000-0002-2606-2985. SPIN-code: 2455-0673. Scopus ID: 56028782000. WoS ResearcherID: E-2299-2015. E-mail: Tatyana.Bochina@kpfu.ru

Olga A. Dimitrieva, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Cultural Studies, Chuvash State Pedagogical University, 38 K. Marks St., Cheboksary, 428000, Russian Federation. *Research interests*: linguistics of text, conceptual sphere, the author's style, stylistics, semantics, cultural linguistics. ORCID: 0000-0003-2734-640X. SPIN-code: 9686-0190. Scopus ID: 57787537900. WoS ResearcherID: AAZ-3038-2020. E-mail: olgaal_79@mail.ru



METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-642-655

EDN: OBAOTG

Research article

Developing professional Russian communication skills for hospitality internships through service-learning: a case study from Vietnam

Nhat Tuan Nguyen[✉] , Thi Phuong Thanh Truong[✉] 

Hanoi University, *Hanoi, Vietnam*

 tuannn@hanu.edu.vn

Abstract. Internship readiness is critical for language majors preparing to enter the hospitality industry, yet little research has explored how service-learning supports this development in non-English language programs. In Vietnam, the rising demand for Russian-speaking hospitality professionals underscores the need for effective, discipline-specific pedagogical models. This study investigates how a service-learning project embedded in a Russian for Specific Purposes (RSP) module enhances students' internship readiness through applied language use, reflective learning, and professional skill acquisition. A qualitative single-case study was conducted involving ten third-year Russian majors at a Vietnamese university. Data were collected through semi-structured interviews, reflective journals, and bilingual materials produced during a semester-long community-based service-learning project. Thematic analysis was guided by Kolb's experiential learning theory and the National Association of Colleges and Employers (NACE) career readiness framework. The findings indicate that service-learning facilitates internship readiness by enhancing context-specific Russian language use, increasing students' reflective awareness of communicative challenges, and fostering transferable skills such as teamwork, initiative, and intercultural competence. Students also reported increased self-confidence and a clearer understanding of their future professional roles. The study provides empirical evidence for the pedagogical value of integrating service-learning into RSP instruction. It demonstrates that experiential, community-engaged learning can effectively support both linguistic development and career preparedness. These insights offer a transferable model for vocational language education and contribute to broader discussions on employability-oriented curriculum design in non-English language programs.

© Nguyen N.T., Truong T.P.T., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Keywords: internship readiness, Russian for specific purposes, Russian language education in Vietnam

Author's contribution: Nguyen Nhat Tuan — theoretical framework development, literature review, research design, data analysis check, and initial manuscript drafting; Truong Thi Phuong Thanh — analysis of scientific literature, data collection, data analysis and manuscript editing, refinement of the conclusions.

Conflict of interests. The authors declare that they have no conflict of interests.

Article history: received 05.04.2025; accepted 13.09.2025.

For citation: Nguyen, N.T., & Truong, T.P.T. (2025). Developing professional Russian communication skills for hospitality internships through service learning: a case study from Vietnam. *Russian Language Studies*, 23(4), 642–655. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-642-655>

Introduction

Vietnam has undergone rapid economic and social transformation over the past three decades, emerging as a dynamic middle-income country. Education has played a vital role in supporting this transition by equipping the workforce with the skills necessary to meet evolving national and international demands (Parajuli et al., 2020). However, Vietnamese higher education continues to be largely theoretical, with limited emphasis on practical skills, communicative competence, and critical thinking (Le et al., 2020). These limitations are especially pronounced in applied disciplines such as hospitality and tourism, where success depends not only on technical expertise but also on the ability to communicate effectively across languages and cultures.

To address these challenges, national education reforms have promoted a shift toward competency-based and student-centered learning. Key policy instruments, such as Resolution No. 29/NQ-TW, Decision No. 1982/QĐ-TTg, and Circular No. 17/2021/TT-BGDDT, encourage pedagogical models that emphasize applied learning and job readiness (MOET, 2021¹). Within this context, service learning has emerged as a promising approach that integrates academic content with community engagement. Defined as a form of experiential education grounded in reciprocity, service learning supports discipline-specific learning, soft skill development, and civic responsibility (Jacoby, 2015). In Russian for Specific Purposes (RSP), it offers a pedagogical framework through which students can contextualize language instruction and apply their learning in real-world scenarios (Hellebrandt et. al., 2003).

Despite growing demand for Russian-speaking professionals in Vietnamese tourism hubs such as Nha Trang and Đà Nẵng, most RSP programs still lack structured opportunities for authentic language use and workplace application. While prior studies have addressed general curriculum issues in RSP, few have examined how experiential learning models like service learning can support

¹ Ministry of Education and Training (MOET). (2021). Circular No. 17/2021/TT-BGDDT on university program workload and pedagogical innovation.

job-specific communication. This study seeks to fill that gap by examining how a service-learning project embedded in an RSP module can enhance students' internship readiness, a set of cognitive, linguistic, and behavioral competencies required to perform effectively in hospitality settings (Dare et al., 2009; NACE, 2020²).

The novelty of this research lies in its application of the service-learning model, originally conceptualized by John Dewey and later formalized by scholars such as Furco (Furco, 1996), Eyler and Giles (Eyler, Giles, 1999), and Jacoby (Jacoby, 2015), to the underexplored context of Russian for Specific Purposes in Vietnam. While previous studies have demonstrated that service learning can enhance civic engagement, deepen language acquisition, and foster the development of transferable soft skills such as teamwork, adaptability, and critical thinking (Eyler, Giles, 1999; Jacoby, 2015; Culcasi, Venegas, 2023), most of this research has been situated in English-medium or interdisciplinary programs. There remains a significant gap regarding its application in non-English language instruction, especially in professionally oriented disciplines such as tourism and hospitality. This study addresses this gap by extending established theoretical frameworks to investigate how service learning promotes internship readiness in RSP through the integrated development of linguistic competence, reflective awareness, and intercultural sensitivity. In doing so, it introduces a context-responsive model of experiential learning tailored to the Vietnamese higher education landscape, with the aim of informing future curriculum design and enhancing the professional relevance of language education.

The topicality of the research is reinforced by current shifts in Vietnamese higher education policy, which increasingly emphasize outcome-based education, employability, and internationalization. In a post-pandemic tourism recovery era, demand for Russian-speaking professionals remains high in key coastal destinations, yet curriculum development in RSP has not kept pace with these needs. The integration of service learning into language education thus addresses an urgent gap in both teaching practice and workforce preparation. The relevance of this research lies in its alignment with national educational priorities promoting competency-based education and its response to an underexplored area in language pedagogy.

The study contributes both theoretically and practically to the literature on experiential learning and RSP. Theoretically, it builds on a robust body of research that conceptualizes service learning as a pedagogical model integrating academic instruction with community engagement. Originating from the experiential learning philosophy of John Dewey (Dewey, 1938), service learning emphasizes the centrality of experience in education. Dewey's work laid the foundation for later theorists such as Furco (Furco, 1996), who differentiated service learning from other forms of experiential education by highlighting its reciprocal structure and dual focus on learning and service. Eyler and Giles (Eyler, Giles, 1999) further

² National Association of Colleges and Employers (NACE). (2020). *What is career readiness?* <https://www.naceweb.org/career-readiness/competencies/career-readiness-defined/>

advanced the theoretical framework by identifying the elements of high-quality service learning, including reflection, community partnership, and curricular integration. Jacoby (Jacoby, 2015) elaborated this model by emphasizing civic learning and the intentional design of reflection to foster critical thinking and personal growth. These foundational scholars underscore that service learning is most effective when it is systematically embedded into the curriculum and aligned with both academic content and community needs.

In the domain of language education, particularly English as a Second or Foreign Language, service learning has been associated with increased motivation, pragmatic competence, and soft skill development (Hellebrandt et al., 2003; Schneider, 2018; Culcasi, Venegas, 2023). Research shows that community-based learning facilitates authentic language use, improves intercultural communication, and enhances learners' professional identity. For example, studies by Tilley-Lubbs (Tilley-Lubbs, 2004) and Perren and Wurr (Perren, Wurr, 2015) have shown that service learning in second language acquisition contexts supports linguistic gains as well as socio-emotional and civic development.

However, the implementation of service learning in non-English language programs, particularly in Russian for Specific Purposes, remains underrepresented in the scholarly discourse. While Russian language education has traditionally emphasized grammatical precision and literary comprehension, scholars such as Talipova (Talipova, 2024) as well as Ndyay, Nguyen and Grunina (Ndyay, Nguyen, Grunina, 2020) have advocated for a shift toward communicative and task-based instruction. These authors highlight the need for pedagogical innovation in Russian language teaching, especially concerning global mobility, labor migration, and shifting geopolitical interests. Moreover, methodological studies from the Russian academic context, including works by Kapustina (Kapustina, 2020), Gizdulin and Nuridinov (Gizdulin, Nuridinov, 2023), support the integration of professional language training into broader curricular goals, emphasizing the role of situational learning and authentic materials.

Yet, despite these developments, the intersection of service learning and Russian language pedagogy has not been systematically examined. This study addresses that gap by applying the service-learning model to the RSP context in Vietnam, a setting where Russian continues to hold strategic economic and diplomatic value, especially in tourism and hospitality sectors. It demonstrates how experiential learning principles can be adapted to non-Western, non-English contexts and aligned with sector-specific needs.

Practically, the study provides actionable insights for curriculum designers and educators in RSP. It outlines how service learning can be integrated into coursework through partnerships with industry stakeholders, the co-creation of bilingual promotional materials, and guided reflection sessions. These activities not only reinforce linguistic and pragmatic competence but also foster employability-related competencies such as teamwork, adaptability, and intercultural awareness. In so doing, the study contributes to a broader educational

shift in Vietnam toward competency-based and applied learning models (MOET, 2021³).

In sum, this research contributes to the growing body of literature advocating for experiential, context-sensitive pedagogies in foreign language education. By situating service learning within the underexplored terrain of RSP in Vietnam, it offers a model for other language programs seeking to increase the relevance and impact of their instruction in an increasingly globalized labor market.

The aim of this study is to investigate how service learning contributes to internship readiness among Russian language majors preparing for careers in the hospitality sector in Vietnam. It focuses on the intersection between applied language use, reflective practice, and the development of professional skills in an authentic learning context.

To achieve this aim, the study addresses the following research questions:

1. How does service learning facilitate context-specific Russian language development relevant to hospitality internships?
2. In what ways does service learning contribute to the formation of professional competencies, such as teamwork, adaptability, and intercultural communication?
3. How do students reflect on their learning experiences, and what evidence is there of increased readiness for professional engagement?

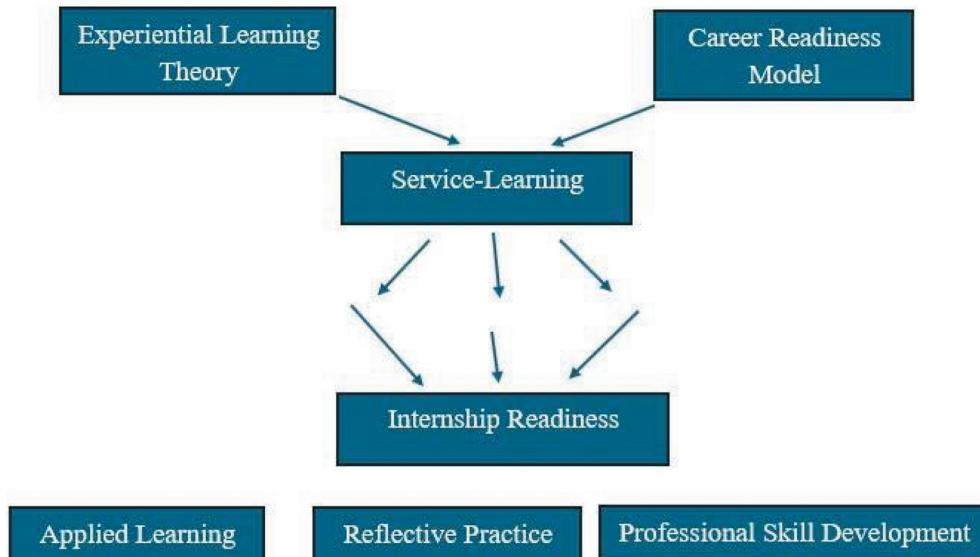
Methods and materials

This study is grounded in Kolb's (Kolb, 1984) experiential learning theory, which conceptualizes learning as a cyclical process involving four interrelated stages: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation.

The analytical framework is built around three interrelated dimensions (fig.):

- **Applied Learning:** Tasks such as assisting Russian-speaking tourists or translating promotional content provide students with opportunities to use Russian in meaningful, real-life scenarios. These experiences help consolidate theoretical knowledge while fostering real-time communication, problem solving, and time management (Eyler, Giles, 1999; Hong et al., 2024).
- **Reflective Practice:** Structured reflection allows students to evaluate their communicative performance, analyze linguistic choices, and connect experience to academic content. In RSP contexts, this enhances metacognitive awareness, pragmatic flexibility, and ethical sensitivity (Hatcher, Bringle, 1997).
- **Professional Skill Development:** Through community engagement, students cultivate soft skills such as adaptability, teamwork, and intercultural competence, while also improving their confidence and linguistic precision (Bawica, 2021; Choi, Han, Kim, 2023).

³ Ministry of Education and Training (MOET). (2021). *Circular No. 17/2021/TT-BGDDT on university program workload and pedagogical innovation*.



Conceptual Framework: Service-Learning and Internship Readiness

Source: compiled by N.T. Nguyen, T.P.T. Truong

This research employed a qualitative single-case study design to explore how a service-learning project embedded in an RSP module supported undergraduate students' readiness for hospitality internships (Yin, 2018; Merriam, 2009). The case study method was selected for its capacity to capture the complexity of language development, identity formation, and professional skill acquisition in a naturalistic educational context. Unlike most existing literature that focuses on English-medium instruction, this study offers a novel contribution by investigating experiential learning in Russian language education in Vietnam, a setting with limited prior research.

The participants comprised ten third-year undergraduate students (seven female, three male), aged 20 to 21, enrolled in a Bachelor of Russian Language and Culture program at a Vietnamese university. All students had completed at least four semesters of Russian and were enrolled in the RSP module during the study. Their estimated proficiency ranged from B1 to B2 on the CEFR scale. None of the participants had prior internship experience, making this project their first exposure to using Russian in a professional setting.

Participants were selected via purposive sampling based on three criteria: enrollment in the RSP module, prior completion of foundational Russian courses, and active participation in the Introducing Russia to Vietnamese Audiences service-learning project. Under faculty supervision, students worked in teams, collaborated with tourism professionals, and produced translated materials and reflective journals. Informed consent was obtained from all participants. Ethical safeguards included confidentiality, voluntary participation, and approval from the university's institutional review board.

The study utilized two primary data sources: semi-structured interviews and student-generated artifacts. Ten interviews were conducted in Vietnamese, lasting 45 to 60 minutes, and designed to elicit students' experiences in three areas: use of

Russian in professional contexts, collaboration with external stakeholders, and reflections on skill development.

In addition to interviews, the researcher collected artifacts created during the service-learning project, including translated texts, bilingual brochure drafts, and reflective journals. These documents offered insight into students' language use, project execution, and professional identity formation.

All interviews were transcribed and translated into English. Thematic analysis followed Braun and Clarke's (Braun, Clarke, 2006) six-phase process, including data familiarization, code generation, theme identification, theme review, theme definition, and reporting. A hybrid coding strategy was employed, combining deductive categories derived from the conceptual framework with inductive codes emerging from the data. NVivo software was used to support data organization and coding.

To enhance trustworthiness, an audit trail documented the coding and interpretive decisions. A second researcher reviewed a subset of transcripts to ensure inter-rater reliability. Member checking with four participants was conducted to validate the findings. Rich, contextual descriptions were used in the final write-up to preserve the depth and authenticity of participants' narratives. Emerging themes highlighted how students negotiated meaning in translating hospitality-related vocabulary, addressed cultural-linguistic ambiguities, adapted tone and register for specific audiences, and developed greater confidence in using Russian professionally.

Results

RQ 1: Findings indicate that the service-learning project provided students with authentic, purpose-driven contexts to apply their Russian language skills in professional hospitality scenarios. The transition from decontextualized classroom practice to real-world language use was evidenced through students' translation artifacts, interviews, and teacher-assessed rubrics. Analysis of student outputs revealed that 80% of participants improved in their ability to produce idiomatic and context-sensitive translations. Rubric scores showed growth in accuracy, tone, and genre alignment over the course of the semester. Peer and instructor feedback loops were instrumental in supporting this development. Qualitative data reinforce this shift. SL1 reflected: "*When I translated materials about Russian Orthodox churches and folk villages, I had to choose words that made sense to Vietnamese tourists... I had to think about how to explain them clearly without losing meaning.*" This demonstrates engagement with both lexical decision-making and pragmatic accommodation that are core competencies in Russian for Specific Purposes (RSP). SL7 added: "*I used to just memorize Russian words for tourist sites, but this project made me think about how to describe experiences in an attractive way,*" indicating a deepened understanding of stylistic function and audience orientation. External validation by stakeholders created meaningful accountability. SL4 recalled: "*We had to redo our brochure after the tour company said the first version was too formal.*" Post-revision rubrics confirmed significant improvements in tone and

cultural relevance. Additionally, student motivation increased in response to the real-world applicability of their work. As SL6 noted: “*Knowing our translations would be used by a real company made me double-check everything.*” This statement reflects growing ownership and professional responsibility. Taken together, these results confirm that the service-learning model created conditions for applied language use aligned with Kolb’s (Kolb, 1984) experiential learning cycle. Students progressed beyond controlled knowledge recall toward adaptive, audience-aware, and professionally anchored linguistic performance — essential for internship readiness in hospitality contexts.

RQ2: Thematic analysis of student journals, small-group debriefs, and interview transcripts highlights the role of structured reflection as a cognitive and emotional bridge between experience and skill development. Reflection activities facilitated critical self-evaluation, goal-setting, and problem-solving — practices central to career readiness. Eight out of ten participants demonstrated increased metacognitive awareness in how they evaluated and adjusted their communication strategies. SL3 noted: “*I realized I had used too many formal expressions... our discussion helped me see that it should sound friendly and accessible for Vietnamese tourists.*” SL2 described a cultural translation challenge: “*I struggled with the phrase ‘Золотое кольцо’... I explained it as a route of historical towns near Moscow. That helped me think more about how language carries culture.*” Such accounts reflect growing intercultural and pragmatic competence. Journals also documented increased self-monitoring. SL5 wrote: “*I made many errors in my first draft... but now I check verb endings and aspect more carefully.*” This growth aligns with Bandura’s (Bandura, 1997) theory of self-efficacy development through reflective mastery experiences. Professional identity formation was another outcome. SL10 explained: “*Reflecting on how we revised the script after the travel agency’s feedback helped me understand how to deal with criticism professionally.*” This highlights reflection as a mechanism for attitudinal learning and behavioral flexibility — key traits in the hospitality sector. In summary, structured reflection not only enhanced students’ communicative strategies but also supported the internalization of workplace norms. It enabled learners to integrate feedback, refine language use, and adopt a growth-oriented mindset — critical for long-term career development.

RQ 3: Service learning facilitated the development of transferable competencies associated with internship readiness, especially in teamwork, adaptability, and initiative. Rubric-based assessments of group tasks confirmed that 90% of participants demonstrated effective collaboration, task-sharing, and communication under pressure. Team-based translation tasks offered practice in leadership and negotiation. SL8 shared: “*When others gave feedback... I had to defend my choices but also compromise. It felt like I was in a real team at work.*” These scenarios provided authentic rehearsal for team dynamics common in hospitality environments. Problem-solving emerged through content-related challenges. SL9 said: “*I had to research monasteries and saints... and decide what to include. I realized how important it is to understand your audience.*” These

episodes show students' ability to synthesize cultural research and adapt meaning across languages — a vital competence in client-oriented communication. Leadership potential was also observed. One student remarked: “*I didn't expect to lead, but I saw it as a chance to try,*” referring to their role in organizing and editing brochure content.” These moments of initiative reflect the authentic leadership development encouraged by experiential models. In client-facing interactions, students practiced formal Russian and professional demeanor. SL5 described a project presentation: “*I had to speak clearly in Russian and be ready to answer questions about our choices... That really tested how professional I sounded.*” In total, the project served as a “safe rehearsal” space for real-world communication, decision-making, and teamwork. Participants applied Russian in client simulations, responded to real feedback, and began to see themselves as competent pre-professionals, confirming the service-learning model’s utility as a preparatory platform for multilingual internship contexts.

Discussion

The findings of this study affirm the pedagogical value of service learning as an effective model for developing communicative competence and professional readiness among Russian language majors preparing for hospitality internships. The results are grounded in Kolb’s (Kolb, 1984) experiential learning theory, which conceptualizes learning as a cyclical process of concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. This model underpins the design of service learning, which combines real-world engagement with structured reflection to reinforce academic knowledge and promote practical skill development (Jacoby, 2015; Eyler, Giles, 1999).

In addressing the first research question, the data reveal that students were able to apply linguistic knowledge in authentic tourism and hospitality contexts, moving from passive acquisition to active language use. Participants negotiated translation challenges, made stylistic decisions, and adapted their communication to diverse audience needs. These outcomes align with Kolb’s model, wherein real-world application and iterative refinement deepen conceptual understanding. The practical use of Russian in collaborative, client-oriented settings stimulated cognitive engagement and linguistic problem-solving — core aspects of internship readiness.

The second research question explored the role of structured reflection in supporting communicative and professional development. Findings demonstrate that reflection served as a critical metacognitive scaffold that helped students monitor progress, revise strategies, and internalize soft skills such as adaptability, emotional regulation, and professionalism. In Kolb’s terms, reflection enabled students to interpret their experiences and abstract generalizable lessons, thereby bridging theory and practice. This process also fostered self-efficacy, in line with Bandura’s (Bandura, 1997) theory, and reinforced the transformative potential of service learning as described by Hatcher and Bringle (Hatcher, Bringle, 1997).

The third research question focused on the development of transferable workplace competencies. In this respect, the study employed the career readiness framework proposed by the National Association of Colleges and Employers (NACE, 2020⁴), which outlines eight essential competencies for professional success—including communication, teamwork, professionalism, and critical thinking. Participant accounts and performance artifacts indicate growth in each of these areas. For instance, students engaged in collaborative production of bilingual materials, handled feedback professionally, and presented confidently in Russian to tourism partners. These competencies reflect the practical relevance of service learning when aligned with structured industry-facing goals.

To assess internship readiness, the study also adopted a multidimensional definition informed by Dare and her colleagues (Dare et al., 2009) and Culcasi and Venegas (Culcasi, Venegas, 2023), viewing it as a composite of cognitive, behavioral, and emotional preparedness. Within this framework, students demonstrated their ability to apply academic knowledge in field settings, navigate unpredictable communication tasks, and self-assess performance through guided reflection. The inclusion of these multiple dimensions strengthens the analysis of how service learning promotes workplace preparedness, particularly in high-contact, multilingual service industries.

In sum, this study supports the effectiveness of combining Kolb's experiential learning model with the NACE career readiness framework in evaluating and enhancing student development in Russian for Specific Purposes. It also highlights the importance of integrating theoretical models into both the design and analysis of service-learning experiences, ensuring that academic language instruction remains relevant and responsive to the professional demands of the tourism and hospitality sector. As Vietnam's foreign language programs increasingly seek to align with international standards and employer expectations, the findings here offer a replicable model for meaningful curriculum innovation in applied language education.

Conclusion

This study examined the contribution of service learning to internship readiness among Vietnamese undergraduates enrolled in a Russian for Specific Purposes module. Drawing on qualitative data from reflective journals, interviews, and project artifacts, the study demonstrated that service learning functioned as an effective bridge between academic instruction and the practical language demands of the hospitality industry.

The key findings can be summarized as follows:

Service learning created authentic conditions for students to apply Russian in real-world tourism and hospitality contexts.

Participants developed applied linguistic skills, including lexical accuracy, pragmatic awareness, and audience-sensitive stylistic choices.

⁴ National Association of Colleges and Employers (NACE). (2020). *What is career readiness?* <https://www.naceweb.org/career-readiness/competencies/career-readiness-defined/>

Structured reflection enhanced students' metacognitive awareness, intercultural sensitivity, and confidence in navigating professional communication.

Team-based project work fostered transferable competencies such as collaboration, initiative, and client-oriented problem solving.

Feedback from tourism partners reinforced student accountability and helped align translation products with industry expectations.

Overall, the research confirms that service learning is not simply an add-on to language instruction, but a purposeful pedagogical strategy that enhances employability and professional preparedness. In the specific context of RSP education, service learning enables students to integrate communicative proficiency with the applied demands of client-facing roles in tourism. The findings also show that experiential learning frameworks — though often underexplored in non-English language education — can be meaningfully adapted to support the development of multilingual and intercultural competencies.

Future research should pursue several directions. Longitudinal studies are needed to assess the sustained impact of service-learning participation on students' internship performance and post-graduate career outcomes. It would also be beneficial to incorporate the perspectives of tourism partners and employers to evaluate the perceived effectiveness and relevance of student contributions. Comparative studies across different languages or regional contexts could provide further insight into the scalability and adaptability of this model. As Vietnam's tourism sector continues to expand globally, integrating service learning into RSP curricula offers a promising, practice-oriented pathway for aligning foreign language education with evolving labor market needs.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bawica, I. M. (2021). The university internship program and its effects on students' employability readiness. *International Journal of Academe and Industry Research*, 2(3), 90–106. <https://doi.org/10.53378/348731> EDN: LCZIUL
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. —<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Culcasi, I., & Paz Fontana Venegas, R. (2023). Service-learning and soft skills in higher education: A systematic literature review. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 24–43. <https://doi.org/10.36253/form-14639> EDN: JDGUZW
- Choi, Y., Han, J., & Kim, H. (2023). Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5> EDN: EHVWAC
- Dare, A., Fancourt, N., Robinson, E., Wilkinson, T., & Bagg, W. (2009). Training the intern: The value of a pre-intern year in preparing students for practice. *Medical Teacher*, 31(8), e345–e350. <https://doi.org/10.1080/01421590903127669>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6). Washington DC: Corporation for National Service.
- Gizdulin, E. F., & Nuridinov, Z. S. (2023). Professional orientation in the teaching of foreign language at non-philological faculties. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education*, 1(4), 31–33.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (1997). Bridging the gap between service and learning. *Evaluation/Reflection*, 20.
- Hellebrandt, J., Arries, J., Varona, L., & Klein, C. (2003). *Juntos: Community partnerships in Spanish and Portuguese: AATSP Professional Development Series Handbook*, vol. 5. Boston, MA: Heinle.
- Hong, L., Chen, K., Zhang, Hz., & Ju, Jw. (2024). Impact of academic service-learning on students: An evaluation study of a university-level initiative in China. *Applied Research in Quality of Life*, 19, 1117–1138. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10281-5> EDN: ZSYCEP
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kapustina, O. N. (2020). Professionally-oriented teaching of Russian as a foreign language. In *Scientific trends: Pedagogy and psychology. Proceedings of the international scientific and practical conference May 4, 2020* (pp. 18–20). St. Petersburg: International United Academy of Sciences “TSNK MOAN” Publ. (In Russ.). <https://doi.org/10.18411/sciencepublic-04-05-2020-04> EDN: VХСFZY
Капустина О.Н. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному // Научные тенденции: педагогика и психология : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 4 мая 2020 г. СПб. : Международная объединенная академия наук «ЦСНК МОАН», 2020. С. 18–20. <https://doi.org/10.18411/10.18411/sciencepublic-04-05-2020-04> EDN: VХСFZY
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le, Q. T. T., Doan, T. H. D., Nguyêñ, Q. L. H. T. T., & Nguyen, D. T. P. (2020). Competency gap in the labor market: Evidence from Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(9), 697–706. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no9.697> EDN: FPYLCT
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ndyay, M., Nguyen, W. T., & Grunina, E. O. (2020). Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 18(1), 7–38. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38> EDN: KGWBWZ
Ндяй М., Нгуен У.Т., Грунина Е.О. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 7–38. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38> EDN: KGWBWZ
- Parajuli, D., Vo, D. K., Salmi, J., & Tran, N. T. A. (2020). *Improving the performance of higher education in Vietnam: Strategic priorities and policy options*. Washington, DC: World Bank.
- Perren, J. M., & Wurr, A. J. (Eds.). (2015). *Learning the language of global citizenship: Strengthening service-learning in TESOL*. Champaign, IL: Common Ground Research Networks. <https://doi.org/10.18848/978-1-61229-815-3/CGP>
- Schneider, J. (2018). Teaching in context: Integrating community-based service learning into TESOL education. *TESOL Journal*, 10(1), e00380. <https://doi.org/10.1002/tesj.380>
- Talipova, D. K. (2024). Teaching Russian as a foreign language using modern methods. *Pedagogical Cluster – Journal of Pedagogical Developments*, 2(5), 253–259.

- Tilley-Lubbs, G. A. (2004). Service-learning and foreign-language teacher education. *Hispania*, 87(1), 132. <https://doi.org/10.2307/20063011>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bio notes:

Nhat Tuan Nguyen, PhD in Translation Studies, Dean of the Faculty of Graduate Studies, Hanoi University, Km9, Nguyen Trai Road, Thanh Xuân District, Hanoi, Vietnam. *Research interests*: translation studies, curriculum development, TESOL, English-medium instruction (EMI), and transnational education (TNE). ORCID: 0009-0007-7757-4319. E-mail: tuannn@hanu.edu.vn

Thi Phuong Thanh Truong, PhD in Philology, Dean of the Russian Department, Hanoi University, Km9, Nguyen Trai Road, Thanh Xuân District, Hanoi, Vietnam. *Research interests*: language theory, typological and comparative linguistics. ORCID: 0009-0008-6640-9956. E-mail: thanhttp@hanu.edu.vn

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-642-655

EDN: OBAOTG

Научная статья

Развитие профессиональных навыков общения вьетнамцев на русском языке в сфере гостиничного бизнеса

Нъят Туан Нгуен **Тхи Фыонг Чыонг Тхань**

Ханойский университет, Ханой, Вьетнам

tuannn@hanu.edu.vn

Аннотация. Готовность к прохождению стажировки критически важна для студентов языковых специальностей, планирующих карьеру в сфере гостеприимства. Тем не менее мало что известно о том, как обучение служением (service-learning) может способствовать этому процессу в неанглоязычных образовательных программах. Во Вьетнаме растет спрос на специалистов гостиничного бизнеса, владеющих русским языком, что создает острую необходимость в разработке эффективных педагогических моделей. Рассмотрено, как проект обучения служением, встроенный в модуль «Русский язык для специальных целей», способствует формированию у студентов готовности к профессиональной практике через язык, осмыслиению опыта и развитию профессиональных навыков. Реализован качественный эксперимент с участием десяти студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Русский язык» в одном из университетов Вьетнама. Данные собраны с использованием полуструктурированных интервью, рефлексивных дневников, а также анализа двуязычных материалов, созданных студентами в процессе подготовки семестрового проекта, ориентированного на работу с сообществом. Тематический анализ данных проведен с опорой на теорию опытного обучения К. Колба и модель карьерной готовности, разработанную Национальной ассоциацией колледжей и работодателей США (NACE). Результаты показывают, что обучение служением способствует подготовке к стажировке за счет совершенствования навыков владения русским языком

в профессионально-специфичных контекстах, развития рефлексивного понимания коммуникативных трудностей и формирования гибких навыков, таких как работа в команде, инициативность и межкультурная компетенция. Исследование вносит вклад в интеграцию обучения служением в преподавание русского языка для специальных целей и подчеркивает педагогическую ценность практико-ориентированных проектов в подготовке студентов к профессиональной деятельности в сфере гостеприимства во Вьетнаме.

Ключевые слова: обучение служением, готовность к стажировке, русский язык для специальных целей, обучение русскому языку во Вьетнаме

Вклад авторов: *Нгуен Ньят Туан* — разработка концепции исследования, дизайн исследования, анализ данных и первоначальный вариант рукописи; *Тхань Тхи Фыонг Чыонг* — сбор материалов, сбор данных и редактирование рукописи.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 05.04.2025; принята к печати 13.09.2025.

Для цитирования: *Nguyen N.T., Truong T.P.T. Developing professional Russian communication skills for hospitality internships through service learning: a case study from Vietnam // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 642–655. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-642-655>*

Сведения об авторах:

Нгуен Ньят Туан, доктор философии (PhD) в области теории и практики перевода, декан факультета последипломного образования, Ханойский университет, Вьетнам, Хайнай, район Тхань Суан, Nguyen Trai Road, Km9. *Сфера научных интересов:* переводоведение, разработка учебных программ, методика преподавания английского языка (TESOL), обучение на английском языке (ЕМI), транснациональное образование (TNE). ORCID: 0009-0007-7757-4319. E-mail: tuannn@hanu.edu.vn

Тхань Тхи Фыонг Чыонг, доктор филологических наук, декан кафедры русского языка, Ханойский университет, Вьетнам, Хайнай, район Тхань Суан, Nguyen Trai Road, Km9. *Сфера научных интересов:* теория языка, типологическая и сопоставительная лингвистика. ORCID: 0009-0008-6640-9956. E-mail: thanhttp@hanu.edu.vn

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-656-672

EDN: OHOGHA

Research article

Russian language in Pakistan: course analysis and development pathways

Habibullah Pathan^{1,2}  , Illahi Bakhsh³ ¹Sohar University, Sohar, Oman²RUDN University, Moscow, Russian Federation³University of Sindh, Jamshoro, Pakistan hpathan@su.edu.om

Abstract. Within Pakistan's distinctive educational landscape, teaching foreign languages entails significant challenges alongside profound professional fulfilment. Teaching a foreign language is challenging but simultaneously rewarding. To address this global phenomenon, this study aims to analyse Russian language teaching courses offered at major Pakistani academic institutions. The current research addressed teachers' and students' attitudes towards Russian language programmes at universities in Pakistan. The study used a mixed methods design as a data collection tool. The objective was to explore teachers' and students' attitudes and motivation towards the Russian language course. The results of the current research reveal that teachers and students had positive attitudes towards learning Russian as a foreign language despite the difficulty and nature of language learning. The interview results also confirmed the current state of Russian language teaching courses within Pakistan and the challenges teachers and students face regarding course content, learning problems, and resources. The study presents a way forward to revamp the successful implementation of Russian as a foreign language in Pakistani higher education institutes.

Keywords: Pakistani institutions, teaching Russian language, educational challenges, program evaluation, teaching courses

Authors' contribution: Pathan H. — the concept of the study, research methodology, text review; Bakhsh I. — collection and processing of material, writing part of the text — analysis of the data obtained, writing part of the text.

Funding. This publication has been supported by RUDN University Scientific Project Grant System Project No. 050740-2-000.

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Article history: received 16.02.2025; accepted 18.08.2025.

For citation: Pathan, H., & Bakhsh, I. (2025). Russian language in Pakistan: Course analysis and development pathways. *Russian Language Studies*, 23(4), 656–672. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-656-672>

Introduction

Teaching foreign languages has been widely recognised as a significant area for research in education and language teaching. The importance of learning a foreign language is quite demanding in the global world (Pathan et al., 2024; Abbasi et al., 2025). The Russian language (RL) is spoken globally and has received worldwide recognition in academia. The existing literature suggests that interest in learning the Russian language has increased in Pakistan for academic and political reasons (NUML¹). Instead of much interest in RL, Russian language programmes in higher institutes of Pakistan are still far from a developed structure and policy, limited to only two or three educational institutes. This research explores the evolution, current landscape and the potential of the Russian language in Pakistan, covering universities' initiatives, pedagogical challenges, teacher and learner attitudes, and motivation.

Regarding the beginning of Russian language classes, it was discovered that the RCSC was created in 1974, while Russian language training for certificates began in later years. A certification course in the Russian language was first offered at one of the Pakistani universities in 1971, followed by a diploma course in 1974. Regarding entrance standards, including the minimal educational qualification required to register in a Russian language programme or diploma, it was discovered that at RCSC, anybody may be admitted to a Russian communication certificate programme. Admission standards at various universities vary depending on the programme. The minimal qualification for one-semester certificate courses in Russian is matriculation or equivalent. Nevertheless, for diploma studies in Russian (two semesters), the minimal qualifications are matriculation or equivalent with an elementary certificate of completion in Russian. Punjab University awards a one-year diploma for the Russian language to students who complete/pass the two-semester examinations. NUML awards students a Certificate of Russian Language who complete/pass one semester. On the other hand, a diploma in the Russian language is awarded to students who complete/pass two-semester examinations and maintain a minimum attendance of 80%. Certificates and diplomas are awarded only after completing the exam(s) and meeting the minimum attendance requirements at all three institutes. Universities which offer RFL, there is a minimum attendance of 50%, 80%, and 80%, respectively. Learners who do not meet the minimum attendance requirement may seek readmission to all three schools.

Before examining the condition of state educational institutions, it is vital to investigate the situation surrounding the implementation of Russian language courses offered in various Pakistani institutions. The Russian Embassy in Islamabad does not provide Russian language instruction or certificate courses. When analysing the legal implications of certificates and diplomas, it is noted that at Punjab University and NUML, certificate courses and diplomas are authorised by university executive bodies that involve the Board of Faculties and the Academic

¹ NUML (2023). *Language Departments Overview*. National University of Modern Languages. Retrieved from www.numl.edu.pk

Council, as they are public sector institutions. The certificate courses at RCSC are authorised and executed by the Russian government as part of its diplomatic programmes and national ambition to teach Russian to foreign citizens. Regarding location, they deal with courses in the student's homeland. The central issue, therefore, is the lack of a social and educational context for the Russian language. However, course participants represent the same culture and communicate the same language, so they encounter the same challenges when learning Russian. The methodological idea of considering the pupils' home language is evident. The lack of Russian language and cultural setting is compensated for by incorporating technologically advanced learning materials (primarily computer, audio, and video). These tools aid with listening and reading abilities and can also be used to demonstrate movies of Russian towns, galleries, collections, streets, marketplaces, and so on. The training period in Russian language classes in Pakistan, organised through the University of Punjab, is one academic year (October to June each year), or 39–40 weeks. Each lesson lasts three hours each day, three days a week. Therefore, the overall number of hours fluctuates between 300 and 350 every course of instruction. We may term such classes regular with these characteristics, meaning they take between 4 and 8 hours weekly (Kozdra, 2003).

In some universities, students learn the Russian language for four hours a day, five days a week. There are two sorts of programmes for teaching Russian: certificate and diploma. The certification is six months long, while the diploma course lasts one year. Both of these programmes take place in NUML's Islamabad campus. At NUML, courses were conducted in morning. The three courses of three months' duration were planned and presented in 2023. Paid classes at RCSC are offered in the evening during working days, i.e., Monday through Friday. Free lessons are provided in the afternoons on working days.

The Russian language certificate programmes and diplomas syllabus is stable and does not change to meet the needs of diverse students and learning objectives at all three institutions studied. NUML has an established course outline that all professors follow. The learning plan for the certificate training in the Russian language is implemented at RCSC, and it is prepared by faculty based on the texts they are teaching. Punjab University only produced a solid syllabus in 2010. Previously, teachers were responsible for determining the precise course topic that would be covered. Furthermore, students at NUML are taught the fundamentals of Russian culture, such as festivals, national holidays, etiquette, and others. Russian literature has been explored through short tales and poems by classical writers from various eras. The course includes biographies of well-known Russian painters. Furthermore, students perform poems at classes, goodbye parties, and other occasions. Students at Punjab University and RCSC learn new themes (shopping, transit, holidays, etc.) while becoming familiar with Russians' customs, social lives, and conversational behaviour. The main goal of Russian language training is to shape and develop the student's understanding and abilities (competencies) at the fundamental levels of language competence — A1 (Survival level) along with A2 as defined by the Common European Framework for References (CEFR). Makarova et al. (Ma-

karova et al., 2020) identified four learning objectives: 1) productive and responsive; 2) receptive-productive, having a continual process focused on oral speech; 3) receptive-productive, having a continual process of reading; and 4) responsive. While discussing the course topics, it was discovered that these methods are based on a communicative approach. Gavrishyk (Gavrishyk, 2023) figured out some short courses and their efficacy in terms of training and skills. Bazylev agreed that “in the beginning stages of learning a foreign language, speaking orally is supposed to be of the highest priority, following which comprehension and proficiency in writing will become important respectively” (Bazylev, 2019). Moreover, cross-cultural competency and communication skills development are vital in class.

The theoretical foundations reflect language learning theories that provide a strong basis for teaching Russian as a foreign language. From the viewpoint of Ellis (Ellis, 2015), Krashen has hypothesized second language learning and emphasized comprehensible input. In the context of language learning, Wade (Wade, 2020) pointed out the complex morphological system of the Russian language. Regarding the complex nature of the Russian language, Comrie, Stone, Polinsky (Comrie, Stone, Polinsky, 1996) have also endorsed earlier research showing that learners struggle with learning verbs, conjugations, and case endings. This critical review synthesises primary research on Russian as a foreign language (RFL) and addresses pedagogical challenges. An increasing focus on RFL has drawn the attention of researchers globally. The latest surveys suggest that Russian is one of the most widely spoken languages worldwide. It is a lingua franca in post-Soviet states and diaspora communities (Kagan, Kudyma, Miller, 2015).

The number of students learning Russian has steadily increased, owing to the Russian language’s expanding significance in the academic setting and the improvement of international ties between Russia and Pakistan. Given that Pakistan’s energy needs are growing, Pakistan and Russia are negotiating several bilateral agreements ranging from oil and gas transportation to wheat and additional agricultural goods. Pakistan also wants to improve its trade relations with Russia and is looking to export industrial products to the Russian market. To meet these goals, learning to communicate in Russian is essential. As a result of globalization, Russia is expanding diplomatic contacts and developing closer ties with numerous countries, including Iran, China, India, Pakistan, and the Middle East, to Far Eastern countries, to gain regional influence. Historically, Pakistan has had poor diplomatic relations with Russia, and there has been little formal trade and commerce. Pakistan is now turning to Russia as a market for its industries, notably sports, surgical equipment, medicines, and many other items, and interest in Russia is growing.

Furthermore, Pakistanis are interested in Russian historical events, culture, and language. Pakistan has no cultural centers except the Russian Centre for Culture and Scientific Research (RCSC) in Karachi. A few decades ago, there were no institutional centres where Pakistani citizens could learn Russian as a foreign language (RFL); moreover, there were no relevant departments at the institutions, and if they did exist, they were not in the spotlight and were not well recognised. As technology advances, institutes and teachers worldwide can teach Russian and Urdu

over Zoom or Teams. Existing language institutions in Pakistan have been refurbished and improved to meet current teaching and pedagogical criteria (Malik et al., 2022). However, these language centres and institutes do not recognise Russian as a foreign language (RFL), and only a few institutions have created Russian language teaching departments. Awareness of the Russian language is only beginning to grow, but a lack of Russian language teachers and bilingual Russian-Urdu materials is compounding the problem. In this context, analyzing, examining, and assessing Russian language courses provided in Pakistan is critical. It is also vital to define and emphasise the characteristics of methodological research conducted in Russian classes in languages and with a Pakistani audience. This article analyses the execution of Russian language education programmes in Pakistan using the methodology devised by the Pushkin State Russian Language Institute for evaluating Russian language courses.

The goal of instructing foreign non-philology pupils in Russian is to enable them to speak Russian effectively to express themselves, comprehend their interlocutors, and replicate and interpret written and spoken material. Learning Russian for professional reasons allows non-philology university students to know their future professions, communicate professionally in a workplace, and readily adjust to consistently changing situations at work (Ndyay, Nguyen, Grunina, 2020). At present, each Russian institution offers Russian language courses in the Humanities, including other disciplines of study. The Russian language itself, like the different academic disciplines, is a required subject for overseas students attending university preparatory courses, students seeking specialised, bachelor, master, along with doctorate degrees, and trainees. This subject of study is “teaching the Russian language along with other subjects to overseas students, depending upon their professional pursuits and Russian language needs, as well as the duration of study. Russian language instruction is currently structured to meet worldwide standards for the instruction of foreign languages, including linguistic acquisition goals, student needs, learning environments, course time frame, required curriculum, and so on. Currently, the learning objectives in RFL classes are established precisely by the demands of the students. The key distinguishing aspect of Russian language courses given to non-philology students is that they are designed to help students pursue specific academic programmes. The student’s primary purpose is to gain professional knowledge and abilities in an additional language different language from their native language. According to the publication “Russian Communication in the World” by the Russian Federation’s Ministry of Foreign Affairs, the Russian language curriculum profile is available in over 70 countries worldwide. Still, methods of achieving goals are not effective. “This type of foreign language instruction constitutes one of the most complicated scientific terms used for descriptions as well as for working” (Kozdra, 2003). Various studies have reported that teaching Russian as a foreign language deserves attention because it is one of the most popular languages. For example, Saydakhmetova’s research (Saydakhmetova, 2020) suggests that a cluster approach to teaching Russian as a foreign language may be implemented and employed. Increasing interest in the Russian language proved to be

remarkable. However, a lack of focus on improving language-teaching programmes offered at various places saw a decline in interest (Ndyay, Nguyen, Grunina, 2020).

Erofeeva (Erofeeva, 2015) researched teaching approaches and addressed the appropriate methodology for teaching RFL. Based on key findings, this research proved to be one of the engaging studies on teaching the Russian language. For example, various teaching approaches were addressed to recommend appropriate methodology for language teaching. Makarova and her colleagues (Makarova et al., 2020) advocated a phenomenological approach to language research and teaching. This research established an argument in favour of the phenomenological approach while justifying its validity. In the same vein, Nuss and Martelle (Nuss, Martelle, 2022) recommended a task-based approach to teaching RFL. This approach was suggested to overcome the weaknesses of previous approaches. Numerous studies have shown that language teaching approaches remain a focus of research. Likewise, teaching RFL has attracted the attention of world researchers who have provided their insights on methodological issues concerning language teaching. Interesting research conducted by Azimov (Azimov, 2020) describes various characteristics of Russian as a foreign language via e-textbooks and online language courses, reporting advantages and disadvantages in learning. Artoni (Artoni, 2024) researched and recommended improving pragmatic competence while adapting the Russian L2 course books. The study was quite interesting in addressing an unaddressed issue in the language books.

A majority of research studies on RFL offer a balanced approach to teaching RFL. Various results undoubtedly contribute to the existing literature. Keeping this in mind, this survey critically highlights and draws attention to language policy-makers and linguists so they can revisit the offered Russian language programmes in general and in Pakistan in particular.

This study aims to address teaching Russian as a foreign language in higher institutes in Pakistan through a mixed-methods design, which involves conducting interviews and a survey questionnaire. The study critically delves deeper into RFL and its strengths and weaknesses in the offered language programmes in Pakistan. Analysing Russian language courses and their effectiveness in the universities of Pakistan can strengthen the impact of RFL.

Methods and Materials

The study employed a mixed methods design to assess and analyse present Russian language certification and diploma programmes in Pakistan within the widely recognised framework of the Peoples' Friendship University of Russia.

This research employs a mixed methods design. The purpose of this approach is to deepen the understanding of Russian as a foreign language.

Interviews provide rich data. In this research, we employed interviews as a tool for qualitative data collection. According to Kallio et al. (Kallio et al., 2016), semi-structured interviews help researchers gain valuable insight into the research conducted. This approach is widely employed in educational research to establish

a balance between flexibility and consistency. Similarly, Bryman (Bryman, 2016) pointed out that semi-structured interviews generate rich data via open responses from the respondents. Keeping these strengths in view, the current study followed this approach to address teaching Russian as a foreign language in Pakistani universities. Another tool for data collection in the study was a questionnaire, which provided a rich perspective from a larger number of respondents.

This research included teachers and students of different higher education institutes in Pakistan where Russian is taught as a foreign language. For the qualitative part, purposive sampling was used to recruit 05 teachers who teach RFL and 10 students enrolled in the offered Russian language programmes. However, 60 participants were invited to take a survey to provide meaningful insights.

The current research follows ethical considerations while interviewing teachers and students. Initially, a consent form was distributed to seek their willingness to participate. Participants were informed that their information would be kept anonymous. During the research process, if they want to withdraw from their provided data, they have the right to do so.

Results

Exploring teachers' and students' narratives through interviews and a questionnaire to analyze the potential of Russian language instruction in Pakistan brought some significant results.

The study indicated that teachers and students have positive attitudes about RFL. This key finding aligns with some research studies. More importantly, the study identified that participants had a strong inclination towards international opportunities while learning the Russian language, as narrated by a teacher participant, 'I see RFL as one of the international connections in academia'. They see their future secure while learning and teaching it.

Another key study result is the pedagogical challenges narrated by the study participants. They said that teaching RFL is challenging and rewarding. They also expressed the nature and difficulty of the Russian language. In higher institutes in Pakistan, English holds a high place and is a medium of instruction. This insight from teachers and students about the Russian language is quite surprising and gratifying, as they see RFL as an international opportunity for collaboration.

Despite language difficulties, Pakistani students show keen interest in learning RFL. This recalls Salekhova et al.'s (Salekhova et al., 2018) results of research insights reported.

The study also recorded an excellent level of motivation and expectations about RFL: teachers and students are motivated to promote the teaching of RFL in Pakistan. Interview responses reveal students' passion for RFL. More importantly, the survey results indicate main areas such as international employability, higher education in Russian, cultural awareness, and research purposes. This shows that Pakistani students have a strong passion for the Russian language, cultural heritage, and scholarship.

The qualitative and quantitative data results confirm and validate that Pakistani teachers and students have a positive attitude toward Russian as a foreign language. They narrated their keen interest in learning the language and seeing it as a source of international jobs and scholarship opportunities, as well as cultural awareness and research projects.

Discussion

The study explored teachers' and students' narratives (table 1, 2) through interviews and a questionnaire, revealing significant insights into the potential of Russian language instruction in Pakistan. The following tables showcase the teachers' responses about Russian as a foreign language. The Russian language mentors share their experiences and show their attitude and motivation towards the Russian language programme in Pakistan.

Table 1

Teachers' Narratives

Themes	Narratives
Attitude towards Russian as a foreign language (RFL)	I think Russian language is a gateway to global opportunities (Teacher, 3). Students should learn Russian language because it helps them in getting a good job (Teacher, 5). Russian is one of the best languages in the world, but it is also complicated in structure (Teacher, 4). Teaching Russian as a foreign language is necessary for Pakistani students because it opens up many opportunities (Teacher, 3). I am passionate about teaching Russian. My goal is to expand the international circle of people who promote foreign languages in Pakistan (Teacher, 1)
International collaboration	I see RFL as one of the international connections in academia, as we promote other languages like English, Chinese, and Turkish, so why shouldn't we pay much attention to Russian language? let us do it (Teacher, 2). Through teaching it, we strengthen our academic links and initiate some language programmes (Teacher, 1). Russia has been on good terms with Pakistan, so I think we can do much more to start exchange language programmes to facilitate our students enrolled in language courses (Teacher, 4)
Pedagogical challenges	In teaching Russian, there is a great need for certified language teachers who can teach well (Teacher, 5). I always notice teaching Russian language is complicated because it has a complex structure, and to deal with those structural complexities, a learned instructor is required (teacher, 2). Teaching foreign languages is not an easy job, so is the case with RFL (Teacher, 4). There aren't many materials. The university provides essential textbooks; however, bilingual Russian-Urdu resources are not available to us (Teacher, 4). I always notice that our students find it challenging to practice RFL. Additionally, there aren't enough electronic media or online tools available to improve Russian language (Teacher, 2)
Nature of language	Russian syntax, particularly instances as well as verb conjugations, is extremely intricate. I emphasise practical uses, such as speaking activities, since without sufficient practice, it can be challenging for learners to remember intricate grammatical regulations (Teacher, 1). I see that students lack an authoritative basis in understanding grammar, and a few of them conflict, particularly with the instances (Teacher, 2). Russian language is considered difficult to learn what students say (Teacher, 5)

Source: compiled by H. Pathan, I. Bakhsh.

The narratives include major themes about Russian as a foreign language. They reported their positive attitudes towards language, international collaboration,

pedagogical challenges, and the nature of language learning. Furthermore, the following table indicates students' interview responses who learn the Russian language. They narrate their experiences and attitudes towards the language.

Table 2

Students' Narratives	
Themes	Narratives
Attitude towards Russian as a foreign language (RFL)	Understanding Russian is crucial for my future as an international student (Participant, 01). Being able to interact alongside Russian academia as well as ambassadors could prove beneficial because Russia is a major player in global affairs (Participant, 3)
International opportunities	I see RFL as an international gateway to my career (Participant, 4). I love to learn Russian alongside English because I want to get a job in Russia (Participant, 5). I struggle to overcome the difficulty of Russian language, however, I deserve more trained faculty (Participant, 5). I simply love RFL and I enjoy learning to get a scholarship in Russian universities (Participant, 4)
Difficulty of RFL	Russian language is difficult to learn (Participant, 8). Grammar, syntactic structure, and morphology are difficult to master (Participant, 7). I see it as a difficult language; however, learning foreign languages is my passion (Participant, 10). Language rules are complex and hard to follow (Participant, 6)
Lack of certified Russian language teachers (RLT)	In my Russian language course, I see a lack of qualified instructors (Participant, 4). Foreign language programmes in our universities require qualified mentors (Participant, 6). We have teachers who teach us, but they have no international certification (Participant, 9)
Motivation and expectation	I feel motivated to learn Russian (Participant, 1). Learning Russian language needs intrinsic motivation. I have a passion for it (Participant, 7). I learn it to teach it (Participant, 2). I hope to master it. What thrives me about Russian language is its scope in the world (Participant, 4)

Source: compiled by H. Pathan, I. Bakhsh.

The above table of students' responses reveals their inclination toward Russian as a foreign language. The dominant themes include a positive attitude, international opportunities, language difficulty, lack of qualified mentors, and motivation and expectations from learning Russian. The survey questionnaire was also distributed to support the qualitative data. The table 3 below shows percentage of participants and their motivation and expectations.

Table 3

General Survey of Students about RFL

Main Categories	Percentage
Higher Education in Russia	63.06
Job Opportunities	17.46
International Employability	13.36
Cultural awareness about Russia	3.72
Research Purpose	3.40

Source: compiled by H. Pathan, I. Bakhsh.

The results of the participants' survey show that they learn Russian as a foreign language to get opportunities in Russia for higher education. Keen interest in learning a language reveals that students prefer the Russian language programme.

Most students learn the Russian language for job opportunities and international employability. This shows students' pragmatic attitude towards RFL. The less rated sections in the above table are cultural awareness and research purpose.

The study showed that teaching Russian as a foreign language has not been without pedagogical challenges. In Pakistani educational scenarios, teaching the Russian language has received less attention because English is considered a language of power and privilege; however, the Russian language is unlikely to be considered a passport to success like the English language. The findings of the current study classify challenges into pedagogical and institutional. As cited above, one of the pedagogical challenges in teaching the Russian language in Pakistan is the unavailability of professionally qualified teachers. Most available teachers are either non-native speakers with a low level of proficiency or native Russian speakers without proper teaching qualifications (Gavrishyk, 2023). This leads to pedagogical inconsistencies as non-native teachers may struggle to handle higher linguistic subtleties, and native speakers may not have methodological skills for teaching foreign languages. With the lack of systematic teacher training and professional development, the quality of teaching is also compromised, impacting learners' capacity to achieve fluency in Russian.

Whereas commonly instructed foreign languages like English or Chinese have a unified national curriculum in Pakistan, Russian curriculum needs revision. Every institution, whether a university or a language center, independently develops its syllabus, course goals, and examination criteria, contributing to stark differences in teaching standards and learning achievements.

Russian language education in Pakistan needs a more holistic approach to resolve the issues of curriculum standardization, technological integration, and teacher training. To improve the effectiveness and efficiency of Russian language education programmes in the country, this mixed-methods research recommends some important solutions to the successful implementation of RFL courses at universities in Pakistan: One solution to promote Russian language education is to secure government support through state-funded programmes, student scholarships, and cultural exchange opportunities (Torresin, 2023).

The use of web platforms and multimedia technologies has transformed language learning worldwide, with learners experiencing interactive learning, native-language material, and ease of study. However, Russian language learning in Pakistan remains predominantly rooted in traditional, classroom-style learning, with minimal technology-based learning solutions. More digital resources, such as online language labs, AI learning apps, and virtual exchange programmes with Russian-speaking students, would greatly influence student interest and language proficiency (Sims, 2017). Studies show that multimedia-based language learning enhances retention rates and accelerates fluency, particularly in environments where direct interaction with native speakers is not feasible. Creating a visual touch by adding video lectures, interactive exercises, and gamification modules to Russian language courses offered in Pakistan might make learning the language more engaging and accessible.

In Pakistan, traditional teaching frameworks dominate Russian language training, with little incorporation of modern, technologically advanced methods. Although the conventional strategies are employed frequently, the method implemented in classrooms is influenced by multiple factors, e.g., instructor expertise and institutional resources. The Grammar-Translation Method (GTM), which stresses grammatical structure mastery and rote vocabulary learning, is a commonly used strategy (Abbasi et al., 2025). Although this approach gives students a solid foundation in reading and writing, it is less successful in fostering conversational ability since it often overlooks oral fluency and natural interaction. Despite its limitations, given that there are few native-speaking teachers and no immersive linguistic environments, GTM remains the primary teaching approach used in most Pakistani institutions. Communicative Language Teaching is another teaching method that is used less frequently. This approach emphasizes interaction-based learning and encourages students to participate in real-world discussions and hands-on communication activities. However, as authentic conversational practice can be challenging to arrange in non-immersion contexts, Pakistan's lack of native Russian-speaking educators makes it more difficult to utilize CLT successfully. Furthermore, English or Urdu are frequently used as support languages in classroom discussions, which can limit students' ability to learn Russian naturally. A few universities have access to technology, like NUML, and utilise the Audio-Lingual Method (ALM). This method uses controlled auditory exposure, repetition activities, and recorded dialogues to reinforce language patterns while focusing on pronunciation and listening comprehension skills. Although ALM has been shown to improve spoken fluency and phonetic accuracy, its use can often be constrained by the availability of multimedia resources, language labs, and qualified teachers who can effectively integrate digital technologies into the teaching and learning process (Torresin, 2023).

Teaching of Russian as a foreign language has not been without challenges. In Pakistani educational scenarios, teaching the Russian language has received much resistance because it is not considered a passport to success like the English language. This review classifies challenges into pedagogical and institutional. One of the biggest challenges in teaching the Russian language in Pakistan is the unavailability of professionally qualified teachers. Most available teachers are either non-native speakers with a low level of proficiency or native Russian speakers without proper teaching qualifications (Gavrihyk, 2023). This leads to pedagogical inconsistencies as non-native teachers may struggle to handle higher linguistic subtleties, and native speakers may not have methodological skills for teaching foreign languages. With the lack of systematic teacher training and professional development, the quality of teaching is also compromised, impacting learners' capacity to achieve fluency in Russian.

There are no standardized framework guidelines, and differences in teaching approaches, vocabulary usage, and grammatical focus cause students to have difficulties moving between programmes or attaining a uniform level of linguistic proficiency. A nationally standardized curriculum would improve consistency in Rus-

sian language education, assuring that students from various institutions learn similar skills and knowledge. Another major problem is the unavailability of contextually appropriate and accessible learning materials. A massive deficit of bilingual Russian-Urdu textbooks and online resources complicates language learning for Pakistani students (Vyazovskaya, Danilevskaya, Trubchaninova, 2020). Most existing materials are either English-speaking learner-oriented or targeted at various levels of linguistic proficiency and thus incompatible with the requirements of local students. Moreover, multimedia tools and online resources for learning Russian are still in short supply, restricting students' opportunities to practice language skills outside the classroom. Increasing localized learning materials, digital platforms, and interactive resources would greatly enhance accessibility and motivation in Russian language courses.

In addition to pedagogical and curriculum issues, cultural views and institutional limitations are also responsible for inhibiting the expansion of Russian language programmes in Pakistan. Russian is not commonly regarded as a demanding language, which results in poor student interest and enrollment in academic institutions. Furthermore, the lack of exchange programmes, study-abroad experiences, and scholarships with Russian universities also deters students from taking the language at an advanced level. Other languages, like Chinese and German, have government-sponsored exchange programmes that improve linguistic exposure and career opportunities for students. Moreover, cultural exchange programmes and institutional linkages with Russian universities can considerably increase motivation and enrollment in Russian language classes.

Russian language education in Pakistan needs a more holistic approach to resolve the issues of curriculum standardisation, technological integration, and teacher training. To improve the effectiveness and efficiency of Russian language education programmes in the country. This critical survey recommends some important solutions to the successful implementation of RFL courses at universities in Pakistan: one of the solutions to promote Russian language education is to secure government support through state-funded programmes, student scholarships, and cultural exchange opportunities. The Chinese language education programmes in Pakistan are the prime example, and they are supported by government-backed funding. The same support is required for the Russian language expansion. Several studies have suggested that state-sponsored funding significantly increases student participation and interest in foreign language courses, as observed in the education collaboration of China with Pakistan under the Belt and Road Initiative (BRI) (Torresin, 2023). A similar approach can involve bilateral agreements between Russia and Pakistan. One of the most significant problems in Russian language teaching as a foreign language in Pakistan is the lack of standardised curricula in different institutions. Unlike widely taught foreign languages such as English, Arabic, and Chinese, there is no standardised teaching system for the Russian language. Research indicates that countries with standardised RFL curricula, such as members of the European Union, achieve higher levels of student performance (Torresin, 2023).

The lack of qualified and professional Russian language instructors remains Pakistan's biggest obstacle to the effective use of Russian language learning. Most instructors lack RFL training education, negatively impacting instructional quality and participation in class (Walter et al., 2020). Teacher exchange programmes are pivotal for enhancing teaching capability and cultural exposure. Cooperation with Russian higher education institutions and language centers — such as Moscow State University and the Pushkin State Russian Language Institute — would assist training workshops, certification courses, and intensive classroom immersion for Pakistani educators. Studies on teacher training courses in Central Asian and Eastern European countries indicate that “direct exposure to native pedagogy” improves the quality of foreign language teaching (Leaver, Willis, 2004). Implementing such programmes within Pakistan would help develop a stronger pool of better-qualified and more capable teachers.

The use of web platforms and multimedia technologies has transformed language learning worldwide, with learners experiencing interactive learning, native-language material, and ease of study (Sims, 2017). However, Russian language learning in Pakistan remains predominantly rooted in traditional, classroom-style learning, with minimal technology-based learning solutions. More digital resources, such as online language labs, AI learning apps, and virtual exchange programmes with Russian-speaking students, would greatly influence student interest and language proficiency (Ndyay, Nguyen, Grunina, 2020). Studies show that multimedia-based language learning enhances retention rates and accelerates fluency, particularly in environments where direct interaction with native speakers is not feasible. Creating a visual touch by adding video lectures, interactive exercises, and gamification modules to Russian language courses offered in Pakistan might make learning a language more engaging and accessible.

Teaching Russian as a foreign language (RFL) might emerge as a demanding language programme in higher institutes in Pakistan. This emergence can easily be met while making some changes in the existing language courses taught at various institutes in Pakistan. Initially, there is a need to revisit offered programmes and revise existing curricula and course contents. Russian language experts can revamp the existing language courses in Pakistan. To promote Russian as a foreign language, language experts and policymakers might rethink and reimagine available courses in the era of AI. Through this joint venture, the language programmes will remain practical and advantageous to enrolled learners and will find positive outcomes in learning the Russian language.

Conclusion

The study aimed to analyse teaching Russian as a foreign language in higher institutes in Pakistan. Russian language teachers, as well as students who learn the RFL programme, showed passion, keen interest in learning the language. Through this, teachers' experiences of teaching RFL were recorded, which showed a positive inclination to the language, however, they also narrated some pedagogical challenges

in implementing the existing Russian language course. Furthermore, the study indicated keen interest of Pakistani students and their positive attitude towards RFL because they presume it as a path towards their international chances for scholarships and employability. Despite some pedagogical challenges in teaching RFL, survey results confirmed Pakistani students' passion for the Russian language and culture. The research highlights the significance of teaching RFL in Pakistan.

References

- Abbasi, A. M., Husain, I., Bakhsh, I., Khosh, N. K., & Khan, A. (2025). Investigating voice onset time in Pakistani English speech. *Speech Communication*, 168, 103174. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2024.103174> EDN: FEKQBM
- Artoni, D. (2024). How language teachers can go beyond speech etiquette: Adapting L2 Russian coursebooks to improve pragmatic competence. *System*, 126, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103506> EDN: XYBMAB
- Azimov, E. G. (2020). Russian as a foreign language e-textbooks: current state and perspectives. *Russian Language Studies*, 18(1), 39–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53> EDN: LUBJLR
Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53> EDN: LUBJLR
- Bazylev, V. N. (2019). New achievements in Russian linguistics (pedagogical linguistics, anthropooriented linguistics, political communication studies, theological linguistics). *Russian Language at School*, 80(3), 17–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-17-21> EDN: FRJROW
Базылев В.Н. Новое в российской лингвистике (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативистика, теологическая лингвистика) // Русский язык в школе. 2019. Т. 80. № 3. С. 17–21. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-17-21> EDN: FRJROW
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Comrie, B., Stone, G., & Polinsky, M. (1996). *The Russian language in the twentieth century*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition 2nd edition. Oxford university press.
- Erofeeva, I. (2015). The methodology of teaching Russian as a foreign language to Slavonic-speaking students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 186, 1095–1100. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.035>
- Gavrishyk, E. (2023). Analytic review of Russian language courses implemented in various academic institutions of Pakistan. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(4), 383–396. [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-IV\)33](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-IV)33) EDN: NREANE
- Kagan, O., Kudyma, A., & Miller, F. (2015). *Russian: from intermediate to advanced*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kozdra, M. (2019). What a textbook on Russian as a foreign language for adult students should be. *Russian Language Studies*, 17(1), 78–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-1-78-89> EDN: YWUTZR
Коздра М. Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 78–89. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-1-78-89> EDN: YWUTZR

- Leaver, B. L., & Willis, J. R. (Eds.). (2004). *Task-based instruction in foreign language education*. Georgetown University Press.
- Malik, M. A., Azam, T., Pathan, H., & Khatoon, S. (2022). Influence of mother tongue on English writing: An error-analysis study about Grade 9 students in Pakistan. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 28(2), 83–96. <https://doi.org/10.17576/3L-2022-2802-06> EDN: VRSPTA
- Makarova, T. S., Molchanova, E. A., Matveeva, E. E., & Morozova, E. A. (2020). Phenomenon-based approach to teaching Russian as a foreign language in the cultural context. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 95, 541–552. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.58> EDN: RLJQVA
- Ndyay, M., Nguyen, W. H. T., & Grunina, E. O. (2020). Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 18(1), 7–38. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38> EDN: KGWBWZ
- Nuss, S. V., & Martelle, W. W. (Eds.). (2022). *Task-based instruction for teaching Russian as a foreign language*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146346>
- Pathan, H., Al Murshidi, G., Ayyaz, S., Bakhsh, I., & Alvi, U. F. (2024). The interaction between language identity, pedagogy, and the effects on indigenous languages (Urdu and Sindhi): A case study of undergraduate institutes of Sindh, Pakistan. *Forum for Linguistic Studies*, 6(2), 1176–1176. <https://doi.org/10.59400/fls.v6i2.1176> EDN: EUDJYN
- Salekhova, L., Nekrasova, I., Skvortsova, N., & Mustafina, E. (2018). Language mediation: the place of English in teaching Russian as a foreign language. *EDULEARN 18 Proceedings*, 3013–3017. <https://doi.org/10.21125/EDULEARN.2018.0793>
- Saydakhmetova, D. (2020). Teaching Russian as a foreign language through stories. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(5), 75–78.
- Sims, A. D. (2017). Slavic morphology: Recent approaches to classic problems, illustrated with Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 25(2), 489–524. <https://doi.org/10.1353/jsl.2017.0019> EDN: MCZZCX
- Torresin, L. (2023). A new intercultural model for teaching Russian as a foreign language at the European level. *Proceedings of the World Conference on Research in Teaching and Education*, 2(1), 10–23. <https://doi.org/10.33422/worldte.v2i1.48> EDN: TPKECC
- Vyazovskaya, V. V., Danilevskaya, T. A., & Trubchaninova, M. E. (2020). Online resources in teaching Russian as a foreign language: expectations vs reality. *Russian Language Studies*, 18(1), 69–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84> EDN: QGCPZP
Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 69–84. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84> EDN: QGCPZP
- Wade, T. (2020). *A comprehensive Russian grammar* (4th ed.). Glasgow: Wiley-Blackwell. EDN: MQIOHZ
- Walter, T. R., Belousov, A., Belousova, M., Kotenko, T., & Auer, A. (2020). The 2019 eruption dynamics and morphology at Ebeko volcano monitored by unoccupied aircraft systems (UAS) and field stations. *Remote Sensing*, 12(12), 1961. <https://doi.org/10.3390/rs12121961> EDN: VTCDJR

Bio notes:

Habibullah Pathan, PhD in Applied Linguistics, Research Professor, Sohar University, Sohar, Oman; Senior researcher of Department of Foreign Languages, Philological Faculty, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation. *Research interests*: TESOL, applied linguistics, corpus linguistics, AI in language education, multilingual learners, and research capacity building. ORCID: 0000-0003-3425-3594. E-mail: hpathan@su.edu.om

*Illahi Bakhsh, Ph.D. in Linguistics, Associate Professor at the Institute of English Language and Literature, University of Sindh, Jamshoro, Pakistan. His scholarly work has been published in leading international journals, including *Speech Communication*, *Discourse & Society*, *Corpus Pragmatics*, and the *International Journal of Speech Technology. Research interests: applied linguistics, including Artificial Intelligence in language education, digital pedagogy, critical discourse analysis, corpus linguistics, phonetics, and second language acquisition (SLA)*. ORCID: 0000-0002-4049-0433. E-mail: illahibux.gopang@usindh.edu.pk*

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-656-672

EDN: OHOGHA

Научная статья

Преподавание русского языка в Пакистане: анализ программ и стратегии развития

Х. Патхан^{1, 2}  И. Бакш³

¹Сохарский университет, Сохар, Оман

²Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

³Университет Синда, Джамширо, Пакистан

 hpathan@su.edu.om

Аннотация. Приведен критический обзор программ преподавания русского языка, предлагаемых ведущими пакистанскими учебными заведениями. Цель исследования состоит в выявлении преимуществ и недостатков учебных программ по русскому языку в Пакистане. Основной метод исследования — критический анализ существующих программ подготовки к сдаче сертификационных экзаменов на уровень владения русским языком в Пакистане. В качестве материала исследования использованы учебные программы по русскому языку для образовательных учреждений Пакистана. Проанализированы ключевые аспекты курсов русского языка, включая их статус, место проведения, продолжительность, учебные материалы, кадровое обеспечение, содержание и целевую аудиторию. Особое внимание уделено текущему состоянию преподавания русского языка в Пакистане, основным проблемам, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и студенты, а также методологическим подходам, применяемым в образовательном процессе. Исследование включает анализ институциональных и педагогических трудностей, таких как нехватка квалифицированных преподавателей, отсутствие единых учебных программ и дефицит учебных материалов на русском и урду. В заключении предложены возможные стратегии для успешного внедрения преподавания русского языка как иностранного в пакистанских вузах, включая стандартизацию учебных программ, расширение международного сотрудничества и развитие методического обеспечения.

Ключевые слова: пакистанские учебные заведения, русский язык, вызовы в образовании, совершенствование программ, обучающие курсы

Вклад авторов: Патхан Х. — концепция исследования, методология исследования, написание текста статьи и анализ программ; Бакш И. — сбор и обработка материала, написание части текста — анализ полученных данных, написание части текста, составление обзора литературы.

Финансирование. Публикация подготовлена при поддержке грантовой системы научных проектов РУДН № 050740-2-000.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 16.02.2025; принятa к печати 18.08.2025.

Для цитирования: Pathan H., Bakhsh I. Russian language in Pakistan: course analysis and development pathways // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 656–672. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-656-672>

Сведения об авторах:

Патан Хабибулла — доктор философии (PhD) в области прикладной лингвистики, профессор в Сахарском университете, Оман, Сахар; старший научный сотрудник кафедры иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов:* TESOL (преподавание английского языка носителям других языков), прикладная лингвистика, корпусная лингвистика, искусственный интеллект в обучении языкам многоязычных учащихся и развитие исследовательского потенциала. ORCID: 0000-0003-3425-3594. E-mail: hpathan@su.edu.om

Баки Иллахи — доктор философии (Ph.D.) в области лингвистики, доцент Института английского языка и литературы, Университет Синд, Пакистан, Джамшоро. Его научные работы были опубликованы в ведущих международных журналах, включая «Speech Communication», «Discourse & Society», «Corpus Pragmatics» и «International Journal of Speech Technology». *Сфера научных интересов:* прикладная лингвистика, включая искусственный интеллект в обучении языкам, цифровая педагогика, критический дискурс-анализ, корпусная лингвистика, фонетика и овладение вторым языком. ORCID: 0000-0002-4049-0433. E-mail: illahibux.gopang@usindh.edu.pk

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-673-695

EDN: OLAAUX

Научная статья

Модернизация курса «Чтение российских газет» в условиях реформы гуманитарного образования КНР

Ю.А. Антонова 

Сямыньский университет, Сямынь, Китайская Народная Республика

 yulia.rki@yandex.ru

Аннотация. Современные условия «новой эпохи» в Китае, связанные с реформой гуманитарного образования и внедрением концепции «Русский язык +», актуализируют необходимость модернизации курса «Чтение российских газет» в системе иноязычного образования. Цель исследования — постановка новых задач курса, определение путей обновления китайских учебных пособий по обучению чтению российской прессы, а также разработка авторской модели анализа газетного текста, направленной на подготовку многопрофильных специалистов, воспитание личности в духе социализма с китайской спецификой и формирование медиаграмотности. Материалами послужили китайские учебные пособия по чтению газет (2002–2023) и исследования российских и китайских ученых; использовались методы комплексного теоретического анализа и сопоставления. Результаты показали несоответствие учебных пособий новым задачам (не отражают актуальную идеологическую повестку Китая; не формируют знания о медиакарте России; не учат рассматривать текст как отражение концепции газеты; не формируют навыки критического анализа медиатекстов; не развивают межкультурную компетенцию и др.) и определили пути их модернизации, включающей обновление корпуса газетных текстов, усиление аналитической и проектной деятельности студентов, использование цифровых инструментов. Предложена практико-ориентированная модель работы с газетным текстом, интегрирующая медиалингвистический, страноведческий и идеологический компоненты. Перспективой является создание нового учебного пособия, способного реализовать воспитательный и идеологический потенциал дисциплины в контексте инициативы «Один пояс – один путь».

Ключевые слова: китайские студенты, русский язык как иностранный, обучение чтению на иностранном языке, чтение газет, медиатекст, медиаграмотность

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 11.02.2025; принята к печати 10.09.2025.

Для цитирования: Антонова Ю.А. Модернизация курса «Чтение российских газет» в условиях реформы гуманитарного образования КНР // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 673–695. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-673-695>

Введение

С 2018 г. преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в Китае перешло на качественно новый этап. Основанием модернизации является выдвинутая в 2017 г. Си Цзиньпином идея построения социализма с китайской спецификой. Период после XVIII съезда Коммунистической партии Китая (КПК) принято обозначать термином «новая эпоха», под которым подразумевается «качественное изменение самоощущения Китая и китайского народа в мире в соответствии с вызовами времени» (Си, 2018: 3). Отныне овладение РКИ должно отвечать стратегическим задачам КНР, а значит, должно быть сопряжено с инициативой «Один пояс — один путь» (Лю, 2022: 127). Выпускник факультета иностранных языков должен брать на себя ответственность за реализацию данной инициативы. Ключевой задачей современного иноязычного образования должно стать «формирование многопрофильного высококвалифицированного специалиста со знанием русского языка» (Ли, 2024: 11). «Новое гуманитарное образование» предполагает межпредметную интеграцию — факультеты русского языка должны реализовывать образовательную концепцию «Русский язык +». Это значит, что *отныне в учебной программе уменьшается количество лингвистических дисциплин и добавляются курсы других специальностей (по выбору)*. Кроме того, большое внимание должно уделяться развитию межкультурной компетенции, которая, в свою очередь, подразумевает формирование межкультурной осведомленности, понимание различий между культурами Китая и страны изучаемого языка, принятие культурных различий. К тому же русист нового формата должен уметь «рассказывать об успехах Китая по-русски» (Ян, Шарафутдинов, 2022: 135). Дисциплины должны вестись с ориентацией на практику, а подача образовательного материала — через призму «китайского дискурса». Необходимо модернизировать и методы, и учебные материалы.

В наш информационный век колossalную значимость приобретают навыки и умения поиска и обработки информации. Новые медиа почти мгновенно отражают происходящие в мире изменения. Однако в наши дни большая часть молодежи слабо интересуется общественно-политической жизнью, не читает газеты даже на родном языке и не стремится интерпретировать информацию.

С другой стороны, стремительное развитие цифровых технологий привело к тому, что бумажные газеты как традиционные СМИ уходят в прошлое, им на смену приходят электронные версии изданий, информационные порталы и RSS-каналы. Соответственно, читательские стратегии, которые ранее использовались реципиентом для декодирования информации, содержащейся в газете как в «тексте текстов» (термин Э.А. Лазаревой, 1989), трансформируются.

Дисциплина «Чтение российских газет» в китайских вузах реализуется на третьем курсе факультета русского языка (уровень владения B2). Единого учебного пособия, рекомендованного Комитетом по преподаванию иностран-

ных языков в высших учебных заведениях при Министерстве образования КНР в качестве ведущего и соответствующего требованиям «новой эпохи», пока нет. Методическая система обучения китайских студентов чтению российских газет нуждается в «перезагрузке», некоторые позиции необходимо переосмыслить, сохраняя лучшие педагогические традиции.

Методическая база восходит к работам по обучению иноязычному чтению (Клычникова¹; Фоломкина²; Гапочка, 2003; Мухаммад, 2003), а в дальнейшем формируется через использование аутентичного газетного текста в качестве языкового материала, появляются пособия «Новости из России»³, «Учимся понимать новости»⁴, «В мире людей»⁵, «Пульс времени»⁶ и др. С начала 2000-х гг. развивается этноориентированная методика РКИ (Балыхина, Чжао, 2009; Чжан, Веснина, 2020; Цинь, 2021; Стрельчук, Илихаму, 2022; Антонова, 2022), появляются обзоры китайских пособий по чтению (Чжао, 2016; Ли, 2024), исследуется язык СМИ (Лысакова, 2005; Солганик, 2008; Костомаров, 2019), развиваются медиалингвистика (Балахонская и др., 2018; Добросклонская, 2020), медиаобразование (Федоров, 2001), политическая лингвистика (Чудинов, Шустрова, 2024). Современный контекст задает цифровизация образования, открывающая новые возможности для развития автономности учащегося: интеграция искусственного интеллекта (Дзюба, 2024), использование онлайн-платформ (Игнатович, 2021).

Все вышеупомянутые исследования создали научный фундамент для обновления курса «Чтение российских газет» и внесли значительный вклад в наше понимание особенностей обучения чтению российской прессы в «новую эпоху КНР».

Нами предпринята попытка представить вариант модели обучения китайских учащихся чтению газетного текста на русском языке (который, к слову, не претендует на универсальность), и эта модель, по нашему мнению, должна стать ядром курса «Чтение российских газет».

Цель исследования — постановка новых задач курса «Чтение российских газет» в условиях трансформации гуманитарного образования в «новую эпоху», определение путей модернизации китайских учебных пособий по обучению чтению иноязычной прессы, а также разработка авторской модели

¹ Клычникова З.Н. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя. Изд-е 2-е, испр. М. : Просвещение, 1983. 207 с.

² Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. 2-е изд., испр. М. : Высшая школа, 2005. 255 с.

³ Богомолов А.Н. Новости из России: Русский язык в средствах массовой информации : учебное пособие для изучающих рус. яз. как иностр. 8-е изд., испр. и доп. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 320 с.

⁴ Хамдан Е.Г. Учимся понимать русские новости : учебное пособие по рус. языку как иностр. СПб. : Златоуст, 2020. 100 с.

⁵ Макова М.Н., Ускова О.А. В мире людей. Вып. 3. Чтение. Говорение. Ч. 1. ТРКИ-2 : учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран. СПб. : Златоуст, 2022. 163 с.

⁶ Эрлих Я.В. Пульс времени. Читаем и обсуждаем новости по-русски. М. : Русский язык. Курсы, 2024. 256 с.

анализа газетного текста, направленной на подготовку многопрофильных специалистов, воспитание личности в духе социализма с китайской спецификой и формирование медиаграмотности.

Методы и материалы

В исследовании применялись теоретические методы: анализ, сопоставление. Материалы исследования — теоретические труды по методике преподавания РКИ, посвященные проблеме обучения иноязычному чтению газетных текстов, и десять китайских учебных пособий разных лет по чтению газет на русском языке: «Новый сборник текстов для чтения русскоязычной прессы»⁷; «Чтение современной русской прессы: неологизмы и трудности их интерпретации»⁸; «Техника и практика чтения русскоязычной прессы»⁹; «Чтение российской прессы с сайтов Интернета»¹⁰; «По страницам российской прессы»¹¹; «Чтение современных российских газет»¹²; «Теория и практика по обучению чтению прессы»¹³; «Чтение прессы на русском языке»¹⁴; «Чтение российских газет»¹⁵; «Чтение российской общественно-политической прессы»¹⁶.

Результаты

Предложены обновленные цели и задачи курса «Чтение российских газет» для китайских студентов, определяет его роль в условиях новой исторической парадигмы. Подчеркивается особая значимость данной дисциплины

⁷ Сюй Ц. Новый сборник текстов для чтения русскоязычной прессы. Пекин : World Knowledge Press, 2002. [徐琪. 新「俄」刊「文」. 北京 : 世界知「出版社」, 2002]

⁸ Сюй Ц. Чтение современной русской прессы: неологизмы и трудности их интерпретации. Сямэнь : Изд-во Сямэньского университета, 2005. [徐琪. 俄语时文阅读与新语解读. 厦门 : 厦门大学出版社, 2005]

⁹ Ван С. Техника и практика чтения русскоязычной прессы. Пекин : Foreign Language Teaching and Research Press, 2007 [王辛夷. 俄语报刊阅读技巧与实践. 王辛夷编著. 北京 : 外语教学与研究出版社, 2007]

¹⁰ Ян Ж., Ван Л. Чтение российской прессы с сайтов Интернета : учебное пособие по чтению. Урумчи : Изд-во Синьцзянского ун-та, 2008. [「蓉, 王琳. 俄「刊」「木」 : 新疆大「出版社」, 2008]

¹¹ Ли Л. По страницам российской прессы. Пекин : Изд-во Пекинского ун-та языка и культуры, 2014. [李利群. 俄「刊」「程」. 北京 : 北京「言大」出版社, 2014]

¹² Чжан Ж. Чтение современных российских газет. Пекин : Изд-во Пекинского ун-та, 2014 [「主」. 北京 : 北京大「出版社」, 2014]

¹³ Ань С. Теория и практика по обучению чтению прессы. Пекин : Изд-во Пекинского ун-та, 2016 [安新奎. 俄语报刊阅读 : 教学理论与实践. 北京 : 北京大学出版社, 2016]

¹⁴ Ван С., Сюй Х., Цзян Л., Су Ч., Янь Г. Чтение прессы на русском языке. Пекин : Foreign Language Teaching and Research Press [俄语报刊阅读. 王晓捷, 许汉成, 姜丽娜, 苏崇阳, 颜国琴主编 ; 戴桂菊总主编. 北京 : 外语教学与研究出版社, 2021]

¹⁵ Сунь Ч., Ван Л., Цзян Б. Чтение российских газет. Пекин : Изд-во Пекинского университета, 2023. [孙超, 王玲, 蒋本蓉. 俄语报刊阅读. 孙超, 王玲, 蒋本蓉编著. 北京 : 北京大学出版社, 2023]

¹⁶ Ван С., Цзян Л., Су Ч., Ван Ю., Ли Ц. Чтение российской общественно-политической прессы. Нанкин : Изд-во Юго-Восточного ун-та, 2023. [王捷, 姜娜, 崇茹, 王茹, 李桂菊. 俄「政」刊「南」. 南京 : 南大「出版社」, 2023]

не только в лингводидактическом, но и в идеологическом аспекте, поскольку она вносит вклад в реализацию государственной образовательной политики КНР по подготовке квалифицированных кадров — «строителей социализма с китайской спецификой».

Проанализированы существующие учебные пособия по курсу «Чтение российских газет» и выявлено их несоответствие задачам «новой эпохи».

Определены пути модернизации учебных пособий по курсу.

Предложена обновленная модель работы с газетным текстом, которая формирует у учащихся следующие компетенции: медиакомпетентность (анализ аутентичных газетных текстов, выявление ключевых коммуникативных фрагментов); межкультурная компетенция (сопоставление культурных и ценностных моделей России и Китая); идеологическая компетенция (интеграция образовательных и государственно-идеологических приоритетов КНР); языковая компетенция (развитие лексико-грамматических навыков); цифровая компетенция (работа с онлайн-ресурсами и мультимедийными инструментами).

Обсуждение

По сложившейся традиции российскому специалисту, преподающему РКИ в китайском вузе, предоставляют свободу в выборе учебных пособий, методов, технологий, материалов, каждый педагог по-своему определяет цели и задачи курса. Однако в последние годы отчетливо формируется тенденция унификации методов реализации учебных дисциплин. Данным исследованием хотелось бы внести вклад в разработку новой стратегии ведения учебного курса «Чтение российских газет» для китайских студентов-филологов в «новую эпоху».

Анализ китайских учебных пособий по чтению российских газет

Проводимая в Китае реформа гуманитарного образования обуславливает необходимость модернизации учебно-методического обеспечения. Требуется критический пересмотр существующих пособий по чтению российской прессы с целью выявления их потенциала для обновления при сохранении проверенных методических решений.

На современном рынке образовательной литературы представлено десять учебных пособий по чтению газет на РЯ, изданных в Китае с 2002 по 2024 г. (рис. 1). Анализ проводился по комплексу взаимосвязанных критериев, включающих теоретико-методологическую основу пособия, презентативность и аутентичность отобранных медиатекстов, полноту их атрибуции, сохранение визуально-графической целостности материалов, идеологическую и страноведческую направленность, методическую организацию работы с текстом, дидактическое разнообразие заданий и экзаменационную ориентированность на формат ТРЯ-8.



Рис. 1. Учебные пособия по курсу «Чтение российских газет» на рынке образовательной литературы в Китае

Источник: коллаж составлен Ю.А. Антоновой.

Fig. 1. Textbooks on the course “Reading Newspapers in Russian” at Chinese educational literature market
Source: compiled by Y.A. Antonova.

Зафиксируем аспекты, требующие дальнейшего развития:

- в семи из десяти рассмотренных пособий отсутствует теоретико-практический материал;
- авторы семи из десяти рассмотренных пособий не считают нужным знакомить учащихся с современными печатными российскими медиа, представляя публикации в отрыве от концепции газеты;
- в китайских пособиях газетные тексты переформатируются в документ Word с единым шрифтом и кеглем, при этом нивелируя графическое оформление медиатекста, которое призвано акцентировать внимание читателя на некоторых содержательно важных моментах и расставленных смысловых акцентах (их обозначает сам журналист и подчеркивает верстальщик газеты) — в связи с чем задача прогнозирования содержания и понимания текста учащимся усложняется, происходит частичная потеря аутентичности текста, отрыв от реальной жизни;
- отсутствуют выходные данные газетного текста и дата публикации. Принадлежность текста к тому или иному изданию подчеркивает его «нефэйковый» характер, авторитет издания — гарант качества передаваемой информации, концепция издания определяет ракурс освещаемого события и языковые особенности. Отсутствие даты ведет к тому, что текст не может быть рассмотрен в контексте исторической ситуации, в общественно-политическом дискурсе, не представляется возможным оценить его актуальность. Название рубрики не указано ни в одном учебнике, но рубрикатор является частью заголовочного комплекса;

– в текстах учебных пособий отсутствуют иллюстрации (фото, инфографика, рисунки и т.п.), которые являются неотъемлемым компонентом медиатекста. Для первичного восприятия и мотива чтения иллюстрации наравне с удачным заголовком играют ведущую роль. И потому, на наш взгляд, на уроке удачнее использовать снимки экрана (скриншоты) электронной версии газеты с сохранением всех элементов медиатекста (в т.ч. и логотипа издания) — это помогает учащимся успешнее выполнить задания на прогнозирование и понимание смысла;

– в существующих учебных пособиях доля газетных текстов о Китае минимальна, а значит, приоритетные задачи, поставленные политическим лидером и указанные нами выше, в рамках учебного курса не выполняются. Тексты о Китае, о сотрудничестве КНР и РФ, о сопоставлении наших культур и традиций, вероятно, должны составлять большую часть языкового материала учебного пособия;

– в рассмотренных учебных пособиях работа не разделяется на этапы;

– в большинстве пособий отсутствует лингвострановедческий комментарий, но мы помним, что задача формирования межкультурной компетенции включает развитие понимания культурных отличий;

– авторы пособий, как правило, используют однотипные повторяющиеся из текста в текст задания (с психолингвистической и когнитивной точки зрения это оправданно, поскольку формирует необходимые механизмы чтения). Задания, представленные в пособиях, тренируют переводное чтение, направлены на лексико-грамматическую работу, решают задачи обогащения запаса новейшей общественно-политической лексики, актуализации знакомых и освоения новых лексико-грамматических конструкций. Но, с другой стороны, однообразие упражнений не придает учащимся мотивации к активной работе и не способствует развитию читательского интереса. Отсутствуют задания с применением кейс-метода, которые бы решали одну из ключевых задач курса — приближенность к жизни, ориентация на практику;

– в половине учебных пособий нет заданий с вопросами закрытого типа, которые используются в китайском teste РКИ восьмого уровня (ТРЯ-8).

Пути модернизации китайских учебных пособий по курсу «Чтение российских газет» в «новую эпоху»

На основе проведенного анализа могут быть предложены следующие *пути модернизации учебных пособий* для новой системы гуманитарного образования Китая:

1. Интеграция теоретико-методологического модуля. Введение дозированных теоретических блоков, знакомящих учащихся с основами медиалингвистики, будет способствовать формированию аналитических и критических навыков при работе с медиатекстом. Учащиеся должны иметь хотя бы минимальное представление о процессе производства медиатекста. Знать о том, что такая концепция издания и повестка дня, о типологии СМИ, об интенциях автора, об образах и установках, формируемых в сознании массового читателя (Добросклонская, 2020), о жанрово-стилистическом разнообразии текстов,

композиции и структурных элементах газетного текста, принципе «перевернутой пирамиды» в структуре новостного текста, формуле работы над основным содержанием текста — «5W+H» (Федоров, 2001), о языковых особенностях современных российских (Костомаров, 2019; Лысакова, 2005; Солганик, 2008) и китайских СМИ на русском языке, о феномене языковой игры в заголовке с целью привлечения внимания читателя (Гридина, Коновалова, Ху, 2024), об использовании прецедентных текстов, о креолизованном тексте, о роли метафоры в политическом дискурсе (Чудинов, Шустрова, 2024), о психолингвистическом эксперименте, отражающем влияние СМИ на установки и поведение читателя и так далее.

2. Принцип аутентичности и полимодальности. Предлагаем воздерживаться от переформатирования текстов в Word и использовать цифровые форматы представления материалов. Такой подход будет обеспечивать работу с медиатекстом в его естественном виде.

3. Указание полных выходных данных (название СМИ, дата публикации, рубрика) и знакомство учащихся с современной медийной картой России. Если учащийся не знает и не понимает типы российских изданий, не знает названий печатных медиа, то в реальной жизни в ситуации поиска источника информации он не будет знать, куда обратиться (забегая вперед, отметим, что на наших занятиях при поиске информации мы также анализируем поисковую выдачу Яндекса, ранжируем результаты поиска, выбираем, какую ссылку открыть, на сайт какой газеты перейти — в зависимости от социального статуса и потребностей читателя). Это будет способствовать формированию навыков критической оценки источника, его авторитета и идеологической направленности, а также позволит рассматривать текст в общественно-политическом контексте.

4. Ориентация на идеологические и практические задачи КНР. Существенное увеличение доли актуальных текстов, посвященных Китаю, российско-китайскому сотрудничеству и сопоставлению культурных и политических практик двух стран, будет способствовать выполнению государственного заказа на подготовку кадров для проекта «Один пояс — один путь».

5. Внедрение поэтапной работы с текстом. Четкое деление на предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы (Гапочка, 2003; Мухаммад, 2003) обеспечит системный подход к работе с материалом и будет формировать механизмы чтения.

6. Включение лингвострановедческого комментария. Его использование при работе с газетным текстом будет обеспечивать понимание фоновой лексики и социокультурных реалий, способствует формированию межкультурной компетенции, развивает критическое мышление и готовит студентов к функционированию в реальном медиадискурсе.

7. Расширение палитры заданий. Сочетание упражнений, направленных на автоматизацию навыков, с заданиями в формате case-study, проектной работы и анализа поисковой выдачи развивает практико-ориентированные компетенции, мягкие навыки (soft skills) и цифровую грамотность.

8. Ориентация на формат экзамена ТРЯ-8. Включение заданий для целенаправленной тренировки поискового и ознакомительного чтения будет реализовывать задачу подготовки студентов к сдаче экзамена. Таким образом, модернизация учебных пособий предполагает переход от пассивного формирования языковых навыков к активному развитию медийно-информационной грамотности, межкультурной компетенции и критического мышления в идеологически выверенном и практико-ориентированном формате, отвечающем стратегическим задачам КНР.

Цель и задачи курса «Чтение российских газет» в «новую эпоху»

Развитие читательского интереса всегда было основной целью обучения иноязычному чтению. Согласно новому образовательному стандарту, «студенты, обучающиеся по специальности „Иностранный язык“, должны обладать способностью воспринимать, понимать, эстетически наслаждаться и давать оценку произведениям разных жанров, написанных на иностранном языке» (Ли, 2024: 8). Обратимся к работам китайских коллег и посмотрим, как они определяют задачи дисциплины. В ходе изучения учебной дисциплины «студент пополняет свой лексический запас актуальной лексикой разных тематических групп, идет в ногу со временем, при работе с идеологически верными текстами укрепляет свой дух, в нем воспитываются нравственные добродетели — что, согласно новой концепции гуманитарного образования Китая, является приоритетной задачей» (Чжоу, Ван, 2022: 79). Приоритетные задачи курса — «культивировать семейные чувства, поощрять заботу студентов о стране, сознательно продвигать прекрасную традиционную китайскую культуру, формировать уважение к народу, способствовать укреплению идеи строительства „сообщества единой судьбы“» (Чжоу, Ван, 2022: 79). В рамках курса нужно анализировать социальные проблемы разных стран, выявлять общие черты и различия — таким образом будет происходить развитие культурной инклюзивности (термин, используемый Си Цзиньпином).

Мы предлагаем расширить список задач курса, исходя из того, что традиционная работа (лексико-грамматическая, переводная) в рамках занятия может сочетаться с заданиями, направленными на воспитание медиакомпетентной личности, что, к слову, коррелирует с задачами развития цифровой компетенции (которая включает умение работать с электронными версиями газет и информационными порталами) и критического навыка. Подчеркнем, что медиаобразовательная функция СМИ неоднократно была отмечена в резолюциях ЮНЕСКО.

Еще одна задача данного курса (как и всех других курсов) — подготовка студентов к сдаче субтеста «чтение» китайского государственного теста по РКИ — ТРЯ-8. В рамках теста студент должен прочитать пять текстов, среди которых (как правило) два публицистического стиля. К тексту сформулированы четыре вопроса закрытого типа с четырьмя вариантами ответов. На работу с одним текстом отводится около семи минут (чтение и выбор

правильных ответов), объем текста — примерно 350–400 слов. А значит, студент для выполнения заданий должен использовать разные виды чтения. Соответственно, в задачи курса «Чтение российских газет» должны входить упражнения на развитие ознакомительного и изучающего видов чтения, а также тестовые задания с вопросами закрытого типа на понимание основного содержания текста и быстрый поиск в тексте определенных фактов.

Таким образом, в рамках данного курса мы должны решать задачи разного уровня: воспитательные, развивающие, познавательные.

Отбор учебного материала

Современные российские медиа являются ценнейшим источником аутентичного языкового материала для обучения чтению, расширения знаний о России и современном Китае, для пополнения запаса новейшей лексики. Для работы мы используем неадаптированные аутентичные тексты (под «газетами» мы подразумеваем электронные версии изданий). Какие *критерии отбора* газетных текстов мы применяем?

— *Текст должен быть правильным с точки зрения партийной идеологии*, подобранным через призму «китайского дискурса» и напрямую коррелировать с приоритетными задачами курса, т.е. текст должен отражать ценности социализма с китайской спецификой. Наиболее оптимальным является текст, который хотя бы минимально связан с одним из следующих аспектов: «китайская мечта», «миссия китайской молодежи», «ликвидация бедности и содействие всеобщей зажиточности», «углубление реформ и расширение открытости Китая», «строительство экологической культуры и „зеленое“ развитие Китая», «роль культурного обмена в развитии цивилизации», «высоко-качественное развитие Китая и его технологическая независимость», «реализация инициативы „Один пояс — один путь“», «построение сообщества единой судьбы человечества» — все эти темы звучат в докладах Си Цзиньпина и должны популяризоваться среди студентов. Табуированными являются тексты, дискредитирующие решения правящей партии, оспаривающие политику «Единого Китая», пропагандирующие религии. Тексты российских оппозиционных СМИ или тексты, автором которых являются иноагенты РФ, не могут быть использованы на занятиях, чтобы не дискредитировать образ РФ.

Российский преподаватель при подборе материала должен быть предельно осторожен. К примеру, в ноябре 2024 г. в «Российской газете» был опубликован текст о победе российских школьников в международной китайской олимпиаде по математике. В тексте участники перечисляются таким образом: «Китай, Гонконг, Макао, Сингапур и Россия». Если такое предложение прочитают китайские студенты, то они, скорее всего, будут оскорблены, потому что «Гонконг, Макао — это особые административные районы Китая» и не могут быть перечислены наравне со странами. Еще раз подчеркнем, что газетные тексты должны быть строго выверены преподавателем

на предмет содержания высказываний, противоречащих политике и официальной позиции Китая.

– **Текст должен обладать воспитательным потенциалом.** Отобранные газетные материалы могут отражать традиционные основополагающие принципы морали: *приличие, праведность, честность, стыд и восемь добродетелей (верность, сыновнее почтение, благожелательность, любовь, честность, справедливость, гармония и мир)*. А также новые ценности социализма, озвученные Си Цзиньпином: «на национальном уровне — процветание, могущество, демократия, цивилизация и гармония; на уровне общества — свобода, равенство, справедливость и законность; ценностные требования к гражданам — патриотизм, преданность своей работе, честность и дружелюбие» (Си, 2018: 6).

– **Мы знакомим студентов с текстами разной жанровой природы,** чтобы учащиеся могли увидеть многообразие публицистических жанров и почувствовать жанрово-стилистические особенности текстов. Например, можно рассмотреть следующие жанры: новость, заметка, хроника, портретный очерк, репортаж, рейтинг, интервью, статья, анонс, обзор, рецензия, реклама, фотопортаж. Хотя исследователи медиатекстов отмечают, что с развитием интернет-журналистики газетные жанры размываются.

– **Тексты могут принадлежать газетам с разными признаками** (разные концепции, юридический статус, территориальное распространение и охват аудитории, тематика, тип, целевая аудитория, качество информации и как следствие разный набор лексических средств). 2016–2017 гг. были объявлены «Годами обменов СМИ РФ и КНР», в ходе которых российские и китайские медиа подписали соглашения о сотрудничестве. После этого образ Китая в СМИ РФ претерпел качественное изменение: «Китай — это стратегический партнер, друг и сосед», в официальных российских СМИ в наши дни невозможно встретить медиаматериалы, дискредитирующие КНР. В рамках курса мы представляем студентам «Российскую газету» как главное печатное СМИ РФ (в Китае его «аналогом» является «Жэньминь жибао»). Также на занятиях мы рассматриваем самые читаемые, согласно рейтингам, российские газеты и издания: «Известия», «Комсомольская правда», «Аргументы и факты», «Коммерсант», «РБК», «Ведомости», информационные агентства ТАСС, Интерфакс, «РИА Новости», журнал «Вокруг света». Мобильное приложение «Россия-Китай: главное» (совместный проект «Россия сегодня» и «Международного радио Китая» — на двух языках). Сетевые издания «ЭКД», «Магазета» (где тексты создают не профессиональные журналисты, а ученые-китаисты, преподаватели, энтузиасты, блогеры). Последние три медиапроекта наиболее компетентно описывают российско-китайское взаимодействие, профессионально представляют «китайский дискурс».

– **Тексты должны быть актуальными.** Постоянно формируется новая повестка дня, меняется ракурс, приходят новые медиаперсоны и лидеры общественного мнения, обновляется актуальная лексика.

Этапы занятия и модель обучения чтению газетного текста

Ход занятия в рамках курса «Чтение российских газет» состоит из традиционных этапов (рис. 2).

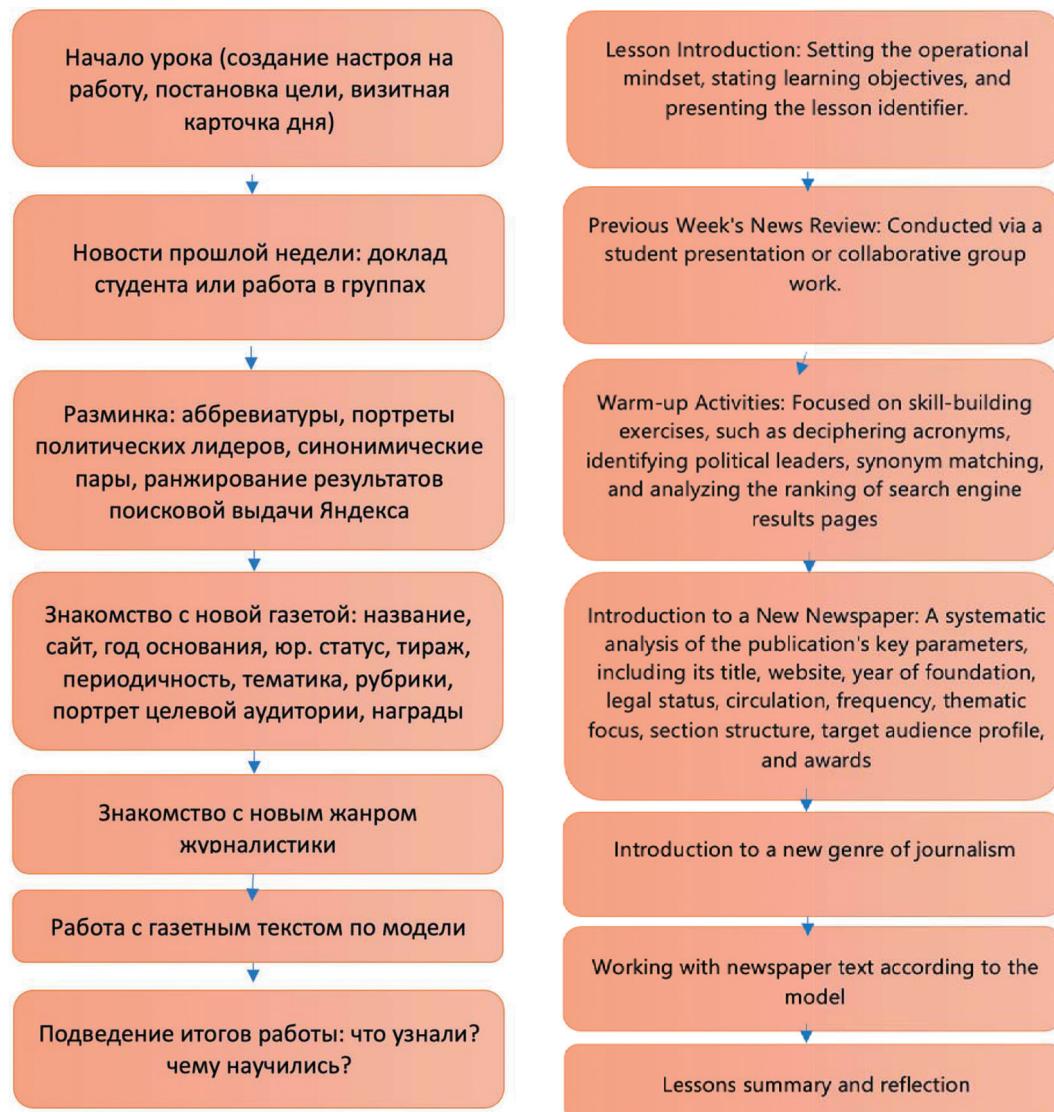


Рис. 2. Этапы занятия по курсу «Чтение российских газет»

Источник: составлено Ю.А. Антоновой с использованием Microsoft Word.

Fig. 2. The stages of the lesson on the course “Reading Newspapers in Russian”

Source: compiled by Y.A. Antonova.

Отметим, что китайские коллеги настаивают на том, что урок желательно начинать с доклада студента, который на русском языке представляет новость прошлой недели и дает перевод ключевых слов. «Этот доклад предварительно должен быть показан педагогу, чтобы он проверил содержание — не сбился ли студент с идеологического курса» (Чжоу, Ван, 2022: 83). Мы предлагаем расширить количество участников: студенты объединяются в группы по четыре человека, каждый учащийся одной строкой представляет новость

прошлой недели и аргументирует, почему она важна. Для данной работы подходят малоформатные новостные газетные тексты.

А теперь обратимся к модели работы с газетным текстом (модель представлена в таблице). Под «моделью обучения» мы понимаем «индивидуальную интерпретацию преподавателем метода обучения к конкретным целям и условиям работы» (Азимов, Щукин, 2018: 145).

Модель работы с газетным текстом

Этап	Цель	Объект изучения	Типы заданий
Ориентировочная стадия	Направление мыслей на предстоящую тему. Вероятностное прогнозирование содержания. Культурная рефлексия	Актуализируемое тематическое содержание предлагаемого на чтение текста (пресуппозиция «будущего»). Видео, настраивающее на тему	Вспомните, что вы уже знаете о предмете разговора. Что вы слышали или читали по теме ранее? Составьте ассоциограмму по теме
Предтекстовый этап	Анализ выходных данных текста	Издание (Источник)	Где был опубликован материал? Ознакомьтесь с медиа-kitом издания. Что мы знаем о газете? Тип? Читательская аудитория? «Качество информации»? Можем ли доверять этому медиа?
		Рубрика	Под какой рубрикой?
		Дата	Актуальна ли информация?
		Источник информации	Данный текст — первоисточник информации или опирается на материалы стороннего ИА (есть ли ссылка на информационное агентство?) Если автор указан, то кто автор? Перейдите по гиперссылке, нажав на имя автора (если оно является активной ссылкой) или обратитесь к Яндексу. О чём автор обычно пишет? Можно ли его назвать компетентным автором медиатекста? Кто выступает в качестве эксперта? Почему? На какие организации ссылается автор, приводя статистику?
		Автор (+поисковая выдача Яндекса о нем)	
Пробуждение читательского интереса. Прогнозирование	Заголовок Иллюстрация		О чём вы ожидаете прочитать? Интересно ли? Полезно ли? Какие эмоции вызывает визуальный ряд?
Снятие лексико-грамматических трудностей. Развитие языковой догадки	Новые слова Аббревиатуры		1. Переведите новые слова. 2. Прочитайте и запомните новые слова с переводом. 3. С помощью ИИ составьте тематический словарь. 4. Догадайтесь, что означают слова (по контексту, в опоре на английский язык, в опоре на словообразование) — без словаря. 5. Посмотрите сочетаемость нового слова на kartaslov.ru 6. Соедините синонимы. 7. Посмотрите, как употребляется слово в русско-китайском параллельном корпусе https://linghub.ru/rnc_parallel_chinese/search
Страноведческий комментарий	Фамилии. Название организаций. Бренды. Города. Даты в тексте. Поисковая выдача Яндекса		Найдите в тексте имена собственные и даты. Найдите в Яндексе, кто/что это? Посмотрите фотографию объекта в Яндексе. Где находится город? Что произошло в этот год? Попробуйте объяснить русскому другу китайское явление через сравнение с российским

Продолжение табл.

Этап	Цель	Объект изучения	Типы заданий
Притекстовый этап	Уровень общего понимания (необходимый для ТРЯ-8)	Анализ притекстовых заданий и выбор стратегии чтения	Контрольные задания к тексту Что от нас требуется в задании? Выбор? Ответ на открытый вопрос? Заполнение пропусков? Согласие /несогласие? Подчеркиваем ключевые слова в заданиях
		Выполнение контрольных заданий	Текст Ознакомительное чтение, если требуется понимание общего смысла текста; поисковое чтение, если задача — нахождение в тексте факта для выбора правильного ответа или решения кейса
	Интерпретация	Осмысление. Рефлексия. Вычленение семантического ядра	Работа с композицией текста Заголовок. Подзаголовок. Лид (первый абзац, выделенный жирным шрифтом)
			Изучающее чтение и анализ. Что является информационным поводом: событие, мероприятие, происшествие, высказывание ньюсмейкера, исследование? Работа по формуле «5W+H» (Что произошло? Почему это произошло? Кто об этом сообщил? Где это случилось? Когда произошло? Как это произошло?)
			Бэкграунд Есть ли в тексте бэкграунд? Что это? Комментарий лидера общественного мнения/ селебрити? Статистика? Предыстория? Прогноз? Комментарий из соцсетей? Зачем автор дает нам бэкграунд?
			Выноска на цвет Есть ли в тексте выноска на цвет? Что это? Комментарий? Зачем автор дает нам выноsku на цвет? Носит ли эмоциональный или оценочный характер?
			Иллюстрации Что это? Фото? Карикатура? Инфографика? Диаграмма? (прочтите ее) Зачем автор использует их?
	Наблюдение за развертыванием мысли автора	Абзацное членение	Озаглавьте абзацы, обозначив макротему. Нарисуйте интеллект-карту текста
			Оценка объективности информации Текст полностью Данный текст относится к «журналистике факта» или «журналистике суждения/ мнения»? В тексте есть авторская оценка события? Факт-чекинг с помощью ИИ
			Заголовок Привлекает ли заголовок? Чем? Интрига? Интерес? (Языковая игра? Прецедентный феномен?) Шок? Обещание? Призыв?
	Наблюдение за жанровыми особенностями текста	Стилистически окрашенные слова в тексте	Стилистически окрашенные слова в тексте Зачем автор использовал стилистически окрашенные слова? Какие эмоции вызывают у нас эти слова?
			Жанровые признаки Докажите, указав на жанровые признаки, что это репортаж / кинорецензия / аналитическая статья / новость / хроника / авторская колонка / бизнес-обзор и пр.
	Попытка определить цель автора	Текст полностью	Какова цель текста: информировать? воздействовать? побудить? дать оценку?
			Как изменится картина мира читателя? Что он будет думать о герое или ситуации после прочтения? Текст дискредитирует или возвеличивает героя/ страну?

Окончание табл.

Этап	Цель	Объект изучения	Типы заданий
Послетеクстовый этап	Расширение «текстового пространства»	Видео по теме	Посмотрите короткие видео по теме
		Медиатекст другой газеты на эту тему	Сравните, как авторы разных медиа подают эту тему, как меняется ракурс и оценка
	Обобщение прочитанного. Развитие умения выделять ключевые слова. Свертывание информации	Тезисы. Ключевые слова. Коммуникативные фрагменты	Составьте развернутый план текста, интеллект-карту, тезисный план, портрет героя/брэнда / фильма / видеоигры и пр. Составьте тематическое «облако слов». Вычеркните избыточную, неважную, повторяющуюся информацию в абзаце/тексте. Подчеркните ключевую информацию. Предложите своё название для текста. Самостоятельно выделите основную мысль текста, после этого обратитесь к ИИ с просьбой о компрессии текста и сопоставьте результат с собственным мнением. Визуализируйте с помощью ИИ статистику, представленную в тексте (схемы, диаграммы, таймлайн, таблицы). Сделайте вывод по рисунку
			Перескажите основную мысль текста (в опоре на шаблон/ролевой пересказ). Решите кейсы. Примите участие в дискуссии, используйте в качестве аргументов информацию из текста. Выскажите свое мнение по теме на круглом столе. Как вы можете использовать полученную информацию в жизни? Вы узнали что-то новое/полезное?
	Формирование межкультурной осведомленности. Сопоставление культур и традиций России и Китая	Краткий рассказ преподавателя. Оценки и комментарии в электронной версии газеты. Соцсети. Поисковая выдача Яндекса	А как к этому относятся в России? Какие есть традиции или практики в России? Послушайте рассказ преподавателя. Посмотрите оценки и комментарии к статье в электронной версии газеты, посты в русских и китайских социальных сетях. Обсуждается ли данная тема? В каком ключе: положительном или отрицательном? Посмотрите на проблему глазами России
		Текст через призму современного «китайского дискурса»	Порассуждайте о том, как данный текст характеризует современный Китай, его народ, пути модернизации страны? Что, вероятно, подумает российский читатель о Китае после прочтения данного текста? Является ли описанное явление инструментом «мягкой силы» Китая? Испытываете ли вы чувство гордости за страну после прочтения текста?

Источник: составлено Ю.А. Антоновой.

The model of working with newspaper text

Stage	Aim	Object	Types of exercises
Orientation stage	Adjusting to the new topic. Forecasting of the content. Cultural reflection	Actualized thematic content of the text (presupposition about the “future”). Video to adjust to the topic	Remember what you know about the subject of the conversation. What have you heard or read on the topic before? Make an association chart on the topic

Continuation of the table

Stage	Aim	Object	Types of exercises
Pre-text stage	Analysis of the text output	Media source (source)	Where was the material published? Read the media kit of the publication. What do we know about the newspaper? Type? Readership? "Quality of information"? Can we trust this media?
		Column	Under what column?
		Date of publication	Is the information relevant?
		Source of information	Is this text the original source of information or is it based on materials of another news agency (is there a link to another news agency?)
		The author (+ information about the author from Yandex)	If the author's name is a hyperlink, click on it or search for information about the author in Yandex. What does the author usually write about? Can he or she be considered a competent author of media texts? Who is cited as an expert in the text? Why? Which organizations does the author reference when providing statistics?
	Awakening the reader's interest. Forecasting	Picture	What do you expect to read about? Is it interesting? Is it useful? What emotions does the picture evoke?
	Eliminating lexical and grammatical difficulties. Developing language guess	New words. Abbreviations	1. Translate new words. 2. Read and remember new words with their translation. 3. Guess what the words mean based on context, based on English, based on word formation, but without a dictionary. 4. Look up the collocation of the new word at kartaslov.ru 5. Look up how the word is used in the Russian-Chinese parallel corpus https://linghub.ru/rnc_parallel_chinese/search . 6. Use AI to compile a thematic dictionary. 7. Match the synonyms
	Cultural commentaries	Proper names. Names of organizations. Dates in text. Yandex search results	Find proper names and dates in the text. Find in Yandex who they are. What happened at that time? Find in Yandex who/what it is. Look at a photo of the object/place in Yandex. Try to explain a Chinese phenomenon to a Russian friend by comparing it to a Russian one
	General understanding level (required for level TR-8)	Analysis of while-reading tasks and choice of reading strategy	Control exercises to the text What do we have to do in the task? Do we have to choose? Do we have to answer an open question? Do we have to fill in the blanks? Do we have to agree or disagree? Students underline the key words in the tasks
		Doing control exercises	Skimming reading if students need to understand the general meaning of the text; scanning reading if the task is to find a fact in the text, to select the correct answer, or to solve a case
While-reading stage	Interpretation	Comprehension. Reflection. Finding the semantic core	Working with text composition Headline. The subtitle. Lead (the first paragraph in bold) Scanning reading and analysis. What was an informational occasion for the text: an action, an event, an incident, a statement by a newsmaker, or a study? Work according to the "5W+H" formula (What happened? Why did this happen? Who reported this? Where did this happen? When did it happen? How did it happen?)
		Expanding the information field	Background Is there a background in the text? What kind of background is it? Is it the comment of a public opinion maker / celebrity, statistical data, history, or a comment in social media?
			Pull quote Is there a pull quote in the text? What is it? Is it a comment? Why does the author give us a pull quote? Is it emotional or evaluative?

Ending of the table

Stage	Aim	Object	Types of exercises
		Pictures	What is it? Is it a photo, infographics, a diagram, or a caricature? Why does the author use them?
		The whole text	Is this text “factual journalism” or “judgment/opinion journalism”? Does the text contain the author’s opinion on the event? Fact-checking with AI
		Headline	Is the heading appealing? How? Does it appeal by intrigue, interesting form (language game, precedent-setting phenomenon?), shock, promise, or a call to action?
		Words with stylistic colouring	Why did the author use stylistically charged words? What emotions do these words evoke in us?
Post-reading stage	An attempt to determine the author’s aim	The whole text	Is the text aimed at informing, influencing, evaluating or calling to action?
	An attempt to determine the effect after reading		How will the reader’s worldview change? What will they think of the character or situation after reading? Does the text discredit or exalt the character/country?
	Expanding of the “text space”	Video on the topic	Watch short videos on the topic
		Media text from another newspaper on this topic	Compare how authors from different media outlets cover this topic, how the angle and assessment change.
	Summarizing what has been read. Developing the ability to identify keywords. Information condensing	Abstract. Key words. Communicative fragments	Create a detailed outline of the text, a mind map, and a thesis statement. Create a thematic “word cloud”. Cross out redundant, unimportant, and repetitive information in the paragraph/text. Underline key information. Highlight the main idea of the text yourself, then ask the AI to compress the text and compare the results with your own opinion. Create a portrait of the hero / brand / film / video game, etc. Suggest your own title for the text. Visualize the statistics presented in the text using AI (charts, diagrams, timelines, tables). Draw a conclusion based on your visualization
	Speaking. Developing the ability to reconstruct information and express one’s own point of view		Express the main idea of the text (using a template / role-based retelling). Solve the cases. Discuss the topic, use the information from the text as arguments. Express your opinion on the topic at the round table. How can you use the information you receive? Have you learned something new/useful?
	Developing intercultural awareness. Comparing the cultures and traditions of Russia and China	A short story from a teacher. Opinions and comments in the online version of the newspaper. Social media. Yandex search results	How do people in Russia think of this? What customs and traditions are there in Russia? Listen to the teacher’s story. Look at the opinions and comments on the article in the online version of the newspaper, and posts on Russian and Chinese social media. Is this topic being discussed? Is it assessed positively or negatively? Look at the problem through the eyes of Russia
	Developing the «Four Confidences» (confidence in the path, theory, system, and culture of socialism with Chinese characteristics)	The text through the prism of modern “Chinese discourse”	Discuss how this text characterizes modern China, its people, and the country’s path to modernization. What will the reader think of China after reading this text? Is the described phenomenon an instrument of China’s “soft power”? Do you feel a sense of pride for your country after reading this text?

Source: compiled by Y.A. Antonova.

Работа по модели состоит из четырех этапов: ориентировочной стадии, предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работ. В таблице представлены варианты работы, конкретизированы цели и задачи работы, обозначен объект изучения на соответствующем этапе работы с текстом, предложены задания. Каждый шаг модели может корректироваться преподавателем (в зависимости от возможностей текста, способностей учащихся и временного ресурса).

Модель, представленную в таблице, в обучающих целях можно преобразовать в методический инструмент «Памятка для студента» / «Чек-лист по работе с медиатекстом», что поможет студенту сформировать нужные сведения и алгоритм работы с текстами СМИ, а также соответствующие механизмы чтения.

Практика показывает, что, поняв и усвоив предлагаемый алгоритм работы, студенты с большим интересом занимаются рефлексией. Часть опрошенных нами педагогов считает, что в рамках данного урока нужно читать больше текстов, знакомиться с новейшей лексикой, а не беседовать. Такой подход дает свои положительные результаты. Однако мы считаем, что предложенный нами алгоритм работы в «новую эпоху» более актуален — думающий читатель после прочтения газетного материала должен рефлексировать, интерпретировать текст, это определяет эффективность взаимодействия человека с медиапространством.

Нужно вводить инновационные для китайской системы образования упражнения: например, создание ментальных карт, тематического словаря в виде «облака слов», разработка иллюстраций к публикации при помощи ИИ и т.д. Большой интерес у китайских студентов вызывает работа с креолизованными текстами: можно рассматривать и сопоставлять китайские и российские карикатуры (Гуан, Сунь, 2023) как способ создания образа «чужого» в политическом дискурсе, учиться извлекать и интерпретировать данные из инфографики, узнавать на фотографиях политических лидеров и анализировать фоторепортажи. Все новое — это хорошо забытое старое: можно создать стенгазету «Энциклопедия русских СМИ». Провести ролевой круглый стол, пресс-конференцию (журналисты — представители российских СМИ, гости — китайские знаменитости). Обучающиеся могут вести читательский дневник.

В решении поставленных курсом задач «новой эпохи» может успешно помочь проблемный метод обучения (case study), который приближает занятия к реальной жизни. Пример кейсов: «Ваш русский бизнес-партнер сетует на то, что под угрозой введения санкций китайские банки перестали принимать платежи из России; прочитайте текст о саммите БРИКС в Казани и найдите информацию о том, удалось ли президенту РФ и председателю КНР решить этот вопрос»; «Ваш русский друг хочет купить китайский автомобиль, прочитайте рейтинг китайских машин в России и дайте рекомендацию другу». С целью повышения мотивации можно использовать разнообразные игры с газетными текстами (Цинь, 2021).

В качестве внеаудиторной работы учащимся предлагается установить мобильные приложения российских медиа (из-за строгой интернет-цензуры

не все сайты в Китае можно открыть) — учащийся должен выработать в себе привычку регулярно читать новости и аналитику. Также рекомендуется в социальной сети REDnote смотреть авторские каналы, на которых преподаватели-блогеры разбирают свежие газетные тексты на русском языке.

Заключение

Обучение китайских студентов чтению российских газет в «новую эпоху» представляет собой сочетание педагогических традиций и инноваций. Преподавателю, на которого возложена миссия реализовать цели и задачи гуманистического образования нового типа, необходимо создавать интегрированное пространство на стыке медиалингвистики, политической лингвистики и журналистики, с учетом задач государственного заказа и потребности в формировании медиаграмотной личности.

Как подчеркивает китайская мудрость: интерес — лучший учитель. И потому мы ищем пути, как сделать дисциплину, наполненную идеологическим содержанием, увлекательной и полезной. При этом важно помнить, что стилистика и тематическое содержание российских газет существенно отличаются от языка китайской прессы.

Китайские студенты проявляют неподдельный интерес к современным массмедиа РФ, их увлекает чтение российских медиатекстов. Тем не менее, преподаватель должен комбинировать различные виды учебной деятельности, чтобы урок был динамичным, содержательным, практико-ориентированным, раскрывающим способности студентов.

Используя для обучения китайских студентов чтению газет лучшие российские образовательные практики и достижения науки, мы обогатим китайскую методику преподавания РКИ и воспитаем медиаграмотных читателей, знающих и понимающих российские СМИ.

Перспектива исследования видится в создании электронного учебного пособия нового типа, в котором возможно было бы обновлять тексты, сохранив при этом обновленную и обновляющуюся лингвометодическую основу: теоретические блоки и общую модель работы с текстом.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык. Курсы, 2018. 493 с. EDN: YVSCLR
- Антонова Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 161–171. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-16> EDN: ZJWOMV
- Балахонская Л.В., Беловодская А.А., Болотнов А.В., Болотнова Н.С. и др. Медиалингвистика в терминах и понятиях : словарь-справочник / под ред. Л.Р. Дускаевой. М. : Флинта. 2018. 440 с.
- Балыхина Т.М., Чжасо Ю. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22. EDN: LSPKXH

- Гапочка И.К.* Конструктивистские основания для текстов, проверяющих навыки и умения в чтении // Тестируемое в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы : науч.-метод. очерки. Терминол. слов. / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. М. : МГУП, 2003. С. 34–45.
- Гридина Т.А., Коновалова Н.И., Ху Цзыяо.* «Один пояс — один путь»: расширение пояса, уточнение пути (языковая игра в китайских мемах) // Политическая лингвистика. 2024. № 4 (106). С. 16–23. EDN: YBSMZQ
- Гуан Ш., Сунь Ю.* Мультимодальные метафоры и метонимии в формировании образа страны (на материале политических карикатур) // *Russian Journal of Linguistics*. 2023. Т. 27. № 2. С. 444–467. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-31664> EDN: MEFURT
- Дзюба Е.В.* Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 242–261. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261> EDN: SHBNRR
- Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: теория, методы, направления. М. : КДУ, 2020. 180 с. <https://doi.org/10.31453/kdu.ru.91304.0107> EDN: CQKWES
- Игнатович Т.В.* Обучение русскому языку как иностранному с использованием сервиса LearningApps // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 51–65. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-51-65> EDN: MQVXEE
- Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб. : Златоуст, 2019. 293 с. EDN: LWOLKH
- Ли Я.* Разработка учебных пособий по чтению на русском языке в китайских вузах за последние 30 лет: анализ и перспективы // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 7–28. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-7-28> EDN: OHPUPE
- Лысакова И.П.* Язык газеты и типология прессы: социолингвистическое исследование. СПб. : филол. фак-т. СПбГУ. 2005. 256 с. EDN: SFMDBF
- Лю Х.* Качественное развитие преподавания русского языка в вузах КНР на новом историческом этапе // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 126–131. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-12> EDN: AWLPQK
- Мухаммад Л.П.* Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения) : дис. ... д-ра пед. наук. М. : ГИРЯП, 2003. 585 с. EDN: NMSCCH
- Си Ц.* О государственном управлении. Пекин : Изд-во литературы на иностранных языках, 2018. 624 с.
- Солганик Г.Я.* О языке и стиле газеты // Язык средств массовой информации / под ред. М.Н. Володиной. М. : Академический проект, 2008. С. 471–478.
- Стрельчук Е.Н., Илихаму Ш.* Обучение уйгуров русскому языку в вузах КНР: педагогический инструментарий национально ориентированной методики // Русистика. 2022. Т. 20. № 4. С. 515–530. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-4-515-530> EDN: HPHZCW
- Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону : ЦВВР, 2001. 708 с. EDN: XPBNOH
- Цинь Х.* Игра в обучении китайских студентов чтению прессы (на примере газетной хроники) // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 465. С. 188–195. <http://doi.org/10.17223/15617793/465/25> EDN: HHTZWC
- Чжсан В., Веснина Л.Е.* Организация занятий по чтению для иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 2. С. 228–235. <https://doi.org/10.26170/FK20-02-20> EDN: DPKUCC
- Чжасо Ч.* Текущая ситуация и альтернативы в сфере издания учебных пособий по чтению периодических изданий на русском языке для высших учебных заведений нового периода // Издательский широкий кругозор. 2016. № 11. С. 82–84. [赵春晶. 新时期大学俄语报刊阅读教材出版的现状与对策 // 出版广角. 2016. № 11. С. 82–84.]

- Чжоу Х., Вань Ш. Преподавательская практика и размышления о курсе чтения русских газет в новой ситуации // Преподавание русского языка в Китае. 2022. № 2. С. 78–85. [周海燕, 王帅. 新形势下俄语报刊阅读课程的教学实践和思考 // 中国俄语教学. 2022. № 2. С. 78–85.]
- Чудинов А.П., Шустрова Е.В. Современные российские исследования метафоры: тенденции, школы, результаты // Russian Journal of Linguistics. 2024. Т. 28. № 1. С. 190–209. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-35070> EDN: OKTFHP
- Ян К., Шарафутдинов Д.Р. Новаторские подходы к подготовке специалистов по русскому языку в Китае // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 132–140. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-13> EDN: LEJQRD

Сведения об авторе:

Антонова Юлия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры русского языка, Сямийский университет, Китайская Народная Республика, 361005, Сямий, ул. Сы-мин-нань, д. 422. *Сфера научных интересов*: методика преподавания РКИ, применение современных технологий в языковом образовании, медиалингвистика. ORCID: 0000-0002-3248-288X. SPIN-код: 7354-1467. E-mail: yulia.rki@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-673-695

EDN: OLAAUX

Research article

Updated “Reading Russian newspapers” course in the context of humanitarian education reform in China

Yuliya A. Antonova 

Xiamen University, Xiamen, People's Republic of China

yulia.rki@yandex.ru

Abstract. The “new era” in China, the reform of humanitarian education and the “Russian Language +” concept implementation substantiate the need to modernize the course *Reading Russian newspapers* within the system of foreign language education. The aim of the study is to define new objectives for the course, to determine ways of updating Chinese textbooks for teaching newspaper reading, and to develop an original model of newspaper text analysis focused on teaching multidisciplinary specialists, fostering personality development in the spirit of socialism with Chinese characteristics, and cultivating media literacy. The materials include Chinese textbooks on newspaper reading (2002–2023) and studies by Russian and Chinese scholars; the methods applied were comprehensive theoretical analysis and comparative research. The findings reveal that the existing textbooks fail to meet the new objectives; they do not reflect China’s current ideological agenda, do not build knowledge of Russia’s media landscape, do not teach students to interpret a text as a reflection of a newspaper’s concept, do not develop skills of critical media analysis, and do not foster intercultural competence. The author identifies directions for their modernization, including the renewal of newspaper text corpora, the strengthening of students’ analytical and project-based activities, and the use of digital tools. A practice-oriented model of working with newspaper texts is proposed, which integrates media-linguistic, cultural, and ideological components. The prospect of the research

is the creation of a new textbook capable of realizing the educational and ideological potential of the discipline in the context of the Belt and Road Initiative.

Keywords: Chinese students, Russian as a foreign language, teaching reading in a foreign language, newspaper reading, media text, media literacy

Conflict of interests. The author declares that they have no conflict of interests.

Article history: received 15.02.2025; accepted 10.09.2025.

For citation: Antonova, Yu. A. (2025). Updated “Reading Russian newspapers” course in the context of humanitarian education reform in China. *Russian Language Studies*, 23(4), 673–695. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-673-695>

References

- Antonova, Yu. A. (2022). National-psychological portrait of a Chinese student studying Russian language. *Philological Class*, 27(2), 161–171. (In Russ.). <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-16> EDN: ZJWOMV
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2018). *Modern dictionary of methodological terms and notions (Theory and practice of a foreign language teaching)*. Moscow: Russkii Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.). EDN: YVSCLR
- Balahonskaya, L. V., Belovodskaya, A. A., Bolotnov, A. V., Bolotnova, N. S., & others. (2018). *Medialinguistics in terms and concepts: Dictionary-handbook*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.).
- Balykhina, T. M., & Zhao, Yu. (2009). What are they, the Chinese? Ethnometodic aspects of teaching Chinese to the Russian language. *Higher education today*, (5), 16–22. (In Russ.). EDN: LSPKXH
- Chudinov, A. P., & Shustrova, E. V. (2024). Modern metaphor research in Russia: Trends, schools and results. *Russian Journal of Linguistics*, 28(1), 190–209. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-35070> EDN: OKTFHP
- Dobrosklonskaya, T. G. (2020). *Medialinguistics: theory, methods, directions*. Moscow: KDU Publisher. (In Russ.). <https://doi.org/10.31453/kdu.ru.91304.0107> EDN: CQKWES
- Dziuba, E. V. (2024). Russian lessons for foreigners: Tools of artificial intelligence or the art of technology? *Russian Language Studies*, 22(2), 242–261. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261> EDN: SHBNRR
- Fedorov, A. V. (2001). *Media Education: History, Theory and Methodology*. Rostov-on-Don: CVVR Publ. (In Russ.). EDN: XPBNOH
- Gapochka, I. K. (2003). Constructivist foundations for texts testing reading skills and abilities. In T. M. Balykhina (Ed.), *Testing in Teaching Russian as a Foreign Language: Current State and Prospects. Scientific-Methodological Essays. Terminological Dictionary* (pp. 34–45). Moscow: Moscow State University of Printing Arts Publ. (In Russ.).
- Gridina, T. A., Konovalova, N. I., & Hu, Z. (2024). One Belt One Road: Expanding the belt and specifying the road (Language game in Chinese memes). *Political Linguistics*, (4), 16–23. (In Russ.). EDN: YBSMZQ
- Guan, Sh., & Sun, Yu. (2023). Multimodal metaphor and metonymy in political cartoons as a means of country image construction. *Russian Journal of Linguistics*, 27(2). 444–467. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2687-0088-31664> EDN: MEFURT
- Ignatovich, T. V. (2021). Teaching Russian as a foreign language with the use of LearningApps service. *Russian Language Studies*, 19(1), 51–65. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-51-65> EDN: MQVXEE
- Kostomarov, V. G. (2019). *The linguistic taste of the era. From observations of the speech practice of the mass media*. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.). EDN: LWOLKH

- Li, Y. (2024). Textbooks on reading in Russian for Chinese universities over the past 30 years: Analysis and prospects. *Russian Language Studies*, 22(1), 7–28. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-7-28> EDN: OHPUPE
- Liu, H. (2022). High-quality development of Russian language education in Chinese universities in the New Era. *Philological Class*, 27(2), 126–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-12> EDN: AWLPQK
- Lysakova, I. P. (2005). *Newspaper language and press typology: a sociolinguistic study*. Saint Petersburg: SPbU Publ. (In Russ.). EDN: SFMDBF
- Muhammad, L. P. (2003). *An integrative model of teaching receptive types of speech activity to non-philological students: Initial and intermediate stages of instruction* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.). EDN: NMSCCH
- Qin, H. (2021). Games in teaching Chinese students how to read the press (on the example of a newspaper chronicle). *Tomsk State University Journal*, (465), 188–195. (In Russ.). <http://doi.org/10.17223/15617793/465/25> EDN: HHTZWC
- Solganik, G. Y. (2008). About the language and style of the newspaper. In M.N. Volodina (Ed.), *Language of the Media* (pp. 471–478). Moscow: Akademicheskiy Proyekt Publ. (In Russ.)
- Strelchuk, E. N., & Ilikhamu, S. (2022). Teaching Russian to Uyghurs in PRC universities: Pedagogical toolkit of nationally oriented methods. *Russian Language Studies*, 20(4), 515–530. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-4-515-530> EDN: HPHZCW
- Xi, J. (2018). *The Governance of China*. Beijing: Foreign Languages Press. (In Russ.).
- Yang, K., & Sharafutdinov, J. R. (2022). Innovative approaches to training specialists in the Russian language in China. *Philological Class*, 27(2), 132–140. (In Russ.). <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-02-13> EDN: LEJQRD
- Zhang, W., & Vesnina, L. E. (2020). Arrangement of reading classes for foreign students under distance learning conditions. *Philological Class*, 25(2), 228–235. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/FK20-02-20> EDN: DPKUCC
- Zhao, C. (2016). The current situation and countermeasures of publishing Russian newspaper and newspaper reading textbooks in universities in the new era. *Publishing Broad Angle*, (11), 82–84. (In Chin.).
- Zhou, H., & Wang, S. (2022). Teaching practice and reflection on Russian newspaper reading course under the new situation. *Chinese Russian Language Teaching*, (2), 78–85. (In Chin.).

Bio note:

Yuliya A. Antonova, Candidate of Philology, Assistant Professor, Department of Russian Language, Xiamen University, 422 Siming South Rd, Xiamen, 361005, People's Republic of China. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, modern technologies in language education, media linguistics. ORCID: 0000-0002-3248-288X. SPIN-code: 7354-1467. E-mail: yulia.rki@yandex.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-696-716

EDN: OLSXEK

Научная статья

Компьютерный анализ контента учебников истории и географии для создания интегративной методики обучения на русском языке в новых субъектах РФ

Е.А. Хамраева[✉], М.И. Шаповалов, Л.В. Ковтун

Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация
✉elizaveta.hamraeva@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью создания предметно-языковых интегративных методик для территорий новых субъектов Российской Федерации, в которых преподавание ведется в условиях близкородственного двуязычия. Сложившаяся ранее в данных регионах языковая и социокультурная ситуация часто осложняет адаптацию школьников к российской образовательной среде. Цель исследования — провести анализ контента учебников истории и географии на русском и украинском языках для создания новых предметно-языковых интегративных методик обучения на русском языке. Для этого необходимо объективно оценить объем фоновых знаний культуроцентрического характера, а главное — их влияние на успешность усвоения различных учебных предметов на русском языке школьниками. Компьютерные методы квантитативной и корпусной лингвистики позволяют исследовать тексты на русском и украинском языках и прогнозировать возможные трудности и проблемы в обучении на русском языке на территории новых субъектов РФ. Для выделения терминов-словосочетаний из текста учебников использовался интернет-сервис на основе искусственного интеллекта ChatPDF. Материалом исследования послужили украинские и русские учебники всемирной истории и географии для 9 класса. Анализ проводился на трех уровнях: языковом — частота употребления языковых единиц, оценочном — сентимент-анализ концептов, культурологическом — учет степени важности концептов. В процессе анализа тезауруса учебников выявлена лексика, которая присутствует в обоих учебниках либо только в одном из них. По результатам анализа с применением цифровых методов подготовлена база для составления технологического инструментария предметной интеграции (русского языка, истории, географии, окружающего мира) на территориях новых субъектов РФ в условиях близкородственного двуязычия. Отдельные элементы исследования, решенные средствами компьютерных технологий, могут быть предложены в качестве заданий для проектной деятельности школьников, что в значительной степени повысит их мотивацию к обучению.

Ключевые слова: языковая интерференция, компьютерные методы, предметная интеграция, квантитативная лингвистика, корпусная лингвистика, новые субъекты РФ

© Хамраева Е.А., Шаповалов М.И., Ковтун Л.В., 2025

 This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Вклад авторов: Хамраева Е.А. — руководство исследованием, проектирование методологии исследования, администрирование проекта, создание рукописи и ее редактирование; Шаповалов М.И. — дизайн исследования, сбор и анализ фактического материала, описание и интерпретация результатов; Ковтун Л.В. — подготовка теоретического обзора, создание рукописи и ее редактирование.

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 124031100001-7 («Разработка предметно-языковых интегративных методик для территорий новых субъектов Российской Федерации: преподавание русского языка в условиях близкородственного двуязычия»).

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 12.12.2024; принята к печати 16.06.2025.

Для цитирования: Хамраева Е.А., Шаповалов М.И., Ковтун Л.В. Компьютерный анализ контента учебников истории и географии для создания интегративной методики обучения на русском языке в новых субъектах РФ // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 696–716. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-696-716>

Введение

В России возникла задача интеграции обучающихся из новых регионов в единое образовательное пространство. Общение со школьниками из новых территорий во время летних школ и совместных проектов в центральной России показывает, что их знания концептуально важных для России событий и исторических личностей часто оказываются недостаточными, а оценка не всегда соответствует исторической правде. Лакуны в фоновых знаниях могут препятствовать интеграции в образовательное пространство или вызывать проблемы с адаптацией во время учебы в школе или в российском вузе.

Понятийные, образные и оценочные характеристики значимых концептов отличаются в картинах мира даже близкородственных культур. Данный феномен исследовался многими учеными (Вежбицка, 1978; Ларина, 2006; Hackett-Jones, 2016; Свердлова, 2019). Этот фактор лег в основу поиска причин возникшей лакунарности и обращения к анализу текстов учебников географии и всемирной истории 9 класса, проведенному с точки зрения соответствия фактологического аппарата, особенно интерпретации языковых и лингвокультурных реалий, которые, на наш взгляд, и порождают проблемы при общении между школьниками из разных регионов России.

Достаточно полно изучено взаимоотношение близкородственных языков, описаны явления языковой интерференции. Тем не менее, исследование в сфере обнаружения расхождения элементов языка и культуры в пространстве школьного образования в близкородственной среде проводится впервые. Достаточно часто лингвокультурную компетенцию рассматривают в связи с изучением иностранных языков (Odlin, 1989; Tomalin, Stempleski, 1993). При этом сравнительных исследований в сфере близкородственных языков ощутимо меньше (Маркова, Квапил, 2021), поскольку бытует мнение, что

говорящие на родственных языках способны на самокоррекцию и не нуждаются в дополнительном внимании. Однако в ходе исследования обнаружено, что при владении близкородственными языками говорящие не всегда осознают различия между языками и менее тщательно следят за соблюдением коммуникативных и лингвокультурных норм из-за особенностей лингвокультурной ситуации. Лингвокультурная ситуация — это динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах (Шакlein, 2010: 19), где уровень проявления взаимовлияния и интерференции часто зависит от культурной и политической ситуации, особенно в детском и подростковом возрасте.

Феномен интерференции активно изучается в разных научных дисциплинах, например, в лингвистике, социолингвистике, психолингвистике, психологии и методике преподавания иностранных языков. Такие исследователи, как В.В. Алимов, Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, М. Джусупов (Алимов, 2003; Верещагин, 1969; Виноградов, 1990; Джусупов, 2021) и др., внесли значительный вклад в изучение вопросов, связанных с различной интерференцией, однако универсального подхода к этому явлению пока не выработано.

Среди российских ученых одним из первых затронул тему интерференции в своих исследованиях Л.В. Щерба (Щерба, 1974). Он описал интерференцию как процесс взаимного искажения двух языков при изучении иностранного, когда родной язык оказывает влияние на иностранный. Более общее определение дал В.А. Виноградов (Виноградов, 1990), представив интерференцию как результат взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, проявляющийся в отклонениях от норм и структуры второго языка под воздействием первого.

Каждый человек, принадлежащий к конкретной культуре, воспринимает мир сквозь призму своей культурной картины мира, что приводит к столкновению концептов и взаимодействию языковых форм. На протяжении долгого времени основной фокус исследований интерференции был направлен на ее языковые аспекты, особенно на фонетический (Вишневская, 1993, Краснова, 1985), орфографический (Гаврилина, 2022), грамматический (Isurin, 2021) и лексический уровни (Ткачева, 2024), так как влияние родного языка на второй язык чаще всего выражается через ошибки и неоправданный перенос элементов из одного языка в другой. Именно поэтому ранее исследования интерференции сосредоточивались преимущественно на ее фонетических и грамматических проявлениях (Семчинский, 1973; Цейтлин, Круглякова, 2024). Тем не менее, интерференционные процессы могут происходить на любом уровне языковой системы и проявляются в речи независимо от осознанных усилий говорящего.

Исследованием культурного аспекта взаимовлияния языков занимаются П.В. Тимачев, Н.П. Федорова, Р.А. Арынбаева, Ж.К. Маханова и Н.В. Дмитрюк (Тимачев, 2005; Федорова, 2010; Арынбаева, Маханова, Дмитрюк, 2023). Важно отметить, что знание экстралингвистических факторов, например,

обычаев, традиций, системы ценностей играет ключевую роль в организации языкового образования. По словам П.В. Тимачева (Тимачев, 2005), неполное совпадение культурных ассоциаций одного языка с аналогичными ассоциациями других языков, вступающих в контакт, свидетельствует о лингвокультурной интерференции. Причина возникновения такой интерференции кроется в различиях между лингвокогнитивными картинами мира разных культур. Для устранения подобных трудностей в период обучения предлагается формирование недостающих знаний о чужой культуре, корректировка ошибочных представлений и дополнение недостающей информации на лингвистическом, дискурсивном и социокультурном уровнях. Безусловно, в школьном возрасте многие реалии и представления формируются у обучающихся средствами образовательно-воспитательной среды и учебников. Именно поэтому в исследовании была реализована идея проведения компьютерного анализа на нескольких уровнях: языковом, где с помощью цифровых средств устанавливалась частотность употребления языковых единиц; оценочном, когда предлагался сентимент-анализ выявленных концептов, и общем культурологическом, позволившем определить сам перечень концептов.

Язык несет в себе информацию о ценностях, нормах поведения и мировоззрении определенного народа. Безусловно, культурная картина мира включает в себя важнейшие концепты, которые кажутся универсальными, но воспринимаются носителями разных языков по-разному и отражают особенности понимания сущности мира. А.А. Реформатский писал: «Кажущееся тождество первичного и вторичного языков ведет к тому, что обучаемый все более начинает опираться на родной язык. Эти тождества, как правило, мнимы, и поэтому они, будучи провокационными, способствуют более длительному и устойчивому сохранению интерференции» (Реформатский, 2001: 27). Так, даже при хорошем знании русского языка можно прогнозировать трудности в понимании культурных контекстов и подтекстов, особенно если речь идет о специфических терминах или идиоматических выражениях. Незнание концептов или их неточная интерпретация затрудняет адаптацию к российскому образовательному пространству школьников, живущих на территориях новых субъектов РФ и недавно вошедших в состав России (Херсонская и Запорожская области). Именно поэтому задачи создания единства в понимании фактов культуры в школьных учебниках стали объектами отдельного внимания.

Возникновение корпусных методов лингвистических описаний позволило автоматизировать исследования параллельных корпусов на основе применения новых интегрированных и цифровых подходов (Плунгян, 2023). Например, в исследованиях В.В. Потапова представлены терминологические базы данных, помогающие переводчикам решить многие профессиональные задачи (Потапов, 2022). При этом значительная часть задач решалась до сих пор без использования компьютерных и цифровых инструментов. Компьютерный анализ текстов учебников помогает максимально точно обозначить

зоны расхождений используемых терминов и интерпретации фактов языка и культуры.

Цель исследования — провести анализ контента учебников истории и географии на русском и украинском языках для создания предметно-языковых интегративных методик в средних общеобразовательных школах новых территорий. Проведенный анализ призван объективно оценить уровень фоновых знаний культуроцентрического характера, а также проанализировать, как они влияют на усвоение различных учебных предметов на русском языке школьниками новых субъектов РФ.

Методы и материалы исследования

Материалом для исследования послужили тексты учебников по всемирной истории и географии на русском и украинском языках, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет, а также в цифровых школьных библиотеках¹. На территориях Донецкой Народной Республики (ДНР) и Луганской Народной Республики (ЛНР) российские учебники используются с 2014 г., однако на территориях Херсонской и Запорожской областей до последнего времени обучение всем предметам велось по украинским учебникам. Именно этот факт и определил выборку.

Для частотного анализа были выбраны учебники всемирной истории и географии 9 класса, поскольку они содержат как хорошо развитую терминологическую подсистему, так и значительное количество слов общей лексики. Именно 9 класс — это период завершение ступени общего образования, поэтому основные понятия и термины аккумулированы в данных учебниках максимально. Хотя языковая интерференция является психолингвистическим явлением, в фокусе нашего внимания находились ее результаты, проявляющиеся в форме нарушений языковых или культурных норм. Например, в учебниках географии помимо слов общей лексики и терминов выделялись специфические географические названия или топонимы, используемые в той или иной социокультурной действительности, а в учебниках истории выделялись значимые исторические события или имена, которые оценивались с точки зрения частотности использования. Таким образом осуществлялась экстраполяция характеристик обнаруженного влияния на формирование лингвокультурных представлений обучающихся.

В качестве теоретических методов применялись анализ и обобщение источниковых данных, лексических корпусов, научных трудов по вопросам компьютерной и цифровой обработки полученных результатов.

¹ Сорочинська Н.М., Мартинюк О.О., Гісем О.О. Всесвітня історія : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2017. 272 с.; Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М. История. Всеобщая история. История Нового времени: 9-й класс : учебник. М. : Просвещение, 2023. 271 с.; Надтока О.Ф., Топузов О.М. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с.; Алексеев А.И. География. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. 7-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2019. 239 с.

Перед началом частотного анализа была проведена лемматизация (лемма — это неизменная, базовая форма слова, которая служит основой для всех его грамматических вариаций, например существительных к именительному падежу, а глаголов к инфинитиву). Для этого были использованы интернет-сервисы SEO-оптимизации^{2, 3}. Заметим, что первый сервис² позволяет проверять текст на *n*-граммы максимум до 7 слов в *n*-грамме. Второй сервис³ выделяет семантическое ядро и дает частоты входящих в него слов. Именно с семантическим ядром и велась дальнейшая работа.

На втором этапе исследования выделена терминологическая подсистема. Нами был использован подход, использующий анализ значения коэффициента Жуйана в Национальном корпусе русского языка⁴ (НКРЯ). Коэффициент Жуйана показывает, насколько равномерно распределены частоты в различных сегментах корпуса. Однако для его использования нужно сначала определить граничное значение коэффициента Жуйана, начиная с которого слово может быть отнесено к термину. Это необходимо, учитывая большой объем анализируемой информации, делающий невозможным (крайне затруднительным) ручную обработку. Значения коэффициента Жуйана для терминов были получены для слов из следующих источников: История. Учебный словарь⁵, Словарь исторических терминов⁶, Исторический словарь⁷ и установлено максимальное значение коэффициента Жуйана, позволяющее отнести при анализе слово к термину — 54.

Для проверки мы выделили термины и определения из Историко-культурного стандарта⁸. В Стандарте они содержатся, в т.ч. в виде выделенных блоков. Анализ показал, что слова со значением коэффициента Жуйана — 55–80 относятся в значительной части к словам общей лексики, но могут быть использованы и в качестве терминов. Так, например, для учебников истории была автоматически выделена терминологическая подсистема, которая и стала предметом пристального рассмотрения. В учебнике на русском языке это: *военные реформы, Вторая мировая война, гражданская война, демократия, империализм, информационная революция, ислам, классовая борьба, культурная идентичность, научная революция, патриотические организации, политическая идеология*. Всего порядка 150 терминов.

² Инструменты для SEO-специалистов. URL: <https://arsenkin.ru/tools/lemma/> (дата обращения: 03.11.2024).

³ Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста. URL: <https://advego.ru/text/seo/> (дата обращения: 03.11.2024).

⁴ Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 03.11.2024).

⁵ История. Учебный словарь. URL: <http://history.pstu.ru/wp-content/uploads/2019/04/Grigorevyyih.-Slovar-po-istorii-korr.pdf> (дата обращения: 03.11.2024).

⁶ Словарь исторических терминов. URL: <https://slovar-istoricheskikh-terminov.slovaronline.com/> (дата обращения: 03.11.2024).

⁷ Исторический словарь. URL: https://gupo.me/dict/history_dict (дата обращения: 03.11.2024).

⁸ Историко-культурный стандарт. URL: https://iro86.ru/images/documents/Obr._Deyat/umk_istor/Istoriko_kultur_standart.pdf (дата обращения: 03.11.2024).

При этом только в украинском учебнике: *выгода, инвестиции, инфляция, капитал, ликвидность, макроэкономика, микроэкономика, налоги, рынок, спрос, углеродный след, экологическая политика, экология, эмпатия*.

В процессе выявления доминирующих лексических единиц учебников истории сгруппированы термины, которые присутствуют в обоих учебниках или только в одном из них. Это дало возможность сделать вывод о том, что уже на первом этапе анализа, когда рассматривается терминосистема и глоссарии, обнаруживается различный подход к формированию содержания учебника.

Заметим, что при анализе учебников географии по аналогичной методике, была выделена значительная (порядка 11 % лексики) группа слов, представляющих собой специфическую географическую терминосистему. Так, для учебников на русском языке характерными стало использование понятий: *географическое положение, государственная граница, морская граница, страны-соседи, российский сектор Арктики, адаптация, природные условия, природные ресурсы, часовые пояса, декретное время, московское время, Северный морской путь, научное прогнозирование, географический прогноз*. Для учебника на украинском языке частотно выше использовались слова: *геосистема, климат, экологическая катастрофа, природа, летнее и зимнее время, конструктивная роль географии*. Анализ также выявил факты использования в качестве терминов в данных учебниках (порядка 7 %) слов общей лексики, что не позволяло провести выделение терминологической подсистемы полностью в автоматическом режиме и обусловило дополнительную проверку, осуществленную исследователями. Уточним, что описанная выше методика проведения анализа работает только для *n*-грамм с *n* = 1. Для выделения терминов-словосочетаний (*n* > 1) из текста учебников использовался интернет-сервис на основе искусственного интеллекта ChatPDF⁹.

Результаты

Доказано, что лингвокультурные базы учебников по истории России и Украины и в меньшей степени учебников географии существенно различаются. Этот фактор объясняет затруднения школьников новых территорий в определении географических или исторических реалий, в использовании значимых имен, а главное — и расхождение фоновых знаний, отмечаемое учителями. Анализ частоты слов и *n*-грамм текстов учебников стал важным инструментом в исследовании различных видов расхождений исторических и географических знаний у школьников-носителей близкородственных языков (русского и украинского), что позволило сформулировать результаты:

Выявлены доминирующие лексические единицы. Это позволило в ходе исследования определить, какие культурные концепты являются значи-

⁹ Интернет-сервис ChatPDF. URL: <https://www.chatpdf.com/ru> (дата обращения: 03.11.2024).

мыми для носителей каждого из языков. Например, для российских учебников истории: *суверенитет, культурная идентичность, патриотические организации*, для украинских: *выгода, инвестиции, свобода воли*. Для российских учебников географии — *сибирь, северный морской путь, экология*. Для украинских учебников — *зеленые технологии, климатические проблемы, раздельный сбор мусора*. Высокая частотность названных лексем указывает на понятия и концепты, на которые учителю необходимо обращать отдельное внимание.

Выявлены языковые стереотипы. Это дало возможность высказать предположение, что определенные слова часто используются лишь в одном из языков, что указывает на определенные понятийные несоответствия. Например, для российских учебников истории: *гражданская война, институт семьи, историческая память*, для украинских: *зависимость, индивидуализм, голодомор*. В учебниках географии ярче всего стереотипность подтверждается количеством упоминаний разных стран. Так, например, в российских учебниках упоминаются *Россия, Евразия, Китай, США*. В украинских учебниках — *Украина, США, Евросоюз*.

Определены особенности словоупотребления. С помощью частотного анализа текстов учебников на украинском языке удалось выявить случаи использования слов и терминов с частотой, нехарактерной для носителя русского языка. Например, в учебниках истории на украинском языке в 30...50 раз по сравнению с НКРЯ превышена частотность слов: *захватнический, неравноправный, колонизатор, географии — экологические катастрофы, зеленая энергетика, глобализация*.

Выделены классы высокочастотных семантически близких слов. Это помогло выявить, какие слова чаще подвергаются интерференции, и понять закономерности изменения при переходе от одного языка к другому. Например, одинаково часто используются слова: *глобальное потепление, климат, социальные нормы*.

Проанализированы термины с целью фиксации семантических изменений. В ходе исследования обнаружен факт: если термин получил новое или смещение значение, это может прогнозировать возможную культурную интерференцию. Например, по-разному оцениваются в российских и украинских учебниках истории такие понятия, как: *униаты и православие, становление национальной идентичности, национально-освободительное движение, декоммунизация, история национальных меньшинств*. По учебникам географии — *государственные границы, нефтяная промышленность, газопровод*.

Осуществлен анализ частеречного состава текстов учебников. Это дало возможность обнаружить частоту использования различных частей речи в учебно-научном подstile учебников в ситуации близкородственного двуязычия русского и украинского языков, что не являлось целью обозначенного исследования, но может быть предложено для изучения в дальнейшем. Выявлено, что самую высокую разницу дают существительные-термины и глаголы восприятия или состояния.

Результатом исследования стал также проведенный **сентимент-анализ** (компьютерный анализ тональности) для описания персонажей и концептов, позволяющий предвидеть сформированные культурные стереотипы, приводящие к проявлению лингвокультурной интерференции. Ниже приведен пример сентимент-анализа такого исторического персонажа, как Мазепа.

Важно подчеркнуть, что выделение анализа терминологической подсистемы в отдельную задачу позволило одновременно с изучением языковой интерференции исследовать ряд дополнительных параметров, таких, например, как распределение плотности терминов в тексте, выявлять и анализировать многозначность терминов в учебниках различных дисциплин. Такого рода дополнительная информация может быть весьма полезна при разработке методических материалов.

Безусловно, инструменты квантитативной и корпусной лингвистики с использование компьютера позволили получить обширные результаты. Нужно иметь в виду, однако, определенное смещение лексического частотного спектра Национального корпуса русского языка, вызванное значительным процентом (около 40) содержащихся в нем текстов из классической литературы. Заметим, что в наших исследованиях анализировалась не только частота отдельных слов, но и *n*-граммов, т.е. многосоставных терминов и понятий.

Обсуждение

Язык является основным средством формирования личности. Он выступает как часть культуры, охватывающей мировоззрение, традиции, нормы и способы общения. В условиях близкородственного двуязычия изучение русского языка играет ключевую роль в формировании личности и усвоении основ национальной культуры. Язык выражает духовную культуру народа, включая фольклор, литературу и философию. Именно он представляет собой фундаментальный элемент человеческой культуры, а его глубокое изучение связано с усвоением духовных ценностей нации. Основное становление человека происходит в школьном возрасте, поэтому так важно обнаружить содержательные компоненты данного процесса, включая тексты учебной литературы. Развитие русского языка в образовательных учреждениях не должно ограничиваться только пониманием и разговорной речью, важно вовлекать обучающихся в национальную культуру, используя русский язык как инструмент этого процесса. Безусловно, обучение в условиях близкородственного двуязычия подразумевает изучение русского языка в контексте национальной культуры, поэтому так важен процесс преодоления лингвокультурной интерференции.

Преподавание и изучение русского языка в новых регионах России (ДНР, ЛНР и особенно в Запорожской и Херсонской областях) отличаются рядом особенностей, например, межъязыковой интерференцией, недостаточной семантической и когнитивной базой русского языка у обучающихся на всех уровнях образования, отсутствием фоновых знаний, характерных для обучающихся российских школ.

Именно поэтому в ходе компьютерного анализа учебников, включающего и анализ частотности слов и терминов, и сравнение тезауруса, и контент-анализ обработки результатов средствами искусственного интеллекта, проведенной в рамках данного исследования, оказалось возможным не только описать прогноз возможной лингвокультурной интерференции, но и сформировать набор понятий и тем, необходимых для актуализации на уроках русского языка. Таким образом сформировали перечень слов необходимой общей учебной лексики на русском языке, которую следует в приоритетном порядке использовать в учебных текстах для школьников данной территории с целью заполнения лакун или уменьшения лингвокультурных расхождений, на изучение которых следует обратить особое внимание при организации образовательного процесса на новых территориях.

Детализируем данный тезис. Так, например, в ходе исследования был проанализирован частеречный состав российского и украинского учебников истории и географии 9 классов и определены зоны потенциального расхождения понимания содержания тестов учебника.

Ориентируясь на результаты исследования (Коновалова, 2012), в котором анализировались статистические показатели интерференции с точки зрения частеречной принадлежности интерференции, мы оценили частеречный состав российских учебников истории и географии¹⁰ (показатель указывает, на работу с какими словами следует обратить внимание в первую очередь — это существительные-термины и глаголы восприятия и состояния) (табл. 1).

Таблица 1
Нормированный вклад части речи в возможную интерференцию

Уникальных слов	Часть речи	Доля в учебнике, %	Вероятность интерференции	Вклад в возможную интерференцию (нормирован)
2160	Существительное	50	0,11	5,5
959	Глагол	22	0,15	3,3
920	Прилагательное	21	0,08	1,84
240	Наречие	5	0,23	1,15

Источник: составлено М.И. Шаповаловым.

Table 1
Normalized part of speech contribution to the possible interference

Unique words	Part of speech	Proportion in the textbook	Possibility of interference	Contribution to the possible interference (normalized)
2160	Noun	50	0.11	5.5
959	Verb	22	0.15	3.3
920	Adjective	21	0.08	1.84
240	Adverb	5	0.23	1.15

Source: compiled by M.I. Shapovalov.

¹⁰ Юдовская А.Я, Баранов П.А, Ванюшкина Л.М. История. Всеобщая история. История Нового времени: 9-й класс : учебник. М. : Просвещение, 2023. 271 с.; Алексеев А.И. География. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. 7-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2019. 239 с.

Выделено порядка 30 терминов, содержащихся в учебниках географии и истории на обоих языках: *глобализация, Вторая мировая война, глобальное потепление, информационные технологии, искусственный интеллект, миграция, образование, революция, социальная мобильность, эволюция, экономическая политика*. Но при этом большое количество слов-терминов и имен собственных, необходимых для освоения программ российской школы, обнаружено только в российских учебниках, что заранее определяет зоны необходимого внимания при работе со школьниками новых территорий: *военные реформы, великая отечественная война, гражданская война, Петр Первый, море Лаптевых, северный морской путь, информационная революция, ислам, классовая борьба, культурная идентичность, научная революция, патриотические организации, политическая идеология*. При этом только в украинских учебниках географии и истории были обнаружены термины: *жизненный цикл, загрязнение почвы, законы природы, зеленые технологии, нейробиология, психическое здоровье, разделение мусора, свобода воли, углеродный след, экологическая политика, униаты и православие, голодомор, декоммунизация*. Безусловно, слова, отсутствующие в украинских учебниках, требуют отдельного внимания, включая организацию специальной лексической работы на уроках русского языка.

Далее для проведения анализа из учебников на украинском языке выделили 150 терминов, которые сопоставляли с частотностью использования в НКРЯ, что в итоге продемонстрировало наличие количественных расхождений, которое и становится причиной проявления фоновых интерференций (табл. 2).

Частотность рассмотренных слов в украинских учебниках истории и географии на порядок превышает частоту в российских учебниках и отражает сформированные учебными материалами социально-культурные реалии общества. Безусловно, для уменьшения лингвокультурной интерференции следует учитывать этот фактор.

Таблица 2

Превышение частоты слова по сравнению с НКРЯ, раз (фрагмент)

Украинский учебник истории		Российский учебник истории	
Слово	Превышение частоты по сравнению с НКРЯ, раз	Слово	Превышение частоты по сравнению с НКРЯ, раз
Османский	1535	Право	288
Якобинец	1253	Демократизация	252
Тори	1206	Монополистический	218
Конвент	1188	Буржуазия	201
Пруссия	1077	присоединять	178
Колонизатор	1035	Триколор	140
Балканский	789	Урбанизация	136
Австро-венгерский	658	Парламентаризм	119
Захватнический	411	Монархия	118
Неравноправный	365	Основывать	117

Источник: составлено М.И. Шаповаловым.

Table 2

Excess word frequency compared to the Russian National Corpus (RNS) (times). (Fragment)

Ukrainian history textbook		Russian history textbook	
Word	Excess word frequency compared to RNS (times)	Word	Excess word frequency compared to RNS (times)
Ottoman	1535	Law	288
Jacobin	1253	Democratization	252
Tory	1206	Monopolistic	218
Convention	1188	Bourgeoisie	201
Prussia	1077	To join	178
Colonizer	1035	Tricolor	140
Balkan	789	Urbanization	136
Austro-Hungarian	658	Parliamentarism	119
Invasive	411	Monarchy	118
Unequal	365	To found	117

Source: compiled by M.I. Shapovalov.

Что же касается слов общей лексики, то выявлено отсутствие в украинских учебниках ряда слов, присутствующих в российских учебниках, например: *центр, федерация, управление, гражданин, память, отечественный*. Это является, на наш взгляд, причиной возникающих проблем.

Так, на основании анализа русских и украинских учебников истории при помощи компьютерных методов, а также коннотативной оценки текстов, включающих определенные концепты (*гражданин, память, вера, православие, национальная идентичность, великая отечественная война, Сибирь, Русский Север*), появилась возможность определять те зоны, которые необходимо корректировать с помощью специальных форм организации школьной деятельности (проектной, поисково-исследовательской и др.), а также через создание предметно-интегративных методик обучения на русском языке для преодоления лингвокультурной интерференции у школьников. Выяснение критических точек расхождения в фоновых знаниях позволило в рамках проведенного исследования сформулировать рекомендации по списку тем и материалов, которые целесообразно включать в работу со школьниками новых регионов на уроках истории.

Методика анализа учебников географии аналогична описанной выше для учебников истории. Так, например, проверялось, насколько пересекается семантически общая лексика украинского и российского учебников 9 класса. Для этого вновь использовался механизм лемматизации содержания учебников на обоих языках, т.е. приведения словоформ к их базовой форме. Данный подход машинного преобразования текста позволил упростить анализ первоисточников, снизил размерность материалов и повысить точность работы алгоритмов обработки. Уникальных слов в российском учебнике оказалось 5869, в украинском — 6846. Пересечение общей лексики составило всего 2344 лемм, что в близкородственных и структурно единых языках составляет всего лишь около 40 %. Отметим, что 60 % расхождения слов общего употребления, на наш взгляд, достаточно существенно. Обнаруженное в украинских

учебниках отсутствие слов общей лексики (например, *полоса*, *заселять*, *опорный*, *переселенец*) должны стать предметом особого внимания на уроках русского языка.

Дополнительно, после лемматизации были выделены географические наименования и рассчитана их частотность (табл. 3).

Таблица 3

Количество упоминаний географических наименований в тексте

Украинский учебник		Российский учебник	
Страна	Количество упоминаний	Страна	Количество упоминаний
Украина	564	Россия	635
США	143	Китай	29
Китай	121	Япония	21
Россия	58	США	10
Япония	55	Украина	7
Канада	49	Швеция	6
Бразилия	34	Франция	4
Австралия	31	Финляндия	4
Великобритания	22	Турция	4
Мексика	18	Австралия	3
Швейцария	15	Великобритания	3
Франция	14	Норвегия	3
Италия	14	Италия	2
Швеция	14	Бразилия	1
Перу	14	Перу	1

Источник: составлено М.И. Шаповаловым.

Table 3

Number of references to geographic names in the text

Ukrainian textbook		Russian textbook	
Country	Number of references	Country	Number of references
Ukraine	564	Russia	635
USA	143	China	29
China	121	Japan	21
Russia	58	USA	10
Japan	55	Ukraine	7
Canada	49	Sweden	6
Brazil	34	France	4
Australia	31	Finland	4
Great Britain	22	Turkey	4
Mexico	18	Australia	3
Switzerland	15	Great Britain	3
France	14	Norway	3
Italy	14	Italy	2
Sweden	14	Brazil	1
Peru	14	Peru	1

Source: compiled by M.I. Shapovalov.

Сравнение количества упоминаний дает достаточно ясное представление о расстановке приоритетов в процессе изучения географии и оценке значимости отдельных стран.

Безусловно, компьютерная обработка реалий и терминов из учебников истории и географии сигнализирует об отсутствии единых фоновых знаний школьников в разных историко-географических областях.

Однако даже наличие в текстах учебников одинаковых понятий или персонажей не говорит о едином подходе к оценке события или персонажа. Нами был выделен набор понятий, по-разному оцениваемых в российских и украинских учебниках. Для этого был привлечен **сентимент-анализ** (анализ тональности текста). Тональность текста можно оценить, основываясь на наборе правил либо используя нейронные сети, или же комбинируя оба эти подхода. Как доказано в исследовании (Пазельская, 2011), особенно перспективно применение тональных словарей. Мы использовали для анализа тональный словарь русского языка¹¹ КартаСловСент (Кулагин, 2021).

Так, в качестве самого яркого примера продемонстрируем результаты сентимент-анализа такого персонажа, как Мазепа. Например: *Мазепа и его роль в истории, униаты и православие, становление национальной идентичности, национально-освободительное движение, декоммунизация, история национальных меньшинств, глобализация*.

В украинском учебнике для характеристики используются слова: *гетман, Украина, Полтава, Речь Посполитая, Мазепа, казацкий, война, договор, левобережная, правобережная, Россия, Австрия, Хмельницкий, политика, традиции, права, противостояние, личность, поддержка, влияние, освобождение, Запорожье, легенда, наследие, государственный, патриотизм, укрепление, сопротивление, раскол, противник, восстание*.

В российском же учебнике мы видим несколько иные лексемы:

Мазепа, гетман, Украина, политика, автономия, война, Сечь, православие, Левобережье, Правобережье, враги, сражение, казаки, история, судьба, противостояние, конфликт, непокорность, память, события, восстание, сопротивление, плен, интриги, завоевание. Сравним их. Результаты анализа и общая оценка тональности представлены в табл. 4.

Результаты сентимент-анализа и тональных словарей в количественном и частотном отношении позволяют определить оценочные коннотации в отношении исторических лиц, географических объектов или описанных событий в учебнике, что дает возможность выявить общую тональность текста. Так, например, данные табл. 4 дают представление об общей положительной оценке образа Мазепы в украинском учебнике, что подтверждается общей оценкой тональности 0,0637. Учебник истории на русском языке демонстрирует иную общую оценку тональности –0,2225 (минусовое значение), что подтверждает резкую отрицательность коннотации образа.

¹¹ Тональный словарь русского языка КартаСловСент. Объем датасета составляет 28197 слов. Датасет распространяется по лицензии CC BY-NC-SA 4.0. URL: https://github.com/dkulagin/kartaslov/diffs/0?commit=261eb5a10f558da87c5d8c0bfc51c3cd79719799&name=master&qualified_name=refs%2Fheads%2Fmaster&sha1=fe5981b8ae241331095e115294953c6dc8aa2627&sha2=261eb5a10f558da87c5d8c0bfc51c3cd79719799&short_path=162c582&unchanged=expanded&w=false (дата обращения: 18.03.2025).

Таблица 4

Оценка уровня тональности персоналий (фрагмент)

Украинский учебник истории		Российский учебник истории	
Слово	Оценка тональности	Слово	Оценка тональности
Противостояние	-0,47	Судьба	0,01
Личность	0,51	Противостояние	-0,47
Поддержка	1	Конфликт	-1
Влияние	0	Непокорность	-0,34
Освобождение	0,9	Память	0,58
Легенда	0,55	Восстание	-0,58
Наследие	0,66	Соперничество	-0,39
Патриотизм	0,9	Завоевание	-0,38
<i>Общая оценка тональности 0,0637.</i>		<i>Общая оценка тональности -0,2225.</i>	
<i>Оценка положительная</i>		<i>Оценка весьма отрицательная.</i>	

Источник: составлено М.И. Шаповаловым.

Table 4

Evaluation of personality tonality level (fragment)

Ukrainian history textbook		Russian history textbook	
Word	Tonality evaluation	Word	Tonality evaluation
Confrontation	-0.47	Destiny	0.01
Personality	0.51	Confrontation	-0.47
Support	1	Conflict	-1
Influence	0	Disobedience	-0.34
Liberation	0.9	Memory	0.58
Legend	0.55	Rebellion	-0.58
Heritage	0.66	Competition	-0.39
Patriotism	0.9	Conquest	-0.38
<i>General tonality evaluation 0.0637.</i>		<i>General tonality evaluation -0.2225.</i>	
<i>Positive evaluation</i>		<i>Negative evaluation</i>	

Source: compiled by M.I. Shapovalov.

Заключение

Результаты исследования имеют высокую значимость для обучения русскому языку и на русском языке в школах новых субъектов Российской Федерации и могут быть использованы для проведения ряда дальнейших научных изысканий, в т.ч. проектной и исследовательской деятельности школьников. Сформирован перечень необходимой лексики для обучения предметам на русском языке, которую следует в приоритетном порядке использовать в учебных текстах для школьников новых территорий. Сложившаяся ранее в новых субъектах РФ языковая и социокультурная ситуация привела к проявлению различных расхождений, что осложняет адаптацию школьников к российской образовательной системе. Исследование позволило всесторонне изучить причины расхождений и даже проявления лакун в условиях близкородственного двуязычия русского и украинского языков.

Значимость нашего исследования видится в следующих направлениях: во-первых, разработанная методика компьютерного анализа текстов украинских и российских учебников истории и географии позволила подготовить уникальную базу для составления технологического инструментария предметной интеграции (русского языка, истории, географии) для учителей территорий новых субъектов РФ, работающих в условиях близкородственного двуязычия; во-вторых, примененные инструменты квантитативной и корпусной лингвистики, как и использование компьютерных методов, позволяют прогнозировать на основе осуществленного анализа возможные трудности обучения предметам на русском языке на территории новых субъектов РФ; в-третьих, полученные данные использованы для создания предметно-языковых интегративных методик по преподаванию русского языка, истории, географии, подготовленные к дальнейшему тиражированию на территориях новых субъектов РФ. Именно в последующем наполнении методических моделей и предполагается перспектива нашего исследования.

Список литературы

- Алимов В.В. Специальный перевод и лингвистическая интерференция. М. : МОСУ, 2003. 134 с. EDN: QQRWUN
- Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К., Дмитрюк Н.В. Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 341–355. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355> EDN: SKSMWB
- Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. М. : Прогресс, 1978. С. 402–421.
- Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. : Изд-во МГУ, 1969. 160 с. EDN: GOGOWN
- Виноградов В.А. Диглоссия // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990.
- Вишневская Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка) : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. 373 с. EDN: VQOLVV
- Гаврилина М.А. Орфографическая грамотность русскоязычных школьников Латвии // Русистика. 2022. Т. 20. № 1. С. 101–114. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-101-114> EDN: GUYSHI
- Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 1. С. 23–40. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-1-23-40> EDN: AQSPZE
- Коновалова Е.А. Проблема интерференции близкородственных языков (на примере полилингвокультурной ситуации АРК) // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2012. Т. 25 (64). № 2. Ч. 1. С. 14–18. EDN: RWHQBL
- Краснова Т.А. Просодическая интерференция при взаимодействии лексико-грамматических и интонационных средств : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1985. EDN: CWZRUI
- Кулагин Д.И. Открытый тональный словарь русского языка КартаСловСент // Computational Linguistics and Intellectual Technologies. 2021. № 20. С. 1106–1119. <https://doi.org/10.28995/2075-7182-2021-20-1106-1119> EDN: XGDDBD

- Ларина Т.В. Лингвокультурная коммуникативная интерференция // HUMANIORA: LINGUA RUSSICA. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика IX. Взаимодействие языков и языковых единиц. Тарту : Тартуский университет, 2006. С. 184–196.
- Маркова Е.М., Кватил Р. Особенности обучения русскому языку в близкородственной словацкой среде // Русистика. 2021. Т. 19. № 2. С. 191–206. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-191-206> EDN: DWXBTM
- Пазельская А.Г., Соловьев А.Н. Метод определения эмоций в текстах на русском языке // Диалог 2011. М. : Наука. С. 576–586.
- Плунгян В.А. Параллельный корпус как грамматическая база данных и Новый Завет как параллельный корпус (предисловие) // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2023. Т. 19. № 3. С. 15–38. <http://doi.org/10.30842/alp230657371931538> EDN: IVRTMB
- Потапов В.В. Лингвокогнитивный подход к созданию автоматизированной системы перевода на основе специализированных параллельных терминологических баз данных // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкоznание : реферативный журнал. 2022. № 2. С. 32–40. <http://doi.org/10.31249/ling/2022.02.01> EDN: FYEEGF
- Реформатский А.А. Введение в языковедение. М. : Аспект. Пресс, 2001. 536 с.
- Свердлова Н.А. Герменевтические аспекты билингвизма: роль межъязыковой интерференции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 3. С. 602–609. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-3-602-609> EDN: JALCBS
- Семчинский С.В. Семантическая интерференция языков (на материале славяно-восточно-нороманских контактов) : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук М. : 1973. 34 с.
- Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград : 2005. 179 с. EDN: NNGIBN
- Ткачева Е.К. Лексическая интерференция, или На что обратить внимание при подготовке испаноговорящих студентов к субтесту «Письмо» // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 55–62. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-55-62>
- Федорова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 21 с. EDN: ZOBSZV
- Цейтлин С.Н., Круглякова Т.А. Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 135–149. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149> EDN: QTISXN
- Шакlein В.М. Лингвокультурная ситуация в современной России. М. : Флинта ; Наука, 2010. EDN: QWFAGP
- Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. 428 с.
- Hackett-Jones A. V. Language and culture interference in plurilingual education // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 3 (7). P. 141–143. <https://doi.org/10.18454/RULB.7.08> EDN: XRZCNT
- Isurin L. Does language transfer explain it all? The case of first language change in Russian-English bilinguals // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 4. С. 908–930. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-908-930> EDN: YIUUJP
- Odlin T. Language transfer: cross-linguistic influence in language learning. UK : Cambridge, 1989. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness. New York, NY : OUP, 1993.

Сведения об авторах:

Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: билингвальное обучение, лингводидактическое тестирование, обучение детей РКИ. Автор более 150 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-8551-5462. SPIN-код: 7025-3780. Scopus Author ID: 57215194561. E-mail: ea.khamraeva@mpgu.su

Шаповалов Михаил Иванович, кандидат технических наук, доктор инженерных наук (ФРГ), доцент кафедры общего языкознания им. И.Г. Добродомова, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация, 119435, Москва, ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: компьютерная лингвистика. ORCID: 0000-0002-6425-3862. SPIN-код: 2588-7140. E-mail: mi.shapovalov@mpgu.su

Ковтун Лилия Викторовна, кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, межкультурная коммуникация, цифровые технологии обучения. ORCID: 0009-0008-3207-1969. SPIN-код: 3186-1995. Scopus ID: 57314706600. E-mail: lv.kovtun@mpgu.su

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-696-716

EDN: OLSXEK

Research article

Computer analysis of the content of textbooks on history and geography in the aspect of an integrated Russian language teaching methodology in new territorial subjects of the Russian Federation

Elizaveta A. Khamraeva[✉], Michail I. Shapovalov, Lilia V. Kovtun

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

[✉]elizaveta.hamraeva@gmail.com

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to create subject and language integrated methods for the new territorial subjects of the Russian Federation, where teaching is organized under the conditions of closely related bilingualism. This linguistic-cultural situation complicates the adaptation of schoolchildren to the Russian educational environment. The aim of the study is to analyze the content of Russian- and Ukrainian-language textbooks on history and geography for creating new subject and language integrated Russian language methods in Russian, objectively assessing the level of background knowledge in cultural studies and the degree of their influence on the effectiveness of learning various subjects in the Russian language. Computational methods of quantitative and corpus linguistics enable the analysis of texts in Russian and Ukrainian and allow for predicting potential difficulties and challenges in teaching Russian in the newly incorporated regions of the Russian Federation. To identify multi-word terms from textbook texts, the AI-powered online service ChatPDF was employed. Ukrainian and Russian textbooks on world history and geography for the 9th grade

were used as research material. The analysis was carried out on three levels: language, frequency of use of language units; evaluative, sensitivity-analysis of concepts; culturological, consideration of the importance of concepts. While analyzing the textbook thesaurus, we identified words which are found in both textbooks and only in one of them. The result of the computer analysis is a database for compiling the technological tools of subject integration, Russian language, history, geography, and World Around Us, in new territorial subjects of the Russian Federation under the conditions of close bilingualism. Individual parts of the research studied by means of computer technologies can be used as tasks for project activities of schoolchildren. The tasks are likely to increase their motivation to study.

Keywords: interference, computer methods, subject integration, quantitative linguistics, corpus linguistics, new territorial subjects of the Russian Federation

Authors' contribution: Khamraeva E.A. — conceptualization and supervision of the study, research methodology design, project administration, manuscript preparation, and editing; Shapovalov M.I. — research design, collection and analysis of empirical data, description and interpretation of results; Kovtun L.V. — preparation of the theoretical review, manuscript preparation, and editing.

Funding. The research was carried out within the state assignment of The Ministry of Education of The Russian Federation (theme No. 124031100001-7).

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 12.12.2024; accepted 16.06.2025.

For citation: Khamraeva, E. A., Shapovalov, M. I., & Kovtun, L. V. (2025). Computer analysis of the content of textbooks on history and geography in the aspect of an integrated Russian language teaching methodology in new territorial subjects of the Russian Federation. *Russian Language Studies*, 23(4), 696–716. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-696-716>

References

- Alimov, V. V. (2003). *Special translation and linguistic intervention*. Moscow: Moscow University of the MVD. (In Russ.). EDN: QQRWUN
- Arynbayeva, R. A., Makhanova, Zh. K., & Dmitryuk, N. V. (2023). Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language. *Russian Language Studies*, 21(3), 341–355. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355> EDN: SKSMWB
- Ceytlin, S. N., & Kruglyakova, T. A. (2024). Case system in learning Russian as a first and second foreign language. *Russian Language Studies*, 22(1), 135–149. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149> EDN: QTISXN
- Dzhusupov, M. (2021). Speech interference as the result of a two-pronged negative influence. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 12(1), 23–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-1-23-40> EDN: AQSPZE
- Fedorova, N. P. (2010). *Overcoming linguocultural interference in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities (based on the material of the English language)*. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Nizhny Novgorod. (In Russ.). EDN: ZOBSZV
- Gavrilina, M. A. (2022). Orthographic literacy of Russian-speaking schoolchildren in Latvia. *Russian Language Studies*, 20(1), 101–114. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-101-114> EDN: GUYSHI
- Hackett-Jones, A. V. (2016). Language and culture interference in plurilingual education. *Russian Linguistic Bulletin*, (3), 141–143. <https://doi.org/10.18454/RULB.7.08> EDN: XRZCNT

- Isurin, L. (2021). Does language transfer explain it all? The case of first language change in Russian-English bilinguals. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 908–930. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-908-930> EDN: YIUUJP
- Konovalova, E. A. (2012). The problem of interference between closely-related languages (on example of the poly-lingua-cultural situation of the Autonomous Republic of Crimea). *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Filology. Social communications*, 25(2-1), 14–18. (In Russ.). EDN: RWHQBL
- Krasnova, T. A. (1985). *Prosodic interference in the interaction of lexical-grammatical and intonation means*. [Author's abstr. cand. phil. diss]. Leningrad. (In Russ.). EDN: CWZRUI
- Kulagin, D. I. (2021). Open tone dictionary of the Russian language KartaSlovSent. *Computer linguistics and intellectual technologies*, (20), 1106–1119. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2075-7182-2021-20-1106-1119> EDN: XGDDDB
- Larina, T. V. (2006). Linguocultural communicative interference. In *Humaniora: lingua Russica. Works on Russian and Slavic philology. Linguistics IX. Interaction of languages and linguistic units* (pp. 184–196). Tartu: University of Tartu. (In Russ.).
- Markova, E. M., & Kvapil, R. (2021). Teaching Russian in a closely-related Slovak environment. *Russian Language Studies*, 19(2), 191–206. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-191-206> EDN: DWXBTM
- Odlin, T. (2012). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in Language Learning*. UK: Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Pazelskaia, A. G., & Solovev, A. N. (2011). Method for emotion analysis in Russian texts. In *Computational Linguistics and Intelligent Technologies: Proceedings of the International conference Dialog-2011* (pp. 510–552). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Plungyan, V. A. (2023). The parallel corpus as a grammar database and the New Testament as a parallel corpus (Preface). *Acta Linguistica Petropolitana*, 19(3), 15–38. <http://doi.org/10.30842/alp230657371931538> EDN: IVRTMB
- Potapov, V. V. (2022). Linguistic and cognitive approach to the creation of an automated translation system based on specialized parallel terminological databases. *Social and Humanitarian Sciences. Domestic and foreign literature. Series 6: Linguistics*, (2), 35–40. (In Russ.). <http://doi.org/10.31249/ling/2022.02.01> EDN: FYEEGF
- Reformatsky, A. A. (2001). *Introduction to language studies*. Moscow: Aspect Press. (In Russ.).
- Semchinsky, S. B. (1973). *Semantic interference of languages (on the material of Slavic-Eastern Romance contacts)*. [Author's abstr. cand. phil. diss.]. Moscow. (In Russ.).
- Shaklein, V. M. (2010). *Lingvocultural situation in modern Russia*. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.). EDN: QWFAGP
- Shcherba, L. V. (1974). On bilingualism. In Shcherba, L. V. (ed.). *Language system and speech activity* (pp. 313–318). Leningrad: Nauka Publ. (In Russ.).
- Sverdlova, N. A. (2019). Hermeneutic aspects of bilingualism: the role of interlingual interference. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 10(3), 602–609. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-3-602-609> EDN: JALCBS
- Timachev, P. V. (2005). *Linguistic and cultural interference as a communicative obstacle (based on the material of the English language)*. (Candidate dissertation). Volgograd. (In Russ.). EDN: NNGIBN
- Tkacheva, E. K. (2024). Lexical interference or what to pay attention to when preparing Spanish-speaking students for the subtest “Writing”. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 55–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-55-62>
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. New York, NY: OUP.
- Vereshchagin, E. M. (1969). *Psychological and methodological characteristics of bilingualism*. Moscow: Moscow State University. (In Russ.). EDN: GOGOWN

- Vinogradov, V. A. (1990). Diglossia. In Yartseva, Y.S. (ed.). *Linguistic encyclopedic dictionary*. Moscow: Sovetskaya ehntsiklopediya Publ. (In Russ.).
- Vishnevskaya, G. M. (1993). *Interference and emphasis (On the material of intonational errors in the study of non-native language)*. (Candidate dissertation). Saint Petersburg. (In Russ.). EDN: VQOLVV
- Wierzbicka, A. (1978). *Metatext in the text. New in foreign linguistics. Linguistics of the text*. Is. 8 (pp. 402–424). Moscow: Progress Publ. (In Russ.).

Bio notes:

Elizaveta A. Khamraeva, Doctor of Pedagogy, Senior Researcher, Head of the Department of Linguodidactics of Russian as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow State Pedagogical University, 1 Malaya Pirogovskaya St., bldg. 1, Moscow, 119991, Russian Federation. *Research interests*: bilingual education, linguodidactic testing. The author of over 150 scientific publications. ORCID: 0000-0002-8551-5462. SPIN-code: 7025-3780. Scopus ID: 57215194561. E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

Mikhail I. Shapovalov, Candidate of Technical Sciences, Doctor of Engineering Sciences (Germany), Associate Professor of the Department of General Linguistics named after I.G. Dobrodomova, Moscow State Pedagogical University, 1 Malaya Pirogovskaya St., bldg. 1, Moscow, 119991, Russian Federation. *Research interests*: computational linguistics. ORCID: 0000-0002-6425-3862. SPIN-code: 2588-7140. E-mail: mi.shapovalov@mpgu.su

Liliya V. Kovtun, PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguodidactics of Russian as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow State Pedagogical University, 1 Malaya Pirogovskaya St., bldg. 1, Moscow, 119991, Russian Federation. *Research interests*: cultural linguistics, intercultural communication, digital teaching technologies. ORCID: 0009-0008-3207-1969. SPIN-code: 3186-1995. Scopus ID: 57314706600. E-mail: lv.kovtun@mpgu.su



ИЗ НАСЛЕДИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ON HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGY

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-717-735

EDN: ONLGNA

Обзорная статья

Лингвистическое наследие И.И. Срезневского: лексикографический и лингводидактический аспекты

И.В. Стекольщикова  , Э.А. Зойдзе 

Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация
stekolshhikovaiv@mgpu.ru

Аннотация. Исследование посвящено проблемам лексикографии и лингводидактики в трудах Измаила Ивановича Срезневского. Актуальность обосновывается непрекращающей ценностью анализа этапов развития лингвистической науки в историческом срезе. Пересмотр и интерпретация вклада И.И. Срезневского в российское и мировое языкознание в свете современных парадигм гуманитарных исследований необходимы для более детального и целостного представления о состоянии научной области на разных этапах ее развития. Анализ трудов ученого по лексикографии и лингводидактике, а также сопоставление его взглядов на данные аспекты с позицией других теоретиков языка XIX – начала XX в. проведены на основе комплексной методики в составе общенаучных методов познания, описательно-аналитического, сравнительно-сопоставительного и метода сплошной выборки цитат из трудов И.И. Срезневского разных лет. Проанализированы мысли ученого относительно критерии, которым должен соответствовать словарь, а также уже имеющихся российских и зарубежных словарей. Рассмотрены взгляды И.И. Срезневского на преимущества и недостатки российского и зарубежного педагогического опыта, процесс овладения языком, роль учебника в обучении, принципы, методы и подходы в обучении родному языку. На основании сравнения проанализированных высказываний других русских и зарубежных лингвистов XIX – начала XX в. по рассматриваемой проблематике выявлены сходство и различия во взглядах ученых, а также дана оценка актуальности и перспективности научных идей и разработанного И.И. Срезневским методического аппарата для дальнейшего развития лексикографии и лингводидактики. Тем самым определены векторы поступательного развития научных дисциплин, объединенных вокруг изучения языка, а также подчеркнута преемственность филологического знания прошлых лет и его современного состояния.

Ключевые слова: словарь, обучение родному языку, история лингвистических исследований, натурализм.

© Стекольщикова И.В., Зойдзе Э.А., 2025

 This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Вклад авторов: Стекольщикова И.В., Зойдзе Э.А. — концепция исследования, сбор и обработка материалов, написание текста. Авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 05.12.2024; принята к печати 11.06.2025.

Для цитирования: Стекольщикова И.В., Зойдзе Э.А. Лингвистическое наследие И.И. Срезневского: лексикографический и лингводидактический аспекты // Русистика. 2025. Т. 23. № 4. С. 717–735. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-717-735>

Введение

Исследованы некоторые аспекты научного творчества И.И. Срезневского, раскрывающих, с одной стороны, взгляды ученого на лексикографические и методологические проблемы российской науки, а с другой, — демонстрирующих общее состояние науки того времени в области лексикографии и методики преподавания языков как России, так и других европейских стран.

Проблематика, касающаяся прошлого лингвистической науки, **актуальна** всегда, поскольку пересмотр научных взглядов ученых, а также анализ оставленного ими наследия с новых сторон позволяет выделить прежде не получившие должного освещения концепции и положения, необходимые как для более объективной оценки их научного пути, так и для более точного понимания направлений развития науки в целом в тот или иной период времени.

Развитие языкоznания (и любой другой отрасли научного знания), как непрерывный процесс, сопровождается трансформацией ранее изложенных научных теорий, появлением новых взглядов, сменой «парадигм, предопределяющих ведущие координаты исследовательского поиска» (Тарева, 2022: 6). В этой связи целесообразным видится ретроспективный взгляд и оценка научной деятельности выдающихся лингвистов в свете современных концепций в языкоznании. Не менее значимым для решения современных задач лингвистики представляется изучение и переосмысление научных принципов, относящихся к школам и направлениям в языкоznании прошлых лет. Данная практика, на наш взгляд, будет способствовать холистическому подходу к научным исследованиям, так как позволит создать прочный теоретический фундамент и обеспечит диахронический характер исследований современных ученых.

И.И. Срезневский, как, в свою очередь, и немецкий ученый А.Ф.Х. Вильмар, «не мог не стремиться к методическому и дидактическому осмысливанию и в определенном смысле популяризации в учительской и ученической среде всего того нового, что принесли в науку о языке его выдающиеся современники» (Лукин, 2018: 60). С этой точки зрения следует оценивать роль И.И. Срезневского в парадигме российской лексикографии и лингводидактики.

В последние годы проблематика, связанная с лексикографией, исследовалась в трудах Е.В. Генераловой (Генералова, 2023), О.В. Лукина (Лукин, 2017а, 2023), Е.Б. Кузьминой (Кузьмина, 2020). Вопросы лингводидактики

рассматривались в работе О.В. Лукина (Лукин, 2018). Лексические аспекты русского языка в научном творчестве И.И. Срезневского обсуждались на Международной научно-практической конференции «И.И. Срезневский и русское историческое языкознание: опыт и перспективы. 205-летию со дня рождения И.И. Срезневского» (Рязань, 21–23 сентября 2017 г.); на V Международной научно-практической конференции «Традиции И.И. Срезневского в русской лексикологии и лексикографии XXI в. К 210-летию со дня рождения академика И.И. Срезневского» (Рязань, 26–28 сентября 2022 г.). Сквозь призму лингводидактики, а именно, с позиции обучения русской словесности, научные труды И.И. Срезневского изучали Т.И. Кокоришвили (Кокоришвили, 2019), Ю.В. Лазарев (Лазарев, 2022), И.В. Стекольщикова (Стекольщикова, 2016), Ю.В. Трубникова (Трубникова, 2020). Теоретические взгляды И.И. Срезневского на проблему языка как организма, связь языка с мышлением, значение диалектов в развитии языка, общность теории И.И. Срезневского с лингвистическим натурализмом изложены И.В. Стекольщиковой (Стекольщикова, 2016).

«Лингвистические и лингводидактические заслуги» (Лукин, 2017а: 9) И.И. Срезневского позволяют поставить его в один ряд с такими учеными XIX в., как К. Беккер, Ф. Бопп, Я. Гримм, М. Мюллер, А. Шлейхер и др. Сопоставление отдельных идей И.И. Срезневского с похожими мыслями других как российских, так и зарубежных ученых, разделявших взгляды И.И. Срезневского, но ранее не попадавших в фокус сопоставительного анализа в российской науке, составляет научную новизну нашей работы. **Практическая значимость** определяется возможностью применения полученных данных и выводов на их основе в лекционных и элективных курсах, а также при разработке содержания учебно-методических пособий по ряду гуманитарных дисциплин, в проблемное поле которых входят вопросы языкознания, лексикографии и лингводидактики.

Таким образом, **целью обзора** выступает анализ теоретических трудов Измаила Ивановича Срезневского (1812–1880) в области лексикографии и лингводидактики, анализ и сопоставление его взглядов на проблемы составления словарей и преподавание родного языка с аналогичными взглядами других ученых XIX – начала XX в.

Методы и материалы

В состав комплексной методики аналитического обзора вошли:

1) общенаучные методы познания (анализ, синтез, сравнение, обобщение) — при изучении различных точек зрения на обозначенные вопросы и при обобщении и обосновании полученных результатов в виде соответствующих выводов;

2) описательно-аналитический метод — при представлении, описании и интерпретации положений лингвистических теорий и текстовых фрагментов, постулирующих научные идеи ученых;

3) сравнительно-сопоставительный метод — при выявлении пересечений точек зрения в трудах рассматриваемых ученых;

4) метод сплошной выборки — при отборе цитат из трудов И.И. Срезневского по той или иной проблеме.

У И.И. Срезневского имеется ряд работ лингвистического содержания, связанных, в частности, с историей русского языка: «Мысли об истории русского языка», «О древнем русском языке», «Русское слово»¹. Материалами же данного обзора послужили труды И.И. Срезневского как лексикографического характера — «Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук»², так и методического, в которых он излагает свои взгляды на преподавание родного языка детям: «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте», «Замечания о первоначальном курсе русского языка»³ и др.

Результаты

Научное наследие И.И. Срезневского не первый раз находится в фокусе внимания филологов, но в связи с усилением роли процессов регионализации интерпретация и переосмысление трудов выдающегося российского ученого дополняет общую картину научного мира XIX в. и позволяет проследить видение и трактовку ученым фундаментальных диад: язык и человек, язык и речь, речь и мышление, навыки и умения и т.д.

Два аспекта деятельности ученого — в области лексикографии и лингводидактики, находящиеся в фокусе нашего исследования, связаны между собой филологическим знанием, без которого не мыслится ни деятельность по составлению словаря, ни обучение родному языку.

В результате анализа трудов ученого в области лексикографии выявлены рассуждения: о сути словаря как справочного издания, его просветительской и образовательной функциях; критериях, которым должен соответствовать хороший словарь, и принципах его составления, начиная от структуры, заканчивая содержанием словарной статьи; профессиональной этике составителей словаря; научных основания этимологии; об объяснительной роли словаря для представителей широкой общественности.

В отношении лингводидактики установлено, что к ней И.И. Срезневский обращается в контексте обучения детей родному — русскому — языку. Определены взгляды ученого в данной области: они касаются необходимости изучения родного и иностранного языков; роли учителя и учебника в процессе овладения родным языком; результатов обучения в виде навыков и умений, а также внутренних и внешних знаний языка. Кроме того, интерес представляют прикладные (рекомендательные) идеи И.И. Срезневского, а именно, его

¹ Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. М. : КомКнига, 2007. 136 с.

² Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. 120 с. EDN: QXZGXF

³ Там же.

советы по обучению родному языку для родителей, рекомендации по проведению занятий, указания на необходимость системного подхода к обучению языку (от простого к сложному, от низшего уровня к высшему), мысли о роли текстов для чтения в процессе приобщения к родной культуре. Выявлено, что в высказываниях ученого нашли отражения многие из современных подходов — личностно-ориентированный, коммуникативный и т.д.

Обсуждение

Лексикографические исследования И.И. Срезневского

Интерес представляют теоретические работы И.И. Срезневского по лексикографии, в частности, три статьи к словарю русского языка («Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук»).

Первая из них, под названием «Статья первая», раскрывает необходимость присутствия словаря родного языка в качестве настольной книги «всякого образованного человека»⁴. Однако, при этом, по мнению И.И. Срезневского, словарь должен «удовлетворять каждого», кто к нему обращается, будь то ученый, писатель или далекий от литературы человек, поскольку словари «сопутствуют просвещению всюду так же, как типографии, театры, журналы»⁵. Таким образом, И.И. Срезневский подчеркивает, что словари должны быть доступны не только для избранных, но и для простого народа, чтобы выполнять образовательные функции.

Далее И.И. Срезневский выделяет критерии, которым должен отвечать словарь, называемые им «достоинствами». В первую очередь, это критерий репрезентативности с точки зрения количества слов, которое является достаточным для того, чтобы словарь считался полным; во вторую очередь, это качественный критерий, особенно необходимый, когда осуществляется «разработка словарных дефиниций» (Алпатов, 1993: 25), распространяющийся на определение значений и смысла каждого из слов, входящих в словарь⁶.

Важно отметить точку зрения ученого на принцип составления словаря. И.И. Срезневскому принадлежит свойственная представителям натуралистического направления в языкознании (А.А. Шлейхеру, М. Мюллеру и др.) идея о том, что, отбирая слова для словаря, лексикограф не должен принимать во внимание такие параметры как ценность и частотность лексической единицы. В связи с этим в словарь обязательно должны включаться «слова устарелые, местные, простонародные, иностранные, введенные какими бы ни было писателями, хотя бы и не принятые...»⁷. Иначе говоря, для словаря ценны все слова, какие существуют в данном языке, даже вышедшие или выходящие из упо-

⁴ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 71. EDN: QXZGXV

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

требления, более того, они являются «тем важнее, чем менее могут быть понятны»⁸. Словарь, таким образом, должен отражать не только текущий срез состояния языка, но и все многообразие и вариативность, свойственные естественному языку, в т.ч. его субстандартные проявления. Для лексикографа важно обращать внимание не только на основной смысл слова, но и «на оттенки смысла», в т.ч. приобретаемые и фиксируемые в паремиологическом фонде языка⁹.

И.И. Срезневский указывает на необходимость давать определения словам, исходя из их стилистической дифференциации, если есть различия в употреблении слов писателями и народом. Для этого нужно приводить контекст: «выражения из писателей и говора народного»¹⁰. Это поможет увидеть разницу в значении слов и правильно использовать ее в литературном или научном труде.

В отношении профессиональной этики составителей словарей И.И. Срезневский особо подчеркивает, что лексикограф не имеет права давать какие-либо оценки словам: «нет надобности ни хвалить, ни хулигать что бы то ни было»¹¹. Лексикограф должен быть беспристрастен, нейтрален, поскольку его цель — просто сбор и объяснение фактов.

Привлечение данных из смежных областей знания для объяснения смысла некоторых слов может быть оправдано в определенных случаях. Например, лексикографу может потребоваться прибегнуть к «историко-этнографическим» или иным сведениям, когда объяснение значения слова требует знания народного быта, обычая, «некоторых местностей», определенных исторических явлений, свойственных «некоторому времени»¹². Все это должно найти отражение в словаре в качестве необходимых комментариев к отдельным словам.

Особенно важны такие объяснения для писателей, которым следует прибегать к словарю для уточнения значений слов, поскольку хорошая книга, по мнению И.И. Срезневского, не может быть написана, основываясь только на «даре неба»¹³. Писатели должны «изучать свой язык» в той же степени, в какой они сами его «обогащают»¹⁴. Так, литератор может знать, «что хочет сказать», но не понимать, «как это лучше выразить», тогда ему, безусловно, поможет словарь. И именно поэтому очень важно собрать в словаре все оттенки значений и стилистических употреблений слов¹⁵.

Не менее важным И.И. Срезневский полагает размещение синонимов (слов «подобнозначащих») рядом с определяемым словом, с указанием оттен-

⁸ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 71. EDN: QXZGXV

⁹ Там же. С. 72.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ Там же. С. 73

¹⁴ Там же. С. 74

¹⁵ Там же.

ков смысла «и их ценности литературной»¹⁶. Кроме того, ученый настаивает на необходимости не только «казучного» порядка расположения слов, но и «логического», подразумевающего включение видовых понятий под родовым словом и частей целого под названием целого¹⁷, иными словами, ученый обращает внимание на значение гиперо-гипонимических отношений как важнейших парадигматических отношений в семантике, отражение которых должно присутствовать в словаре.

Особенно ценным И.И. Срезневский считает рассмотрение «грамматических подробностей» слова, включая случаи словоизменения, а также соблюдение общепринятого правописания¹⁸.

Все вышеобозначенное И.И. Срезневский назвал требованиями «общими и литературными», следование которым является не менее важным, чем требования «ученые», к которым он относит фонетические («выражение звуками»), словообразовательные («формы образования слов») и этимологические («начала и формы происхождения») аспекты слова¹⁹. Они характеризуют, по мнению ученого, не только язык и его историю, но и сам народ: «Разгадывая строй языка в составных его частях и началах, следя за его развитием исторически, филолог разгадывает вместе с тем духовную жизнь народа, законы и формы его мыслей, сколько они выражаются определенными звуками, проникает в глубину внутренней истории народов, определяет их влияние одних на другие, выводит помоему своих мелких, часто скучных, утомительных соображений факты общепонятные и общелюбопытные, которые, несмотря на свою важность, без его трудов остались бы неизвестны...»²⁰. Таким образом, филолог-лексикограф — это специалист, деятельность которого через язык как социальную семиотику транслирует также и семиотику культуры, отражает историю развития лингвосообщества.

Об этимологии по-разному писали лингвисты натуралистического направления в языкоznании, к которым по отдельным своим взглядам примыкает и И.И. Срезневский (Стекольщикова, 2010). Так, французский языковед Абель Овелак называл этимологию игрой в шарады, а представитель английского натурализма Макс Мюллер считал ее полноценной наукой. И.И. Срезневский неоднозначно высказывается об этимологии. Для него она несерьезна, если не имеет под собой научной основы и строится на догадках, но вполне обоснована, если базируется на фактических данных, собранных учеными: «Корнесловие смешно, жалко, даже и вредно только тогда, когда им управляет по-своему соображение и воображение невежды и шалуна; но оно важно, необходимо как особенная ветвь науки о человеке, когда дает задачи для исследований ученого благоразумно-осторожного, даровитого и знающего.

¹⁶ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 75. EDN: QXZGXV

¹⁷ Там же.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же.

Корнесловие, не униженное на степень игрушки, есть основание характеристики и истории языка, а с тем вместе в некотором отношении и самого народа²¹. Таким образом, научная этимология служит важным подспорьем для изучения истории языка и истории говорящего на нем народа, в то время как народная этимология критикуется И.И. Срезневским, несмотря на признаваемую им важность местных и простонародных словоупотреблений. Иными словами, в работе И.И. Срезневского мы видим попытки зарождения «системоцентричного подхода» к анализу языковых явлений при царящем «антропоцентичном» (более подробно об этих двух подходах см.: (Алпатов, 1993: 15–26)).

«Ученые» требования к словарю находятся, по словам И.И. Срезневского, в ведении науки «лингвистической филологии» и включают в себя, таким образом, сведения о корнях, их трансформациях, первоначальных значениях, формах образования слов, данные об истории корней, особенностях произношения и значения слов. Кроме того, лексикографу следует прибегать к данным сравнительной филологии для объяснения состава, строя и истории рассматриваемого языка с помощью родственных языков²².

В словарь, по мнению И.И. Срезневского, имеет смысл включать и имена собственные, связанные с искомым корнем, поскольку зачастую имена собственные могут объяснить забытые корни и забытые формы словообразования²³. Помимо имен собственных, народные сказки и образцы местного говора также могут помочь в восстановлении истории корней, слов и их форм, поскольку, согласно И.И. Срезневскому, содержат более древние факты языка²⁴.

Говорит И.И. Срезневский и о необходимости включать в словарь иностранные слова с указанием источника заимствования²⁵. Причем, это нужно, в т.ч. и для осмыслиения, «в какой мере народ подлежал влиянию других народов»²⁶. Сюда же относятся и слова, неправильно переведенные, но закрепленные в языке с данным значением. Они должны сопровождаться указанием оригинального слова или выражения, с которого они переведены²⁷.

Отметим, что И.И. Срезневский, наряду с лингвистами натуралистического направления, рассматривает языки и все языковые явления как живые организмы, в т.ч. как процессы, характерные для развития и становления личности человека: детство, юность (возмужалость), зрелость (мужество) и старость²⁸. Сравним его слова с высказыванием французского филолога Поля Лафарга: «Подобно живому организму, язык рождается, растет и умирает; в продолжение своего существования он проходит ряд эволюций и револю-

²¹ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 75–76.

²² Там же. С. 76.

²³ Там же.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же.

²⁶ Там же. С. 76–77.

²⁷ Там же. С. 77.

²⁸ Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. М. : КомКнига, 2007. С. 22.

ций, усваивая и отбрасывая слова, речевые комплексы и грамматические формы» (Лафарг, 1930: 19). Вспомним слова В.М. Алпатова о том, что «в истории лингвистики можно видеть две тенденции: одна из них стремится изучать язык объективно и точно по образцу естественных наук, другая связана с изучением языка вместе с говорящим на нем человеком, с учетом интуиции и интроспекции» (Алпатов, 2015: 7). И.И. Срезневский, очевидно, принадлежит к первому направлению, наравне с лингвистами-натуралистами.

И в связи с тем, что язык постоянно развивается, И.И. Срезневский предполагает вносить в словарь все варианты написания слова, в т.ч. исторические («в тех формах писания, которые приданы словам в древних памятниках») и просторечные («в выговоре народном»)²⁹. Таким образом, «...филологический словарь должен дать средства рассматривать язык как живой организм, в котором каждая частичка имеет свое значение и назначение, в котором все столько же законно, сколько и во всяком произведении природы, как следствия причин, допущенных самою природою...»³⁰. С точки зрения культурно-эволюционного подхода к языку, высказанные И.И. Срезневским соображения относительно неизбежности утраты языком слов, грамматических форм и категорий в некотором смысле коррелируют с позицией основоположников лингвистической типологии В. Фон Гумбольдта, А. Шлегеля и А. Шлейхера, рассматривавших развитие языков в оценочном аспекте, признавая существование языков более и менее совершенных / развитых.

Интересной видится точка зрения И.И. Срезневского на структуру словаря. Ученый уточняет, что словарь включает в себя три части: словарь общего употребления, литературный словарь и филологический словарь — это «три дроби одной и той же единицы»³¹. Но составляются они не одновременно: сначала собирается основной материал для словаря общего употребления, а далее уже полученные факты анализируются и дополняют первый словарь. В качестве примера И.И. Срезневский рассматривает польский словарь Линде и чешский словарь Юнгмана, отмечая принципы их построения, их достоинства и недостатки.

Вторая статья к словарю русского языка посвящена обзору российских словарей, начиная с Древней Руси, заканчивая современной И.И. Срезневской серединой XIX в.

Третья статья подводит итоги о наличии в России словарей и специалистов по их составлению. И.И. Срезневский отмечает, что у нас хорошо развита «деятельность филологическая», а также имеются «люди трудящиеся» в Академии наук³².

А далее ученый перечисляет то, что в нашей стране к середине XIX в. отсутствовало. Во-первых, не было старославянского словаря, во-вторых, —

²⁹ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 77. EDN: QXZGXV

³⁰ Там же.

³¹ Там же.

³² Там же. С. 109.

словаря летописей и «старинных актов», а также общего словаря старорусского языка³³. В-третьих, не было словаря местных говоров, в-четвертых, — хорошего словаря иностранных слов. Отсутствовал и словарь «языка новой литературы и образованного общества», полезного для писателей³⁴. Наконец, не было «хорошего этимологического словаря»³⁵.

Так И.И. Срезневский описал возможные перспективы для лексикографических исследований, что и было реализовано его последователями.

Лингводидактические исследования И.И. Срезневского

Не вызывает сомнения ценность вклада профессионального лингвиста-слависта в область лингводидактики, прикладной характер которой базируется на прочном теоретическом фундаменте. И.И. Срезневский предлагает свою методику обучения русскому языку на начальных этапах, которую основывает на наблюдениях за преимуществами и недостатками российского и зарубежного педагогического опыта. Методика включает в себя практические советы, которые он предлагает и обосновывает в книге «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте».

И.И. Срезневский часто рассуждает о языке как о душе и достоянии народа, которым каждый должен пользоваться «по закону природы»³⁶. Изучение любого языка, по словам И.И. Срезневского, осуществляется по следующей схеме: от синтеза к анализу, от простого к сложному (например, при изучении звуков речи), этот же принцип — от единиц низшего порядка к единицам высшего порядка — прослеживается и на уровне лексики и синтаксиса: от слов к словосочетаниям, от словосочетаний (выражений) к связанным текстам³⁷.

Интересен взгляд ученого на процесс усвоения языка. Этот процесс получает у И.И. Срезневского метафорическое осмысление и описание: «Память работает как послушный работник, ум — как полноценный, нередко и прихотливый господин»³⁸. Ум перерабатывает то, что предоставляет память. Большая роль в усвоении материала отводится И.И. Срезневским любознательности, свойственной в той или иной степени всем детям.

Однако практика изучения иностранных языков мыслится ученым как процесс неестественный: «сама природа к этому не ведет»³⁹. И.И. Срезневский объясняет это тем, что процесс мышления может осуществляться только на одном языке⁴⁰. Связано это с его отождествлением языка и народа, пониманием этих сущностей в их нераздельности⁴¹. Именно поэтому самым важным

³³ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 115.

³⁴ Там же. С. 116.

³⁵ Там же.

³⁶ Там же. С. 3.

³⁷ Там же.

³⁸ Там же.

³⁹ Там же. С. 5.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Там же. С. 6.

для образования человека И.И. Срезневский считает изучение родного языка⁴². Похожую мысль высказал и французский лингвист того времени О.-Ж. Шаве: «*Telle race, telle langue, et telle langue, telle race*» (Chavée, 1862: 7). Согласно мнению ученого, носители языка используют его для выражения мыслей, осуществляется это под влиянием картины мира, особенностей чувственного восприятия и понимания действительности, а данные когнитивные процессы едины для представителей одной расы. О связи народа, говорящего на национальном языке, и национальной культуры свидетельствует кумулятивная функция языка, благодаря ей у носителя языка есть доступ к «хранилищу» как традиционной, так современной языковой культуры, а также внеязыковой реальности (Григорьева, Черкашина, 2019: 251).

Возвращаясь к И.И. Срезневскому, заметим, что он выделяет внутреннее знание языка, под которым понимается знание слов и их сочетаемости⁴³, а также внешнее знание, предполагающее умение пользоваться словами, соединять слова в цельные выражения, умение правильно произносить и писать слова⁴⁴. Данный подход в целом ассоциируется с современной трактовкой коммуникативной компетенции, включающей лингвистический и прагматический компоненты. Последний как раз подразумевает «умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения» (Тарева, 2007: 50).

Демонстрирует И.И. Срезневский, как и лингвисты натуралистического направления (А. Шлейхер, М. Мюллер, А. Овелак), и стремление отождествлять мышление с языком: «...человек вдумывается в себя самого и во все окружающее определенно, т.е. словами»⁴⁵. Появившаяся почти век спустя гипотеза Сепира — Уорфа также трактует способность человека осознавать мир посредством языка. Согласно ей, человек анализирует природу в направлении, подсказанным родным языком, а представления о мире упорядочиваются языковой системой, хранящейся в сознании (Whorf, 1956: 213).

К результатам обучения И.И. Срезневский относит «безжизненные» навыки и «живые» умения. Навык для него является мертвой привычкой, потому что в нем нет свободы мышления, а умение называется живым, поскольку подчиняется уму⁴⁶. Именно поэтому И.И. Срезневский считает важным учить детей думать, т.е. пользоваться не мертвым навыком, а живыми законами языка.

Основой лингвистического обучения должен, по убеждению И.И. Срезневского, стать «общенародный язык»⁴⁷, изучать который следует по произведениям писателей — «властелинов языка»⁴⁸. А в дополнение к общенародному

⁴² Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 7.

⁴³ Там же.

⁴⁴ Там же. С. 8.

⁴⁵ Там же. С. 11.

⁴⁶ Там же.

⁴⁷ Там же. С. 13.

⁴⁸ Там же. С. 15.

языку нужно знакомить учеников с оттенками древнего языка и местных говоров⁴⁹. Именно диалекты языка, по мнению ученого, содержат в большей степени «дух» народа. Как справедливо отмечает О.В. Лукин, И.И. Срезневский, благодаря личным встречам с ведущими европейскими учеными, такими как Ф. Бопп, значительно опередил в своих воззрениях на изучение и обучение родному языку российскую научную мысль, к таким передовым концепциям, в частности, относится интегрированное изучение языка и истории народа (Лукин, 2017b: 416).

На современном этапе развития педагогики и лингводидактической науки весьма интересными видятся предложенные И.И. Срезневским правила обучения детей родному языку, рекомендованные родителям малышей⁵⁰:

1. Беседовать с детьми взрослым языком, не коверкая его в угоду детскому выговору.
2. Следить за правильностью своей речи, не допускать ошибок.
3. Говорить с детьми понятным языком, так, чтобы не выглядеть ни умнее, ни глупее их.
4. Обязательно рассказывать детям истории и поощрять их рассказы, учить детей пересказывать услышанное.
5. Читать детям и учить их читать.
6. Стремиться, чтобы дети заучивали наизусть стихи и песни.
7. Побуждать детей задавать вопросы, описывать увиденное.

И.И. Срезневский полагает, что при соблюдении этих правил цель обучения детей родному языку легко достижима⁵¹. Данные правила актуальны и в нынешних реалиях, а также применимы не только для обучения родному языку, но и иностранному.

Интересно, что И.И. Срезневский выступает против обучающих пособий: «Нужен не учебник, а учитель, знающий свое дело не по книге, а в самом деле...»⁵². Учебник, по словам И.И. Срезневского, возможен только как замена учителя, но для детей такая замена не будет удачной, поскольку предполагает определенный уровень умственного развития, способности к самостоятельному обучению и т.д.⁵³

Схожее мнение находим у Ф.Ф. Фортунатова, а именно в его рассуждениях о том, что дети младшего школьного возраста не нуждаются в учебниках (Фортунатов, 1957: 437). Ф.Ф. Фортунатов описывает начальный этап изучения русского языка как деятельность, направленную на открытие и осмысление явлений родного языка, осуществляющуюся под руководством педагога, а не малоосмысленное самостоятельное заучивание теории и непонятной терминологии.

⁴⁹ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 14.

⁵⁰ Там же. С. 21–22.

⁵¹ Там же. С. 22.

⁵² Там же. С. 24.

⁵³ Там же. С. 25.

Возвращаясь к И.И. Срезневскому, заметим, что, по мнению ученого, очень важно учить детей понимать материал «умом, дающим самому себе отчет, а не одною безотчетною памятью»⁵⁴.

И.И. Срезневский выступает за индивидуальный подход к детям, а ведущими дидактическими принципами ученый считает принцип «систематичности, наглядности, учета возрастных особенностей» (Кокоришвили, 2019: 30). Он предлагает строить обучение, отталкиваясь от того, что у учеников плохо получается:

- Если ребенок не осознает смысл слов, нужно уделять много времени объяснению их значений «как их сознательных изображений», понятных уму и воображению⁵⁵.
- Если ребенок не понимает выражений, нужно объяснять их, дифференцируя при этом образный, или условный, и буквальный смыслы выражений.
- Если ребенок не владеет умением пользоваться словами и выражениями, нужно учить его заменять их другими, синонимичными словами и выражениями.
- При трудностях со связностью речи важно упражнять детей в пересказывании.
- При проблеме с грамотностью речи важно обращать внимание ученика на правописание слов, постоянно спрашивая его о причине подобного написания.
- При сложностях с письменным выражением речи нужно упражняться в письменном изложении и т.д.⁵⁶

И.И. Срезневский призывает пользоваться методом подачи материала от простого к сложному: «от легкого, простого, осязательного к тому, что не так легко, не так просто, не так осязательно»; от старого к новому: «от известного и усвоенного к тому, что непосредственно затем может быть узнано и освоено»⁵⁷.

И.И. Срезневский подчеркивает важную для ребенка практику изучения не только языка в его современном состоянии, но и его более ранних форм (старославянского), а также диалектов (местных наречий)⁵⁸.

И.И. Срезневский также дает методические рекомендации по проведению занятий:

Очень важно, чтобы урок проходил в форме «живой беседы», в которой каждый ученик принимал бы «равное участие».

Имеет смысл сделать ошибки каждого ученика «предметом заботливости всех учеников», чтобы не допускать разными детьми одинаковых ошибок. При этом учитель должен уметь исправлять и собственные ошибки публично.

⁵⁴ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 29.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Там же. С. 30.

⁵⁷ Там же.

⁵⁸ Там же. С. 37.

Необходимо, чтобы дети учились передавать как устную речь, так и письменный текст своими словами.

Важно требовать от учеников «полной отчетливости» в передаче слов, а также умения делить содержание текста на смысловые части⁵⁹.

Таким образом, И.И. Срезневский уже в XIX в. призывал использовать коммуникативный подход в обучении. Развитие речи он считал приоритетной целью обучения. А грамматические упражнения, наполненные «схоластическими выдумками», считал пустой тратой времени⁶⁰. Среди таких бесполезных упражнений он называет грамматический разбор, в ходе которого ученики должны определить часть речи и грамматическую форму, а также логический разбор, направленный на определение членов предложения и их значений⁶¹.

Далее ученый обращает внимание на ряд особенностей преподавания, которые он заметил за границей:

Грамматика занимает важное место в обучении родному языку в Германии, Дании, Швеции, Швейцарии, Италии и Франции. Обучение строится циклически, требуется по три-четыре курса и упражнения, «укрепляющие и умножающие в учениках передаваемые им знания»⁶².

Грамматический и логический разбор присутствует, но «нигде не доводится до тех подробностей, как у нас»⁶³.

Ценность отдельных языковых аспектов, например, этимологии, наоборот, излишне преувеличивается.

В Европе не педагоги, а ученые «властвуют» над наукой и определяют, чему учить детей, какие из новых веяний науки внедрять в школьную программу, а какие — нет.

В Европе, а особенно в Германии, учителя очень ответственно относятся к своему долгу и не позволяют себе заговариваться, отвлекаться, развлекать учеников забавными эпизодами из жизни и т.п.⁶⁴

В Европе активно поддерживается любовь к чтению, особенно во Франции и Италии.

Отмечает И.И. Срезневский, однако, и негативные моменты в зарубежном образовании. Так, например, его «неприятно поражала» дозволенность телесных и словесных наказаний школьников в Германии, Чехии.

Наконец, И.И. Срезневский обобщает информацию о приемлемых для российского образования методах обучения родному языку: первый ряд уроков включает в себя «вникание в слова и отдельные выражения»⁶⁵; второй ряд уроков посвящается разбору связей слов и выражений; третий ряд уроков

⁵⁹ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 38.

⁶⁰ Там же. С. 41.

⁶¹ Там же. С. 41–42.

⁶² Там же. С. 44.

⁶³ Там же.

⁶⁴ Там же. С. 45–46.

⁶⁵ Там же. С. 55.

учит пользоваться ими (пересказывать своими словами, резюмировать)⁶⁶. После этого при чтении надо учить обращать внимание на выразительность речи и смысл заложенных автором мыслей. На этом этапе важно много читать, «но не что-нибудь, а с выбором», то, что может заставить детей полюбить родной язык и постичь нравственные ценности человечества в целом и своего народа в частности⁶⁷.

Заключение

Современное состояние языкоznания и лингводидактики — это результат эволюционных, а иногда и революционных изменений в научных подходах, парадигмах и направлениях. На каждом этапе развития данных тесно связанных друг с другом наук наблюдаются предпосылки, определившие дальнейшую научную мысль и диалектику познания.

Представленный обзор как теоретических воззрений, так и прикладных аспектов лексикографии и лингводидактики в трудах филолога-слависта И.И. Срезневского позволяет оценить влияние ученого на развитие филологических наук в XIX в. Во многом прогрессивные для своего времени идеи И.И. Срезневского нашли отражение в трудах ученых последующих эпох, более того, сохраняют актуальность и сегодня, что, безусловно, расширяет перспективу исследования. Кроме того, потенциал имеет обращение и учет как предыдущего, так и актуального опыта лингвистических и — шире — филологических исследований в практике преподавания родного и иностранного языков. Подобная практика представляется эффективной (и пример И.И. Срезневского тому подтверждение), поскольку может обеспечить как прочный гуманитарный, так и прикладной лингвометодический фундамент для совершенствования современных систем и подходов к обучению языку. Относительно понимания И.И. Срезневским лексикографии можно сказать, что и эта прикладная отрасль языкоznания на современном этапе развития, когда печатные словари отходят на второй план, может взять на вооружение и реализовать просветительскую и образовательную функции, а также расширить объяснительную роль составляемых словарей.

Список литературы

- Алпатов В.М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку // Вопросы языкоznания. 1993. № 3. С. 15–26. EDN: RGFDKX
- Алпатов В.М. Что и как изучает языкоznание // Вопросы языкоznания, 2015. № 3. С. 7–21. EDN: UBEBEJ
- Генералова Е.В. Словарное наследие профессора Б.А. Ларина и современная лексикография (к 130-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2023. Т. 84. № 1. С. 75–84. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-1-75-84> EDN: VEYFMI

⁶⁶ Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М. : КРАСАНД, 2010. С. 61.

⁶⁷ Там же.

- Григорьева Е.Я., Черкашина Е.И. Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания, Будапешт, 17–18 мая 2019 г. / Рос. культур. центр в г. Будапеште, Научно-исслед. и метод. центр русистики Университета им. Л. Этвеша. Будапешт : Рос. центр науки и культуры в Будапеште, 2019. С. 250–255. EDN: KWPVWQ
- Кокоришвили Т.И. Буслаев Ф.И. и Срезневский И.И. о принципах обучения родному языку // Вестник науки. 2019. Т. 2. № 2 (11). С. 28–31. EDN: YWGMFN
- Кузьмина Е.Б. О грамматической помете без доп. (без дополнения) в «Псковском областном словаре с историческими данными» // Севернорусские говоры. 2020. № 19. С. 330–342. <https://doi.org/10.30842/01348515202016> EDN: PEDXBM
- Лазарев Ю.В. Российские ученые-филологи в их отношении к школьному преподаванию словесности: И.И. Срезневский (1812–1880) // Школа будущего. 2022. № 1. С. 42–51. https://doi.org/10.55090/19964552_2022_1_42 EDN: WBBNQZ
- Лафарг П. Язык и революция / пер. с франц. М. – Л. : Academia, 1930. 52 с.
- Лукин О.В. Фридрих Шмиттеннер как грамматист, лингвофилософ и лексикограф // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017а. № 4. С. 1–14. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-846> EDN: YLQGBO
- Лукин О.В. Научное сообщество Кенигсберга, Берлина, Галле и Дрездена глазами адъюнкта И.И. Срезневского (1839–1842 гг.) // И.И. Срезневский и русское историческое языкознание: опыт и перспективы. К 205-летию со дня рождения И.И. Срезневского : сб. статей Международ. науч.-прак. конф., Рязань, 21–23 сентября 2017 г. Рязань : Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2017б. С. 412–417. EDN: YKVRYF
- Лукин О.В. Грамматические труды Августа Вильмара в парадигме немецкой лингвофилософии и лингводидактики XIX века // Верхневолжский филологический вестник: научный журнал. 2018. № 1. С. 56–62. EDN: YTRNWV
- Лукин О.В. Рижский переводчик, грамматист и лексикограф Я.М. Родде в культурной и лингвистической парадигме России второй половины XVIII века // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 181–189. https://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_181 EDN: UHNNYY
- Стекольщикова И.В. Теоретические проблемы языкознания в научных трудах Абеля Овелака и Макса Мюллера // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 4. С. 42–46. EDN: NCWHMD
- Стекольщикова И.В. Натуралистическая концепция языка И.И. Срезневского // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2016. № 5. С. 22–30. <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2016-5-22-30> EDN: XGRNUF
- Тарева Е.Г. Личноностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 538. С. 49–58. EDN: LEZHKN
- Тарева Е.Г. Языковое образование: векторы трансформации // Иностранные языки в школе. 2022. № 10. С. 5–10. EDN: QHQJJP
- Трубникова Ю.В. «Назад к Срезневскому!»: методические идеи И.И. Срезневского и современная лингводидактика (к 160-летию публикации работы «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте») // Филология и человек. 2020. № 3. С. 160–164. [https://doi.org/10.14258/filichel\(2020\)3-14](https://doi.org/10.14258/filichel(2020)3-14) EDN: ILMMGO
- Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т. 2. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1957. 472 с.
- Chavée H.-J. *Les langues et les races*. Paris : Chamerot, Libraire-éditeur, 1862. 64 p.
- Whorf B.L. *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Ed. John B. Carroll. New York : Wiley, 1956. 278 p.

Сведения об авторах:

Стекольщикова Ирина Витальевна — доктор филологических наук, профессор кафедры английистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Российская Федерация, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4. Автор более 140 научных трудов, в т.ч. автор/с автором четырех монографий. *Сфера научных интересов*: теория языка, сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание, история языкознания, русский язык, русский язык как иностранный. ORCID: 0000-0003-3809-6231. SPIN-код: 7551-1809. E-mail: StekolshhikovaIV@mgpu.ru

Зоидзе Элла Амироновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Российская Федерация, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4. Автор более 40 научных трудов, в т.ч. соавтор двух монографий. *Сфера научных интересов*: сравнительная типология английского и русского языков, теория текста и дискурса; книгоиздательский дискурс, лингвопрагматика, маркетинговая лингвистика. ORCID: 0000-0003-0290-986X. SPIN-код: 4360-1369. E-mail: zoidzea@mgpu.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-4-717-735

EDN: ONLGNA

Review article

Linguistic heritage of I.I. Sreznevsky: lexicography and linguodidactics issues

Irina V. Stekolshchikova ✉, Ella A. Zoidze 

Moscow City University, Moscow, Russian Federation
✉stekolshhikovaiv@mgpu.ru

Abstract. The study studies the issues of lexicography and linguodidactics in the works of Izmail I. Sreznevsky. The research work is relevant due to the timeless value of studying the history of linguistics. Revised and reinterpreted Sreznevsky's contribution to Russian and world linguistics gives a more detailed and comprehensive outlook on the previous state of the language science in correlation with its contemporary position. The aim of the study is to analyse Sreznevsky's views on lexicography and linguodidactics and to compare them with the ideas of other scientists in the late 19th – early 20th century. The research is based on a complex system of methods including general scientific methods of cognition, description, comparative-contrastive analysis and the continuous sampling to choose the quotations from Sreznevsky's works. The study analyzes his thoughts on the requirements to a dictionary and on existing Russian and foreign dictionaries. The study touches upon I.I. Sreznevsky's views on the advantages and disadvantages of Russian and foreign pedagogical experience, the process of language acquisition, the role of the textbook in teaching, and the necessity of individual and communicative approaches in teaching. Additionally, it describes the methods of teaching the native language that are acceptable from I.I. Sreznevsky's perspective for education in Russia. Furthermore, the study includes statements of other Russian and foreign linguists of the 19th century on similar issues, highlights the similarities and differences in their views, asserts the

value of the analyzed scientific ideas and the methodological apparatus developed by I.I. Sreznevsky for the further development of lexicography and linguodidactics. Consequently, the authors show the directions of progressive development of language-focused subjects and the continuity of the philological knowledge.

Keywords: dictionary, native language acquisition, history of linguistic studies, naturalism

Author's contribution: Stekolshchikova I.V., Zoidze E.A. made an equivalent contribution to the article: research concept, literature review, collection and processing of materials, writing the text.

Conflict of interest. The authors have no conflicts of interest to declare.

Article history: received 05.12.2024; accepted 11.06.2025.

For citation: Stekolshchikova, I. V., & Zoidze, E. A. (2025). Linguistic heritage of I.I. Sreznevsky: Lexicography and linguodidactics issues. *Russian Language Studies*, 23(4), 717–735. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-717-735>

References

- Alpatov, V. M. (1993). On anthropological and systematic approaches to language. *Voprosy Jazykoznanija*, (3), 15–26. (In Russ.). EDN: RGFDKX
- Alpatov, V. M. (2015). Linguistics: what and how? *Voprosy Jazykoznanija*, (3), 7–21. (In Russ.). EDN: UBEBEJ
- Chavée, H.-J. (1862). *Les langues et les races*. Paris: Chamerot, Libraire-éditeur Publ.
- Fortunatov, F. F. (1957). *Selected works. Vol. 2*. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR Publ. (In Russ.).
- Generalova, E V. (2023). The lexicographic legacy of professor B. A. Larin and modern lexicography (to the 130th anniversary of the birth). *Russian Language at School*, 84(1), 75–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-1-75-84> EDN: VEYFMI
- Grigoryeva, E. Ya., & Cherkashina, E. I. (2019). Forming linguo-culturology as a new approach to teaching languages and cultures. In *Modern Russian language: usage and teaching: Proceedings of International Conference* (pp. 250–255). Budapest: Russian centre of science and culture in Budapest Publ. (In Russ.). EDN: KWPVWQ
- Kokorischvili, T. I. (2019). Buslaev F. I. and Sreznevsky I. I. on the principles of teaching a native language. *Science Bulletin*, 2(2), 28–31. (In Russ.). EDN: YWGMFN
- Kuzmina, E. B. (2020). On the use of grammatical label bez dop. (without object) in Pskov regional dictionary with historical data. *Northern Russian Dialects*, (19), 330–342. (In Russ.). <https://doi.org/10.30842/01348515202016> EDN: PEDXBM
- Lazarev, Y. V. (2022). Russian philological scholars in their relation to the school teaching of literature: I. I. Sreznevsky (1812–1880). *Shkola budushego*, (1), 42–51. (In Russ.). https://doi.org/10.55090/19964552_2022_1_42 EDN: WBBNQZ
- Lafargue, P. (1930). *Language and revolution. Translated from French*. Moscow — Leningrad: Academia Publ. (In Russ.).
- Lukin, O. V. (2017a). Friedrich Schmitthenner as a grammarian, language philosopher and lexicographer. *Bulletin of Moscow Region State University*, (4), 1–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-846> EDN: YLQGBO
- Lukin, O. V. (2017b). Scientific community of Königsberg, Berlin, Halle and Dresden as seen by the eyes of I. I. Sreznevsky, a visiting associate professor (1839–1842). In *I. I. Sreznevsky and Russian historical linguistics: experience and prospects. To the 205th anniversary from birthday: Proceedings of International Conference* (pp. 412–417). Ryazan: The Ryazan State University named for S. A. Yesenin Publ. (In Russ.). EDN: YKVRYF

- Lukin, O. V. (2018). Grammar studies by Augustus Vilmar under the paradigm of the XIX-th century German philosophy of language and linguodidactics. *Verhnevolzhski philological bulletin*, (1), 56–62. (In Russ.). EDN: YTRNWV
- Lukin, O. V. (2023). Riga translator, grammarian and lexicographer J. M. Rodde in the cultural and linguistic paradigm of Russia in the second half of the XVIII century. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (2), 181–189. (In Russ.). http://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_181 EDN: UHNNYY
- Stekolshchikova, I. V. (2016). I. I. Sreznevskiy's naturalistic concept of language. *Bulletin of Moscow region state university. Series: Linguistics*, (5), 22–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2016-5-22-30> EDN: XGRNUF
- Stekolshchikova, I. V. (2010). The theoretical problems of linguistics in the scientific words of Abel Hovelaque and F. Max Müller. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Linguistics*, (4), 42–46. (In Russ.). EDN: NCWHMD
- Tareva, E. G. (2022). Language education: vectors of transformation. *Foreign Languages at School*, (10), 5–10. (In Russ.). EDN: QHQJJP
- Tareva, E. G. (2007). The potential of a foreign language textbook for personality development. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities*, (538), 49–58. (In Russ.). EDN: LEZHKKH
- Trubnikova, Y. V. (2020). “Back to Sreznevsky!”: I. I. Sreznevsky's methodological ideas and modern linguidactics (on the 160th anniversary of the publication of the paper “On acquiring mother tongue in general and in childhood particularly”). *Philology & Human*, (3), 160–164. (In Russ.). [https://doi.org/10.14258/filichel\(2020\)3-14](https://doi.org/10.14258/filichel(2020)3-14) EDN: ILMMGO
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Ed. John B. Carroll. New York: Wiley Publ.

Bio notes:

Irina V. Stekolshchikova, Doctor of Philology, Professor of the department of Anglistics and cross-cultural communication, Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, 4 Vtoroi Selskohozaistvennyi proezd, Moscow, 129226, Russian Federation. *Research interests*: theory of language, comparative-historical, typological and contrastive linguistics, history of linguistics, Russian language studies, Russian as a foreign language. ORCID: 0000-0003-3809-6231. SPIN-code: 7551-1809. E-mail: StekolshhikovaIV@mgpu.ru

Ella A. Zoidze, PhD in Philology, Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Associate Professor of the department of Anglistics and cross-cultural communication Moscow City University, 4 Vtoroi Selskohozaistvennyi proezd, Moscow, 129226, Russian Federation. *Research interests*: comparative typology of English and Russian, text and discourse linguistics, pragmatic linguistics, publishing discourse, marketing linguistics. ORCID: 0000-0003-0290-986X. SPIN-code: 4360-1369. E-mail: zoidzeea@mgpu.ru