



оригинальная статья

eLibrary EDN: ZKVYLP

Художественный диалог как модель формирования коммуникативной компетенции инофонов в условиях виртуальной коммуникации: лингвопрагматический и лингводидактический аспекты

Чу Цзинжу

Второй пекинский университет иностранных языков, Китай, Пекин

eLibrary Author SPIN: 1340-9086

<https://orcid.org/0000-0002-8006-3997>

Садыкова Илсояр Афтаховна

Казанский федеральный университет, Россия, Казань

eLibrary Author SPIN: 1851-9033

<https://orcid.org/0000-0002-9781-1744>

Scopus Author ID: 57192191250

Isadikova6767@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу лингводидактического потенциала художественного диалога как средства формирования прагматической и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции инофонов. Актуальность работы обусловлена необходимостью целенаправленного обучения интерпретации имплицитных смыслов, распознаванию коммуникативных стратегий и адекватному выбору речевых средств в условиях современной межкультурной коммуникации, включая виртуальные и опосредованные формы общения. Материал исследования – повесть Ю. В. Трифонова «Обмен», ее диалогический дискурс репрезентирует типовые модели межличностного взаимодействия в русской речевой культуре. Цель – выявить и описать коммуникативные стратегии персонажей, а также обосновать возможности художественного текста как универсальной модели формирования прагматической компетенции в обучении русскому языку как иностранному. Применяются методы лингвостилистического, прагматического и дискурсивного анализа, а также элементы сравнительно-сопоставительного подхода и ситуационного моделирования. Выделены три доминирующие стратегии межличностного взаимодействия: 1) уклонение, 2) рациональное убеждение, 3) эмоциональное давление, установлены их языковые и прагматические маркеры; показана корреляция стратегий с социальными ролями и психологическими установками персонажей. Установлено, что сформированные на материале художественного диалога навыки интерпретации подтекста и стратегического выбора речевых средств релевантны не только для очного общения, но и для виртуальной коммуникации, характеризующейся асинхронностью и редукцией невербальных компонентов. Предложена этапная методическая модель работы с художественным диалогом, ориентированная на развитие прагматической и социокультурной компетенции обучающихся уровнями B2–C1. Данный вид учебного материала нацелен на настройку обучающихся на распознавание коммуникативной стратегии как скрытого регулятора речевого взаимодействия. В этой модели он рассматривается как пространство стратегического выбора, в котором каждое высказывание соотносится не только с языковой нормой, но и с коммуникативным намерением говорящего. Результаты работы могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного, в том числе при подготовке инофонов к участию в цифровой и виртуальной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: художественный диалог, коммуникативные стратегии, речевой портрет, прагматическая компетенция, русский язык как иностранный, методика РКИ, подтекст, художественный дискурс, виртуальная коммуникация

Цитирование: Чу Цзинжу, Садыкова И. А. Художественный диалог как модель формирования коммуникативной компетенции инофонов в условиях виртуальной коммуникации: лингвопрагматический и лингводидактический аспекты. *Виртуальная коммуникация и социальные сети*. 2026. Т. 5. № 1. С. 24–33. <https://doi.org/10.21603/vcsn-2026-5-1-24-33>

Поступила в редакцию 12.01.2026. Принята после рецензирования 02.02.2026. Принята в печать 06.02.2026.

original article

Developing Communicative Skills through Fiction Dialogue in RFL Digital Environment: Lingua-Pragmatic and Didactic Perspectives

Jingru Chu

Beijing International Studies University, China, Beijing
eLibrary Author SPIN: 1340-9086
<https://orcid.org/0000-0002-8006-3997>

Ilsoyar A. Sadykova

Kazan Federal University, Russia, Kazan
eLibrary Author SPIN: 1851-9033
<https://orcid.org/0000-0002-9781-1744>
Scopus Author ID: 57192191250
Isadikova6767@mail.ru

Abstract: Fiction dialogues offer an effective tool for developing the pragmatic and sociocultural components of communicative skills in learners of Russian as a foreign language (RFL). Dialogues from Russian literature may be used to teach RFL students to interpret implicit meanings, recognize communicative strategies, and select appropriate linguistic resources in contemporary intercultural communication, including digitally mediated and virtual contexts. The method was tested on Y. V. Trifonov's novella *The Exchange*, which is rich in authentic cultural patterns of interpersonal interaction. By analyzing the communicative strategies realized in these dialogues, the authors substantiated the use of fiction dialogue as a reliable model for developing pragmatic competence in RFL learners. The stylistic, pragmatic, and discourse methods included elements of comparative analysis and situational modeling. Evasion, rational persuasion, and emotional pressure proved to be the dominant strategies of interpersonal interaction in the novella. Their specific linguistic and pragmatic markers correlated with the social roles and psychological orientations of the characters. The text analysis served as material for developing communicative skills of interpreting implicit meanings and making strategic choices of linguistic means. These skills are relevant for face-to-face and virtual communication with its asynchronicity and reduced non-verbal cues. The article introduces a stage-based methodological model for working with fiction dialogue aimed at developing pragmatic and sociocultural competence in B2–C1 RFL learners. The dialogues are not meant for reciting: they show RFL learners how to make strategic choices in dialogical communication, where each utterance is interpreted in relation to both speech norms and communicative intention. In addition, the model prepares RFL learners for digital intercultural communication.

Keywords: literary dialogue, communicative strategies, speech portrait, pragmatic competence, Russian as a foreign language (RFL), RFL methodology, implicit meaning, literary discourse, virtual communication

Citation: Chu Jingru, Sadykova I. A. Developing Communicative Skills through Fiction Dialogue in RFL Digital Environment: Lingua-Pragmatic and Didactic Perspectives. *Virtual Communication and Social Networks*, 2026, 5(1): 24–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/vcsn-2026-5-1-24-33>

Received 12 Jan 2026. Accepted after review 2 Feb 2026. Accepted for publication 6 Feb 2026.

Введение

Современная парадигма обучения иностранным языкам ориентирована на формирование коммуникативной компетенции как интегративного качества личности, включающего языковую, социолингвистическую, прагматическую и социокультурную составляющие. В условиях межкультурной коммуникации особую значимость приобретает

овладение не только нормативными средствами языка, но и механизмами интерпретации имплицитных смыслов, распознавания коммуникативных намерений и адекватного выбора речевых стратегий в социально обусловленных ситуациях общения.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в последние десятилетия активно

разрабатываются подходы, ориентированные на использование аутентичных текстов как источника моделей речевого поведения. Однако, несмотря на устойчивый интерес к художественному дискурсу, его потенциал в формировании прагматической и стратегической составляющих коммуникативной компетенции остается недостаточно систематизированным. В существующих исследованиях художественный текст преимущественно рассматривается как средство формирования лексико-грамматических навыков и социокультурной осведомленности, тогда как проблема целенаправленного обучения распознаванию коммуникативных стратегий и интерпретации подтекста на материале художественных диалогов до настоящего времени не получила достаточной теоретической и методической разработки.

В этом контексте художественный диалог представляет особый интерес как форма речевого взаимодействия, в которой языковые средства непосредственно соотносятся с коммуникативными установками, социальными ролями и психологическими позициями говорящих. Именно диалогическая речь в художественном тексте наиболее наглядно репрезентирует механизмы имплицитного воздействия, стратегического выбора речевых средств и формирования подтекста.

В качестве эмпирической базы настоящего исследования используется художественный диалог русской городской прозы второй половины XX в., в частности повесть Ю. В. Трифонова «Обмен», насыщенная уклончивыми, директивными и эмоционально маркированными репликами. Вместе с тем предлагаемый в статье аналитический и методический подход носит универсальный характер и может быть применен к другим художественным текстам, используемым в обучении РКИ.

Научная проблема настоящего исследования заключается в выявлении и описании лингводидактического потенциала художественного диалога как модели реального межличностного взаимодействия и в определении способов его целенаправленного использования для формирования коммуникативной компетенции обучающихся русскому языку как иностранному.

Цель исследования – выявить и описать коммуникативные стратегии персонажей, а также обосновать возможности художественного текста как универсальной модели формирования прагматической компетенции в обучении русскому языку как иностранному.

Задачи:

- 1) выявить доминирующие коммуникативные стратегии и способы их языковой реализации в художественном диалоге;
- 2) охарактеризовать прагматические и социолингвистические параметры речевого поведения персонажей;
- 3) определить лингводидактическую ценность речевых портретов как учебных моделей;
- 4) разработать методическую модель работы с художественным диалогом в обучении РКИ на продвинутом этапе.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов и предложенной методической модели в курсах РКИ, в преподавании коммуникативной лингвистики и стилистики русской речи уровней В2–С1.

Современные представления о коммуникативной компетенции восходят к концепции Д. Хаймса, в рамках которой языковое знание рассматривается в неразрывной связи с социокультурными и прагматическими условиями его реализации [Hymes 1972]. Развивая данную идею, М. Канале и М. Суэйн выделили в структуре коммуникативной компетенции лингвистический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты, что позволило перейти от формально-языкового понимания владения языком к функционально-коммуникативному [Canale, Swain 1980]. В дальнейшем Л. Бахман интерпретировал коммуникативную компетенцию как интегративную систему языковых, дискурсивных и прагматических навыков, функционирующих в условиях реального общения [Bachman 1990].

Принципы формирования коммуникативной компетенции в современной лингводидактике рассматриваются в ряде трудов [Кулибина 2001; Сафонова 1991], где подчеркивается приоритет речевой деятельности и необходимость моделирования аутентичных коммуникативных ситуаций в процессе обучения. Так, Е. И. Пассов выдвигает тезис о том, что «обучение иностранному языку возможно лишь в условиях реального (или моделируемого) общения; язык не усваивается "о языке", а усваивается "на языке" через речевые действия» [Пассов 2006: 13]. Кроме того, данные идеи получают развитие в контексте цифровой трансформации образования [Тарева, Тивьяева 2024] и межкультурного посредничества [Колесников 2019], где акцент смещается на формирование готовности к сложным видам коммуникации в поликультурной среде.

В современной лингводидактической парадигме прагматическая компетенция рассматривается не как периферийный навык, а как центральный компонент коммуникативной компетенции, определяющий адекватность речевого поведения в межкультурном взаимодействии [Bardovi-Harlig 2019; Barón et al. 2023].

Существенный вклад в развитие прагматической составляющей обучения РКИ внесли исследования [Арутюнова 1981; Болотнова 2009; Булыгина, Шмелев 1997; Демьянков 1989], в которых раскрываются механизмы имплицитного смысла, речевых актов и коммуникативных стратегий. В. З. Демьянков замечает: прагматический аспект значения выявляется только в ситуации общения и не может быть описан вне контекста [Демьянков 1989], что принципиально важно для анализа художественного диалога в лингводидактических целях.

На современном этапе данные положения получают развитие и в международных исследованиях, где прагматическая компетенция рассматривается как комплекс способностей, позволяющих языковым пользователям интерпретировать высказывания с учетом контекста и имплицитных смыслов [Ifantidou 2014]. В свою очередь, компонентная модель V. Timpe Laughlin и соавторов [Timpe Laughlin et al. 2015] вносит значимый вклад в понимание прагматической компетенции как гибкого механизма, развивающегося через обучение анализу ситуативных условий и выбор адекватных коммуникативных стратегий [Мао, Не 2021].

В исследованиях межкультурной прагматики подчеркивается, что интерпретация коммуникативных стратегий и имплицитных смыслов принципиально варьируется в разных культурах, что делает обучение прагматике особенно значимым в практике РКИ [Kecskes 2019; Spencer-Oatey, Kádár 2021]. В отечественных работах данный подход развивается в русле анализа лингвокультурных сценариев [Ларина 2015] и формирования прагматической готовности инофонов к восприятию национально-специфичных интенций [Вишнякова 2023].

Роль художественного дискурса в формировании социокультурной и прагматической компетенции обучающихся раскрывают Л. В. Миллер, Д. В. Колесова и др. Исследователи акцентируют внимание на анализе художественных текстов как способе погружения в культурную среду и развития навыков интерпретации имплицитных смыслов [Колесова и др. 2011; Миллер 2017]. Так, ключевая идея Л. В. Миллер сводится к тому, что адекватное

восприятие художественного текста иностранцами достижимо при условии формирования у них представлений о базовых художественных концептах русской культуры [Миллер 2017]. Применение текстов современной прозы в данном ключе позволяет актуализировать лингвопознавательные стратегии инофонов при дешифровке подтекста.

Художественный текст как источник коммуникативных моделей рассматривается в работах [Карасик 2002; Лотман 1970], в которых подчеркивается его дискурсивная и культурно-семиотическая природа. Ю. М. Лотман отмечал, что художественный текст функционирует как «модель мира», в которой отражаются типовые формы человеческого поведения и коммуникации [Лотман 1970]. А. Н. Щукин также указывает, что художественный текст позволяет «воссоздавать коммуникативные ситуации, максимально приближенные к естественному языковому общению» [Щукин 2017: 231]. Особое значение имеют исследования имплицитности и подтекста в художественном дискурсе. Так, О. С. Иссерс, рассматривая стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс 2017: 54], обращает внимание на ее принципиальную значимость для анализа диалогического взаимодействия.

Современные методические исследования подтверждают, что художественный текст в обучении иностранным языкам выступает не только объектом интерпретации, но и ресурсом формирования дискурсивной и прагматической компетенции обучающихся [Bloemert et al. 2019; Hall 2020; Tsang et al. 2023].

В совокупности данные теоретические положения позволяют трактовать художественный диалог как модель реального межличностного взаимодействия и как продуктивный объект лингводидактического анализа, в том числе в аспекте формирования прагматической и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции обучающихся РКИ.

Методы и материалы

В работе применяется комплекс взаимодополняющих методов, что соответствует современным требованиям к междисциплинарным изысканиям в области лингвистики и лингводидактики: лингвостилистический и прагматический анализ, элементы дискурсивного анализа; в то же время для выявления межкультурных различий в выражении уклончивости, категоричности и эмоционального давления

привлекается и сравнительно-сопоставительный подход, что имеет принципиальное значение для обучения инофонов и коррелирует с положениями межкультурной прагматики. В контексте преподавания РКИ данный аспект приобретает особую значимость, поскольку, как показано в исследованиях по коммуникативному поведению русских, прагматические нормы существенно варьируются в зависимости от культурного контекста [Прохоров, Стернин 2006]. Методологическим фундаментом анализа стали классические положения теории речевых актов [Austin 1962; Searle 1969], позволяющие интерпретировать интенциональность высказываний в аутентичном дискурсе. Метод ситуационного моделирования (ролевые игры, реконструкция диалогов, трансформация реплик) используется как инструмент переноса аналитических наблюдений в учебную практику. Кроме того, теоретической базой исследования послужили современные работы по дискурсивному анализу и прагматике, в которых диалог рассматривается как форма социально и культурно обусловленного взаимодействия [The handbook of discourse... 2021].

Материалом исследования послужили диалоги и внутренние монологи персонажей повести Ю. В. Трифонова «Обмен»¹, репрезентирующие типовые коммуникативные ситуации семейного и профессионального общения. Выбор данного произведения обусловлен его высокой прагматической насыщенностью, что позволяет рассматривать художественный диалог как модель реального межличностного взаимодействия, соответствующую задачам формирования коммуникативной и прагматической компетенции обучающихся РКИ.

Предлагаемый анализ ориентирован на китайскую аудиторию обучающихся уровней В2–С1, что обусловлено спецификой коммуникативных трудностей данной группы, связанных с интерпретацией имплицитных смыслов и стратегий речевого воздействия, на что указывают современные исследования по обучению русскому языку как иностранному в азиатском культурном контексте. Специфика прагматических трудностей китайских обучающихся русскому языку как иностранному подробно анализируется в работе [Ли 2010], в которой фиксируются типичные случаи прагматической неадекватности, связанные с неверной интерпретацией имплицитных смыслов и коммуникативных стратегий.

Результаты

Исследование позволило установить системную организацию коммуникативных стратегий, отражающих как индивидуально-психологические особенности персонажей, так и типовые модели русской речевой культуры.

В результате исследования выявлены три основные стратегии межличностного взаимодействия: 1) уклонение, 2) рациональное убеждение, 3) эмоциональное давление. Рассмотрим их последовательно, уделяя внимание как языковым средствам реализации, так и их лингводидактическому потенциалу.

Типология коммуникативных стратегий персонажей

Стратегия уклонения является доминирующей в речевом поведении главного героя повести – Виктора Дмитриева. Она реализуется преимущественно в ситуациях семейного конфликта и характеризуется стремлением отложить принятие решения и снизить степень конфронтации. Так, в разговоре с матерью о необходимости обмена квартирами герой избегает прямого ответа: *Ну, мы посмотрим, мама... Это не так просто, ты же знаешь... Надо все взвесить* (с. 19). В своих репликах герой регулярно использует модальные конструкции неопределенности (*надо подумать, мы еще посмотрим*), позволяющие сохранить видимость согласия при отсутствии реального коммуникативного обязательства.

Аналогичный механизм реализуется в реплике, адресованной супруге: *Лена, ну зачем торопиться? Все же как-то устроится* (с. 8). Риторический вопрос *зачем торопиться?* и размытая формула *как-то устроится* снижают иллюкативную силу высказывания и создают иллюзию объективного разрешения ситуации без активного участия говорящего.

В разговоре с коллегой уклонение проявляется через лексическую неопределенность и неопределенные временные формы: *Да так... Думаю пока... Надо все обдумать хорошенько* (с. 11). Частица *да так...*, формы *думаю пока, надо обдумать* также маркируют установку на избегание конкретизации и позволяют адресанту не обозначать ни временные рамки, ни характер предполагаемых действий. Данная стратегия и совокупность подобных средств отражают установку на избегание ответственности и формируют образ коммуникативно неуверенной

¹ Трифонов Ю. В. Обмен. М.: АСТ, 2020. 96 с. Далее по тексту примеры приводятся по данному изданию с указанием страниц в скобках.

речевой личности, ориентированной на избегание ответственности.

В противоположность уклончивому типу речевого поведения стратегия рационального убеждения, реализуемая в речи Лены, супруги Дмитриева, ориентирована на прямое воздействие на адресата и побуждение его к действию. В реплике *Ты взрослый человек, ты должен понимать, что так дальше нельзя. Мы не можем жить втроем в этой тесной...* (с. 6) доминируют модальные формы долженствования *должен понимать, нельзя*, а также аргументативные конструкции, апеллирующие к рациональной оценке ситуации. Использование категоричных формул и безальтернативных утверждений формирует директивную установку, направленную на изменение поведения адресата. При этом прагматическая стратегия Лены сочетает давление с рациональной мотивацией: героиня не только требует, но и аргументирует необходимость предлагаемых изменений, что позволяет квалифицировать ее речевое поведение как форму директивного, но логически обоснованного коммуникативного воздействия.

Стратегия эмоционального давления наиболее последовательно реализуется в речи Ксении Федоровны, матери Дмитриева, и основана на апелляции к эмоциональной памяти, чувству долга и семейным ценностям. Так, в реплике *Пойми, Дима, а если бы твой отец знал? Да я всю жизнь тут прожила, тут каждая вещь мне дорога...* (с. 38) используются риторический вопрос, экспрессивные восклицательные конструкции и апелляция к прошлому опыту, что формирует имплицитное манипулятивное воздействие и усиливает асимметрию коммуникативных ролей. Тем самым обращение к биографической памяти и оценочная лексика закрепляют зависимое положение собеседника и переводят рациональное обсуждение проблемы в эмоциональную плоскость. Подобный тип речевого поведения репрезентирует модель эмоционально-манипулятивной стратегии, типичную для иерархизированной семейной коммуникации и характеризующуюся высокой перлокутивной эффективностью.

Прежде всего обращает на себя внимание корреляция коммуникативных стратегий с распределением ролей и властных позиций внутри семейного микросоциума. Стратегия уклонения, доминирующая в речи Дмитриева, соотносится с его маргинальным положением между двумя коммуникативно более сильными адресантами – супругой и матерью. Уклончивые формулы, неопределенные

временные формы и тактика отсрочки решения функционируют как средство сохранения хрупкого коммуникативного равновесия и минимизации конфликта, однако одновременно фиксируют коммуникативную несостоятельность персонажа и его неспособность к принятию ответственного решения.

В противоположность этому стратегия рационального убеждения, реализуемая в речи Лены, отражает установку на контроль ситуации и прагматическую ориентацию на результат. Директивные конструкции долженствования, аргументативные связки и апелляция к логике формируют модель директивного, но социально приемлемого воздействия. В коммуникативном плане данная стратегия демонстрирует типичный для современной городской коммуникации механизм «мягкого давления», при котором побуждение маскируется под рациональное согласование позиций.

Манипулятивный характер данной стратегии проявляется в смещении фокуса обсуждения с предметной стороны конфликта на сферу аффективных переживаний, что обеспечивает высокую перлокутивную эффективность и закрепляет асимметрию коммуникативных ролей.

Таким образом, проведенный анализ стратегий уклонения, рационального убеждения и эмоционального давления подтверждает, что художественный диалог функционирует как структурированная модель межличностной коммуникации, отражающей взаимодействие власти, зависимости и ответственности в семейном дискурсе.

В данной модели языковые формы не произвольны: они систематически соотносятся с коммуникативными установками и социальными ролями персонажей. Полученная картина имеет существенную лингводидактическую ценность, поскольку открывает возможность использовать художественный текст в качестве инструмента развития у инофона ключевых компетенций: прагматической и распознавания имплицитных смыслов. Выявленные стратегии позволяют реконструировать типовые сценарии речевого поведения, характерные для русской коммуникативной культуры второй половины XX в., и проследить механизмы формирования подтекста как основного инструмента межличностного воздействия. В свою очередь, это дает возможность интегрировать анализ художественных диалогов в практику преподавания РКИ как средство углубленного освоения коммуникативных норм и культурных конвенций.

Речевой портрет как лингводидактическая модель

Итак, с лингводидактической точки зрения полученные результаты обладают высокой прикладной значимостью. Корреляция стратегий с языковыми маркерами и социальными ролями создает основу для формирования у инофонов навыков прагматической интерпретации и распознавания имплицитных смыслов. Анализ художественных диалогов позволяет обучающимся соотносить формальные языковые средства с коммуникативными намерениями, прогнозировать перлокутивные эффекты высказываний и осваивать национально-специфические нормы речевого взаимодействия.

Особую ценность представляет возможность использования речевых портретов персонажей как учебных моделей коммуникативного поведения. Тип уклоняющегося субъекта, директивно-рационального адресанта и эмоционально-манипулятивного коммуникатора образуют репертуар стратегий, релевантных для анализа как художественного, так и естественного диалогического дискурса. Включение данных моделей в учебный процесс способствует развитию у инофонов мета-прагматической рефлексии и формированию устойчивых навыков интерпретации подтекста.

Таким образом, в совокупности полученные данные подтверждают, что художественный диалог может рассматриваться как эффективный инструмент интеграции лингвистического, коммуникативного и социокультурного компонентов обучения. Анализ стратегий речевого поведения позволяет не только углубить интерпретацию художественного текста, но и расширить методический потенциал курса РКИ, ориентированного на формирование продвинутого уровня коммуникативной компетенции.

Сформулированные результаты служат основанием для разработки методической модели работы с художественным текстом, представленной далее в исследовании.

Методические рекомендации и модель работы над текстом

На основании выявленных коммуникативных стратегий и речевых портретов персонажей художественный текст может быть эффективно включен в учебный процесс как многофункциональная дидактическая модель формирования прагматической и социокультурной компетенции инофонов. В рамках предлагаемой модели основная цель – поэтапная

организация учебной деятельности, направленная на формирование заявленных компетенций.

Предтекстовый этап направлен на актуализацию социокультурного и коммуникативного контекста произведения. На данном этапе целесообразны задания, ориентированные на формирование прогностических умений и развитие фоновых знаний обучающихся, в частности, обсуждение типовых коммуникативных ситуаций семейного и профессионального общения в русской культуре; прогнозирование возможных конфликтных сценариев и распределения ролей в диалоге; анализ ключевых понятий (долг, ответственность, компромисс) как культурно значимых концептов.

Такая предварительная работа позволяет сформировать у инофонов установку на интерпретацию текста не только как художественного, но и как коммуникативного феномена.

Текстовый этап предполагает аналитическую работу с диалогами и речевыми портретами персонажей. На этом этапе реализуются задания нескольких типов:

1. Задания на распознавание коммуникативных стратегий и тактик: выделение маркеров уклончивости, директивности и эмоционального давления; соотнесение реплик с предполагаемыми коммуникативными намерениями персонажей; определение иллюкутивной силы высказываний и прогнозирование их перлокутивного эффекта.

2. Задания на интерпретацию подтекста и имплицитных смыслов: реконструкция скрытых намерений говорящего; сопоставление эксплицитного содержания реплики с ее прагматической функцией, обсуждение альтернативных интерпретаций в зависимости от интонации и контекста.

3. Задания на сопоставительный анализ: сравнение стратегий речевого поведения персонажей с аналогичными моделями в родном языке обучающихся; выявление национально-специфических норм выражения нерешительности, категоричности и эмоционального воздействия.

Послетекстовый этап ориентирован на продуктивную речевую деятельность и перенос аналитических наблюдений в практику общения. На данном этапе особенно эффективны следующие интерактивные формы работы.

Ролевые игры и драматизация сцен предполагают воспроизведение ключевых эпизодов с варьированием коммуникативных установок. Например, обучающимся предлагается разыграть диалог об обмене квартирами в трех вариантах: в стратегии

уклонения, в стратегии рационального убеждения и в стратегии эмоционального давления. Такая работа способствует осознанию зависимости языковых средств от коммуникативной цели.

Моделирование альтернативных диалогов предполагает трансформацию исходных реплик с изменением прагматических параметров (смягчение директивы, усиление давления, устранение уклончивости). Данные задания развивают навыки стратегического выбора речевых средств и формируют метапрагматическую рефлексю.

Особое место занимает *работа с речевыми портретами* как учебными моделями. Обучающимся предлагается составить коммуникативный профиль персонажа (доминирующие стратегии, типичные маркеры, социальная роль); охарактеризовать изменения речевого поведения в динамике сюжета; сопоставить речевые портреты различных персонажей с типами речевых личностей в современной коммуникации.

Для контроля и оценки сформированности прагматической компетенции могут использоваться следующие виды заданий: тесты на распознавание коммуникативных стратегий; анализ фрагментов диалогов с письменным комментарием; устные мини-кейсы, предполагающие выбор адекватной стратегии в заданной коммуникативной ситуации.

Вместе с тем работа с художественным диалогом предполагает многоуровневую организацию анализа и может быть расширена за счет включения дополнительных аспектов языкового описания, обеспечивающих более глубокую интерпретацию коммуникативных механизмов. В частности, целесообразно привлечение:

1. Лексико-стилистического анализа (выявление смягчителей, модальных слов, оценочной лексики).

2. Синтаксического анализа (неполные предложения, паузы, разрывы реплик как маркеры эмоционального состояния и коммуникативного напряжения).

Таким образом, интеграция художественного диалога в учебный процесс обеспечивает комплексное развитие языковой, прагматической и социокультурной компетенции инофонов. Предлагаемая модель открывает перспективу осмысления художественного текста не только как объекта интерпретации, но и как инструмента формирования стратегической компетенции, востребованной в межкультурной коммуникации.

Заключение

Проведенное исследование раскрывает двойственную природу художественного диалога: с одной стороны, он является объектом литературоведческого анализа; с другой стороны, представляет собой функциональную модель межличностной коммуникации с высоким лингводидактическим потенциалом.

Анализ показал, что коммуникативные стратегии, реализуемые в художественном диалоге, отражают типовые модели межличностного взаимодействия и могут быть эффективно использованы в практике обучения русскому языку как иностранному при условии их методической интерпретации и адаптации.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о целесообразности включения данного материала в систему обучения русскому языку как иностранному не как вспомогательного иллюстративного материала, а как полноценного инструмента формирования стратегической и прагматической компетенции, что отвечает современным требованиям коммуникативно ориентированного и межкультурного образования.

Актуальность выводов возрастает в условиях активного развития виртуальной и цифровой коммуникации. Асинхронность общения, ограниченность невербальных средств и повышенная роль имплицитных смыслов в онлайн-взаимодействии требуют от инофонов развитых навыков интерпретации подтекста и осознанного стратегического выбора речевых средств. В этом ключе художественный диалог выступает как эффективная лингводидактическая модель подготовки обучающихся к участию в виртуальной межкультурной коммуникации, предоставляя уникальную возможность наблюдать коммуникацию в момент ее напряжения – там, где стратегия еще не артикулирована, но уже распознается. В центре данной концепции находится не продуцирование правильных высказываний, а формирование способности инофонов моделировать ситуации коммуникативной неопределенности, в которых смысл высказывания формируется на границе сказанного и подразумеваемого.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой типологии заданий на основе художественного диалога для различных уровней владения языком и с экспериментальной проверкой эффективности предложенной методической модели.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

- Арутюнова Н. Д. Фактор адресата. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. 1981. Т. 40. № 4. С. 356–367. [Arutyunova N. D. The addressee factor. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*, 1981, 40(4): 356–367. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ykcoep>
- Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. М.: Флинта, 2009. 520 с. [Bolotnova N. S. *Philological analysis of the text*. Moscow: Flinta, 2009, 520. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/utyecp>
- Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: ЯПК, 1997. 576 с. [Bulygina T. V., Shmelev A. D. *Linguistic conceptualization of the world in Russian grammar*. Moscow: YaRK, 1997, 576. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rbbsfh>
- Вишнякова С. А. Формирование прагматической компетенции инофонов в процессе обучения речевому общению. *Мир русского слова*. 2023. № 1. С. 98–105. [Vishnyakova S. A. Developing pragmatic competence of non-native speakers in the process of teaching speech communication. *Mir russkogo slova*, 2023, (1): 98–105. (In Russ.)]
- Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М.: МГУ, 1989. 172 с. [Demyankov V. Z. *Interpretation, understanding and linguistic aspects of their computer modeling*. Moscow: MSU, 1989, 172. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sfhrlv>
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи, 8-е изд. испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2017. 308 с. [Issers O. S. *Communicative strategies and tactics of Russian speech*, 8th ed. Moscow: LENAND, 2017, 308. (In Russ.)]
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. [Karasik V. I. *Language circle: Personality, concepts, and discourse*. Volgograd: Peremena, 2002, 477. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ugqamp>
- Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий. *Иностранные языки в школе*. 2019. № 5. С. 2–11. [Kolesnikov A. A. Teaching foreign languages in the light of new competence realities. *Foreign languages at school*, 2019, (5): 2–11. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fbtique>
- Колесова Д. В., Шкурина Н. В., Реброва И. В., Попова Т. И., Вознесенская И. М., Хорохордина О. В. Текст: теоретические основания и принципы анализа. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с. [Kolesova D. V., Shkurina N. V., Rebrova I. V., Popova T. I., Voznesenskaya I. M., Khorokhordina O. V. *Text: Theoretical foundations and principles of analysis*. St. Petersburg: Zlatoust, 2011, 464. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qwsfzn>
- Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с. [Kulibina N. V. *Why, what and how to read in the lesson*. St. Petersburg: Zlatoust, 2001, 264. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nojlac>
- Ларина Т. В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика*. 2015. № 1. С. 144–163. [Larina T. V. Pragmatics of emotions in intercultural context. *Russian Journal of Linguistics*, 2015, (1): 144–163. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tmcpcb>
- Ли М. Типовые ошибки китайских студентов, изучающих русский язык, и пути их коррекции: вопросительные предложения. *Педагогическое образование в России*. 2010. № 4. С. 98–105. [Li M. Typical mistakes of Chinese students studying the Russian language, ways to correction: Interrogative questions. *Pedagogical Education in Russia*, 2010, (4): 98–105. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mvivyjz>
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с. [Lotman Yu. M. *Structure of the artistic text*. Moscow: Iskusstvo, 1970, 384. (In Russ.)]
- Миллер Л. В. Лингвокультурная антропология и национальная художественная картина мира (лингвометодический аспект). *Русский язык в современном Китае: V Междунар. науч.-практ. конф.* (Чита, 15–17 апреля

- 2017 г.) Чита: ЗабГУ, 2017. С. 77–80. [Miller L. V. Cultural-linguistic anthropology and national worldview (linguistic and methodic aspects). *The Russian language in modern China: Proc. V Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Chita, 15–17 Apr 2017. Chita: Tbsu, 2017, 77–80. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zjaefl>
- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2006. 223 с. [Passov E. I. *Communicative method of teaching speaking*. Moscow: Prosveshchenie, 2006, 223. (In Russ.)]
- Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2006. 326 с. [Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. *Russians: Communicative behavior*. Moscow: Flinta, 2006, 326. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qofsal>
- Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1991. 311 с. [Safonova V. V. *A sociocultural approach to teaching foreign languages*. Moscow: Vyssh. shk., 1991, 311. (In Russ.)]
- Тарева Е. Г., Тивьяева И. В. Трансформация лингводидактики: как искусственный интеллект формирует лингвообразовательные приоритеты. In: Баранников К. А., Босенко Т. М., Воронков А. А. и др. *Современная {цифровая} дидактика*. М.: Интеллект-Центр, 2024. С. 37–44. [Tareva E. G., Tivyayeva I. V. Transformation of Linguodidactics: How Artificial Intelligence shapes language education priorities. In: Barannikov K. A., Bosenko T. M., Voronkov A. A. et al. *Modern {digital} didactics*. Moscow: Intelligence Center, 2024, 37–44. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oaxfem>
- Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2017. 512 с. [Shchukin A. N. *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow: Flinta, 2017, 512. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nhdhldn>
- Austin J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962, 192.
- Bachman L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 408.
- Bardovi-Harlig K. Learning and teaching pragmatics. *The routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*, ed. Taguchi N. London: Routledge, 2019, 45–60.
- Barón J., Celaya M. L., Watkins S. *Pragmatics in language teaching: From research to practice*. London: Routledge, 2023, 248.
- Bloemert J., Paran A., Jansen E. P. W. A., Van de Grift W. Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*, 2019, 47(3): 371–384. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1298149>
- Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, 1(1): 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Hall G. *Literature in language education*. 2nd ed. London: Palgrave Macmillan, 2020, 278.
- Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics. Selected readings*, eds. Pride J. B., Holmes J. Harmondsworth: Penguin, 1972, 269–293. URL: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (accessed 1 Jan 2026).
- Ifantidou E. *Pragmatic competence and relevance*. Amsterdam: John Benjamins, 2014, 228.
- Kecskes I. *English as a lingua Franca: The pragmatic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, 264. <https://doi.org/10.1017/9781316217832>
- Mao T., He S. An integrated approach to pragmatic competence: Its framework and properties. *SAGE Open*, 2021, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211011472>
- Searle J. R. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969, 203. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Spencer-Oatey H., Kádár D. *Intercultural politeness: Managing relations across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, 262.
- The handbook of discourse analysis*, eds. Tannen D., Hamilton H., Schiffrin D. 2nd ed. Oxford: Wiley Blackwell, 2021, 928.
- Timpe Laughlin V., Wain J., Schmidgall J. Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and Recommendations. *ETS Research Report Series*, 2015, 2015(1): 1–43. <https://doi.org/10.1002/ets2.12053>
- Tsang A., Paran A., Lau W. W. F. The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research*, 2023, 27(5): 1120–1141. <https://doi.org/10.1177/1362168820972345>