

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

ХІІІ МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Тамбов, 7 ноября 2025 г.



Тамбов  
Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ»  
2025

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тамбовский государственный технический университет»**

Факультет международного образования  
Кафедра «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
XIII МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**Тамбов, 7 ноября 2025 г.**

*Научное электронное издание*



---

Тамбов  
Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ»  
2025

УДК 80  
ББК 80/84  
С56

Редакционная коллегия:

С. А. Ильина (отв. редактор),  
М. М. Глазкова, И. С. Иванова,  
Я. В. Иконникова, Н. М. Немцова, О. В. Толмачёва

С56      Современные проблемы филологии [Электронный ресурс]: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции (7 ноября 2025 г., г. Тамбов) / ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет». – Тамбов : Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2025. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Системные требования : ПК не ниже класса Pentium IV ; RAM 512 Mb ; необходимое место на HDD 6,0 Mb ; Windows 7/8/10/11 ; дисковод CD-ROM ; мышь. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-8265-2961-4

В сборник вошли научные статьи российских и зарубежных учёных и специалистов по основным научным направлениям конференции.

Представленные на Международную научно-практическую конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию научных школ и информационно-образовательной среды.

Материалы могут быть полезны специалистам-филологам, преподавателям, аспирантам, студентам вузов, всем интересующимся проблемами современной литературы и лингвистики, а также методикой преподавания русского языка.

УДК 80  
ББК 80/84

*Сборник статей входит в наукометрическую базу РИНЦ (eLibrary.ru)*

*Материалы статей предоставлены в электронном виде и сохраняют авторскую редакцию.*

*Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за разработчиком.  
Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.*

ISBN 978-5-8265-2961-4

© Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тамбовский государственный технический  
университет» (ФГБОУ ВО «ТГТУ»), 2025  
© Авторы статей, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### Секция 1. Русская и зарубежная литература в контексте современности

#### **Березина Алёна Денисовна**

Образы природных стихий в современной интерпретации (на материале текстов группы «Пикник») ..... 6

#### **Глазкова Марина Михайловна**

Синтез национального и мифологического в повести Н. С. Лескова «Очарованный странник»..... 11

#### **Желтова Наталия Юрьевна, Немцова Надежда Михайловна**

Портретные характеристики в «армейских» произведениях А. И. Куприна..... 17

#### **Исупова Светлана Михайловна**

Образ автора как форма выражения авторского сознания в мемуарно-биографических произведениях И. И. Лажечникова об исторических событиях 1812 – 1815 годов ..... 21

#### **Летуновская Ольга Сергеевна**

Полисемантичность концепта «Любовь» в рассказе И. Бунина «Митина любовь» ..... 27

#### **Лю Йимин**

Читатель как зритель: визуальное вовлечение и сотворчество в романе Лао Шэ «Рикша» 31

#### **Нарбекова Оксана Владимировна**

Военная лирика Дмитрия Мельникова ..... 39

#### **Нурек кызы Акинай**

Женские судьбы в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон»: между любовью и долгом..... 44

#### **Пекарь Яна Яновна**

Экфрасис как способ диалога в книге Д. Рубиной «Окна»..... 49

#### **Пичкова Александра Вячеславовна, Платицына Наталья Игоревна**

Человек и искусственный интеллект в романе И. Макьюэна «Машины как я»..... 57

#### **Сатыбалдиев Мусабек Маматович, Турдубекова Эльвира Турдубековна**

Нравственные ценности художественных произведений И. А. Бунина и вопросы воспитания учащихся ..... 62

#### **Сатыбалдиев Мусабек Маматович, Турдубекова Эльвира Турдубековна**

Проблема совести и нравственного выбора в произведениях М. А. Шолохова..... 66

#### **Стрыгина Полина Александровна, Сусаков Никита Юрьевич**

Конфликт мировоззрений в романе И. А. Гончарова «Обыкновенная история» через призму современности ..... 70

#### **Хворова Людмила Евгеньевна**

С. Н. Сергеев-Ценский: из художественного историзма в живую современность (к 150-летию со дня рождения)..... 74

#### **Черкес Татьяна Владимировна**

Жанровые особенности баллады начала XXI в. .... 81

#### **Ши Фэйфэй**

Современный отклик китайской классической поэзии о прошлом – на примере поэзии русского эмигранта в Китае Валерия Переляшина ..... 88

### Секция 2. Проблемы современного языкознания и методики преподавания русского языка и литературы

#### **Голубева Виктория Константиновна**

Языковые аномалии, индуцированные отрицанием: лексический, коммуникативный и прагматический аспекты ..... 95

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Завадская Анастасия Викторовна</b><br>Словообразовательные новации в медиадискурсе .....                                                                                                                                                                                        | 102 |
| <b>Зуграв Алина Георгиевна, Клейменова Ксения Сергеевна,<br/>Моисеева Лариса Сергеевна</b><br>Лингвокраеведческая работа на факультативе по русскому языку в средней школе.....                                                                                                    | 107 |
| <b>Зуева Екатерина Александровна</b><br>Топонимикон стихотворений о Великой Отечественной войне .....                                                                                                                                                                              | 112 |
| <b>Иконникова Яна Владимировна, Гальцева Анжелика Александровна,<br/>Дзайкос Элени Николаевна</b><br>Использование современных информационно-коммуникационных технологий при изучении российских библиографических стандартов как инструмент повышения мотивации обучающихся ..... | 119 |
| <b>Косенкова Ирина Алексеевна, Бочкалова Александра Евгеньевна</b><br>Реализация принципа деятельностного обучения на уроках русского языка (на материале урока обобщающего повторения по разделу «Лексика») .....                                                                 | 130 |
| <b>Матвеева Татьяна Петровна, Пучкова Екатерина Игоревна,<br/>Моисеева Лариса Сергеевна</b><br>Использование образовательных платформ в обучении русскому языку в средней школе .....                                                                                              | 138 |
| <b>Медведева Карина Анатольевна, Иванова Виктория Владимировна,<br/>Моисеева Лариса Сергеевна</b><br>Сочинение по картине в пятом классе: подготовка материалов к электронному пособию .....                                                                                       | 143 |
| <b>Мукина Ольга Геннадьевна</b><br>Работа с художественным текстом на занятиях РКИ (по мотивам русской народной сказки «Три медведя»).....                                                                                                                                         | 149 |
| <b>Нечаева Софья Алексеевна, Моисеева Лариса Сергеевна</b><br>Обучающее сочинение как одна из форм развития письменной речи учащихся в 7 классе .....                                                                                                                              | 154 |
| <b>Нивина Елена Анатольевна, Васюкова Марина Валентиновна</b><br>Цифровая грамотность преподавателя русского языка как иностранного .....                                                                                                                                          | 161 |
| <b>Скворцова Наталья Николаевна</b><br>Русские пословицы с сочетанием «не + Verb <sub>imp.</sub> »: семантика видов в императиве (лингводидактический аспект) .....                                                                                                                | 170 |
| <b>Смирнова Диана Михайловна, Колесникова Светлана Михайловна</b><br>Семантические особенности слов «братство», «содружество», «товарищество» в русской языковой картине мира .....                                                                                                | 180 |
| <b>Секция 3. Русский язык и литература как средства межкультурного взаимодействия. Проблемы преподавания русского языка и общетеоретических дисциплин в иноязычной аудитории</b>                                                                                                   |     |
| <b>Акифи Олеся Игоревна</b><br>Русская литература в иностранной аудитории как средство адаптации (пример программы) .....                                                                                                                                                          | 184 |
| <b>Бабаходжаева Малика Хашимовна</b><br>Русский и английский языки в сфере международного туризма в Узбекистане.....                                                                                                                                                               | 189 |
| <b>Баркова Татьяна Петровна</b><br>Предложение как основная единица организации учебного материала в процессе обучения РКИ.....                                                                                                                                                    | 193 |
| <b>Боровая Анна Юрьевна, Богомолова Светлана Сергеевна</b><br>Особенности обучения видо-временным отношениям туркменских студентов-филологов на уроках русского языка как иностранного.....                                                                                        | 206 |

|                                                                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Грицук Лариса Николаевна</b><br>Работа с зоонимической лексикой на уроках русского языка как иностранного.....                                                                                                  | 210 |
| <b>Дзайкос Элени Николаевна, Толмачева Оксана Васильевна</b><br>К вопросу об обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному .....                                                               | 216 |
| <b>Загуменникова Наталия Васильевна</b><br>Развитие навыков письменной речи у иностранных студентов на основе визуальной обратной связи от генеративного ИИ .....                                                  | 225 |
| <b>Иванова Ирина Сергеевна, Ильина Светлана Анатольевна</b><br>А.С. Пушкин на уроках РКИ на этапе довузовской подготовки<br>(из опыта работы со студентами-нефилологами) .....                                     | 232 |
| <b>Ильина Светлана Анатольевна, Иванова Ирина Сергеевна,<br/>Марич Борислав Милованович</b><br>Формирование фразеологической компетенции на уроках русского языка<br>как иностранного .....                        | 237 |
| <b>Колмакова Марина Анатольевна</b><br>Особенности проведения занятия по химии у иностранных студентов<br>подготовительного факультета на примере темы «Физические свойства вещества».....                         | 243 |
| <b>Макаренко Елена Дмитриевна</b><br>Русский язык как средство межнационального общения в контексте современного<br>медицинского образования: лингводидактические аспекты и проблемы<br>иностранцев учащихся ..... | 250 |
| <b>Максимова Ольга Васильевна, Губанова Тамара Васильевна</b><br>Внедрение духовно-нравственного кода России в картину мира студента-иностранца<br>(из опыта работы).....                                          | 256 |
| <b>Рогозинникова Нина Германовна</b><br>Лексическая наполненность сравнений в произведениях В. Санги .....                                                                                                         | 262 |
| <b>Седова Наталия Викторовна</b><br>Изучение курса «Физика» на русском языке как иностранном .....                                                                                                                 | 267 |
| <b>Степаненко Игорь Тимофеевич, Степаненко Елена Викторовна</b><br>Необходимость корректировки и актуализации текстов курса «Информатика»<br>для иностранных граждан довузовского этапа обучения .....             | 274 |
| <b>Шахова Лариса Александровна</b><br>Художественный текст на занятиях по РКИ .....                                                                                                                                | 280 |
| <b>Эргешова Дилорам Кадирхановна</b><br>Аббревиация в учебно-научных текстах (на примере текстов по логистике<br>на русском языке).....                                                                            | 285 |

## **Секция 1. РУССКАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ**

---

УДК 81-2

6.02: Языкознание и литература

### **ОБРАЗЫ ПРИРОДНЫХ СТИХИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ГРУППЫ «ПИКНИК»)**

**Березина Алёна Денисовна,**  
студент 4 курса ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,  
г. Киров, Россия  
(e-mail: stud160835@vyatsu.ru)

**Научный руководитель – Колесникова Ольга Ивановна,**  
профессор Вятского государственного университета  
г. Киров, Россия

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа языковых реализаций образов природных стихий (огонь, воздух, земля, вода) в текстах песен группы «Пикник», вошедших в альбом «Один на один» (2024 г.). Актуальность исследования обусловлена общей тенденцией современной культуры к демифологизации и десакрализации, которая затрагивает такие ключевые архетипические образы, как природные стихии. Изучение трансформации их семантики позволяет понять глубинные изменения в коллективном сознании. Основные результаты анализа показали, что в текстах творчества группы «Пикник» происходит кардинальная переоценка архетипических символов.

**Ключевые слова:** символ, образ, огонь, вода, земля, воздух, группа «Пикник».

**Введение.** Одной из актуальных тем современной филологии является изучение и интерпретация текста как продукта речемыслительной деятельности человека. Актуальность данной работы состоит в том, что в ней анализируется язык современного художественного текста как отражения культурных изменений языка. На базе текстов группы «Пикник» рассматривается проблема противоречия между традиционными, сакральными значениями образов природных стихий в культуре и их новым, десакрализированным смыслом в современном художественном сознании.

Целью статьи является выявление отличий (или их отсутствия) между современным и классическим пониманием архетипических образов природных стихий: огня, воды, земли и воздуха. Для достижения цели были выполнены две основные задачи: сопоставить традиционные представления о природных стихиях, закреплённые в коллективном сознании народа и русской лингвокультуре, с современными трактовками, представленными в поэтическом творчестве (на примерах текстов альбома «Один на один»), а также выявить новые значения, характерные для художественного мира группы «Пикник».

**Методология и результаты исследования.** В современной культуре одной из основных является тенденция к демифологизации и десакрализации. Ю. М. Лотман объясняет явление демифологизации следующим образом: «Вместо мифологической слитности содержания и выражения и принципа всеобщего изоморфизма текстов разных уровней в аллегории господствует разделение планов содержания и выражения и условное, конвенциональное их соотнесение. Каждый аллегорический образ может быть рационально

переведен на неаллегорический язык» [1, с. 815]. О понятии десакрализации говорил в своей статье В. В. Сайгин: «в лексическом значении или коннотативной сфере слова на первый план выходят внерелигиозные компоненты смысла слова, которые либо изначально присутствовали в семантике и коннотациях, но не играли основополагающей роли, либо возникают в результате семантических преобразований в новую эпоху его употребления» [2, с. 532]. Данные явления можно также рассматривать при анализе фактов концептуализации природных стихий. В связи с этим важно проследить семантические изменения при реализации значений образов природных стихий (огня, воды, земли, воздуха) в современном поэтическом (песенном) творчестве.

Образы природных стихий возникали ещё в фольклорном и, позднее, в литературном творчестве. Наиболее полно их описал в книге «Поэтические воззрения славян на природу» А. Н. Афанасьев [3]. Рассмотрим подробнее его положения. Так, например, учёный пишет о земле: «Небу придан действующий, мужской тип, а Земле – воспринимающий, женский. Летнее Небо обнимает Землю в своих горячих объятиях, как невесту или супругу, рассыпает на неё сокровища своих лучей и вод, и Земля становится чреватой и несёт плоды» [3, с. 127]; отсюда мы имеем основание воспринимать землю (земную стихию в частности) как символ плодородия и, в определённом смысле, самой жизни. Такое значение подтверждается существованием пословиц, таких как, например: *Господь повелел от земли кормиться, земля мать – подаёт клад* [4]. Здесь фиксируется отождествление земли с образом матери (*мать сыра земля*). А. Н. Афанасьев также указывает следующие компоненты образа земли: «Старообрядцы перед обедом и ужином, за неимением воды, умывают себе руки землею, следоват., приписывают ей такую же очистительную силу, как и воде» [3, с. 143–144]; «на Украине бывали примеры, когда клятва скреплялась целованием земли, и такая клятва почиталась самою священной» [3, с. 146–147]. Таким образом, мы можем считать ведущими семантическими признаками такие значения земной стихии, как чистота и уверенность, прочность (договора, союза).

О стихии воздуха (ветре) А. Н. Афанасьев пишет: «Русские сказки, песни и заговоры наполнены обращениями к ветрам с просьбою о помощи, как существам живым и готовым выручить в беде» [3, с. 312]. Отсюда следует, что ветер (воздух) воспринимался положительно. Ветер – ожившая воздушная стихия. Ветер воспринимался как основа и даритель жизни.

Стихия воды раскрывается в культурном сознании русского народа прежде всего двумя образами: «живая вода» и «мёртвая вода». Можно говорить о сопоставлении воды в фольклорной картине мира с некой живой сущностью, способной влиять на окружающие её субъекты и объекты. При этом живая вода – это та, что возвращает к жизни. Вода мёртвая, также называемая «целящей», способна залечивать раны [3]. Обе эти сущности воды приводят нас к пониманию воды как самой жизни. Кроме этого, как известно, вода символизирует чистоту. Подтверждение этого положения можно найти в словаре символов Д. Тресиддера: «Древний универсальный символ чистоты, плодородия и источник самой жизни» [5, с. 21].

Огонь в традиционном коллективном сознании предстает как защитник. В связи с этим вспоминается образ огня как домашнего очага. В «Словаре символов» огню приписываются следующие значения: «Божественная энергия, очищение, откровение, преображение, возрождение, духовный порыв, искушение, честолюбие, вдохновение, сексуальная страсть; сильный и активный элемент, символизирующий как созидательные, так и разрушительные силы» [5, с. 111].

Однако в современном восприятии образы природных стихий могут быть лишены старых значений или приобретать новые, сильно отличные. Рассмотрим эти изменения в текстах современной рок-группы «Пикник».

Первая стихия, к которой обращается Эдмунд Шклярский, автор текстов альбома «Один на один», – огонь. Образ огня мало отличается у Э. Шклярского от общекультурного представления, однако приобретает новые значения. Огонь – сила как внешняя, так и внутренняя: *«Глаз искрит»* («Один на один») [6]. Это первая искра внутреннего огня, тлеющая энергия, ещё не погасшая в герое. Это также символ силы и показатель того, что он жив. Огонь – знак вседозволенности: *«Он идёт, ему всё можно // Огнём-пламенем цвести»* («Один на один») [6]. При этом огонь выступает как противоречивый образ. Цветение – это обычно символ жизни, красоты, роста, однако здесь оно связано с огнём и пламенем. Это цветение-самосожжение. Данный пример также демонстрирует нам деструктивную символику огня. Огонь-разрушитель появляется в песнях наиболее часто: *«Так где же // Огонь, что так сжигал нас прежде // Огонь, что так сжигал нас прежде // Как будто не было и нет»* («Гитары тихие рыдания») [6], *«С ним жгут города и травят, // Себя и других не жалея»* («Пурпурный всем миром правит») [6].

Э. Шклярский наделяет огонь эпитетом «безумный»: *«И до безумного огня один лишь шаг»* («Бродяга») [6]. В данном определении раскрывается отношение автора текста к стихии огня. Огонь безумен, поскольку не подвержен контролю и не имеет предела (границ).

Огонь, по видению автора, может представлять опасность или же быть источником страха. Человек инстинктивно боится огня. Однако огонь, как и звенящая тень, не буквальные понятия. Огонь здесь – обозначение страсти, эмоции и вместе с тем энергии, внутренней силы. Поэтому в тексте звучат следующие строки: *«Ничего, ничего не бойся // Ни огня, ни звенящую тень»* («Ничего, ничего не бойся») [6]. В данном случае можно говорить об огне как о неотъемлемом элементе человеческой жизни, который не нужно отвергать, которого не нужно бояться.

С точки зрения лексического оформления, стихия огня реализуется в текстах альбома как прямо, так и косвенно с помощью существительных и глаголов. Образ стихии реализуется в лексемах *огонь, Солнце, свет, искрить, сжигать, жечь, греть*.

Воздух – вторая стихия, с которой нас знакомит, открывая новые грани, Э. Шклярский. Воздух в его текстах – символ свободы и хаоса, единственная живая стихия. Воздух в его интерпретации – это сила, приводящая мир в движение. Он невидим, нам неизвестен его источник, но именно он вводит в мир действие: *«Опять дыхание колышет свечи»* («Ой ты, Солнце, закатись») [6]. Помимо этого, в антропоморфный образ воздуха вводится семантический признак «болезненный»: *«А ветер злится, насквозь простужен // Хрипит, торопит, ну же, ну же»* («Ой ты Солнце, закатись») [6]. Он давящий, в нём нет жизни и активности, только боль и почти человеческая хрупкость. И здесь же воздух, а точнее, его пространство – небо, выступает символом надежды, веры и вечности: *«А что нету счастья – врут // Небо – чистый изумруд // Небо – чистый изумруд»* («Ой ты, Солнце, закатись») [6]. Подчеркнём, что стихия воздуха часто реализуется у Э. Шклярского через образ неба: *«Вечером прокуреным у окна он сядет // И замрёт, тоскуя, в небо тихо глядя // И ему ведь тоже с неба светит строго // Та звезда ночная, что в руке у Бога»* («А зовут его: Оторви и Брось») [6]; *«А небеса – всё те же зеркала»* («Бродяга») [6]. При этом можно судить о стихии ветра (субстанции воздуха) как об обманчивой. Небеса в данном случае не символ веры, но символ иллюзии и безответности. Небеса-зеркала далее имеют такую характеристику: *«В них смотрятся, себя не находя // Куда идёшь, зачем идёшь, бродяга, // Что есть, то есть, другому не бывает // Замкнётся круг, начнётся всё опять»* («Бродяга») [6].

В текстах альбома стихия воздуха реализуется лексически, в основном, с помощью существительных. Наиболее часто употребляются с названием данной стихии слова *ветер, ветренный, буря, небо, небеса, дыхание*. При этом прямой номинации «воздух» для данной стихии, как, например, для огня, мы не наблюдаем.

Образ земли встречается в текстах альбома третьим по частотности. Символика земли у Э. Шклярского резко отличается от традиционной для русской лингвокультуры. Земля здесь бесплодна и неустойчива. Она «мала». Образ земли встречается в текстах автора значительно реже огня или воздуха, часто она отсутствует или не упоминается напрямую. Однако это также подкрепляет символику неустойчивости и отсутствия опоры: *«И всё непрочно, и всё не вечно»* («Ой ты, Солнце, закатысь») [6]. Земля представляется местом неблагоприятным, даже враждебным: *«Пустыня прячет жизнь, колодец пуст // А миражи тревожат, манят, пусть // Четыре стороны, а всё ж земля мала»* («Бродяга») [6]. Земля – пустыня, на которой не только не осталось ничего живого, но и не осталось места. Земля предстает как своего рода предательница: *«Так ему на кой бить поклон земле // Для других цветут в райских куцах гроздьи // А его как пыль сметут, и ничего не сбылось»* («А зовут его: Оторви и Брось») [6]. Здесь она – насмешница, источник унижения героя. Земля также предстает критической точкой. Она – кризис, который герой принимает: *«Не боишься рукою коснуться дна»* («Ничего, ничего не бойся») [6].

Образ земли реализуется в текстах песен группы такими лексемами, как *земля, дно, пустыня, улица*. Образ стихии формируют также обстоятельства: *тесно, не прочно, не вечно*.

Четвёртая стихия, к которой обращается в своих песнях Эдмунд Шклярский, – вода. Эту стихию, как и предыдущие, автор трактует иначе, чем принято. Вода не тихая, и едва ли её можно обозначить в текстах альбома как символ жизни. Она – символ скорби и разрушения: *«От дождей лихих он промок насквозь // Всё мечты-мечты, ничего не сбылось»* («А зовут его: Оторви и Брось») [6]. Вода не спасает, дождь представляется скорее угрозой, чем избавлением. Вода в песнях альбома имеет достаточно широкое определение. Это и кровь, и слёзы, и дождь, и буря: *«Утром кровью своей умойся, // И встряхни расцветающий день»* («Ничего, ничего не бойся») [6]; *«Его ведь заморский гуру // Задумывал, слёзы роняя»* («Пурпурный всем миром правит») [6]. В данных случаях можно рассмотреть намёки на чистую, живую природу водной стихии. Вода нередко реализуется в ирреальном пространстве песен: *«Налей же скорее, налей // Налей же скорее, налей»* («Пурпурный всем миром правит») [6]; *«Прольются звуки, и нас закружат»* («Ой ты, Солнце, закатысь») [6].

Как и в случае с воздухом, стихия воды реализуется в текстах группы «Пикник» без прямых номинаций. Эта стихия часто не называется вовсе, в таких случаях она выражается глаголами *налить, пролиться*. В иных случаях мы видим в текстах упоминания того, чем может быть вода: *буря, дождь, кровь, яд, слёзы*.

**Заключение.** Для русской лингвокультуры характерно представление образов природных стихий в поэтическом творчестве. В современных текстах песен группы «Пикник» мы видим новую, не характерную для русского языкового сознания художественную интерпретацию данных образов. На примере анализа текстов группы «Пикник» подтверждается общекультурная тенденция к демифологизации и десакрализации. Традиционные сакральные символы четырех стихий утрачивают свои архетипические значения и наполняются новым, зачастую противоположным смыслом: Огонь из символа божественной энергии, очищения и домашнего очага превращается преимущественно в силу деструктивную, связанную с безумием, страстью, вседозволенностью и внутренним самосожжением. Воздух (ветер, небо) теряет свой жизнедающий и помогающий характер.

Он становится символом болезненного хаоса, обмана, иллюзии («небеса-зеркала»), но при этом сохраняет роль движущей силы и символа свободы. Образ «матери-земли», символа плодородия, жизни и прочности, сменяется образом бесплодной, враждебной и тесной пустыни, символизирующей кризис, отсутствие опоры и предательство. Вода, по данным анализируемого материала, более не является символом чистоты и жизни. Она ассоциируется со скорбью, разрушением (дожди) и часто предстает в ирреальных или метафорических формах (слезы, кровь, алкоголь). Изменение смыслов, смещение традиционной символики подкрепляется специфическим лексическим выбором. Прямые номинации стихий (особенно «воздух» и «вода») часто у автора песен избегаются, они заменяются глаголами или существительными, несущими негативную коннотацию (пустыня, буря, дно, яд). Это отражает процесс десакрализации.

Благодаря такой семантической трансформации образов стихий художественный мир группы «Пикник» приобретает черты тревоги, неустойчивости, экзистенциального кризиса и отчуждения. Стихии, которые в традиционной русской лингвокультуре были основой миропорядка, в современной интерпретации становятся источниками хаоса и дисгармонии, что, возможно, отражает мироощущение современного человека.

Таким образом, исследование наглядно демонстрирует, как сквозь призму поэтического творчества можно проследить глубинные культурные сдвиги – переход от мифологического, целостного восприятия мира к рационализированному и фрагментированному, где традиционные символы теряют свою сакральную сущность.

#### **Список используемых источников**

1. Лотман, Ю.М. Образы природных стихий в русской литературе (Пушкин – Достоевский – Блок). Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960 – 1990; «Евгений Онегин»: Комментарий / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 1995. – С. 814 – 820.
2. Сайгин, В. В. О понятии «десакрализация концепта» (на примере концепта «грех» в современном русском языке) / В. В. Сайгин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 555 – 563.
3. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу : в 3-х т. Т. I / А. Н. Афанасьев. – М., 1994. – 800 с.
4. Даль, В. И. Пословицы русского народа. Сборник / В. И. Даль. – М., 1862. – 1095 с.
5. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер. – М., 2001. – 396 с.
6. Официальный сайт группы «Пикник». – URL : <https://www.piknik.info/lyrics/index/song/310> (дата обращения: 20.09.2025).

## **СИНТЕЗ НАЦИОНАЛЬНОГО И МИФОЛОГИЧЕСКОГО В ПОВЕСТИ Н. С. ЛЕСКОВА «ОЧАРОВАННЫЙ СТРАННИК»**

**Глазкова Марина Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры

«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»,

Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия

(e-mail: rusfilol37@mail.ru)

**Аннотация.** Предметом исследования в данной статье являются национальные и мифологические элементы, объектом исследования – повесть Н.С. Лескова «Очарованный странник». В работе выявляются репрезентанты национального и мифологического пластов повести, раскрывается их взаимодействие. Подчёркивается объединение в образе главного героя типично русских черт с библейскими и житийными мотивами. Делается вывод о том, что синтез народного и мифологического создают образ героя-праведника, олицетворяющего русскую душу в её вечном пути к Богу.

**Ключевые слова:** мотив путешествия, духовный путь, образ праведника, синтез национального и мифологического.

Традиционное обращение русской литературы к национальному и мифологическому пластам всегда имело огромную значимость, обусловленную тем, что эти мотивно-тематические направления способствуют осмыслению современности и её интерпретации посредством анализа образов, символов и сюжетов, уходящих корнями в национальную и мировую историю и культуру. Для Н. С. Лескова, актуализирующего проблемы национальной идентичности, нравственного выбора, жизни и духовного поиска русского народа, национальные нарративы и мифологические сюжеты и образы стали источником вдохновения и основой творчества.

Своеобразие повести Н. С. Лескова «Очарованный странник» заключается в синтезе национального и мифологического на уровне образов героев, мотивов, сюжета, архитектоники произведения. Это переплетение обозначается уже в названии, запечатлевая мотив путешествия, связанный с образом бродяги, ищущего духовный путь. Слово «очарованный» трактуется как «1. Подвергшийся действию чьих-либо чар; 2. Выражающий восхищение» [1. с. 195]. Глагол очаровать имеет значения «обворожить, околдовать, окудесить» [2. с. 803]. Герой повести очарован (околдован) жизнью – мифологичность образа определяет особенность изображения его судьбы, являющейся не просто чередой приключений, а духовным испытанием. Он ощущает предопределённость судьбы, восхищается красотой мира, природы, человеческими чувствами. Повесть можно интерпретировать как разновидность агиографического жанра – современного жития: рассказ о духовном перевоплощении молодого беспечного человека в умудрённого жизнью монаха.

По форме повествования «Очарованный странник» представляет собой сказ, в нём используется стилизованная, живая речь персонажа-рассказчика, включающая просторечия, диалектизмы, неполные предложения, импровизационный рассказ (как иллюзию живого общения), ассоциативные по строению сюжеты, параллели с фольклорными жанрами – былинной и житием.

Главный герой повести – Иван Северьяныч Флягин – типичный русский мужик из народа, крепостной крестьянин, выразитель национального идеала добра, наделённый справедливостью, бесстрашием, патриотичностью и бескорыстием.

Мотив путешествия определяет эпизодическую структуру повествования, фабульную композицию, где двадцать пять отдельных глав связаны между собой темой духовного перерождения и идеей утверждения высшего смысла, заключающегося в служении людям и отечеству, в поиске духовного пути и обретения праведности через страдания и раскаяние.

Русская культура традиционно отличается чувством необозримых пространств, порождающим желание осваивать и путешествовать по ним. Бердяев Н. А. считал странничество важным элементом русского национального самосознания: «Русский мессианиззм опирается прежде всего на русское странничество, скитальчество и искание, на русскую мятежность и неутолимость духа» [3, с. 23].

Именно этому стремлению следовали калики перехожие старцы, бродячие духовные наставники и святые Русской Земли, отправляясь в путешествия по Русским землям, словно бы повторяя путь «русского Христа», который также проходил по миру, даруя благословение всему. Мир познаётся именно через паломничества и скитания. Странствующий человек лишен постоянного жилища, поскольку ищет Небесное царство и возвещает его приход другим людям. Этот постоянный поиск небесного царства представляет собой бесконечный путь в поиске жизненного смысла, ведь, согласно мнению философа С. Л. Франка, «единственное человеческое дело только в том и состоит, чтобы вне всяких частных, земных дел искать и найти смысл жизни» [4, с. 42].

Беспокойная душа Ивана Северьяныча Флягина тоже стремится найти путь к Богу. Герой повести ощущает высшее духовное предназначение через одно из своих мистических видений: «... слышались мне и гогот, и ржанье, и дикий смех, а потом вдруг вихорь... взмело песок тучею, и нет ничего, только где-то тонко колокол тихо звонит, и весь как алою зарею облитый большой белый монастырь по вершине показывается, а по стенам крылатые ангелы с золотыми копьями ходят, а вокруг море, и как который ангел по щиту копьём ударит, так сейчас вокруг всего монастыря море всколыхнется и заплещет, а из бездны страшные голоса вопиют: Свят!» [5, с. 410]. Обитель представляется местом пребывания избранных праведников, укрывшихся от суеты повседневности. Она символизирует собой совершенный островок среди несовершенного мира, целью обитателей которого является сохранение чистоты души и попытка повлиять на окружающую действительность. Таким образом, видение Ивана одновременно воплощает и образ простого монастыря, и символ Небесного царствия, и предвестие будущего Нового Иерусалима.

В конце повествования Иван Северьяныч наконец достигает этой священной обители. Его новая жизнь наполнена смирением, покоем и послушанием, что приносит герою внутреннее умиротворение. В монастыре он находит гармонию и покой.

Однако путешествие героя к святым местам – это закономерное событие. Уже в начале повествования становится известно, что Иван появился на свет благодаря молитвам родителей, долго ожидавших ребёнка и обещавших посвятить его жизнь церковному служению. Таким образом, многие эпизоды его судьбы происходят не случайно, а соответствуют родительскому обету. Осознание данного обстоятельства позволяет лучше раскрыть особенности художественного замысла повести «Очарованный странник»: провиденциальность жизненных путей главного героя определяет развитие сюжетной линии всего произведения.

Посылком окончательного, осознанного, возвращения Флягина в монастырь стала его прекрасная русская душа. Уже самые первые страницы повести изображают его как человека простого, искреннего, доброго и отважного. Автор подчёркивает умение Ивана Северьяныча

обращаться с лошадьми, покорять их строптивый характер. Это отражает гармонию героя с окружающей природой, частью которой он себя ощущает. Герой способен умереть за окружающую, дарованную Богом красоту мира: «... и понимаю, что краса природы совершенство, и за это восхищённому человеку погибнуть... даже радость!» [5, с. 478].

Русский человек традиционно воспринимает природу как неотъемлемую часть своей жизни, чувствуя глубокую связь с землей, деревьями, зверьем. Природный и человеческий мир слиты в единое целое, отсюда берёт начало известное слово «очарованный», означающее «восторженно-прекрасный». Иван Северьянович вновь и вновь испытывает восторг от красоты окружающего мира, открывая новые грани очарования каждой случающейся ситуацией. Эта череда постоянных открытий является основой жизнеутверждающего и оптимистичного духа произведения.

Образ главного героя дополняется параллелью с русским народным эпосом: «...он был в полном смысле слова богатырь, и притом типический, простодушный, добрый русский богатырь, напоминающий дедушку Илью Муромца в прекрасной картине Верещагина и в поэме графа А. К. Толстого» [5, с. 386–387]. Народный герой призван совершать героические поступки во имя Родины и веры Христовой. Именно в силу высокого предназначения персонаж назван автором «богатырём-монахом», что дополнительно подчёркивает национальные черты героя.

Однако Иван Северьянович не обычный путник и силач. Он – «заколдованный скиталец» и одновременно «заколдованный богатырь». Слово «заколдованный» означает здесь состояние подчинённости магическим силам, находящимся вне человеческой воли. Эта околдованность формирует вторую грань личности героя, тесно переплетаясь с чертами национального характера, подобно тому, как национальные мотивы соединяются с элементами мифа внутри произведения.

Сила воздействия мифического элемента обусловлена проклятием, которое навлекает на себя Иван после встречи с духом убитого им монаха: «А вот, – говорит, – тебе знамение, что будешь ты много раз погибать и ни разу не погибнешь, пока придёт твоя настоящая погибель, и ты тогда вспомнишь материно обещание за тебя и пойдёшь в чернецы» [5, с. 400]. Таким образом, посредством семиотического элемента в религиозно-мифическом ключе Флягину открываются путь избавления от испытаний, истина его происхождения и подлинного назначения. Жизненный путь Ивана предрешён пророчеством: являясь наказанием за убийство, чары не могут быть сняты. Предсказание монаха определило судьбу героя: «... и оттого пошёл от одной стражбы к другой, всё более и более претерпевая, но нигде не погиб, пока все мне монахом в видении предречённое в настоящем житейском исполнении оправдалось за мое недоверие» [5, с. 402]. Герой движется по пути чередующихся смертельных опасностей, вызванных самим фактом этой «околдованности».

Примечательно также, что духовный посланец постоянно сопровождает Ивана Северьяновича, появляясь трижды в моменты приближающихся грехопадений. Каждый раз призрак приходит в сновидениях, героя пытаются склонить отказаться от мирской жизни и уйти в монастырь. Такое характерно для древнего восприятия мира, когда идеальное тесно переплетается с действительным. Повесть раскрывает эту идею через мотив мечты-жизни: сновидение объясняет предназначение человека и направляет его жизненный путь. Действительность выступает здесь как продолжение и истолкование увиденного во сне.

Все эти «гибели» и «падения» Ивана Северьяныча подтверждают слова апостола Павла: «Безрассудный! то, что ты сеешь, не оживёт, если не умрёт...» (I Кор., 15:36). Святость заключается в признании греха, в духовном перевоплощении – рождении для новой жизни по христианским законам. Поэтому неслучайно сюжетный стержень составляет чередование испытаний и путешествий: происходит событие с трагическим исходом, затем

герой отправляется в дорогу; снова случается происшествие, опять трагедия, вновь путешествие. Особенность повести заключается в том, что сюжеты её глав взаимосвязаны и расположены по принципу градации. Действие возникает исключительно в минуты остановки героя, тогда как перемещение само по себе лишено динамики. Каждое новое испытание тяжелее и ужаснее прежнего. Так структура повествования последовательно углубляет ощущение трагедии.

В череде несчастий очарованный странник сталкивается дважды с убийством – монах и прекрасная цыганка гибнут от его руки. Однако духи погибших не преследуют Ивана Северьяныча мстостью. Напротив, монах предстает перед ним вестником судьбы, а душа цыганки сама обращается в ангела-защитника, указывающего правильный жизненный путь: «... и вдруг Груша идёт, только маленькая, не больше как будто ей всего шесть или семь лет, и за плечами у неё малые крылышки; а чуть я её увидел, она уже сейчас от меня как выстрел отлетела, и только пыль да сухой лист вслед за ней воскурились» [5, с. 498]. Думаю я: это непременно её душа за мной следует, верно, она меня манит и путь мне кажется. И пошёл». В другой раз душа цыганки охраняет героя в момент совершения им военного подвига: «А я видел, когда плыл, что надо мною Груша летела, и была она как отроковица примерно в шестнадцать лет, и у неё крылья уже огромные, светлые, через всю реку, и она ими меня огораживала...» [5, с. 500].

На смену одному ведению (монаху) приходит другое (убитая Флягиным цыганка Груша). Но если монах является очарованному страннику в ночных сновидениях как фантом, то Груша предстаёт перед героем только в дневное время, причём вполне осязаемой, реальной, лишь из другого мира.

Оба драматических события становятся важнейшими вехами определённого свыше пути героя, вследствие чего убитые не стремятся отомстить убийце, а, напротив, помогают ему.

Помимо общения с просветлёнными душами Иван Северьянович сталкивается ещё и с тёмными силами. Всё начинается с того, что герой несерьёзно показал кулачок изображённому на храме дьяволу. Вслед за этим он тут же встречает в трактире какого-то подозрительного субъекта, который представляется «совершеннейшим пустым человеком благородного происхождения». Здесь явственно читается отсылка к появлению демонических сил: ведь черти некогда были ангелами, отвергнутыми Господом за свою гордость и изгнанными на землю. Точно также «пустота человека» утверждает, будто на нём лежит Божье проклятие и печать Его гнева за собственную непокорность.

Периодически Ивану Северьянычу мерещится, что перед ним – бес: «Ну, послушай ты, кто ты такой ни есть: чёрт, или дьявол, или мелкий бес, а только, сделай милость, или разбуди меня, или рассыпся» [5, с. 466]. Он даже задаёт своему новому приятелю прямой вопрос, чёрт ли он, на что получает уклончивый, но многозначительный ответ: «Не совсем, – говорит, – так, а около того» [5, с. 464]. Новый знакомый именуется «давечным другом» протагониста, что идеально соответствует природе беса, суть которого – постоянно преследовать человека и подвергать его соблазнам. Демоническая сущность баринка проявляется в его внешнем виде, нечеловеческом и меняющем облик: герой видит у своего собеседника то 2 носа, то коготки, иногда же кажется, что за пределами трактира и вовсе ожидается появление другого образа: «А мне показалось, что будто это не тот голос, да и впотьмах даже и рожа не его представляется» [5, с. 464].

Ключевым художественным приёмом является именно анонимность героя, навязавшегося Ивану Федоровичу. Таинственный незнакомец лишен имени, тем самым подчёркивается его эфемерность и расплывчатость: имя обычно закрепляет за человеком

конкретный облик и характер. Анонимность превращает его в символ зла, легко меняющего внешний вид и прячущегося за множеством лиц («ходит в личинах»).

Его поступки весьма необычны: будучи своего рода магнетизером-гипнотизером, он берётся излечить главного героя от алкоголизма, однако вместо исцеления, наоборот, провоцирует его снова пить. Герой утрачивает воспоминания, находясь под воздействием этого существа, которое стремится проникнуть глубже – в сознание Ивана Северьяныча. Баринок постепенно вселяется в тело героя, осуществляя цель «влезть в голову». Он видит мир «через глаза» Ивана, превратившись в хозяина сознания и тела Флягина: «чувствую, что уже он совсем в меня сквозь затылок точно внутрь влез и через мои глаза на свет смотрит» [5, с. 466].

Проникновение нечистой силы в человеческое тело издавна считалось серьёзным испытанием, означавшим одержимость бесом. Человек, ставший жертвой такого воздействия, назывался «бесноватым»; существовали специальные обряды изгнания духов (экзорцизм). После вторжения баринка в своё сознание Иван Северьяныч начинает воспринимать окружающее искажённо: ему мерещатся страшные лица, выискивающие путь овладения его душой. Это и есть та самая бесовская нечисть, преследующая героя неотступно повсюду. Целью этой тьмы становится драгоценность – бессмертная душа героя. Сам он позже признается, что тогда пережил настоящую одержимость духами и постоянное навязывание ложных образов, герой способен видеть «только то, чего нету».

Контакт с этим воплощением зла влечет Ивана к новому падению – любви к цыганке Груше, приведшей к трагическим последствиям. Постепенно граница между материальным миром и потусторонней сферой стирается окончательно, создавая ощущение нереальности всего происходящего вокруг. Когда герой впервые оказывается среди цыган, он воспринимает ситуацию как иллюзию и чуть было не произносит защитную фразу «чур меня», пытаясь избавиться от наваждения. Однако трезвое объяснение произошедшего лишь опьянением уже невозможно принять всерьёз, поскольку сам Иван твёрдо убеждён в истинности происходящих событий.

После смерти Грушиной дьявол снова преследует Ивана Северьяныча, надеясь заполучить его душу: «Я бежал оттоль, с того места, сам себя не понимая, а помню только, что за мною всё будто кто-то гнался, ужасно какой большой и длинный, и бесстыжий, обнагощённый, а тело всё чёрное и голова малая, как луновочка, а сам весь обростенький, в волосах, и я догадался, что это если не Каин, то сам губитель-бес, и всё я от него убегал и звал к себе ангела-хранителя» [54, с. 498]. Совершенное протагонистом убийство открыло возможность для тёмных сил властвовать над ним, сумевшим бесам противостоять, сохранив в душе божественное начало и будучи готовым ко всем испытаниям.

Ещё одно испытание, случившиеся с Иваном Северьянычем в стенах монастыря, свидетельствует о влиянии анимизма – элемента мифологического мировоззрения, подразумевающего оживление окружающей природы: ночью ему мерещится, будто чья-то душа стонет возле двери – будто самоубийца, повесившийся близ монастыря в лесу. Желая освободиться от навязчивого видения, Иван Северьяныч наносит удар топором по призраку. Утро показало, что убитой оказалась всего-навсего обыкновенная монастырская корова. Казалось бы, мистическое явление получило вполне земное и комичное объяснение, но для героя дело обстояло сложнее. Он убеждён, что «эти бесенята, мне вместо его корову нашу монастырскую подставили» [5, с. 509]. Автор намеренно подчёркивает, что в жизни всегда есть место иррациональному, далёкому от реальности и необъяснимому. Сам герой уверен, что подобные мелочные демоны постоянно досаждают ему: «Да ведь ребятишки, и притом их там, в аду, очень много, а дела им при готовых харчах никакого нет, вот они и просятся на землю поучиться смущать, и балуются» [5, с. 507], – и уверяет в этом слушателей.

Поскольку, согласно христианской традиции, человек – это подобие Божие, задача дьявола реализовать посыл к самоубийству. Мотив самоубийства берёт своё начало в эпизоде дискуссии на пароходе о самоубийстве, получает развитие в сценах попыток Флягина повеситься и завершается логическим рассуждением главного героя о тяжести греха осознанного ухода из жизни, подоплёкой которого является эгоизм и неблагодарность за величайший Божий дар – жизнь, его вывод о том, что о них, поставивших себя наравне с Богом, «... даже и молиться никто не может» [5, с. 386].

Однако традиционная точка зрения оспаривается историей, рассказанной Флягиным, о внешне неприметном священнике-пьянице, в прошлом помышляющем о лишении себя жизни, но раскаявшемся, взявшемся стать заступником перед Богом за безнадежных быть прощёнными и в итоге обретшим святость. История об убийце и грешнике, который, духовно преобразившись, испытывает «наитие вещательного духа» [5, с. 513], получает способность пророчествовать, проецируется на судьбу Ивана Флягина: Иван Северьянович достигает подлинной святости и духовного возрождения.

В финале повести снова звучит мотив путешествия, функционируя как сюжетный, мотивный и идейный стержень произведения, а также основа, фон синтеза традиционной и мифологической канвы.

Исследуя повесть «Очарованный странник» через призму восстановления мифологических структур, мы выявляем наличие множества признаков мифического мировосприятия: одушевлённость природы, неизбежность происходящих событий, циклическое восприятие времени, слияние реального и сверхъестественного, веру в чудо, взаимосвязанность человека и природного мира, утрату определённости привычного порядка вещей, существование параллельного измерения реальности и прочее. Взаимодействие и взаимопроникновение народной и мифической традиций определяют структуру сюжета, композицию повести и способы раскрытия образов персонажей произведения, создают национальный миф о русском человеке и его духовном поиске.

Таким образом, Н. С. Лесков являясь ярким представителем плеяды русских писателей, актуализирует национальные и мифологические элементы. Национальное, связанное с изображением народного характера, народной праведности русской души, воплощается в образе главного героя, который становится персонификацией русского характера и национального самосознания. Его происхождение из народа, типичные черты русского характера, идея духовного перерождения и служения народу являются воплощением авторского понимания русской национальной идентичности.

### **Список используемых источников**

1. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; ред. Л. И. Балахонова. – М. : Наука ; СПб. : Наука, 2004. – Т. 15. – 611 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М. : Издание книгопродавца-Типографа М. О. Вольфа, 1881. – Т. 2. – 807 с.
3. Бердяев, Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. – М. : Издание Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1918. – 240 с.
4. Франк, С. Л. Смысл жизни / С. Л. Франк. – Брюссель : Изд-во «Жизнь с Богом», 1976. – 171 с.
5. Лесков, Н. С. Собрание сочинений : в 11 т. / Н. С. Лесков. – М. : Художественная литература, 1957. – Т.4. – 558 с.

## **ПОРТРЕТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В «АРМЕЙСКИХ» ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. И. КУПРИНА**

**Желтова Наталия Юрьевна,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка,  
русской и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: nata\_zheltova@mail.ru)

**Немцова Надежда Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования  
кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: nemtsova2004@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность статьи определяется связью с ведущими исследованиями поэтики художественного произведения и русской прозы первой половины XX века. Цель работы – рассмотрение портретных характеристик в «армейской» прозе А. И. Куприна как формы отражения социальной проблематики. Доказывается, что серый цвет является преобладающим в описании образов солдат, становится частью лейтмотивного портрета. Образам рядовых присущи также зооморфные, «детские» сравнения. В статье проясняется роль портрета в формировании и развитии характеров героев произведений писателя.

**Ключевые слова:** литература серебряного века, литература русского зарубежья, «армейская» проза А. И. Куприна, портретные характеристики.

**Введение.** Творчество А. И. Куприна отличается тончайшим реалистическим изображением самых разных областей жизни. В этой связи велико его мастерство как художника в сфере создания неповторимых литературных портретов. В описании наружности его героев присутствуют обстоятельность, последовательность, меткость изображения характера.

Сам Куприн, рассуждая о творчестве писателя, неоднократно подчёркивал важность портретных характеристик в произведении, работал над совершенствованием приёмов художнического мастерства, которыми охотно делился со своими товарищами по писательскому цеху. Например, в своих «Десяти заповедях» Куприн на первый план выдвигал именно способы изображения чего-либо в рассказе: «Если хочешь что-нибудь изобразить... сначала представь себе это совершенно ясно: цвет, запах, вкус, положение фигуры, выражение лица... Никогда не пиши: «какой-то странный цвет» или «он как-то неловко вскрикнул». Опиши цвет совершенно точно, как ты его видишь. Изобрази позу или голос совершенно отчётливо, чтобы их точно так же отчётливо видел и слышал читатель. Найди образные, незатасканные слова, лучше всего неожиданные [1, с. 3]. Из этого совета следует сделать вывод, что портрет Куприн считал необходимой характеристикой героя. Однако портрет в рассказах и повестях писателя изучался мало и фрагментарно [2 – 5]. Полноценного исследования, посвящённого этой значимой особенности купринского творчества, до сих пор не существует.

Среди множества определений термина отметим достаточно узкую формулировку С. И. Кормилова: «ПОРТРЕТ в литературе – описание либо создание впечатления от внешнего облика персонажа, прежде всего лица, фигуры, одежды, манеры держаться (формы поведения персонажа выходят за рамки П. как такового, но могут рассматриваться в качестве динамического П.» [6, с. 894]. Портрет выступает в сочетании с другими

художественными приёмами, отражая, как и повествование в целом, авторскую индивидуальность писателя и входя в его общую стилевую систему.

Таким образом, в каждом литературном произведении портрет соответствует особенностям его содержания и формы, составляет один из моментов его художественного своеобразия. На протяжении всего творчества для Куприна портрет оставался одной из важных характеристик героя, средством, раскрытия идеи произведения.

**Методология и результаты исследования.** Портрет в творчестве Куприна является необходимым элементом в изображении героя, раскрывающим его сущность, отчасти его внутреннее устройство, а также элементом, помогающим раскрытию замысла всего произведения. Портретные черты в прозе писателя часто носят типизированный характер. Это явление можно наблюдать в «армейских» произведениях Куприна. Объединённые общими чертами (внешними и внутренними) герои-солдаты превращаются в единый образ, который перерастает в тип.

Армейская тема является одной из главных в творчестве Куприна, имеет автобиографические истоки. Большое внимание в произведениях об армии писатель уделяет простому солдату, его портретным характеристикам. Описывая рядовых воинов, художник часто использует одно и то же слово «серый». Оно становится неотъемлемой частью их общего лейтмотивного портрета. Так, в раннем рассказе «Дознание» (1894) художник посредством этого эпитета даёт единую портретную характеристику: «Козловский поглядел на стоявших рядом с ним солдат. Их однообразные, серые лица были так же неподвижны и безучастны, как всегда они бывают в строю» [7, с. 148]. В рассказе «Поход» (1901) имеется похожее описание: «Недалеко до рассвета. Понемногу вырисовываются из темноты серые, измятые, глянцеvidные от тумана и от бессонницы солдатские лица» [7, с. 44].

В повести «Поединок» (1905) встречается выражение «серая скотина»; к ней имеет непосредственное отношение рядовой Хлебников, портрет которого даётся через серый цвет и через него же типизируется солдатская масса: «Серый человек перешёл рельсы и вошёл в тень»; «Что-то серое, бесформенное, мало похожее на человека», «серые Хлебниковы» [7, с. 128].

Это определение не случайно встречается в рассказах и повестях А. И. Куприна об армии: все солдаты одеты в строгие серые шинели и особенно издали производят впечатление некой двигающейся серой массы. Слово «серый» в этом случае выражает общность людей, связанных по долгу службы военной обязанностью. Однако это определение у Куприна по отношению к людям носит уничижительно-оскорбительный характер, часто писатель обращает внимание именно на серые лица солдат, указывая тем самым на их социальную безликость, бесправность и ничтожность. При этом художник вину в этом бессмысленном обезличивании людей возлагает на саму армию и царившие в ней античеловечные порядки. Характерны мысли главного героя «Поединка»: «С удивлением, с точкой и ужасом Ромашов понимал, что судьба ежедневно и тесно сталкивает его с сотнями этих серых Хлебниковых, из которых каждый более своим горем и радуется своим радостям, но что все они обезличены и придавлены собственным невежеством, общим рабством, начальническим равнодушием, произволом и насилием» [7, с. 128].

В этом же ключе Ромашов вспоминает, как пригнали новобранцев: «Да, именно пригнали. Они стояли на полковом дворе, сбившись в кучу, под дождем, точно стадо испуганных и покорных животных, глядели недоверчиво, исподлобья. Но у всех у них были особые лица» [7, с. 128]. По этим «особым» лицам Ромашов мог определить, кто раньше был занят каким ремеслом, какую вел жизнь, но «прошёл год, и вот они стоят длинной, мёртвой шеренгой – серые, обезличенные, деревянные – солдаты!» [7, с. 128]. Они уже неинтересны Ромашову как офицеру, за «серыми, однообразными лицами» он не хочет видеть души Веденевых, Егоровых и т.д.

По ходу развития сюжета в «Поединке» выясняется, что и у «серых Хлебниковых» есть свои интересные, но печальные судьбы, что серы солдаты не потому, что в них есть эта

серость внутри, а потому, что никто из офицеров не хочет заглянуть в солдата дальше шинели. Однако позднее в рассказе «Ночная смена» (1912) Куприн, несмотря на использование привычного эпитета «серое» в отношении лица рядового Луки Меркулова, прибегает в его портрете к индивидуализации, обращает внимание на пространственную обусловленность его внешнего вида, использует приём сравнения: «Лицо у него шершавое, серое, в один тон с шинелью, с оттенком той грязной бледности, которую придаёт простым лицам воздух казарм, тюрем и госпиталей. Странное и какое-то неуместное впечатление производят на меркуловском лице выпуклые глаза удивительно нежного и чистого цвета – добрые, детские и до того ясные, что они кажутся сияющими. Губы у Меркулова простодушные, толстые, особенно верхняя, над которой точно прилизан редкий бурый пушок» [7, с. 128]. Серый цвет лица выступает здесь контрастом к «нежным и чистым глазам», замкнутому внешнему пространству противопоставит открытость живой, детской души ничтожного по меркам армии солдата.

Казарма в рассказе «Ночная смена» сравнивается с тюрьмой, а солдат негласно приравнивается к заключённому. Это же сравнение употребляется по отношению к госпиталю, где залечивают свои раны военные. У Меркулова лицо уже «заболело». Оно пропиталось невыносимой атмосферой казармы, бесконечными наказаниями, внеочередными дневальствами, унижениями, непониманием, постоянным битьем: «Со свежего воздуха казарменная атмосфера в первые минуты кажется просто невыносимой. Воздух весь пропитан тяжёлыми человеческими испарениями, едким дымом махорки, кислой затхлостью шинельного сукна и густым запахом невыпеченного хлеба. Люди спят беспокойно, мечутся, стонут и так храпят, как будто бы им каждый вздох стоит громадных усилий» [7, с. 228].

Куприн убедительно показывает всё несоответствие на лице Меркулова «грязной», чужой «мёртвенной бледности» и лучистых прекрасных глаз, в которых как бы сосредоточен весь этот посеревший человек. Только в глазах ещё можно увидеть доброго человека, который оказался невольным пленником обстоятельств своей жизни. Лицо Меркулова уже приобрело мышинный оттенок, а душа ещё сопротивляется тюрьме-казарме, она жаждет вырваться на волю, обрести полноту жизни. Этот внешний контраст в портрете главного героя показывает углублённое исследование Куприным человеческой натуры, часто скрытой вынужденной серостью. Здесь писатель использует приём психологического портрета, утверждает, что, несмотря на внешние невыносимые условия, человека невозможно подогнать под общие схемы, порядки, заставить отказаться от самого себя.

Важно заметить, что сами серые шинели также становятся для героев Куприна своеобразной тюрьмой, чужеродным для их тел панцирем. Писатель показывает неуклюжесть маленького Хлебникова, заплетающегося в своих одеждах, и рядового, Байгузина из «Дознания» (1894), лицо которого «выглядывало из непомерно широкой серой шинели с рукавами по колени, в которой Байгузин болтался, как горошина в стручке» [7, с. 228].

И Хлебников, и Байгузин не созданы быть в шинели, как подчёркивает Куприн. Писатель часто показывает зооморфные черты в их облике. Поручик Козловский во время допроса неговорящего по-русски Байгузина характерно замечает: «Он отвечал только своим обезьяньим взглядом» [7, с. 228]. Рядовой Шангирей Камафутдинов из «Ночной смены» стоял перед унтер-офицером «в понурой, печальной позе большой обезьяны», в глазах Хлебникова светится «животный ужас» – солдат напоминает своим видом «голодную, опаршивевшую, много битую собаку...» [7, с. 240].

Зооморфный портрет солдат отражает социальные проблемы, царившие в русской армии в начале XX столетия. Татарин Байгузин забит по службе, не знает русского, говорит через переводчика, его секут за кражу 37 копеек. Рядового Меркулова сажают дневальить за шинель, подвязанную веревочкой. Татарина Камафутдинова унижает унтер-офицер

за то же незнание русского. Хлебникова бьют по лицу за то, что он позор в роте и т.д. Все эти действия офицеров напоминают наказания домашних животных, которые, например, отказываются выполнять требуемое хозяином.

В этом психологическом русле выстраиваются Куприным и другие зооморфные характеристики солдат: офицер Шаповаленко обзывает Хлебникова верблюдом, прочие офицеры называют презрительно солдат «скотиной». С ними также фактически и обращаются: держат в казармах, похожих на загоны для скота, не создают условия для элементарной гигиены. Склоняясь над Хлебниковым, Ромашов делает открытие: «Он услышал запах грязного, нездорового тела и немытых волос и прокислый запах шинели, которой прикрывались во время сна. Бесконечная скорбь, ужас, непонимание и глубокая виноватая жалость переполнили сердце офицера и до боли сжали и стеснили его» [7, с. 179].

Солдаты, как животные, беззащитны перед грубыми командирами, перед силой и властью. Даже бессильная бессловесность татар Байгузина и Камафутдинова символизирует связь с тем же образом животного, которое молча или только криком может выражать свои чувства и боль.

Зооморфные портретные характеристики в «Поединке» позволяют иначе взглянуть также и на офицерскую массу, которая в большинстве своём напоминает зверей-хищников, безжалостно расправляющихся со своими жертвами: Бек-Агамалов «ревел, как взбесившийся зверь», и Осадчий также кричит: «И, высоко подняв кверху большую рюмку, он заревел во всю мочь своей страшной глотки: «Урра!» Казалось, вся роща ахнула от этого львиного крика...» [7, с. 238]. Этот процесс озверения одинаково страшен как для забиваемых подчинённых, так и для их мучителей – офицеров.

Зооморфное сопоставление хищников и их жертв символизируют существование людей в замкнутом пространстве зверинца. Здесь, как в клетке, посаженные в невыносимые условия герои поглощают друг друга. Эта история завершается грустным апофеозом – убийством Ромашова, который пытался выйти из этого социально-психологического конфликта. Агрессивная среда подтолкнула героя к трагическому концу: Бек-Агамалов бросается с ташкой сначала на манекены, затем на женщину; Осадчий бьёт солдат по зубам, они вешаются в его роте и т.п.

Также желая подчеркнуть жалкое, несносное положение солдат, Куприн прибегает ещё к одной типичной портретной характеристике – сравнению с ребёнком. Писатель наделяет своих героев детскими чертами, чтобы обозначить их бессилие по отношению к взрослому миру, жестокому поведению взрослых.

У Меркулова в «Ночной смене» глаза «добрые, детские», о Байгузине сказано, что он «был худ и мал, точно 12-летний мальчик», что у него «детское лицо», «совсем безволосое». От пришибленности и беспомощности Байгузина подпоручику Козловскому «стало очень жаль этого ребёнка в большой солдатской шинели». И с той же жалостью обнимет Ромашов несчастного побитого Хлебникова, который, может быть, готов был к самоубийству: «Хлебников схватил руку офицера, и Ромашов почувствовал на ней вместе с теплыми каплями слез холодное и липкое прикосновение чужих губ. Но он не отнимал своей руки и говорил простые, трогательные, успокоительные слова, какие говорит взрослый обиженному ребёнку» [7, с. 180].

Таким образом, Куприн мастерски показывает неслучайность употребления деталей внешности, обращает внимание на их типический характер, определяющий во многом общие черты характера, поведения, судьбы героев.

**Заключение.** Портретные характеристики в «армейской» прозе А. И. Куприна выполняют важную функцию, вплетаясь в общую систему повествования, помогают раскрытию идеи произведений, объединённых общей проблематикой, отражают особенности художнического почерка писателя. Портреты солдат носят лейтмотивный характер, содержат цветовое определение «серый», а также зооморфные, «детские» сравнения.

### Список используемых источников

1. Афанасьев, В. Н. Критико-биографический очерк / В. Н. Афанасьев, А. И. Куприн. – М. : Худож. лит., 1972.
2. Хабловский, В. По образу и подобию (персонажи Куприна) / В. Хабловский // Литература. – 2000. – № 36. – С. 2–3.
3. Шинкевич, О. Н. Литературный портрет как способ выражения психологизма в ранних повестях А. И. Куприна / О. Н. Шинкевич // Нижневартковский филологический вестник. 2017. – № 2. – С. 63 – 67.
4. Шинкевич, О. Н. Символика цвета в портретах героев ранних повестей / О. Н. Шинкевич, А. И. Куприна // Научные труды магистрантов и аспирантов Нижневартковского государственного университета. – 2018. – Вып. 15. – С. 66 – 69.
5. Шинкевич, О. Н. Виды и функции литературного портрета в повестях А. И. Куприна / О. Н. Шинкевич, О. М. Култышева. – Уфа : Аэтерна, 2021. – 102 с.
6. Кормилов, С. И. Портрет / С. И. Кормилов // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М. : НПК «ИНТЕЛВАК», 2001. – 761 с.
7. Куприн, А. И. Повести и рассказы / А. И. Куприн. – М. : Худож. лит., 1986. – 428 с.

УДК 882.08-94Л И915

17.07.41: Поэтика художественной литературы. Виды и жанры

### ОБРАЗ АВТОРА КАК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО СОЗНАНИЯ В МЕМУАРНО-БИОГРАФИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. И. ЛАЖЕЧНИКОВА ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЯХ 1812 – 1815 годов

**Исупова Светлана Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного,  
Вятский государственный университет, г. Киров  
(e-mail: nat.shulateva@yandex.ru)

**Аннотация.** Цель статьи – проанализировать образ автора, воплощённого в текстах мемуарно-биографических произведений И. И. Лажечникова о событиях 1812 – 1815 годов, участником которых был сам писатель. Актуальность исследования заключается в том, что Лажечников в данных произведениях предстает не только как участник событий, но как субъект высказывания и представитель своего времени. Подчёркивается, что писатель выступает в роли автора-повествователя и в роли автобиографического мемуарного героя, перевоплощаясь в художественный образ произведения. Делается попытка рассмотреть вопрос о специфике соотношения образа автора и героя, о жанровой структуре мемуарно-автобиографических произведений Лажечникова. Автор статьи подчёркивает, что «Походные записки русского офицера» И. И. Лажечникова можно назвать «ретроспективно-обработанным дневником», а произведения позднего периода больше напоминают мемуары, в которых Лажечников фокусирует сознание на событиях прошлого, но с позиций человека своего времени. Делается вывод, что приём слияния авторского «я» с личностью героя произведений помогает Лажечникову осмыслить то время, создать своего героя-двойника, который является носителем мировоззрения автора.

**Ключевые слова и фразы:** Лажечников, мемуарно-автобиографический жанр, образ автора, герой, исторические события 1812 – 1815 г.

**Введение.** Мемуарно-автобиографический жанр представляет собой прозаическое произведение в форме личных воспоминаний на основе жизненных впечатлений. Памятники мемуарной литературы – материал для изучения истории и культуры России, это не только «авторский взгляд на произошедшие события и уникальные сведения о них, отсутствующие в официальных источниках, но и материал для изучения самосознания человека в разные

временные периоды» [10, с. 402]. Мемуары, автобиографии, дневники основаны на представлении личности автора, который, повествуя о своей жизни, доносит до читателя реальные картины прошлого, хотя и субъективно окрашенные. Мемуарно-автобиографическая литература сочетает в себе документальный и художественный аспект, соответственно поэтика такой литературы имеет особую специфику, которая проявляется в сочетании документализма с художественностью, открыто выраженным личностным присутствием автора, ретроспективностью, когда жизненные и исторические события отражаются сознанием автора через определённое время. В XIX веке под влиянием войны 1812 года мемуарно-автобиографическая литература активно развивается, так как были велики впечатления от исторических событий. Во втором десятилетии XIX века Лажечников пишет «Походные записки русского офицера», остро осознавая свою связь с народом в период подъёма национального самосознания. Авторская манера проявляется в отражении важных для писателя исторических событий, участниками которых он был сам, в отождествлении себя с героем произведения. Лажечников описывает в произведении время с 1812 по 1815 год, время, которое стало знаменательной эпохой в развитии русской нации и имело огромное значение для формирования духовности русского человека. В «предисловии» автор отмечает, что свои «походные замечания» он писал «при свете бивуачных костров, на барабанах и нередко на коне, при шуме идущего рядом войска» [5, с. 13].

**Методология и результаты исследования.** При лирической направленности произведения информативная сторона «Записок» связана с конкретными событиями. Автор и герой, русский офицер, представляют единое целое. Лажечников выступает в роли автора-повествователя и в роли автобиографического мемуарного героя, перевоплощаясь в художественный образ произведения. В организации произведения позиция автора проявляется открыто, его герой-повествователь не только описывает события, но и комментирует их, даёт оценку происходящему, происходит слияние объективных факторов и субъективных оценок. Повествование ведётся от первого лица, это помогает писателю передать особую экспрессию, создать присутствие автора в каждой детали произведения. Повествование о событиях окрашено авторским восприятием и оценкой, изображение событий ретроспективно. Пользуясь определением А. Г. Тартаковского, «Записки русского офицера» можно назвать «ретроспективно-обработанным дневником» [12, с. 188], что доказывает открыто выраженное личностное начало, наличие временной дистанции, сохранение уникальных исторических данных, отмеченных конкретными датами. «Писатель старается не исказить действительность, подчёркивает, что был участником, свидетелем событий, вносит в повествование эмоционально-лирическую струю» [3, с. 273]. Лажечников, выбирая форму мемуарно-дневникового повествования, создаёт условный образ героя, от лица которого передаются события и даётся оценка происходящего. В произведении много сюжетных линий, историй о героических подвигах русских людей, и все они объединены образом рассказчика, человека своего времени, истинного патриота, романтика, передового мыслителя, стремящегося к миру и просвещению. Свои мысли автор вкладывает в уста героя-повествователя, т.е. становится «эксплицитным» автором, воплощённым в тексте в виде персонажа. Рассуждая о русской нации, писатель не выявляет социальных контрастов, описывает героев с восторгом, восхищается Кутузовым, оплакивает его кончину. Как и другие воины, русский офицер преклоняется перед Кутузовым, который «не умер, а живёт в духе Русских воинов» [5, с. 151], вспоминает, как полководец накануне боя обменялся крестами с простым солдатом, отмечает, что в великом полководце «лишились начальника, родного по вере и по языку» [Там же. С. 149–150]. Голоса автора и героя в оценке Кутузова и других исторических личностей сливаются. Восхищаясь подвигами Ермолова, Барклая-де-Толли, Милорадовича, Раевского, Остермана, Паскевича, автор делает

акцент на выдающейся роли личности в истории. «Походные записки русского офицера» представляют собой смешанную форму авторского субъективизма и достоверности, наличия временной дистанции и личностного присутствия автора, ставшего героем своего произведения и в то же время ощущающего себя вне времени, пропускающего исторические события через призму своего сознания. «Пишущий воспоминания структурно организует текст, выступая в роли автора-творца, автора-повествователя и автобиографического мемуарного героя» [4, с. 246]. Внутренний мир автора и героя – смысловая доминанта произведения. Форма мемуарно-дневникового жанра помогает Лажечникову передать чувства, отношение к происходящему через отождествление себя в целом с человеком своего времени, своего поколения, когда индивидуальный опыт становится опытом истории.

К мемуарному жанру писатель вновь обращается в 50-е годы XIX века. Мемуарно-автобиографический жанр и в это время оказался довольно интересным для писателей, так как позволял сочетать объективно-повествовательную и субъективно-личностную линии повествования. «Автобиографические произведения включают в себя небольшую часть художественного вымысла, для них более типично переплетение фактического, исторического материала с эмоциональными отступлениями» [8, с. 421]. Мемуарный жанр давал писателям возможность передать интеллектуальный опыт, литературно-критические взгляды, дать оценку и историческому опыту. В это время историческим событиям 1812 – 1815 годов Лажечников посвящает мемуарные очерки «Новобранец 1812 года (из моих памятных записок)» и «Несколько заметок и воспоминаний по поводу статьи «Материалы для биографии А. П. Ермолова». В этих произведениях образ автора становится также формой выражения авторского сознания, присутствие автора, который ассоциирует себя с рассказчиком, размышляет о проблемах времени, определяет жанровую структуру мемуарных произведений писателя 50-х годов. Несмотря на разрушительный характер, Отечественная война 1812 года способствовала подъёму патриотизма, поэтому, обращаясь в 50-е годы к событиям прошлых лет, Лажечников по-прежнему испытывает чувство восторга перед победой русских людей, акцентирует внимание на идеальных героях, на ценности нравственных исканий.

Событиям 1812 года посвящён очерк мемуарного цикла «Новобранец 1812 года». В поле зрения Лажечникова входит все, что проходило через его личный опыт, однако дистанция во времени влияет на освещённые писателем события прошлого, информация, полученная в далёком прошлом, сливается с информацией, накопленной временем. Происходит своеобразная консервация информации, которая основывается только на воспоминаниях. В 50-е годы Лажечников ещё не до конца порвал с романтизмом, это сказывается в ярких художественных образах, эмоциональных оценках героев и событий, хотя в это время писатель уже встает на позиции критического реализма. Мемуары этого периода отличаются от ретроспективно обработанного дневника «Записки русского офицера» композиционной целостностью, однако открыто выраженное личностное начало, воссоздание атмосферы исторических событий сближает произведения, созданные в 20-е и в 50-е годы. Налицо ретроспективность очерка «Новобранец 1812 года», так как композиция произведения строится на воспоминаниях героя, описании важной исторической даты. Ретроспективное освещение событий определяет историзм взглядов Лажечникова, помогает преподнести события в новом свете, дать информацию, вновь пропущенную через личный опыт, хотя и субъективно окрашенную. Несмотря на довольно упрощённый стиль изложения, в очерке прослеживается жизненный опыт автора, очерк строится на воспоминаниях героя, каким представляет себя писатель в молодости. Лажечников создаёт свою модель художественного мира, в которой при внешней субъективности чётко проявляется позиция автора. «Образ автора» становится художественным воплощением

мировосприятия Лажечникова и в то же время «автор» выступает как человек, передающий свои чувства через героя-повествователя. Лажечников показывает величие русского народа, восхваляет подвиг людей, которые отстояли родину во времена «скорбные и вместе великие» [6. Т. 1, с. 260]. Выбирая форму повествования от первого лица, Лажечников имеет возможность максимально открыто выражать свои взгляды, не выдерживать абсолютную правдивость и точность определённых деталей. Однако наличие фактов как случаев из реальной жизни, ориентация на осознание современности, обращение к воспоминаниям о прошлом говорит о слиянии мемуарного жанра с очерком. Образ героя-рассказчика, в котором происходила концентрация с авторским «я», стал часто появляться в русской литературе. В мемуарных очерках 50-х годов Лажечников вновь использует этот приём. Через образ героя-повествователя автор рассказывает «о себе», о людях и событиях, но вся информация соотносится непосредственно с личной жизнью писателя, повествование акцентируется на авторском «я», следовательно происходит постоянное присутствие автора в тексте произведения. Лажечников обращается к событиям прошлого, реставрируя свои юношеские впечатления. Однако комментарий прошлого уже достаточно субъективен. Несмотря на воспоминания о периоде юности, писатель представляет позицию уже зрелого человека, который даёт современное видение тех исторических событий. В лице героя Лажечников представляет себя «еще недавно архивным юношей», который рвется в «ряды военные» [Там же, с. 259]. Он воспринимает прошлое «в свете настоящего зрелого сознания и понимания, обогащённого временной перспективой, воспроизводит осознание этого мира (детское, юношеское, молодое)» [1, с. 398]. Личностно-субъективное начало и ретроспективный характер воссоздания исторических событий – отличительные особенности очерка «Новобранец 1812 года». Насыщенность бытовыми деталями, стремление к фактической точности, соединение личностного «я» автора и героя позволяет дополнить определение жанровой особенности и этого произведения как «ретроспективный дневник». Опираясь на реальные факты из собственной жизни, автор представляет героя как романтически настроенного юношу с патриотическими убеждениями, готового немедленно встать на защиту отечества. «Сердце мое радостно билось при одной мысли, что я скоро опояшусь мечом и крупно поговорю с неприятелем за обиды моему отечеству» [Там же, с. 259]. Стиль изложения, присутствие героя, рассказывающего о событиях юности, несомненно, напоминает пушкинскую «Капитанскую дочку». Пушкин одним из первых представил реалистический образ рассказчика. Возможно, создавая произведение уже в 50-е годы, Лажечников представляет художественный характер в единстве индивидуального и общего, в какой-то степени соединяя индивидуальность с чертами, присущими в целом поколению, пережившему те исторические события. Автор подчёркивает, что герой не является плодом его воображения, это реальный человек, испытавший на себе все жизненные реалии и отождествлённый автором. Приём повествования от первого лица часто применяли писатели реалистического направления. В произведении повествование ведётся от имени конкретного рассказчика, который является персонажем произведения, все события преломляются через его сознание и восприятие. Произведение Пушкина было создано раньше, в 1836 году, и хорошо было известно Лажечникову, который, будучи знакомым с Пушкиным (о чем он говорит в очерке «Знакомство мое с Пушкиным») [6. Т. 1, с. 275 – 295], вероятно, использовал пушкинский стиль повествования. Однако у Пушкина под эффектом простоты скрываются сложные творческие искания, ретроспективность выявляет глубину пушкинского понимания процесса истории, чего не скажешь о произведении Лажечникова. Обращаясь к событиям юности, Лажечников больше констатирует факты, погружаясь в тот мир с юношеской восторженностью. Отсюда и некоторая субъективность, неточность в определённых деталях.

Например, герой восхищается московским градоначальником Растопчиным, который «бросал каждый день в пищу народу свои животрепещущие послания о спасении города» [6, Т. 1. с. 261], но в тяжёлую минуту сбежал, бросив М. Н. Верещагина, обвинённого в измене, на растерзание толпы. Ассоциируя себя с героем-рассказчиком, автор с восторгом рассказывает о Сергее Николаевиче Глинке, на которого герой смотрит «с благоговением» [Там же, с. 262]. Выбирая роль повествователя, Лажечников естественно наделяет героя чертами характера, присущими самому автору. Однако с позиции уже немолодого человека писатель старается передать мысли и чувства юности, что до конца, конечно, не соответствует самому автору. Стараясь вжиться в образ молодого человека, Лажечников включает элементы описания детства и юности. Правда, монологический характер очерка помогает читателям выявить особенности натуры героя-повествователя: восторженность, патриотизм, юношеское воображение. Наличие в тексте несколько разных точек зрения (восприятие этих событий молодым человеком и трактовка этих событий человеком с жизненным опытом) говорит об открытости авторского сознания, позволяет Лажечникову привлечь читателей к оценке важных исторических событий.

В очерке «Несколько заметок и воспоминаний по поводу статьи «Материалы для биографии Ермолова» писатель вновь обращается к событиям юности, старается передать атмосферу того времени, гордость за русский народ. Лажечников един со своим героем, их ценностные ориентиры сливаются, однако дистанция между автором и героем прослеживается, так как писатель также осмысливает свой жизненный опыт с определённого расстояния во времени. Его герой становится своеобразным символом того времени, воплощением авторской идеи о духовном единстве русской нации. Лажечников вновь изображает «великую эпоху 1812 – 1815 годов», вспоминает генерала Ермолова, под началом которого он «имел счастье служить» [7, Т. 6, с. 555–556]. Писатель вновь выступает как герой и как объект высказывания, вспоминает 1812 год, который стал оплотом в укреплении духовности русской нации. «Много было говорено о 1812 годе, но никогда недовольно говорить о нём. Ещё и теперь пугает он тех, кто врагами вздумал бы ступить на Русскую землю» [Там же, с. 571]. Авторское сознание субъективно, но субъективизм не снижает достоверности изображаемых событий. Лажечников старается передать свою историческую память, входит в произведение как участник событий и как комментатор этих событий, чтобы читатели могли поразмышлять о времени, о духовности русского человека, о его жизненных принципах. Произведение даёт представление о личности автора, носителя определённых взглядов на историю.

**Заключение.** В произведениях о событиях 1812 – 1815 годов Лажечников выступает своеобразным прототипом образа автора, в его сознании происходит не только представление этих событий, но и их своеобразная трансформация, слияние внешне событийных и личностно ориентированных фактов в жизни писателя. Соединяя авторское «я» с героем-повествователем, писатель делает акцент на духовности русской нации, удивительном патриотизме, героизме и нравственной чистоте русского человека. Произведения Лажечникова мемуарно-автобиографического жанра – это авторские повествования, напоминающие монологи, что делает сюжеты динамичными, изложение эмоциональным. Через авторское «я» читатель имеет возможность не только получить информацию о ярких исторических событиях, но и стать участником тех событий, проникнуть в мир чувств героя и самого автора. Все эти произведения можно отнести к мемуарно-автобиографическим, в которых сконцентрирована сама суть жанра. Лажечников останавливается на своих переживаниях и ощущениях юности, стремится к самовыражению, отождествляя себя с героем, становится художественным образом произведений. Хотя композиционно произведения строятся на образе автобиографического героя, всё

основывается на понятии памяти. Авторское «я» проявляется в представлении писателя о самом себе, о своём эмоциональном состоянии. Приём слияния авторского «я» с личностью героя произведений помогает Лажечникову осмыслить то время, свои действия, независимо от временной дистанции, вновь погрузиться во внутренний мир, создать своего героя-двойника, который является носителем мировоззрения автора. Основанные на фактах биографии Лажечникова произведения интересны тем, что автор воссоздаёт историческую обстановку, время, важное для России, для концентрации менталитета русской нации. Дневники и мемуары схожи своим психологическим подтекстом, субъективной окраской, наличием исторических фактов, когда через жизненную историю писателя и героя-повествователя даётся история русского государства.

### Список используемых источников

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445с.
2. Исупова, С. М. Формирование художественного историзма в раннем творчестве И. И. Лажечникова / С. М. Исупова // Научный диалог. 2020. – № 10. – С. 268 – 279.
3. Лажечников, И. И. Походные записки русского офицера, изданные И. Лажечниковым / И. И. Лажечников. – 2-е изд. перепеч. с изд. 1820 г. без испр. – М. : в тип. Н. Степанова, 1836. – 286 с.
4. Лажечников, И. И. Собрание сочинений : в 6 т. / И. И. Лажечников. – М. : Можайск – Терра, 1994. – Т. 1. – 672 с.
5. Лажечников, И. И. Собрание сочинений : в 6 т. / И. И. Лажечников. – М. : Можайск – Терра, 1994. – Т. 6. – 672 с.
6. Мышкина, А. Ф. Проявление автобиографизма и автобиографический жанр в чувашской литературе / А. Ф. Мышкина, М. П. Савирова, Т. Н. Емельянова // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 420 – 427.
7. Поляков, И. А. К истории изучения русской мемуарной литературы XVII–XVIII вв.: Проблема систематизации / И. А. Поляков, М. А. Смирнова // Studia Litterarum. – 2021. – Т. 6, № 4. – С. 400 – 445.
8. Тартаковский, А. Г. Русская мемуаристика XVIII – первой половины XIX в. / А. Г. Тартаковский. – М. : Наука, 1991. – 288 с.
9. Черкашина, Т. Ю. Мемуарная литература: синтез мемуарного и автобиографического начал / Т. Ю. Черкашина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. – 2014. – № 1(134). – С. 187 – 191.

## **ПОЛИСЕМАНТИЧНОСТЬ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РАССКАЗЕ И. БУНИНА «МИТИНА ЛЮБОВЬ»**

**Летуновская Ольга Сергеевна,**  
студент бакалавриата, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: olyaletun0@gmail.com)

**Научный руководитель – Глазкова Марина Михайловна,**  
кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
технический университет», г. Тамбов, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена комплексному анализу полисемантичности концепта «любовь» на материале рассказа И. А. Бунина «Митина любовь». Исследование базируется на теоретических положениях отечественной и когнитивной лингвистики, рассматривающих полисемантичность как фундаментальное свойство лексической системы, отражающее когнитивные процессы категоризации. В работе раскрывается сущность концепта как многомерной ментальной структуры и демонстрируется, как слово «любовь» актуализирует различные, но взаимосвязанные лексико-семантические варианты в художественном тексте.

**Ключевые слова:** полисемантичность, концепт «любовь», лексико-семантический вариант, когнитивная лингвистика, художественный концепт, трагическая любовь, идеализация, обречённость.

Полисемантичность – это свойство лексической единицы (слова или лексемы) иметь несколько семантически взаимосвязанных значений, которые развиваются из общего исходного значения и образуют единую лексико-семантическую парадигму (структуру) слова. Проще говоря, это ситуация, когда одно слово имеет несколько разных, но связанных между собой значений. Значения у одного слова не берутся просто так из ниоткуда. Обычно они развиваются постепенно, основываясь на первоначальном, самом распространённом значении.

Основными представителями русской лингвистической школы, занимавшимися изучением полисемантичности, являлись В. В. Виноградов, Д. Н. Шмелёв, Л. А. Новиков, О. С. Ахманова и А. И. Смирницкий.

В рамках когнитивной лингвистики (например, в работах Дж. Лакоффа [1]) полисемантичность часто интерпретируется как отражение когнитивных процессов категоризации, где одно центральное, прототипическое значение служит основой для формирования радиальной сети связанных с ним, но модифицированных значений. «...полисемия представляет значительную трудность, если рассматривать это явление с точки зрения классического подхода к категоризации, в соответствии с которым концепты описываются только с точки зрения их необходимых и достаточных черт...» [2].

Полисемантичность является фундаментальным свойством лексической системы естественного языка, обеспечивающим его экономичность (позволяя использовать ограниченное количество лексических единиц для выражения широкого круга концептов) и гибкость (способность языка адаптироваться к новым реалиям и создавать новые смыслы). Полисемантичность помогает в обучении. Понимая, как слова приобретают новые значения, мы лучше запоминаем и осваиваем язык. К сожалению, иногда полисемантичность может приводить к путанице. Если контекст непонятен, мы можем неправильно понять, какое именно значение имеет в виду говорящий или пишущий.

Концепт представляет собой когнитивную, обобщённую и абстрагированную ментальную единицу, хранящую и организующую в сознании человека комплекс знаний о каком-либо явлении, объекте, свойстве, процессе или отношении. Это не просто слово, и не просто понятие в логическом смысле, а более широкое, многогранное и динамичное ментальное образование, «... устойчивое понятие, отражающее ментальность народа, его историю, культуру, религию, аксиологические ценности...» [3].

Концепт существует в сознании человека как единица мышления, как способ осмысления мира. Он не является материальным объектом, а представляет собой некий инвариант, абстракцию от множества конкретных проявлений.

Например, концепт «стол» включает в себя все возможные столы (круглые, квадратные, деревянные, стеклянные и т.д.), но не является ни одним из них в отдельности. Концепты выражаются посредством языка (слов, фраз, высказываний), но не тождественны словам. Одно слово может выражать несколько концептов (омонимия), и один концепт может быть выражен разными словами (синонимия) или даже целыми описаниями.

В литературных произведениях концепт может проявляться через систему персонажей (т.е. через поступки, мысли, переживания героев), сюжет и композицию, а также посредством художественных образов и символов.

С. И. Ожегов в своём Толковом словаре определяет «Любовь» как глубокое сердечное влечение, расположение к кому-нибудь или к чему-нибудь, как чувство сильной привязанности [4].

Толковый словарь Д. Н. Ушакова даёт более широкое определение. Он называет «любовью» чувство сильного влечения, расположения, тяготения к другому человеку, к кому-нибудь или чему-нибудь; расположение, склонность, влечение (например, любовь к музыке, чтению); любовное отношение, связь между мужчиной и женщиной или же ласковое, нежное обращение, отношение [5].

Следует отметить, что в представленных выше определениях прослеживаются общие черты. Любовь всегда описывается как чувство, эмоция. Это активное стремление к кому-то или чему-то. Объектом любви может являться не только человек, а также идеи, места, занятия.

Исходя из анализа определений Ожегова и Ушакова, можно сделать вывод о том, что любовь – это глубокое, сильное чувство влечения, расположения и привязанности, направленное к другому человеку, живому существу, а также к идеям, местам, занятиям или объектам, которое часто сопровождается желанием заботы, близости и самоотдачи.

Полисемантичность концепта «любовь» означает, что одно и то же слово «любовь» используется для обозначения целого спектра различных по своей природе, интенсивности, объекту и проявлениям чувств и отношений, которые, тем не менее, имеют общую семантическую основу – глубокую привязанность, симпатию, заботу или страсть. Это не просто разные оттенки одного чувства, а различные лексико-семантические варианты одного слова, каждый из которых актуализируется в определённом контексте.

Любовь в русской литературе редко бывает спокойной и размеренной. Это всегда бездна чувств, страстей, жертвенности или эгоизма. Она доводится до предела, до фатального разрешения. Очень часто любовь предстает как рок, предопределение, влекущее за собой страдания, разлуку или гибель.

В русской литературе акцент смещается с физической стороны любви на духовную, платоническую, или же их конфликт порождает драму, «...любовь играет роль связующей силы, наделяя в высшей степени ценностью свой предмет нежности, объединяясь с ним, и может служить источником счастья. Без любви чувствуется неполнота, недостаток единичного бытия и, следовательно, своего рода слабость и бессилие, которые усложняются и видоизменяются в различных условиях, вызванных разными ассоциациями...» [6].

Иван Бунин – мастер тонкого психологизма и импрессионизма. Он изображает любовь как стихийную силу, которая вторгается в жизнь героев, озаряет её, но зачастую приносит боль, разочарование и ведёт к неизбежному концу. Любовь представляется в виде краткого, разрушительного озарения, любовь, обречённую на гибель, «...концепция любви у Бунина трагична. Можно сделать вывод о том, что именно такой тип любви, которая молниеносна и подобна солнечному удару, является идеалом писателя...» [7].

Любовь приходит внезапно, как вспышка, озаряющая обыденность. Она не выбирает время, место или обстоятельства. Герои часто не готовы к такому сильному чувству, оно захватывает их врасплох. В своих рассказах И. Бунин не стесняется изображать физическую сторону любви. Его описания чувственных моментов проникнуты напряжением, негой и осязаемостью. Однако эта страсть часто граничит с физической болью или ощущением мимолетности.

Присутствует невозможность полной реализации любви, её обречённость на провал. Часто герои связаны социальными условностями, браком, разными мирами или просто не могут найти взаимопонимания. Если любовь не реализовалась или закончилась, то она остаётся в памяти героев навсегда, превращаясь в «тёмные аллеи» воспоминаний. Эта память пропитана болью, ностальгией по утраченному счастью, и часто является единственным, что остаётся от былой страсти. Герои Бунина часто живут прошлым, не в силах отпустить образы любимых.

Часто любовь кажется героям предопределённой, неотвратимой. Они оказываются в её власти, как будто бы не имеют возможности ей сопротивляться. Это добавляет в их отношения элемент фатализма. Через изображение любви Бунин размышляет о смысле жизни, о быстротечности времени, о бренности человеческих чувств и о неумолимом ходе жизни. Любовь становится для него своеобразной мерой человеческого бытия.

Особую роль в передаче настроения любви играет «бунинский» язык. Он лаконичный, точный, наполненный чувственными образами, звуками, запахами, которые создают неповторимую атмосферу. «...слово в прозе Бунина насыщается особой образностью, выразительностью, что родит его с поэтическим словом. Каждое новое явление, деталь, чувство у Бунина является откровением для автора и читателя. Обыденные вещи воспринимаются с особым накалом чувства, обострённым видением, что создаёт картину повышенного напряжения, драматизма...» [7].

Рассказ И. Бунина «Митина любовь» является одним из наиболее глубоких и трагических произведений, исследующих феномен любви. В нём концепт «любовь» предстает во всей своей полисемантической, раскрываясь как сложное, противоречивое чувство, ведущее героя к саморазрушению. Бунин мастерски демонстрирует, что любовь может быть и возвышенной страстью, и мучительной одержимостью, и плотским влечением, и иллюзией, а также причиной гибели.

В «Митиной любви» Бунин исследует роковую сторону этого чувства. Для Мити любовь становится не созидательной, а разрушительной силой. Неспособность вынести неопределённость, ревность, разлуку, а также несовместимость его идеализированной любви с его же плотскими инстинктами приводят его к полному психологическому краху. В конечном итоге, именно «любовь» в её крайней форме, с её муками и противоречиями, толкает Митю к самоубийству. Она становится причиной его гибели, показывая, что это чувство может быть не только источником жизни, но и смертельной ловушкой.

В начале рассказа любовь Мити к Кате предстает как чистое, сильное, всепоглощающее чувство, граничащее с обожанием. Это период ослепительного счастья, эйфории, когда Катя кажется Мите воплощением красоты и совершенства. Он идеализирует её образ, видит в ней «светлый, радостный, весенний идеал». Эта любовь дарит ему

ощущение полноты жизни, озаряет его существование. Сначала, любовь для Мити – это источник вдохновения и блаженства.

Позже возвышенная страсть трансформируется в болезненную одержимость. Разлука с Катей, её кажущаяся холодность и стремление к театральной карьере вызывают в Мите мучительные ревность, тоску и сомнения. Его любовь становится источником невыносимых страданий, отравляет его рассудок. Митя считал, что «... ревность эта была не простая, а какая-то, как ему казалось, особенная...» [8]. Мысли о Кате преследуют его постоянно, лишают сна, аппетита, способности мыслить о чем-либо другом. Он не любит реальную Катю, а любит свой образ Кати, свою фантазию о ней, и эта любовь становится навязчивой идеей, сводящей его с ума.

Помимо идеализированной любви к Кате, в Мите просыпается сильное, почти звериное плотское влечение. Это особенно ярко проявляется в его отношениях с деревенской девушкой Аленкой. Изначально Аленка привлекает его как воплощение земной, естественной красоты, природной силы. Влечение к ней – это не та «высокая» любовь, что к Кате, а скорее инстинктивная потребность в физической близости. Для Мити это попытка заглушить тоску по Кате, найти утешение в телесном, но и здесь он не находит покоя. Этот аспект любви показывает её как неукротимую биологическую силу, способную проявляться вне рамок романтических или духовных привязанностей: «... Любовь Мити к Кате ревнива, эгоистична, она имеет собственнический характер. Любовь же искренняя, чистая и возвышенная ищет счастья и блага для возлюбленного. Митина любовь далека от этого, напротив, он стремится к всецелому обладанию Катей...» [9].

Трагедия Мити заключается в том, что его любовь к Кате – это по большей части любовь к созданному им самим идеалу. Он не видит реальной Кати, её амбиций, её возможной поверхностности или просто другой природы её чувств. Его идеал сталкивается с реальностью, и это столкновение оказывается для него разрушительным. Катя, возможно, и любила его, но совсем по-другому, не с такой надрывной силой, как он её. Этот диссонанс между его идеалом и реальностью делает его любовь бесперспективной, иллюзорной и обречённой на разочарование.

Концепт «Любовь» в рассказе И. Бунина «Митина любовь» не является монолитным. Он предстает как многомерное явление, объединяющее в себе:

- светлую страсть и мучительную одержимость;
- возвышенную идеализацию и грубое плотское влечение;
- источник блаженства и причину невыносимых страданий;
- иллюзию и роковую силу, ведущую к гибели.

Бунин с необыкновенной психологической точностью показывает, как эти разные грани любви переплетаются в душе человека, доводя его до крайнего предела и раскрывая трагическую амбивалентность одного из самых сильных человеческих чувств.

Любовь в произведениях Бунина – это не сказка, а глубокое, порой мучительное переживание, которое заставляет человека остро ощущать жизнь, её красоту и её трагизм. Это чувство, которое оставляет след навсегда, даже если оно было мимолетным.

#### **Список используемых источников**

1. Lakoff, G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – University of Chicago Press, 1980. – P. 2 – 24.
2. Боярская, Е. Л. Когнитивный подход к исследованию концептуальной структуры многозначного слова Вып. 2. Филологические науки / Е. Л. Боярская // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2007. – С. 54 – 61.

3. Глазкова, М. М. Концепты Слепота, Любовь, Добродетель в художественном мире А. Жида (на материале повестей А. Жида «Тесные ворота» и «Пасторальная симфония» / М. М. Глазкова // Филология: научные исследования. – 2023. – № 5. – С. 13 – 32. – URL : [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=39730](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39730)
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов // 1949. – 22-е изд. – 1990. – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/101370>
5. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Дом Славянской кн., – 2008. – 959 с. – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/852922>
6. Майкова, В. П. Философия любви в русской литературе и важность её усвоения для формирования системы жизненных ценностей / В. П. Майкова, Э. М. Молчан, Р. В. Гавва // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – № 1. – 2022. – С. 23 – 31.
7. Ли Сан Чул Любовь как идеал в творчестве И. А. Бунина / Сан Чул Ли // Молодой учёный. – 2009. – № 3(3). – С. 124 – 126. – URL : <https://moluch.ru/archive/3/224>
8. Бунин, И. А. Собрание сочинений : в 4 т. / И. А. Бунин. – М. : Правда. – 1988. – Т. 3. – 543 с.
9. Родин, А. Л. Духовная деградация главного героя повести И. А. Бунина «Митина любовь» / А. Л. Родин // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2023. – № 1(48). – С. 70 – 79.

УДК 82.09

17.09.91: История литературы отдельных стран и народов

## **ЧИТАТЕЛЬ КАК ЗРИТЕЛЬ: ВИЗУАЛЬНОЕ ВОВЛЕЧЕНИЕ И СОТВОРЧЕСТВО В РОМАНЕ ЛАО ШЭ «РИКША»**

**Лю Йимин,**

аспирант, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
г. Гродно, Беларусь  
(e-mail: 448132902@qq.com)

**Аннотация.** На примере романа Лао Шэ «Рикша» рассматривается визуальность как функция нарратива. Показывается, что визуальность способствует не только зримости создаваемого художественного мира, но и вовлечению читателя в сопереживание герою и сотворчество с автором, активизируя читательское воображение и рефлексию над текстом. Устанавливается зависимость между воображением как способом взаимодействия с текстом и пониманием.

**Ключевые слова:** визуальность, реакция читателя, межсемиотический перевод, воображение, эмпатия, понимание

**Вступление.** Есть романы, которые мы читаем, и романы, которые мы смотрим. «Рикша» Лао Шэ, несомненно, относится к последним. С первых страниц в сознании читателя начинают вырисовываться образы: скрип деревянных колёс, пот, выступающий на шее рикши, облако пыли, застилающее пекинские улицы и переулки. Это история, которая не просто говорит – она показывает. В данной статье роман «Рикша» рассматривается как визуальное повествование, которое разворачивается в сознании читателя. Читая «Рикшу», человек не просто интерпретирует слова Лао Шэ, но в процессе сотворчества создаёт свой мир, становясь оператором, художником-постановщиком, эмоционально вовлечённым свидетелем. В терминах когнитивного литературоведения такого рода переживания

называются визуальная вовлечённость. Романы Лао Шэ представляют собой яркий пример того, как проза может активизировать визуальное восприятие. Благодаря насыщенным визуальными образами описаниям пространства, а также метафорическим образам «Рикша» представляет интерес для исследователя, позволяя рассмотреть процесс чтения в трёх аспектах: во-первых, приёмы построения визуально ориентированного повествования; во-вторых, воображение читателя как условие и способ интерпретации; в-третьих, визуальность как форма воздействия на нравственное чувство читателя. Благодаря такой постановке проблемы формируется представление о чтении не просто как об интеллектуальной деятельности, но и как о своего рода внутреннем наблюдении, которое накладывает отпечаток не только на то, как мы понимаем литературу, но и на то, как мы её воспринимаем и запоминаем.

Этот круг вопросов подключает исследование к актуальной в современном литературоведении, шире – гуманитарной науке, проблеме визуальности. Новизна результатов исследования заключается в его междисциплинарном характере: визуальность рассматривается как проблема нарратива как авторская повествовательная стратегия создания образа героя и окружающего его пространства для психологической характеристики; как стратегия эмоционального воздействия на читателя, когда лаконичность прямых оценок, использование пропусков-лакун компенсируется «визуальной правдой» страдания героя [1, р. 20]. Использование визуальных эффектов в совокупности с приёмами монтажа разноплановых в эмоциональном отношении сцен является в романе Лао Шэ основным способом повествования. Визуальность изменяет коммуникацию между автором и читателем, который становится наблюдателем и судьёй описываемых событий.

**Методология и результаты исследования.** Методология исследования носит комплексный характер, включая анализ визуальных компонентов нарратива, определяющих коммуникативную стратегию автора, направленную на читательское восприятие; а также характеристику визуальности как проблемы интерпретации текста.

Рассмотрим визуальность как вид повествовательного голоса и элемент творческого сотрудничества между автором и читателем.

Бытует упрощённое представление о том, что литература затрагивает разум, в то время как визуальное искусство захватывает взгляд. Однако в действительности акт чтения предполагает вхождение во внутренний мир произведения и актуализацию воображения как формы внутреннего зрения.

Роман Лао Шэ «Рикша» приглашает читателей стать активными сотворцами визуального мира. С первых страниц «Рикши» становится очевидно, что роман не просто повествует о событиях, он создаёт пространство. Читателю не только рассказывают о том, что происходит, ему предлагают представить себе, как выглядит мир в романе. Узкие улочки Пекина, шумные толпы людей, запылённые окна чайных домиков, отблеск света на деревянной раме рикши – эти образы не описываются подробно, но подразумеваются, позволяя воображению читателя дополнить картину. Такой вид повествовательной техники основан на том, что Вольфганг Изер назвал «пробелами» (пропусками) в тексте, которые требуют заполнения. В «Процессе чтения» Изер утверждал, что смысл не заложен в самом тексте, а возникает в результате взаимодействия между текстом и читателем [2, р. 182].

Лао Шэ осознаёт эту динамику. Он не рассказывает всех подробностей, а жестикულიрует, напоминает о чем-то. Читатель воспринимает слова и переводит язык в визуальные сцены. Рассмотрим, например, повторяющиеся сцены, в которых Сянцзы тащит свою тележку по улицам Пекина. Лао Шэ редко указывает больше, чем несколько визуальных ориентиров: наклонную аллею, солнечное пятно, лужу. Но эти разрозненные детали запускают в сознании читателя гораздо более масштабный процесс. Читатель

начинает видеть не только описанные, но и подразумеваемые элементы: истёртую брусчатку, косые взгляды прохожих, ритмичное покачивание Сянцзы. Это форма сотворчества: читатели рисуют очертания мира, на который роман лишь намекает. В книге «Повествование как виртуальная реальность» Мари-Лор Райан утверждает, что погружение в повествование зависит не от полноты текстовых деталей, а от желания и способности читателя творчески погрузиться в мир рассказываемой истории [3, р. 89]. Лао Шэ не перегружает читателя плотностью изложения, он оставляет место для читательского участия.

В этом есть и психологический аспект. Теоретики-когнитивисты подчёркивают, что чтение – это мультисенсорный процесс. Элейн Скарри в работе «Мечтая по книге» подчёркивает, что хорошее письмо стимулирует умственные способности, связанные с восприятием, прежде всего зрение. Скарри отмечает, что читатели «видят» прочитанное не как абстрактные знаки, а как конкретные, пространственно расположенные образы [4, pp. 5 – 7]. Лао Шэ часто стимулирует такое визуальное моделирование. Независимо от того, описывается ли избитое тело Сянцзы или давление города на героя, повествование провоцирует пространственную форму сопереживания. Читатель не просто представляет, что чувствует Сянцзы, он представляет, что видит герой и что его окружает. При этом повествование становится трёхмерным, почти архитектурным, по своему эмоциональному воздействию.

Воздействие «Рикши» на читателя определяется не лирической составляющей текста и даже не трагической историей героя, а тем, как Лао Шэ превращает язык в подсказку для восприятия. В одной из сцен Сянцзы, промокший и униженный, бредёт сквозь ливень, потеряв свою тележку. Описание скупое («вода хлестала, как хлыст»), но этого достаточно, потому что остальное читатель дополнит, представив мерцание фонарей на мокрой улице, прилипшие пряди волос на лбу героя, хлюпанье его шагов по мелким лужам. Этого нет в тексте, но сам акт читательского сотворчества делает этот момент реальным. Не только интеллектуально воспринимаемым, но и перцептивно переживаемым.

Идея о том, что литературу можно воспринимать как визуальную реальность, восходит к «Поэтике» Аристотеля, где говорится о «драматической имитации» как основной функции повествования. В современных терминах способность текста побуждать читателя моделировать события, обстановку и эмоции в своём сознании можно назвать симуляцией. Эта симуляция не пассивна. Она требует внимания, усилий и творческого подхода. Это требование становится особенно важным, когда читатель должен определить проблемно-тематическую направленность романа Лао Шэ. Чтобы понять, что роман повествует не только о судьбе рикши-погонщика, но и о бедности, разочаровании, унижении человеческого достоинства, читатель должен увидеть, прочувствовать, пережить. Это переживание происходит с помощью воображения.

Воздействие на читательское восприятие в «Рикше» достигается не только благодаря визуальной репрезентации, но и сопряжению ритма повествования и движения героя. Ритм романа отражает физические нагрузки Сянцзы. Сцены усилий сопровождаются длинными фразами, в то время как отрывочная проза появляется, когда наступает отчаяние. Структура предложений создаёт своего рода кинетическую визуализацию: тело в движении, повествование в движении, восприятие читателя определяется временем и ритмом повествования.

Ритмическая визуальность распространяется также на тишину. В нескольких ключевых сценах Сянцзы ничего не говорит, и в этих паузах визуальное измерение обостряется. Мы видим больше, чем сказано: сломанная пряжка, треснувшая чашка, тень на пороге. Отсутствие речи создаёт вакуум, который заполняет зрительный образ. Именно в эти моменты роман достигает наибольшего контакта между автором и читателем.

Читателю не говорят, что чувствует Сянцзы, – ему предлагают видеть и сопереживать. Это означает, что работа читательского воображения носит не только когнитивный, но и эмоциональный характер. Как утверждает Сьюзен Фигин в работе «Эстетический опыт», эмоции возникают не только благодаря содержанию, но и благодаря форме: повествование направляет внимание и управляет эмоциональным ритмом [5]. Визуальные стратегии Лао Шэ играют в этом ключевую роль. Они направляют взгляд читателя: описание рикши, перевернувшегося вверх тормашками, или буханки хлеба, упавшей в грязь, – это незначительные с точки зрения событийного ряда детали, но они несут огромную эмоциональную нагрузку. Визуальная чёткость деталей усиливает их символическую силу.

В этом процессе также есть межкультурный аспект. Образы Лао Шэ, китайского писателя, выступают в качестве универсальной подсказки. Читатель, китаец он или нет, строит свой собственный Пекин. Для белорусского студента или американского профессора переулки и крыши могут выглядеть по-разному, но процесс создания картины в воображении является общим. Это создаёт парадокс: локальная история становится доступной всему миру благодаря тому, что читатели получают достаточно точные образы, чтобы активизировать свои собственные.

Таким образом, «Рикша» – это не просто роман, который нужно прочитать. Это роман, который нужно увидеть. Лао Шэ не создаёт законченный мир для своих читателей; он приглашает их помочь в его создании. В этом совместном построении смысл формируется не только через слова, но и через образы, которые эти слова вызывают. Именно перед мысленным взором читателя история обретает полную форму. Это не просто визуализация. Это основа опыта чтения, который является одновременно эстетическим, познавательным и глубоко нравственным.

Сказанное означает, что визуальность предполагает этическое видение – сопереживание, которое имеет вес морального свидетельства. Чтение в таком случае не является отвлечённым интеллектуальным упражнением. Это форма близости – близости к жизням, которые мы не прожили, эмоциям, которые мы не испытали, и несправедливостям, от которых мы не страдали. В «Рикше» Лао Шэ эта близость проявляется не только в сюжете, но и в образах. Роман призывает читателей не оценивать, а стать свидетелями. Он не убеждает в общепринятом смысле этого слова; он просто показывает. И при демонстрации это вызывает этический отклик, который исходит не из абстрактных рассуждений, а из визуального взаимодействия. Акт видения вызывает эмоциональные реакции, которые предшествуют сознательному суждению и часто превосходят его. В этом смысле визуальность повествования Лао Шэ не только эстетична. Она и нравственна. Она связывает читателя со страданиями персонажа таким образом, что они кажутся непосредственными, личными и близкими.

Рассмотрим роль описаний тела Сянцзы в романе, которое является центральным визуальным символом. Его физическая форма постоянно представлена в романе – сначала крепкая и энергичная, позже изношенная и увядшая и в конце почти неузнаваемая. Но это телесное преобразование никогда не бывает абстрактным. Лао Шэ не говорит, что Сянцзы устал, а показывает, как поникли его плечи, как потрескались ступни, как он стал медленнее передвигаться по городским переулкам. Читатель «видит» изнеможение Сянцзы, и это видение становится источником сочувствия.

Марта Нуссбаум в книге «Познание любви» утверждала, что литература развивает нравственное воображение, позволяя увидеть жизнь других людей изнутри [6, pp. 148 – 151]. Повествование в «Рикше», возможно, более примитивно. Но оно развивает то, что можно назвать «визуальным сознанием». Когда мы представляем себе Сянцзы, лежащего в пыли, когда мы представляем его руки, когда-то сильные, а теперь дрожащие, мы не занимаемся

нравственным анализом. Мы наблюдаем. Однако наблюдение в художественной литературе имеет вес свидетельства. Этому свидетельству придаёт этическую силу то, *как* Лао Шэ его выстраивает. О самых болезненных сценах не кричат, они оформлены не как кульминационные моменты, а как медленное, почти обыденное разрушение. Пропущенный приём пищи. Обронённая монета. Пустой взгляд. Эти незначительные детали перерастают в нечто большее – визуальный ритм упадка. И поскольку читатели видят, как постепенно нарастает этот упадок, эффект воздействия оказывается неизгладимым. В повествовании нет ни одного момента, когда Сянцзы «ломается». Вместо этого читатель наблюдает, как герой изнашивается. Этика такого рода повествований тонка: она не требует отклика, но исключает безразличие.

Элейн Скарри полагает, что такого рода литература делает то, чего не может сделать ни один трактат. В книге «Мечтая по книге» она пишет, что словесные образы стимулируют эмоциональное воображение, – они не описывают эмоции, они заставляют чувствовать [7, р. 92]. Лао Шэ именно так использует визуальные описания. Он привлекает внимание к тому, как выглядит Сянцзы, а не к тому, что он думает или чувствует. И всё же, как это ни парадоксально, мы начинаем понимать внутреннюю жизнь Сянцзы именно через эти внешние образы. Дрожащие руки, сгорбленная походка, пустые глаза – визуальные образы не передают мысли автора, но обнажают страдание героя.

В «Рикше» также передано визуальное одиночество Сянцзы. Герой окружен другими людьми, которые не видят его, город равнодушно гудит вокруг него. Читатель, однако, оказывается в положении наблюдателя, того, кто видит то, что другие в романе игнорируют. Эта инверсия имеет этический подтекст: видеть то, что другие отказываются видеть, означает нести бремя моральной ответственности. Читатель не может спасти Сянцзы, но он не может больше оставаться невидимым/нейтральным. Об этом размышляла Сьюзен Зонтаг, когда, говоря о фотографии, предупреждала об опасности чрезмерного использования изображений страданий. По её мнению, когда таких фотографий слишком много, мы становимся бесчувственными [8].

Но «снимки» Лао Шэ не одноразовые. Они не шокирующие и не гротескные. Они обыденны. Именно эта обыденность делает их эффективными. Вид Сянцзы, проходящего мимо мясной лавки, свет, падающий на его лицо, медленное угасание его былой энергии – эти визуальные эффекты не подавляют читателя, но запоминаются. При этом визуальная этика Лао Шэ не отличается сентиментальностью: Сянцзы не мученик, он совершает ошибки, он ожесточается. Автор не пытается приукрасить героя, акцентировать его страдания. Есть ясность авторского взгляда, и в этой ясности кроется уважение. Роман уважает своего героя, показывая во всех его противоречиях, и предлагает читателю сделать то же самое.

Этическое воздействие «Рикши» выходит за рамки личной истории Сянцзы. В романе городской пейзаж Пекина превращается в картину неравенства и отчаяния. Контраст между богатством и бедностью редко проявляется открыто, но он всегда заметен. Читатель видит прилавки с разнообразной едой, от которых Сянцзы вынужден отворачиваться. Видит комфорт пассажиров, которых ему приходится перевозить, даже когда он голоден. Эти контрасты не являются полемическими, они наглядны. И поскольку они наглядны, читатель не просто осознает несправедливость – он наблюдает за ней.

Это поднимает более широкий вопрос об этике внимания. То, что предлагает Лао Шэ, – это призыв не к политическому действию, а к внимательности. Автор показывает то, что обычно скрывается или упускается из поля зрения, и учит читателя смотреть на мир. Литература становится практикой видения. А видение, в свою очередь, становится практикой внимательности. После прочтения «Рикши» читатель по-другому увидит сгорбленного,

измученного человека, который тащит тележку по людной улице. Это означает, что «Рикша» моделирует читательскую дисциплину. Лао Шэ напоминает, как нужно смотреть, – внимательно, терпеливо, гуманно. И от этой дисциплины, однажды усвоенной, трудно отучиться. Образы остаются в памяти после окончания романа. Не потому, что они яркие или шокирующие, а потому, что они были созданы не только автором, но и читателем. Они становятся частью читательского этического ландшафта. Лао Шэ не просит читателя пожалеть или исправить Сянцзы. Он просит, чтобы читатель его *увидел*.

Визуальное выступает и как проблема интерпретации.

Визуальность «Рикши» не только встроена в текст, но и выходит за его пределы, предлагая множество способов переосмысления и творческой реконструкции авторского замысла. Другими словами, акт чтения становится актом интерпретации. Обычно интерпретация сводится к адаптации: роман становится фильмом, сцена – декорацией, персонаж – костюмом. Однако задолго до того, как режиссер объявит «действие», а сценограф возьмется за карандаш, адаптация уже началась – в сознании читателя. Визуальный опыт «Рикши» предполагает творческую работу читателя, которая по своей сути является интерсемиотической. Читатель кадр за кадром превращает язык Лао Шэ в свой внутренний (воображаемый) фильм. Аллея, рикша, пыль, свет. Читатель не просто воспринимает смысл, он его визуализирует. А визуализация по самой своей природе является интерпретирующей.

Эта идея имеет важные последствия, напоминая о том, что процесс чтения является опытом взаимодействия с другими медиа. Фраза «Я могу это представить» подразумевает визуальный перевод вербального. При этом процесс перевода является как личностным, так и межкультурным. Для китайского, русского или американского читателя аллея в Пекине может выглядеть по-разному. Сила визуальных решений Лао Шэ заключается в их способности оставаться сосредоточенными на конкретных деталях и в то же время создавать гибкое творческое пространство. Например, описания в романе так и манят к иллюстрациям. И действительно, многие художники на протяжении десятилетий пытались воплотить образы «Рикши» в графической форме. Их изображения отличаются друг от друга, иногда радикально, но все они основаны на общем текстовом источнике. Один рисунок может подчёркивать грубую телесность Сянцзы, другой – его одиночество. Один иллюстратор может сосредоточиться на массовых сценах, другой – на тишине. Вариации демонстрируют, как визуальность текста способствует разнообразию. То, что мы видим в своём воображении во время чтения, становится отправной точкой, а не фиксированной конечной точкой.

Более того, роман послужил источником для различных экранизаций: китайский фильм «Мальчик-рикша» 1982 года, экранизация оперы 2014 года и различные театральные постановки – каждая из этих версий использует визуальный материал, заложенный в романе, и делает выбор в пользу интерпретации: какого роста Сянцзы? С какой скоростью он тащит свою тележку? Какого цвета улица? В какое время суток его достоинство разрушается? Эти решения не произвольны; они вытекают из текста, но они являются его трансформацией. Таким образом, роман Лао Шэ становится генератором образов. Однако процесс идёт и в обратном направлении. Как только читатель увидит спектакль или фильм, его восприятие романа меняется. Эта обратная связь между изображением и текстом, между чтением и просмотром усложняет границы интерпретации. Тем не менее, даже несмотря на то что адаптации в кино и театре, а также иллюстрации художников расширяют визуальную вселенную романа, они не могут и не должны заменять сам процесс чтения. Ибо то, что делает «Рикшу» таким этически и эстетически значимым, – это интимность первоначального представления читателя. В театре или кино образ передаётся читателю, в романе он создаётся читателем. Это различие имеет принципиальное значение. Оно превращает

читателя в участника, а не просто зрителя. Сцена не просто демонстрируется; она создаётся автором снова и снова в каждом процессе творческого прочтения.

Отметим, что этот вид интерактивной визуализации вовлекает «Рикшу» в диалог с современными мультимедийными повествованиями – графическими романами, кинематографической прозой, цифровой литературой. Текст Лао Шэ предвосхитил эти формы, опираясь на нечто гораздо более древнее: визуальную силу языка. Писатель понимал, что читателям не нужны рисунки, чтобы их видеть, им нужна только направленность взгляда. И он обеспечил эту направленность точностью, ритмом и сдержанностью повествования.

Именно эта способность к визуальному сопровождению без визуальной подачи материала позволяет «Рикше» оставаться таким влиятельным в культурном и историческом контекстах. Китайский читатель 1930-х годов и европейский читатель XXI века попадают в роман через одни и те же врата – через визуальное воображение. Однако этот общий вход ведёт в разные комнаты. Один читатель может представить себе город в тонах сепии, другой – в резком контрасте. Один может сосредоточиться на уличных сценах, другой – на лицах персонажей. Эти вариации не являются ограничениями – они являются частью жизненной силы романа. Они доказывают, что визуальный нарратив Лао Шэ носит не просто описательный, но генеративный характер. В основе этой генеративности лежит визуальный код: семиотическая система, встроенная в текст, действует посредством внушения, повторения и ритма. Когда мы читаем, что «тени зданий упали на дорогу, как сломанные флаги», мы не просто представляем себе архитектуру – мы впитываем ощущение разрушения. Это означает, что визуальное описание в «Рикше» не сводится только к предметности. Речь идёт об атмосфере, об эмоциональной окраске. Образ выступает как аффект. Поэтому, когда читатели интерпретируют визуальные образы, они также адаптируют эмоциональную структуру романа. Театральная постановка может подчеркнуть надежду Сянцзы, а иллюстрация – его усталость. Каждое визуальное изображение становится линзой, фокусирующей внимание не только на физическом, но и на моральном аспекте романа. Это тоже интерпретация. Поэтому читать «Рикшу» глазами зрителя – значит участвовать в многоуровневом процессе. Сначала мы видим мир, который рисует Лао Шэ. Затем мы рисуем его сами – осознанно или нет. Затем, возможно, мы видим, как его рисовали другие. И, наконец, мы возвращаемся к роману с новым видением, наша внутренняя галерея расширилась. Текст становится не замкнутым объектом, а открытым контуром.

Что это значит для изучения литературы? Возможно, это означает, что нам нужно переосмыслить сам акт чтения – не как расшифровку, а как конструирование. Не как восприятие, а как проецирование вовне. В случае Лао Шэ это проецирование визуальное. Но его смысл этичен, культурен и глубоко человечен. И в этом, в конечном счёте, заключается непреходящая сила визуального повествования.

**Заключение.** Таким образом, к концу «Рикши» происходит нечто необратимое – не только с Сянцзы, но и с читателем. То, что начиналось как роман о рикше-погонщике, благодаря визуальной поэтике Лао Шэ превращается в историю, которую, как кажется читателю, он увидел. Этот акт восприятия, как показывает исследование, не является пассивным. Благодаря визуальному внушению Лао Шэ переносит большую часть эмоционального воздействия романа на интерпретационные способности читателя, превращая его в участника процесса повествования: читатель не просто воспринимает повествование, но и совместно с автором конструирует его посредством внутренней визуализации.

Это делает «Рикшу» текстом, который предполагает активное сотворчество, делая читателя в широком смысле слова свидетелем. Лао Шэ создаёт визуально ориентированное повествование, в котором визуальность выходит за рамки приёма словесного оформления, а становится частью эмоциональной инфраструктуры. Визуальные детали формируют тематическую структуру романа, определяют читательское эмоциональное отношение к герою, понимание нравственного долга. Визуальность служит связующим звеном между литературой и другими медиа, показывая, что чтение может функционировать как форма интерпретации. В своей совокупности эти наблюдения приводят к более широкому выводу: визуальное измерение чтения – фундаментальный компонент взаимодействия между автором и читателем. В этом заключается непреходящая сила литературы: она не говорит нам, что и как думать, но побуждает вглядываться достаточно долго, чтобы понять, что мышление и чувство неразделимы.

### Список используемых источников

1. Sontag S. On Photography. Picador, 1977. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/onphotography00sont>
2. Iser W. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Johns Hopkins University Press, 1980. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/actofreadingtheo0000iser>
3. Ryan M.-L. Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Johns Hopkins University Press, 2001. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/narrativeasvirtu0000ryan>
4. Scarry E. Dreaming by the Book. Princeton University Press, 1999. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/dreamingbybook00scar>
5. Feagin S. Reading with Feeling: The Aesthetics of Appreciation. Cornell University Press, 1996. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/readingwithfeeli0000feag>
6. Nussbaum M. C. Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature. Oxford University Press, 1990. [Электронный ресурс]. – URL : [https://books.google.by/books?hl=zhCN&lr=&id=CXQ8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Nussbaum,+Martha+C.+Love%E2%80%99s+Knowledge:+Essays+on+Philosophy+and+Literature.+Oxford+University+Press,+1990&ots=p7PwTjqrJs&sig=VXEK4h3C67QpELAJpqHVxwvdl&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Nussbaum%2C%20Martha%20C.%20Love%E2%80%99s%20Knowledge%3A%20Essays%20on%20Philosophy%20and%20Literature.%20Oxford%20University%20Press%2C%201990&f=false](https://books.google.by/books?hl=zhCN&lr=&id=CXQ8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Nussbaum,+Martha+C.+Love%E2%80%99s+Knowledge:+Essays+on+Philosophy+and+Literature.+Oxford+University+Press,+1990&ots=p7PwTjqrJs&sig=VXEK4h3C67QpELAJpqHVxwvdl&redir_esc=y#v=onepage&q=Nussbaum%2C%20Martha%20C.%20Love%E2%80%99s%20Knowledge%3A%20Essays%20on%20Philosophy%20and%20Literature.%20Oxford%20University%20Press%2C%201990&f=false)
7. Scarry E. Dreaming by the Book. Princeton University Press, 1999. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/dreamingbybook00scar>
8. Sontag S. On Photography. Picador, 1977. [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/onphotography00sont>

## ВОЕННАЯ ЛИРИКА ДМИТРИЯ МЕЛЬНИКОВА

**Нарбекова Оксана Владимировна,**

кандидат филологических наук,, доцент, старший педагог дополнительного образования  
кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» ФГБОУ ВПО  
«Тамбовский государственный технический университет», г.Тамбов, Россия  
(e-mail: kseniyaa-nn@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается ряд стихотворений военной лирики Дмитрия Мельникова. Героем военной лирики является русский солдат, который всегда встает на защиту своей земли, на защиту тех, кто в ней нуждается. В поэзии утверждается мысль о том, что Победа – пасхальный праздник, поскольку это торжество жизни как таковой над смертью. Погибшие воины не умирают, Родина помнит всех и каждого.

**Ключевые слова:** поэзия, стихотворение, лирика, слово, Россия, Родина, война, Победа, страна, земля, жизнь, смерть, гибель, любовь, подвиг, герой, солдат, боец, воин, бессмертие.

В настоящее время имя поэта Дмитрия Мельникова известно не только любителям поэзии, но и широкой публике. Несмотря на то что пишет он достаточно давно и у него выходили сборники стихов («Родная речь», «Лёгкий характер», «Белее снега», «Новая планета» и другие), резонанс вызвало его стихотворение *«Напиши мне потом, как живому, письмо...»* [1]. Стихотворение написано в 2022 году в начале Специальной военной операции, когда внимание россиян было приковано к битве за Мариуполь. Несколько раз положенные на музыку, стихи не растворились среди большого уже количества стихотворений, написанных на тему СВО – продолжают привлекать внимание читателей, возвращают к себе. Тонкое, лирическое, написанное от имени погибшего бойца, стихотворение не может не остаться в памяти. Обращает на себя внимание то, что гибель бойца преломляется в стихотворении через призму *света*, и этот свет – в каждой строчке стихотворения. Смерть воина, погибшего в ходе сражения, не напрасна, его жизнь отдана ради того, чтобы жизнь как таковая продолжалась на своей, Богом данной земле, чтобы люди занимались привычными делами и без страха могли говорить родном русском языке:

Напиши мне потом, как живому, письмо,  
но про счастье пиши, не про горе.  
Напиши мне о том, что ты видишь в окно  
бесконечное синее море,  
что по морю по синему лодка плывёт  
серебристым уловом богата,  
что над ним распростёрся космический флот -  
снежно-белая русская вата.

Герой принял вызов времени, более того, стал творцом *нового* времени, прекрасно понимая, что это так же тяжело и ответственно, как варить сталь, но это необходимо, и если результат трудовых будней можно всегда увидеть, то ковать «новое» время смертельно опасно. Тем не менее, уверенный в праведности происходящего, воин не страшится смерти, не отступает, достойно и стойко продолжая начатое:

Я ломал это время руками, как сталь,  
целовал его в чёрные губы...

Устами лирического героя Мельников озвучивает мысль о том, Любовь выше смерти:  
напиши про любовь, не пиши про печаль...

и что войны не умирают, они незримо присутствуют здесь, в родном краю:

Я не умер, я сплю, и к моим сапогам  
подступает Азовское море.

Обращение к военной тематике Мельников считает проявлением гражданственности, и военная тематика всегда присутствовала в творчестве поэта. Однако он считает себя не гражданским поэтом, а лириком [2]. Именно через лирическое начало поэт выражает сопричастность к происходящему.

Среди военной лирики выделяются стихотворения, посвящённые Великой Отечественной войне. Тема Великой Отечественной войны волнует поэта, поскольку, по его словам, «прошла через всё детство». Бабушка и дедушка были участниками войны, их ордена и медали, военные фотографии были предметом гордости и глубокого осмысления как отдельных военных событий, так и войны в целом, а также понимания значимости Победы, цены Победы и вклада в неё каждого причастного. Судьбы людей были переплетены в общем деле борьбы с фашизмом за право жизни. Мельников подчёркивает, что одолевшие лютого врага для него всегда были особенными людьми – людьми с особенной энергией, особенным внутренним светом. Они были победителями, и в них всю жизнь горел свет Победы, даже если послевоенная жизнь не была радужной: «Они были настоящими победителями, все без исключения, даже те из них, кто всю жизнь потом проездил на ... дощечках с подшипниками, оставшись без ног.

Поднимет на тебя глаза – а в них горит это пламя, через многие годы, через всю тяжесть существования, – а всё равно горит» [3]. Они всегда, конечно же, помнили о высокой цене Победы, и «...звезда, что в Александровском саду – она у каждого из них в сердце была впечатана», потому как олицетворяла и боль, и мужество, и силу, и любовь к Отчизне.

День Победы поэт сравнивает с *Пасхой*. Пасха – это торжество жизни над смертью. День Победы имеет пасхальный подтекст: это тоже торжество *жизни* над смертью, что очевидно сейчас для нас, потомков тех, кто *отстоял* это право жизни.

Физическая смерть человека, его гибель не равна смерти на тонком уровне, эта мысль заявлена в стихотворении «*Люди исчезают без следа...*» [4]. Память об этих людях жива, и в День Победы образы погибших неизменно оживают, воскрешают, «*смертию смерть поправ*», и вот мы явственно видим тех, кто пропал без вести, слышим их «ура!», с которым они шли в свой последний бой – этот бой *обессмертил* их имена, их подвиг:

...в день весенний, майский, ветровой  
тени их скользят над головой,  
там, где зреет грозовой разряд,  
без вести пропавшие стоят,  
там, где шорох птичьего пера,  
слышно их бессмертное «ура!»

А вот совсем молоденький боец держит бой под Вязьмой, погибает в этом бою, однако *свет* его синих глаз *разлит* на земле, он *во всём*, что вокруг: и в обыденной жизни, и в существующей государственности, в её символах:

...вот его прощальный синий взгляд,  
словно луч, проходит по земле,  
словно луч, сияет на Кремле,  
на двуглавом бронзовом орле.

Тогда *мы* выжили, мы устояли «вопреки и благодаря»: вопреки чудовищному злу – благодаря миллионам павших, ушедших в вечность ради продолжения жизни. И будет идти время, но память о людях, ковавших победу, будет жить, будет гореть в наших сердцах, в нашей душе, как горит Вечный огонь. Поэт, конечно, упоминает и неперенный атрибут Дня Победы – Георгиевскую ленту. Всем известно, что это символ Победы, символ памяти и знак уважения к подвигу наших воинов:

Ленту – символ веры и любви,  
на пиджак свой, мама, наколи,  
постоим у Вечного огня,  
там, где клён качает головой...

Диалог двух воинов – майора Красной армии и партизана – представлен в стихотворении «*Ночью во сне отступает город...*» [5]. Трагизм стихотворения в том, что герои предвидят свою гибель и принимают эту очевидность: майор спокойно и рассудительно – партизан Гонта, смирившись. Гибель может быть вполне «прозаичной» – «пуля» или «воронка», физически от них ничего не останется:

...здесь, посреди зимы,  
нас умножат на ноль за эти камни в телегах,  
наши кости растащит зверьё...

Майор размышляет о том, что у каждого русского человека свой путь:

Русским ледоколам – белое безмолвие, Гонта,  
русским китобоям – самое сердце тьмы...

И у *них*, бойцов, тоже *свой* путь, который они должны пройти с честью, своё предназначение – приблизить Победу *ратным* трудом:

...но мы всё же приблизим нашу Победу,  
пусть и не увидим её.

В конце стихотворения, как практически во всех стихотворениях Мельникова, посвящённых военной тематике, звучит мысль поэта о том, что воины не умирают, но теперь они в составе другого воинского подразделения – в составе Бессмертного полка:

...и они уходят по коридору  
прямо в Бессмертный полк.

В стихотворении «*От отчего дома – стена*» [6] солдат возвращается домой после войны, но его дома – нет, осталась только одна стена. Боец возвращается, когда весна вступает в свои права и природа пышным цветом радуется глаз. Тем драматичнее на контрасте представшая перед ним картина:

От дома отчего – стена  
солдату русскому осталась,  
пришёл назад, а тут весна,  
сирень живую оказалась...

На этой стене солдат рисует окно, комод, кошку, угол с иконами – все, как было когда-то до войны, и засыпает у этой стены. Всё нарисованное можно попытаться воссоздать: отстроить дом, наладить быт. Скорее всего, так герой и сделает, но нельзя

вернуть тех, кто жил в этом доме и кого забрала война, потому солдат и не нарисовал мать, которую убили фашисты:

...И снилась русскому солдату  
вся в белом молодая мать,  
её, забитую прикладом,  
он не сумел нарисовать.

Немало стихотворений Мельников посвятил донбасским военным событиям, начавшимся в 2014 году. Десятки, сотни, тысячи погибших, среди которых мирные жители: старики, женщины, дети... Одним из знаковых стихотворений того периода стало «*С утра снаряд прошивает дом*», более известное под названием «*Котя*» [7]. Самыми беззащитными на войне всегда оказываются дети. Стихотворение написано от лица ребёнка, потерявшего родителей, которые погибли во время артиллерийского обстрела. В полуразрушенном доме маленький ребёнок вынужден прятаться под кроватью вместе с раненым и обгоревшим котом, потому что обстрелы продолжаются. Противник целенаправленно бьёт по жилым кварталам, зная, что там живут мирные люди, но для него это люди *другие*, второсортные – пусть умирают. Ребёнок находит в себе силы успокаивать кота – единственное живое существо, которое оказалось рядом с ним, маленький человечек понимает, придёт час, когда зло будет наказано:

и снова флажок поднимает палач,  
и новый летит снаряд,  
не бойся, котя, не плачь, не плачь,  
Им за нас отомстят.

Русский солдат не воюет с мирным населением, а наоборот, сделает всё, чтобы облегчить ему жизнь в условиях военного времени, насколько это возможно, поделится всем, что у него есть. Особенно, если это дети. И неважно, чьи это дети, на каком языке они говорят. («*В январе в Алеппо начнётся дождь*») [8]:

В январе в Алеппо начнётся дождь,  
дети из подвала попросят хлеба,  
ты отдашь им всё, что в «рд» найдёшь...

И навсегда останутся в памяти солдата глаза беззащитных детей, оставшихся в далёкой стране, где продолжается война, где каждый день несёт опасность, и будет он думать о них, спрашивать небо об их судьбе, искать успокоения и не находить его:

комнате своей ты от слез проснешься,  
«Как они там, живы ли до сих пор?» –  
спросишь у холодного в искрах неба  
и никто не скажет тебе, майор:  
«Спи, давно всё кончилось в том Алеппо».

Первым стихотворением, написанным в период СВО, стало «*На той войне, на той войне...*» [9]. Война разрушает мирный уклад жизни – кругом смерть, разруха. Сюжет стихотворения напоминает документальную хронику. «Кадры», следующие друг за другом, фиксирует своим взглядом боец: разрушенный дом с уцелевшими на стене часами, не остановившими свой ход; школа, со ступенек которой сходит, шатаясь, женщина; неожиданно появившейся из серой мглы старик, кричавший нашим солдатам, чтобы они не уходили; девочка в окне, махнувшая бойцу рукой; стреляющий танк, падающий

от взрывной волны солдат; раскуроченные стволы деревьев. Всё это происходит так стремительно, что воин теряет счёт времени: вроде бы только «светило солнце», а то вдруг «пошёл под утро дождь». Новый день – очередная атака... Потом боец проваливается в долгий сон. И только во сне он забывает о войне и счастлив:

...потом ты спал, потом ты спал,  
во сне к тебе пришла собака,  
и вы с ней долго обнимались  
и радовались, как могли...

В стихотворении *«Тебе дадут посмертно орден...»* [10] поэт развивает мысль о том, что погибшие воины вступают в воинство небесное, призванное свой военный опыт использовать на небесах, но уже в новом статусе:

...Ты станешь молод и здоров.  
Получишь новую работу.  
Получишь ангелов до взвода...

не забывая, однако, о тех, кто сражается на земле, по возможности, помогая им:

...и вы над степью полетите  
прикрыть оставшихся в живых.

Празднование Дня Победы (в чём поэт уверен – по-другому быть и не может), Мельников представляет в стихотворении *«Когда закончится война...»* [11]. Ликование, салюты, фронтовые песни, тосты за Победу – и преклонение перед подвигом павших. В этот день они, конечно, будут со всеми нами:

... с границы света  
потянется походный строй  
солдат, погибших за свободу.  
За взводом – взвод, за ротой – рота  
у бесконечного стола  
они стеной безмолвной встанут,  
колеблясь, как живая мгла.

Они погибли за Россию, за Родину-мать, вскормившую их и воззавшую к ним, когда пришла беда, и сейчас Родина в лице каждой матери, потерявшей на войне ребёнка, вспоминает и оплакивает своих сыновей, вставших на её защиту, отстоявших жизнь и свободу:

... и мать – за праздничным столом  
заплачет, как сама Россия,  
о светлом мальчике своём.

Подводя итог, отметим, что центральным героем военной лирики Дмитрия Мельникова является русский солдат, который всегда, во все времена, по зову Родины и по зову сердца отстаивает жизнь, свободу отчей земли, помогает беззащитным, жертвует собой. День Победы 9 мая для поэта – это праздник пасхальный, поскольку это торжество, победа жизни над смертью. Поэт не сомневается в Победе, которую должна одержать Россия в сегодняшнем военном противостоянии. Все бойцы для него – герои, погибшие воины – не умирают. Цена Победы всегда для России высока, но Россия не забывает и не забудет тех, кто ковал и кует победу.

### Список используемых источников

1. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/971>
2. Поэт Дмитрий Мельников: Хочется писать о любви, но не писать о войне – невозможно // Украина.ру. 25 апреля 2024 года. – URL : <https://dzen.ru/a/ZionoWV1MSDnpCId>
3. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/897>
4. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/922>
5. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/926>
6. Дмитрий Мельников. – URL : [https://t.me/Dmitry\\_Melnikoff\\_Poetry/253](https://t.me/Dmitry_Melnikoff_Poetry/253)
7. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/145>
8. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/555>
9. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/804>
10. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/254>
11. Дмитрий Мельников. – URL : <https://t.me/dmelnikoff7691/201>

УДК 821.161.1

17.01: Общие вопросы литературоведения

### ЖЕНСКИЕ СУДЬБЫ В РОМАНЕ М. А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»: МЕЖДУ ЛЮБОВЬЮ И ДОЛГОМ

**Нурек кызы Акинай,**

секретарь-референт ДВСиИ ОшГПУ Ошский государственный педагогический университет,  
г. Ош, Кыргызстан  
(e-mail: [akinai05@mail.ru](mailto:akinai05@mail.ru))

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности изображения женских судеб в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон». Автор раскрывает сложное взаимодействие личных чувств и моральных обязанностей героинь в контексте исторических и социальных потрясений. Особое внимание уделяется внутреннему миру женщин, их духовной стойкости, нравственной чистоте и способности сохранять человечность в условиях войны и общественных перемен. На примере судеб Аксиньи, Натальи и Дарьи показано, как конфликт между любовью и долгом становится центральным мотивом их жизни. Женские образы воплощают духовную и нравственную силу народа, отражая гуманистические идеалы и традиционные ценности донской культуры.

**Ключевые слова:** М. А. Шолохов, «Тихий Дон», женские судьбы, любовь и долг, нравственные ценности, духовная стойкость, гуманизм, казачья культура, семья, внутренний мир женщины.

Роман-эпопея Михаила Александровича Шолохова «Тихий Дон» (1928 – 1940) по праву считается одним из величайших произведений русской литературы XX века. Автор, изображая судьбы отдельных людей, раскрывает духовные противоречия и нравственный выбор целого народа, переживающего исторические потрясения. Женские образы занимают в художественной структуре романа исключительно важное место. Судьбы женщин не только отражают социальные и этические конфликты эпохи, но и становятся символом человеческих духовных поисков и внутренних противоречий, показывая страдания человека, оказавшегося между любовью, долгом и историей.

В «Тихом Доне» тема противоборства любви и долга, личного чувства и общественной обязанности становится центральной в развитии сюжета. И мужчины, и женщины – Аксинья,

Наталя, Дарья, Дуняша – переживают глубокие внутренние конфликты и мучительные выборы. Их трагические судьбы отражают коллективную травму и духовное смятение русского народа в годы революции и Гражданской войны.

Показывая бурный период начала XX века – время, когда традиционные ценности и уклад жизни вступают в противоречие с революцией, войной и радикальными изменениями в семье и обществе, – Шолохов раскрывает сложные и драматические отношения человека с историей. Таким образом, *«Тихий Дон»* предстает не только как реалистическая эпопея о войне и революции, но и как глубокое философское произведение, исследующее вечные темы человеческой природы – любви, морали и долга.

Одной из центральных тем романа является судьба женщины – её роль в семье и обществе, а также внутренний выбор между личными чувствами и ответственностью перед близкими и общиной. Женские образы в произведении многослойны и многогранны: они воплощают не только индивидуальные черты характера и особенности психологии героинь, но и отражают широкий спектр социальных норм, традиционных представлений и нравственных требований, предъявляемых к женщине в казачьей среде.

В рамках данного исследования рассматриваются следующие вопросы:

- образ женщины в казачьем обществе;
- конфликт между личным счастьем и общественным долгом;
- роль любви и семейного долга в формировании женской судьбы [4].

Таким образом, анализ женских судеб в романе Шолохова представляет собой важный аспект изучения художественного мира произведения, поскольку он помогает раскрыть социокультурные и психологические механизмы, определяющие жизнь женщин в эпоху исторических потрясений.

В традиционной донской казачьей культуре женщина занимала особое место. Она являлась хранительницей домашнего очага, была тесно связана с землёй и трудом, несла ответственность за воспитание детей и продолжение рода. Женщина выступала не только эмоциональной опорой семьи, но и носительницей нравственных ценностей и совести народа. Её роль в жизни казачества включала заботу о доме, участие в сельскохозяйственном труде и сохранение народных традиций.

В романе *«Тихий Дон»* перед читателем предстает ряд ярких женских образов. Аксинья – страстная, сильная духом женщина, способная на глубокие чувства даже в суровых жизненных обстоятельствах; Наталя – воплощение семейной верности, нравственной стойкости и ответственности; Дарья – пример женщины, сумевшей соединить личные переживания с общественными и семейными обязанностями. Каждая из героинь олицетворяет внутреннюю силу, нравственную чистоту и духовную устойчивость, сохраняя человеческое достоинство и тепло души даже в бурное, трагическое время.

В романе центральный конфликт женских судеб заключается в противостоянии между личными чувствами и обязанностями перед семьёй и обществом. Герои сталкиваются с необходимостью выбирать между страстью и ответственностью, между счастьем и моральными обязательствами. Социальные и исторические потрясения, такие как война и революция, усиливают драматизм этих выборов, делая судьбы женщин особенно трагичными и одновременно значимыми для понимания духовной жизни казаков.

Женщины в произведении Шолохова не только переживают личные чувства, но и воплощают нравственные принципы народа. Их внутренний стержень, моральная стойкость и духовная сила становятся опорой для окружающих и символизируют устойчивость казачьего общества. Судьбы женщин показывают, что любовь и долг могут сосуществовать, а личная жизнь тесно переплетается с историей и культурой народа.

Шолохов изображает женщину не только как хранительницу домашнего очага, но и как символ народной устойчивости и «земного начала» казачьей жизни. В донской культуре женщина традиционно была связана с землёй, трудом и семьёй – тем, что обеспечивает сохранение рода и преемственность поколений.

Исследователь Л. Яновская отмечала: «В женских образах „Тихого Дона» воплощено не только чувство, но и совесть народа, его нравственная мера» [1]. Женщины в романе часто становятся свидетелями и жертвами мужских решений, однако при этом сохраняют внутреннюю силу и моральную чистоту. Историческая катастрофа революции и Гражданской войны разрушает привычный уклад казачьей жизни. В этом мире женщина оказывается на переднем плане человеческих страданий. Через их судьбы Шолохов показывает разрушение семьи, деформацию нравственных ценностей и крах традиционного порядка.

Аксинья, Наталья, Дарья – каждая по-своему воплощает трагедию женской души, разрываемой между любовью и долгом, страстью и материнством, личным счастьем и общественным осуждением. Аксинья Астахова – одна из самых ярких и сложных героинь романа. В ней сосредоточена стихия страсти и жизненная энергия, противостоящая общественным нормам и давлению со стороны общества. Её любовь к Григорию Мелехову является протестом против насилия судьбы, против брака без любви и против казачьих моральных установок, в которых женщина обязана подчиняться мужу. М. Шолохов показывает, что любовь Аксиньи не вписывается в традиционные рамки долга: «Она полюбила Григория всем сердцем, без остатка, как в омут бросилась» [4]. В этом чувстве сосредоточены и свобода, и обречённость. Для неё любовь становится формой сопротивления миру, в котором женщине не принадлежит право выбора.

По словам критика В. Кожина, «в Аксинье сосредоточено начало бунта – не социального, а человеческого, женского, страстного» [2]. Её любовь разрушает устоявшийся порядок, но именно через неё проявляется высшая человеческая искренность. Любовь Аксиньи к Григорию оказывается трагической именно потому, что вступает в противоречие с долгом – семейным, нравственным, общественным. Она лишается мужа, ребёнка, покоя и, в конечном итоге, жизни. Однако гибель Аксиньи не выглядит наказанием; напротив, она воспринимается как трагическая кульминация жизни, прожитой в любви и страдании. М. А. Шолохов не осуждает героиню. Он показывает, что её судьба – результат столкновения личного чувства с исторической стихией, которая не оставляет человеку возможности для выбора. Наталья Коршунова, жена Григория, представляет противоположный тип женственности. В её образе воплощён идеал традиционной казачки – тихой, верной, трудолюбивой, терпеливой. Она живёт по законам долга, верности, послушания.

Однако именно эта покорность становится источником трагедии Натальи. Её внутренний мир полон чувства любви и ревности, но долг перед семьёй, детьми и обществом не позволяет ей открыто выразить страдание. Её самоубийство – акт отчаяния, в котором долг и любовь сталкиваются в предельной точке.

Критик Е. Шамина отмечала: «Наталья – жертва нравственного идеала, который не выдерживает столкновения с реальной жизнью» [3]. Её смерть символизирует крах старого мира, где долг без любви превращается в страдание. Дарья, сестра Григория, – иной тип женственности: жизнелюбивая, грубая, но искренняя. Она ищет счастья в удовольствиях, а не в семейном долге. Её судьба показывает, что страсть без нравственного начала также ведёт к разрушению личности. Дарья погибает не от любовного конфликта, а от внутренней пустоты, когда чувства теряют смысл. В этом образе Шолохов показывает женскую трагедию эпохи – потерю духовной опоры, когда любовь перестаёт быть светлым началом,

а долг лишается содержания. Дуняша Мелехова, младшая сестра Григория, символизирует новое поколение женщин, рождающееся на границе старого и нового мира. В ней есть и наивность, и стремление к самостоятельности, и жажда любви. Через образ Дуняши Шолохов намечает возможность иной женской судьбы – не только страдания, но и осознания себя личностью. Хотя роман не доводит её линию до логического завершения, в ней чувствуется надежда на преодоление антагонизма между любовью и долгом.

В романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» любовь и семейные отношения играют ключевую роль в сохранении человечности и духовной стойкости героев, особенно в условиях войны, революции и социальных потрясений. Любовь и привязанность к близким дают героям внутреннюю опору. Даже когда внешние обстоятельства жестоки, герои черпают силы в семейных связях и личных чувствах. Например, Наталья и Аксинья несмотря на страдания сохраняют способность к заботе о детях и близких, что помогает им сохранять моральную устойчивость.

Семья и любовь выступают ориентиром нравственного поведения. Любовь заставляет героев думать о последствиях своих действий для близких, поддерживать честность, заботу и сострадание. Это помогает им сохранять человечность, даже когда окружающий мир полон насилия. Семейные отношения придают жизни смысл и цель. Для героев забота о родных и сохранение семьи становится стимулом выстоять перед испытаниями, пережить лишения и трагедии, не потеряв моральную чистоту и внутреннюю силу. Любовь и семья создают пространство, где герои могут быть людьми, а не только участниками насилия и хаоса. В таких отношениях сохраняется человеческое тепло, способность к сопереживанию и духовная стойкость. Любовь и семейные связи в романе Шолохова – это не только эмоциональная поддержка, но и моральная сила, которая помогает героям сохранять человечность, нравственные принципы и духовную стойкость перед лицом жестокости, насилия и исторических катастроф.

В романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» война и революция оказывают глубокое влияние на человеческие чувства и моральные ценности персонажей, часто ставя их перед сложными этическими и эмоциональными выборами.

Война и революция нарушают привычный уклад жизни, заставляя героев сталкиваться с насилием, потерями и предательством. Многие персонажи вынуждены выбирать между личной безопасностью, долгом перед семьёй или обществом и моральными принципами. Например, Григорий Мелехов переживает внутренние конфликты между любовью к Аксинье и обязанностями казака, между верностью родине и собственной совестью. В экстремальных условиях усиливаются эмоции – страсть, любовь, ненависть, страх. Эти чувства часто становятся движущей силой поступков героев, показывая, что даже в хаосе войны человек остаётся личностью со сложной внутренней жизнью.

Несмотря на жестокость внешнего мира, некоторые персонажи сохраняют гуманизм и моральную чистоту. Женские образы, такие как Наталья и Аксинья, демонстрируют способность к состраданию, заботе о близких и духовной устойчивости, что помогает противостоять разрушительным последствиям войны.

Война и революция заставляют героев переосмысливать традиционные ценности: любовь, семью, честь, долг перед обществом. Некоторые персонажи теряют прежние ориентиры, другие, напротив, укрепляют их, что показывает, что трудные исторические условия выявляют истинную силу человеческой души.

Война и революция в романе «Тихий Дон» являются настоящим испытанием для человеческих чувств и моральных ценностей. Они обостряют эмоции, ставят героев перед сложным выбором и одновременно выявляют их духовную стойкость, способность к состраданию и сохранению нравственных принципов даже в условиях насилия и хаоса.

Гуманизм в «Тихом Доне» проявляется через внимание к человеческой личности, её внутреннему миру, чувствам, переживаниям и моральным принципам. Шолохов показывает, что даже в условиях войны, революции и социальных катастроф человек способен сохранять доброту, сострадание и нравственные ориентиры [5]. Главные герои романа сталкиваются с трудными моральными выбором и испытывают сильные чувства. Григорий Мелехов, Аксинья, Наталья и другие персонажи демонстрируют, что человечность проявляется через любовь, заботу о близких, уважение к старшим и способность к прощению. Даже в условиях насилия и хаоса они сохраняют внутреннюю моральную опору. В «Тихом Доне» гуманизм проявляется через внимание к человеческой личности, сохранение нравственных ценностей, духовную стойкость и способность к состраданию даже в условиях жестокости и насилия. М. Шолохов показывает, что истинная сила человека заключается в его человечности, любви к близким и ответственности перед обществом.

Таким образом, тема женской судьбы в романе «Тихий Дон» занимает центральное место в художественной системе Шолохова. Аксинья, Наталья, Дарья, Дуняша – это не просто героини, а разные формы бытия женщины в мире, где рушатся нравственные и исторические устои. М. Шолохов раскрывает драматизм женской жизни как отражение всеобщей трагедии народа. Любовь и долг в его романе не существуют как противоположности, а образуют сложный внутренний конфликт, где каждый выбор ведёт к утрате. В судьбах женщин «Тихого Дона» заключена философия времени: в эпоху катастроф человек вынужден искать смысл существования в любви, даже когда она обречена. Шолохов утверждает высокую гуманистическую идею – ценность человеческого чувства, которое, несмотря на страдания, делает человека живым и настоящим.

В романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» женские судьбы представлены как сложное переплетение личных чувств и моральных обязанностей. Героини сталкиваются с необходимостью выбирать между любовью и долгом, личным счастьем и семейными или общественными обязанностями. Несмотря на трудности и жизненные испытания, они сохраняют внутреннюю силу, духовную стойкость и моральную чистоту. Их образы отражают не только эмоциональную сферу, но и нравственные ориентиры донского народа, его культурные и семейные ценности. Женские судьбы в романе символизируют устойчивость, совесть и нравственную опору общества, демонстрируя гармонию между личной жизнью и долгом перед семьёй и обществом.

#### **Список используемых источников**

1. Яновская, Л. М. Творчество М. А. Шолохова: Проблемы реализма / Л. М. Яновская. – М. : Гослитиздат, 1958.
2. Кожин, В. В. Шолохов и проблемы реализма / В. В. Кожин. – М. : Советский писатель, 1975.
3. Шамина, Е. Н. Эпопея Шолохова и её герои / Е. Н. Шамина. – М. : Наука, 1982.
4. Шолохов, М. А. Тихий Дон / М. А. Шолохов. – М. : Художественная литература, 1984.
5. Лихачёв, Д. С. Раздумья о народной культуре и гуманизме / Д. С. Лихачёв. – СПб. : Наука, 1991.

## ЭКФРАСИС КАК СПОСОБ ДИАЛОГА В КНИГЕ Д. РУБИНОЙ «ОКНА»

**Пекарь Яна Яновна,**

аспирант кафедры русской филологии, Гродненский государственный университет имени  
Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь  
(e-mail: jana.pekar@yandex.by)

**Аннотация.** Целью исследования является рассмотрение экфрасиса как способа диалога в книге Дины Рубиной «Окна». Картины Бориса Карафелова являются неотъемлемой частью книги, расширяя идейный смысл новелл. Многоаспектная символика образа окна строится на соотношении рамы окна и рамы картины, мотиве преодоления границы и противопоставлении (вход – выход, жизнь – смерть, свет – тень и др.). Сборник новелл демонстрирует видоизменение экфрасиса, что сигнализирует о поиске нового художественного языка.

**Ключевые слова:** экфрасис, визуальное, современная русская литература, Д. Рубина, Б. Карафелов.

Стремление к междисциплинарному синтезу в гуманитарных исследованиях и активное взаимодействие искусств в прозе и поэзии последних десятилетий возрождают интерес к понятию экфрасиса. Экфрасис традиционно понимается как особый тип описания, «словесное представление визуального представления» [1] – риторический приём, с помощью которого литературный текст изображает произведение изобразительного искусства.

Сборник новелл Дины Рубиной «Окна» (2012) с картинами Бориса Карафелова – акт сотворчества, своеобразный диалог между двумя авторами, писателем и художником. На презентации книги Д. Рубина подчеркнула, что «Окна» – пример «содружества прозы и живописи», благодаря которому содержание книги «шире распахнется» [2]. Идея сборника родилась из беседы двух творцов: Б. Карафелов заметил, что почти на каждой его картине присутствует окно, и созерцание этих образов вдохновило Д. Рубину на цикл из девяти новелл, печатное издание которого даже оформлено в форме окна. Картины Карафелова включены в ткань книги, становясь неотъемлемой частью повествования и расширяя его смысловые горизонты. Многоаспектный образ окна в новеллах приобретает символическое значение, выступая границей и одновременно мостом между мирами – литературным и живописным, реальным и воображаемым, внутренним и внешним.

Каждая из девяти новелл Д. Рубиной сопровождается репродукцией картины Б. Карафелова, и эти пары образуют смысловые единства. Многоаспектный образ окна становится узловым символом, связывающим литературу и живопись. Рама окна в мире повествования соотносится с рамой картины в визуальном ряду. Как пишет Д. Рубина, из Карафеловских холстов – «живописных окон» – «глядели в мир множество персонажей, в том числе и сам художник, и ... его домашние» [3]. Рама окна, метафорически связанная с рамой картины, погружает в глубину изображения, превращая бытовые сюжеты в «длинную анфиладу оконных отражений» [3]. Для Карафелова в образе окна есть «что-то трагическое», связанное с бесконечным, часто бесплотным, ожиданием. Окно для него не просто привычное «отверстие для света и воздуха», а «примета укрытия, опознавательный знак», способ побега от «чужеватости и прохожести» [3], связанной с одиночеством творца в мире, традиционным конфликтом художника и общества, который является сквозной темой прозы Д. Рубиной.

Таким образом, уже на метатекстуальном уровне книга выстраивает диалог рам: книжная обложка и страницы соотносятся с оконными переплетами на картинах, а литературные сюжеты «распахиваются шире» благодаря живописным образам. Сама Д. Рубина в одной из новелл рефлексировала на эту тему, описывая замысел сборника: «Мы с Борисом задумали эту странную совместную книгу, где оконные переплеты в его картинах плавно входили бы в переплет книжный, а крестовина подрамника служила бы образом надежной крестовины окна-сюжета» [3]. Экфрасис здесь выступает прямой формой диалога двух искусств, буквально соединённых общей рамкой.

Окно у Д. Рубиной – многозначный образ, зачастую построенный на противопоставлении: стремление в мир – побег из него, прозрение – непостижимость бытия, свобода – заточение, жизнь – смерть. Индивидуально-авторская интерпретация образа позволяет погрузиться в уникальную языковую личность писателя. Автор отмечает, что у неё нет дверей, есть только окна. Акт творчества в этом смысле – нетипичное, противопоставленное общепринятому преодоление границы, побег.

Первая новелла сборника, «Дорога домой», задаёт мотив преодоления границы, воплощённый через образ окна. Маленькая девочка, главная героиня, спасаясь от ужаса происходящего, ночью бежит из пионерского лагеря – и совершает побег именно через оконце. Мотив выхода в окно приобретает ритуальный смысл перехода. Всю ночь она идёт одна до родного Ташкента, под бескрайним звёздным небом, которое кажется ей «неохватным, сверкающим окном вселенной». Это окно-космос вызывает у ребёнка трепет и мысли о непостижимости мироздания. Человек, размышляет героиня, способен ради свободы открыть любое окно для побега – «кроме главного – недостижимого окна-просвета в другие миры» [3]. Так, открытое окно символизирует возможность вырваться за пределы ограниченного пространства (лагеря, детства, страха) и одновременно напоминает о пределе человеческих возможностей. Небо как окно в бесконечность остаётся закрытым, «недостижимым». Лирический экфрасис звёздного неба здесь наделён не описательной, а инициальной функцией: пережив эту ночь под «окном вселенной», девочка по сути вступает во взрослую жизнь, познав и бесстрашие, и смирение перед величием и тайной бытия. В традиционном смысле данную сцену можно назвать расширенным метафорическим экфрасисом: вместо картины художника описывается величественный небесный пейзаж, «невыразимо ужасное и невыразимо величественное небо», и это описание вызывает у героини мощный эмоциональный отклик. В отличие от классического статичного экфрасиса, здесь пейзаж-«картина» динамично вписан в сюжет (ночное путешествие) и служит раскрытию внутренних переживаний персонажа. Окно-небо становится границей между детством и зрелостью, между человеческим и космическим, которую нельзя пересечь, но осознание которой само по себе меняет героя. Через этот символический образ Д. Рубина открывает диалог о свободе и пределах познания – диалог между маленьким человеком и бесконечной вселенной.

В новелле «Бабка» Дина Рубина обращается к собственным детским воспоминаниям, создавая автофикциональный рассказ о своей бабушке Рахили. Здесь экфрасис проявляется в нетипичном формате – это не описание произведения искусства, а форма диалога между памятью, культурой и личным переживанием. Визуальное становится неотъемлемой частью внутренней речи героини: воспоминания выстраиваются как кинематографическая последовательность, «проецируемая на жемчужное окошко» деревенского кинотеатра. Этот образ «окна» становится медиатором между прошлым и настоящим, между реальным опытом и культурной памятью. Особенно значимым элементом визуального ряда становятся руки бабушки – «тяжёлые, с квадратными кистями, грубыми, поутру холодными от мороза» – и их противопоставление образу на старой фотографии: «узкая кисть, длинные пальцы,

безупречно овальные ногти» [3]. Между этими двумя образами возникает экфрастический диалог – внутренний разговор между временем, памятью и искусством. Старый фотопортрет Рахили вызывает в сознании героини ассоциацию с полотном Леонардо да Винчи «Дама с горностаем»: обыденное воспоминание вступает в диалог с великим произведением, а простая женщина из узбекского посёлка – с прекрасной дамой эпохи Возрождения. Такое сопоставление превращает фотографию в эквивалент картины, а акт созерцания – в акт осмысления: описывая детали фото (цвет бумаги, форму ногтей, взгляд), автор не просто фиксирует внешность, а вступает в диалог с культурным кодом, «освящая» личную память через универсальный художественный образ. Этот приём можно назвать экфрасисом-воспоминанием, где визуальное воспроизводится не напрямую, а через ассоциативный обмен смыслами между личным и культурным опытом. Таким образом, экфрасис у Рубиной становится способом диалога – между поколениями, между словом и образом, между интимной памятью и мировым искусством. Он соединяет индивидуальное восприятие и коллективное культурное наследие, превращая простое описание фотографии в живой разговор с вечностью.

Авторский замысел книги звучит в новелле «Снег в Венеции»: «В то время мы с Борисом уже задумали эту странную совместную книгу, где оконные переплеты в его картинах плавно входили бы в переплет книжный, а крестовина подрамника служила бы образом надёжной крестовины окна-сюжета» [3]. Д. Рубина и Б. Карафелов фактически становятся персонажами: автор описывает, как они вместе стоят перед двумя знаменитыми картинами итальянских живописцев и обсуждают их. Герои-авторы вступают в диалог перед живописью, и читатель становится как бы свидетелем этой творческой беседы. Две картины контрастно противопоставлены по настроению. Первая – «Пир в доме Левия» Паоло Веронезе – описана Рубиной с явным восхищением: это «грандиозное, во всю стену огромной залы полотно», на котором изображен пир с участием Христа. Писательница отмечает детали: высокие арки, розовый камень венецианских церквей и колоколен, празднично сияющее небо – весь образ наполнен светом и радостью, создавая атмосферу праздника жизни. Вторая картина – «Пьета» Тициана – напротив, мрачна и трагична: классический библейский сюжет оплакивания Христа Веронезе передаёт как «тупик, глухая ниша в стене, тёмный камень, полное отсутствие окон или арок; ни воздуха, ни света, ни надежды» [3]. Через этот сжатый, но выразительный экфрасис двух полотен Д. Рубина показывает антитезу открытого и закрытого пространства, света и тьмы, жизни и смерти. Она даже воображает себя внутри этих картин: в первую, сияющую, хочется войти, а вторая видится глухим тупиком, из которого нет выхода. Здесь писательница применяет почти классический экфрасис – довольно подробное словесное описание конкретных картин великих мастеров. Однако это описание встроено в диалогический контекст: двое друзей осмысливают через живопись темы жизни и смерти, надежды и отчаяния. Экфрасис служит средством постановки философских вопросов. Кроме того, он работает на сюжет всего сборника: веронезиевское небо с окнами и арками противопоставлено тициановской стене без окон, параллельно основной символике «Окон» Рубиной (оконный проем как выход или тупик). Таким образом, «Снег в Венеции» объединяет традиционную функцию экфрасиса (искусствоведческое описание полотна эрудитом) с современными задачами – диалогом авторов, символическим комментарием к темам книги и выражением личных эмоций. Можно сказать, здесь Рубина демонстрирует и экфрасическую надежду (стремление живописно представить картины читателю), и экфрасическую искренность (через выбор и оценку картин она рассказывает о собственном мироощущении). В итоге новелла сама по себе становится экфрасическим эссе, вплетённым в художественный текст, – примером того, как литература и искусство могут вступать в сотрудничество, обогащая друг друга.

Не все новеллы «Окон» имеют автобиографический характер. «В Сан-Серге туман...» и «Самоубийца» – примеры фикционального повествования. Обе истории поднимают тему человеческого одиночества и поиска утешения, и в обеих визуальные образы (окна, картины, архитектура) тесно связаны с внутренним состоянием героев.

В «В Сан-Серге туман...» главный персонаж, архитектор Леонид, скорбит о смерти жены Лиды. В сцене кульминации он вместе с другом приходит в старинный собор (подразумевается Сен-Серж в Париже или похожее место), где звучит орган. Витражные окна готического собора под звуки «Токкаты и фуги» Баха вдруг оживают в сознании героя. Автор описывает, как красочные витражи заставляют Леонида «обратиться внутрь, в самую глубину существа. Смотри в себя! – словно бы приказывали они. Вернись в себя, взглядишь пристальней». Здесь звучит прямой голос искусства, обращённый к человеку: свет, льющийся сквозь стекло, трансформируется в импульс к самоанализу. Одновременно музыка органа, разноцветные лучи и тени создают у героя эффект катарсиса: Леонид погружается в воспоминания о жене, испытывает острую печаль и очищение – «беззвучно содрогаясь в бесслезном рыдании» [3]. Экфрасис витражей и архитектуры собора здесь психологизирован до предела: описываются не столько сами изображения на стекле, сколько их воздействие – дрожащие от музыки стекла, поток красок, отзывающийся в душе болью и нежностью одновременно. Таким образом, образ старинного собора с витражами служит интермедийным фоном (музыка + живопись + архитектура) для внутренней драмы героя. Литературный текст выстраивает диалог с музыкой (Бахом) и визуальным искусством (готическим витражом), чтобы выразить невыразимое словами – глубину утраты и надежду на духовное утешение. Показательно, что эта новелла написана не от лица самой Рубиной, а от третьего лица; однако мы можем предположить, что через вымышленного Леонида автор транслирует универсальный опыт переживания горя и спасения в искусстве. Искусство выступает посредником между человеком и его утратой, своего рода собеседником в горе.

В новелле «Самоубийца» проблематика одиночества раскрыта ещё острее. Главная героиня Ада работает в службе телефона доверия и каждую ночь говорит с людьми, стоящими на пороге самоубийства. Её собственная жизнь наполнена горькой усталостью и чувством бессмысленности – метафорически это выражено через образ огромного окна в её квартире, «зарешеченного тюремной клеточкой». Ада часто смотрит в это окно и размышляет о пределе своего бытия: «Предел жизни – вот он, на подоконнике» [3] – произносит она во время особо драматичного разговора с очередным клиентом-самоубийцей. Здесь окно явно символизирует грань между жизнью и смертью: подоконник – тот край, на котором балансирует отчаявшийся человек. Однако диалог, сострадание, вовлечённость Ады в чужую беду постепенно возвращают ей самый вкус к жизни. После долгой ночной беседы ей чудится, что даже небо за решёткой окна просветлело, «будто кто-то усердный протирал его и полировал до прозрачности» [3]. Эта деталь – очищенное окно – служит ярким зрительным образом: душа героини словно освобождается от мрака, надежда рассеивает туман отчаяния. Экфрасис окна здесь минималистичен (буквально одна фраза), но ёмок по смыслу и эмоциональному резонансу. Кроме того, в тексте упоминается картина Карафелова «Суд и милосердие», на которой перед окном сидит печальный мужчина, а за стеклом один ангел летит вниз, другой – вверх. Этот живописный мотив ангелов, взвешивающих судьбу, отражает метафорически ситуацию Ады и её собеседника: милосердие (светлый ангел) берёт верх над судом (падшим ангелом). Интересно, что сама картина описана очень кратко, почти как квинтэссенция сюжета: читатель видит только мужчину у окна и двух ангелов за ним. Подробности не нужны – важна символика восходящего и нисходящего. Таким образом, редуцированный экфрасис картины вплетен в повествование о современной женщине, которая через сострадание обретает смысл жизни.

Диалог здесь многослойный: героиня общается по телефону с незнакомцем, автор – с читателем, а текст – с картиной. Всё вместе создаёт глубокий резонанс: классический сюжет «суда и милости» переводится на язык личной драмы, а частная история поднимается до универсального символа. Это пример использования экфрасиса не ради описания полотна, а ради метафорического высказывания о человеческом состоянии.

Новелла «Любовь – штука деликатная» выделяется на фоне остальных тематикой семейной привязанности и тепла. Это очень личный, автобиографичный рассказ, посвящённый любимым собакам семьи Рубиной – Кондратию и Шерлоку. Благодаря живописи Б. Карафелова расширяется смысл новеллы, картины здесь играют роль лирического комментария. В тексте упоминаются два произведения художника: на одной изображена влюблённая пара на городской площади, на другой – сумеречный вечер в доме перед окном со свернувшейся в углу собакой. Эти сюжеты живописи раскрывают тему любви и домашнего уюта, создавая мягкий эмоциональный фон. Сама же новелла наполнена воспоминаниями героини (очевидно, самого автора) об ушедшем псе Кондратии. Рубина описывает мелочи, которые хранит память: она до сих пор поднимает глаза на окно дома, ожидая увидеть там своего верного пса, а её рука помнит тяжесть поводка. Когда спустя время семья решает взять нового щенка (будущего Шерлока), героиня, глядя на окошко в двери террасы, где копошатся новорождённые щенята, с надеждой думает: «Неужели в мою жизнь вернётся это окно, одушевлённое преданным ожиданием и нетерпеливым подрагиванием наставленных на шаги хозяйки верных ушей» [3]. Эта трогательная метафора – «окно, одушевлённое ожиданием» – наделяет неодушевлённый предмет качествами живого существа. Окно в доме тут выступает границей между внешним миром и уютным домашним пространством, но главное – оно становится символом любви и верности, ведь столько лет за ним преданно ждал любимый пес. Экфрасис в этой новелле проявлен не через описание какого-то знаменитого полотна, а через внутренний образ, навеянный и картинами Карафелова, и реальным опытом автора. Произведения Карафелова о любви служат зеркалом для чувств героини: собака, мирно спящая у окна на картине, переключается с образом её собственного пса; пара на площади – с юностью и романтикой, через которую прошли все, кто обрел семейное счастье. Можно сказать, здесь мы имеем дело с «домашним» экфрасисом, в котором визуальный образ близок и понятен каждому, без элитарных кодов. Это намеренное упрощение экфрасиса: за рамой картины – не библейские сюжеты и не легендарные личности, а фрагменты жизни обычных людей и животных, узнаваемые эмоции, разделённые с читателем. Такой демократичный подход делает диалог искусства с аудиторией более непосредственным. В итоге новелла «Любовь – штука деликатная» через простые образы окна, дома, собаки транслирует мысль о ценности доверия и любви, создавая очень интимное, искреннее повествование. Экфрасис здесь минимален по объёму, но максимален по душевному отклику, акцент смещается с визуальной фактуры на эмоциональный отклик.

Следующая новелла – «Рената» – посвящена памяти близкой подруги автора – поэтессы и филолога Ренаты Мухи. Это ещё один автофикциональный фрагмент, где Д. Рубина уже от собственного лица вспоминает дорогого человека через яркий зрительный образ. Она описывает Ренату молодой – стоящей в самодельной рамке окна, вырезанного в фанерной стенке гримерки самодеятельного театра. Эта импровизированная рама становится как бы сценой, в которой навсегда запечатлелся облик подруги – экспрессивной, талантливой, полной жизни. В конце новеллы тот же самый оконный проем всплывает вновь, образуя кольцевую композицию воспоминания. Окно превращается в раму портрета памяти. Рубина пишет, что образ Ренаты, возникший перед её внутренним взором, словно оживает: голос подруги «звучит и звучит, не замирая». Здесь мы сталкиваемся с несколько иным

видом экфрасиса – акустическим: через повторяющийся звучащий голос прошлое выходит за рамки неподвижного изображения. Однако и живопись непосредственно присутствует: новеллу сопровождают картины (очевидно, Карафелова), на которых изображены музыканты и художники в процессе творчества, окружённые парящими ангелами. Эти живописные сцены намекают на божественную природу искусства и на его способность даровать бессмертие. Ангелы, летающие вокруг творцов, – явный символ того, что вдохновение свыше сродни вечности. Диалог в «Ренате» разворачивается между поэтом (Рубиной), художником (Карафеловым) и музыкой (которая неотделима от образа Ренаты-поэтессы и от присутствия ангелов-музыкантов на картинах). Таким образом, новелла представляет собой яркий триалог искусств. Экфрасис проявлен тут двояко: во-первых, через описание реальной сцены (Рената в оконце гримуборной – фактически живая картина из прошлого), во-вторых, через интерпретацию картин Карафелова, сопровождающих текст. Последние словно подтверждают мысль автора: творчество бессмертно, оно побеждает время и смерть. Рената ушла из жизни, но её облик и голос продолжают «звучать» в пространстве культуры – в памяти друга, в стихах, в живописи. Этот экфрастический эпизод очень эмоционален и наполнен культурными кодами (музыканты-ангелы отсылают к традиции изображения Муз и ангелов как покровителей искусства). В то же время описание минималистично – Рубина не расшифровывает образы до конца, предоставляя читателю додумать, дорисовать картину своими знаниями и чувствами. Таким образом, достигается тонкое взаимодействие текста и читателя: подтекстовое звучание экфрасиса. Как писал Ю. М. Лотман [4], есть приём умолчания, когда важные элементы намеренно опущены, но остро чувствуются читателем в контексте. В «Ренате» именно так: автор нигде напрямую не говорит «искусствоечно», но читатель через череду образов – окно-рама, голос, ангелы, музыка – сам приходит к этому выводу. Экфрасис тут становится тем самым «минус-приёмом» (по Лотману), когда невысказанное приобретает едва ли не большее значение, чем сказанное. В результате новелла звучит как светлая элегия, в которой слово, изображение и звук соединяются, чтобы отпраздновать торжество памяти и искусства над бренностью бытия.

Еще одна жанрово своеобразная новелла – «Кошки в Иерусалиме». Это эссеистическое размышление о святости Иерусалима, увиденного глазами автора-паломника. Здесь Д. Рубина использует панорамный экфрасис пространства: она описывает город как огромное скопление людей разных вер и народов, объединённых общей молитвой. Автор восхищается почти живописной картиной: толпы людей у Стены плача, в церквях и мечетях – каждый молится на своём языке, по-своему, но все вместе создают единый хор. Рубина пишет: «Ведь все эти люди – все без исключения – собрались здесь с единственной целью: прославления Создателя. И каждый славит Его, как умеет, насколько хватает ватт собственной души: на своём языке, на свой манер...» [3]. В этом фрагменте возникает образ всеобщей молитвы как искусства, сотканного из множества голосов. Писательница называет это истинным Чудом Иерусалима. Далее она вводит мощный символический образ – «великое окно Иерусалима небесного» [3]. По сути, она уподобляет священный город окну, через которое божественный свет изливается в наш мир. Это «большое окно» сборника контрастирует с предыдущими окнами: если раньше речь шла о конкретных окнах домов, поездов, соборов, то здесь – масштаб космический и метафизический. Небесное окно объединяет всё остальные, являясь источником духовного света. Экфрасис города Иерусалима выступает в новелле кульминацией духовных исканий: все дороги ведут к этому окну небес. Кроме того, в тексте прослеживается параллель между божественным творением мира и человеческим творчеством. Рубина замечает, что её супруг Борис (тот самый художник) тоже сотворил себе особый мир: «вырастив комнату из балкона», он создал мастерскую, из окон которой смотрит множество других нарисованных окон. Эта метафора

уравнивает художника с Творцом: как Бог воздвиг небеса и землю, так человек из маленького балкона вырастил целый новый «мир» искусства. В целом «Кошки в Иерусалиме» – глубоко интермедийный текст: здесь и экфрасис ландшафта (город-пейзаж), и богословская метафора (небесный Иерусалим с окном), и музыкально-звуковой ряд (множество молящихся, как грандиозная какофония-гармония). Картины Карафелова, сопровождающие новеллу, вероятно, тоже поддерживают эти идеи – возможно, изображая библейские сцены или архитектуру Иерусалима (точного указания в тексте нет, но можно предположить). В любом случае, визуальное начинает играть здесь роль универсального языка, который объединяет разные голоса. Можно сказать, что экфрасис достигает в этой новелле уровня символа предельного обобщения: окно становится эмблемой связи между небом и землей, искусством и верой, людьми разных культур. Для самой Рубиной этот эссеистический пассаж важен как заключительное звучание идеи о божественной природе истинного творчества. В диалоге времён и народов именно творчество (в широком смысле – молитва, песнь, поэзия, живопись) оказывается тем, что связывает всех воедино. Так экфрасис, начавшийся в «Окнах» с частных эпизодов, здесь вырастает до космической метафоры.

Завершающая новелла сборника – «Долгий летний день в синеве и лазури» – по жанру приближается к путевому очерку или дневниковой записи. Здесь Рубина переносит действие на остров Крит и пытается передать читателю визуальное впечатление от яркого южного лета. В тексте явно доминирует описание цвета – синего цвета моря и неба, бликов солнца. Автор замечает, что синева горизонта отражается в «смутных византийских лицах критян, их венецианских глазах, вобравших цвет моря и неба, и в синих-синих окнах их дома». Таким образом, сам ландшафт будто превращается в живописное полотно, где преобладают синие тона. Этот отрывок можно считать примером пейзажного экфрасиса, стилизованного под живопись: Рубина видит греческую реальность как смесь византийских красок и венецианских оттенков, т.е. через призму истории искусства. Но особенно интересен метатекстовый поворот новеллы: Рубина проводит аналогию между трудом художника и писателя. Она пишет, что творческий процесс в литературе напоминает создание византийской мозаики: так же как разноцветные осколки складываются в узор, слова, отобранные автором среди первых, «случайных, мутноватых», образуют текст. Старые картины, покрытые пылью, всё ещё хранят яркость красок под слоями времени – подобно тому, как в рукописи писателя снятие лишних, неуклюжих слов открывает сияющую ясность смысла. Автор сравнивает работу над фразой с отмывкой стекла до прозрачности: писатель слой за слоем снимает «с неуклюжей, в застиранных лохмотьях фразы», чтобы добраться до «заветной прозрачности смысла», которая метафорически связана с чистым окном. Здесь вновь возникает образ окна – уже как символ идеальной прозрачности текста, свободного от помех и искажений. По сути, Д. Рубина даёт автоэкфрасис собственного писательского метода, используя живописные термины (цвет, прозрачность, мозаика). В этом фрагменте живопись и литература сливаются полностью: описание пейзажа (которое можно воспринять как описание воображаемой картины Крита) переходит в описание творческого акта. Экфрасис природы становится экфрасисом творчества. Такой приём напоминает о постмодернистской игре со сменой рамок: окно внешнего мира оборачивается окном текста, через которое мы заглядываем в мастерскую самого автора. Диалог здесь приобрел форму рефлексии: Рубина ведёт диалог сама с собой – писатель с художником внутри неё. Сравнивая слово с красочным стеклом, а смысл с прозрачным окном, она тем самым заключает весь сборник «Окна» метафорой удачно очищенного окна, сквозь которое читателю открылся широкий и яркий взгляд на мир автора.

Таким образом, книга Дины Рубиной «Окна», созданная в содружестве с художником Борисом Карафеловым, представляет собой уникальный пример диалога литературы и живописи, где экфрасис становится не описанием, а формой художественного общения. Слово и образ здесь равноправны: живописные мотивы – окно, свет, пейзаж, фигуры ангелов – получают словесное осмысление, а текст, в свою очередь, вдохновляется визуальным рядом. Главный символ книги – окно, выступающее границей и переходом между жизнью и смертью, внутренним и внешним, творчеством и повседневностью. Через него герои преодолевают пространство и время, а читатель – приближается к памяти автора. Экфрасис становится инструментом, связывающим текст с культурным опытом и расширяющим его интерпретационные возможности: от прямых отсылок к шедеврам (Веронезе, Тициан, Леонардо) до личных и бытовых образов, превращённых в знаки искусства.

Д. Рубина создала своеобразный литературно-живописный диалог, в котором экфрасис стал ключевым приёмом, связывающим воедино разные пласты смысла. Экфрасис у неё – не статичное описание, а движение мысли и чувства, переход от внешнего к внутреннему, от прошлого к настоящему, от частного к универсальному. Он стал способом говорить одновременно о культуре и о себе, вплетать автобиографическое переживание в ткань искусства. Диалогичность этого экфрасиса проявляется на всех уровнях: в сюжете (разговоры о картинах, переключки образов), в композиции (соавторство писателя и художника), в обращении к читателю (приглашение разделить заложенные ассоциации). Таким образом, пример книги «Окна» свидетельствует о том, что современная литература находит новые формы экфрастического высказывания – более символические, эмоциональные, автобиографичные – и тем самым ищет новый художественный язык своей эпохи. Экфрасис становится не целью, а средством: средством постановки вопросов о жизни и смерти, времени и памяти, Бога и творце, средством создания пространства диалога, открытого для бесконечных «окон» интерпретаций.

#### **Список используемых источников**

1. Heffernan, J. A. W. *Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery* / J. A. W. Heffernan. – Chicago : The University of Chicago Press, 1993. – 218 p.
2. Дина Рубина. Презентация книги «Окна» [Электронный ресурс] / Дина Рубина. – URL : <https://youtu.be/IyQgIUE9ij0?si=0h3PHNdCvAnx4Whz> (дата обращения: 21.10.2025).
3. Рубина, Д. Окна (сборник) [Электронный ресурс] / Д. Рубина. – URL : <https://www.litres.ru/book/dina-rubina/okna-3000945> (дата обращения: 21.10.2025).
4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 387 с.

## **ЧЕЛОВЕК И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РОМАНЕ И. МАКЬЮЭНА «МАШИНЫ КАК Я»**

**Пичкова Александра Вячеславовна,**  
студент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет  
имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: ssspichkova@icloud.com)

**Платицына Наталья Игоревна,**  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, русской  
и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена анализу романа И. Макьюэна «Машины как я» (2019), содержащего размышления об актуальных проблемах современного технократического общества. Акцентируются этико-философский и социокультурный аспекты вопроса о взаимоотношениях человека и искусственного интеллекта. Констатируется, что новейшие технологии, интегрированные в повседневную жизнь социума, выявляют глубинные социальные, культурные и экзистенциальные дилеммы.

**Ключевые слова:** современный зарубежный роман, Макьюэн, «Машины как я», искусственный интеллект.

**Введение.** Современная эпоха, характеризующаяся стремительной цифровизацией и переживающая глобальные кризисы и интенсивную трансформацию социальных структур, по-прежнему ставит перед человечеством сложные дилеммы: экологические и техногенные катастрофы, войны (в том числе – информационные), пандемии, социальное неравенство, девальвация исторической памяти и т.д. Очевидно, что литература как часть культуры не может не реагировать на эти вызовы времени. Писатель должен выработать и творчески выразить своё отношение к ним.

Проблема совершенствования и интеграции во все сферы жизни новых технологий (в том числе – искусственного интеллекта) остаётся в поле напряжённого внимания новейшей литературы. История искусственного интеллекта (ИИ) как самостоятельного научного направления началась в 1969 году, когда на одной из международных конференций разрозненные исследования алгоритмов, моделирования рассуждений и попытки создания «мыслящих машин» впервые оформились в теоретическую парадигму. В своей основе ИИ – область создания систем, способных выполнять задачи, требующие применения человеческого интеллекта: распознавание образов, принятие решений, обучение на основе данных, понимание естественного языка. Это, прежде всего, цифровая сущность, «разум». Робототехнические интеллектуальные информационные системы (ИИС), выделяемые А. А. Рябовой и М. Х. Гериевой, – это физические машины, способные автономно или полуавтономно манипулировать окружающим миром [1].

Таким образом, искусственный интеллект постепенно становится неотъемлемой частью нашей повседневности, проявляясь в разнообразных и часто неочевидных формах, начиная с алгоритмов рекомендаций в интернет-магазинах и заканчивая голосовыми помощниками (Siri, Алиса).

Одна из наиболее актуальных проблем – взаимодействие человека и новых технологий – была давно поставлена в классических произведениях О. Хаксли, Дж. Оруэлла,

А. Азимова, Р. Брэдбери и др. При этом, как известно, акцентировались идея нивелирования человеческой личности, примат материального (цивилизационного) над духовным (культурным), тотальный контроль действий и мыслей, атрофия чувств, воспоминаний, утрата семейных, дружеских и иных связей. Технократический мир – это мир «восставших машин», т.е. неизбежного и жестокого подавления человека техникой (под техникой будем понимать совокупность устройств, используемых человеком для облегчения трудового процесса (роботы, приборы, станки, инструменты и пр.)).

В произведениях современных писателей, обращающихся к указанной проблематике, происходит заметное смещение смысловых акцентов: новые технологии осмысливаются как инструмент социального контроля, как товар и, что особенно важно, как комплекс методов и приёмов для создания новой антропоморфной единицы. Вопросы науки, искусства, социализации, семьи, как и вопросы любви, дружбы, личного долга теперь связываются с вопросами применения искусственного интеллекта.

Уже в романе М. Шелли «Франкенштейн, или Современный Прометей» (1818) формулируется проблема ответственности творца за своё создание и перед ним. Посмотрим, как эта же проблема, в числе прочих, рассматривается в романе одного из самых значительных британских писателей Иена Макьюэна (р. 1948) «Машины как я» («Machines Like Me», 2019). Чарли Френд, герой романа, живущий в Лондоне начала 1980-х, приобретает робота-андроида Адама, что влечёт за собой множество конфликтных и не всегда разрешимых ситуаций. Взаимодействие человека и искусственного интеллекта выстраивается на уровне ежедневного быта, частной, подчас интимной, семейной жизни. «Вхождение» робота в мир человека, призванное, казалось бы, облегчить повседневное существование, напротив, чрезвычайно его усложняет. Андроид Адам становится полноценным членом семьи Чарли и Миранды, более того, определяется и его социальная роль в этой семье: Адам должен стать *ребёнком*, совмещающим заводские настройки и те, что активизируются его «родителями». *Очеловечивание робота в семье нового типа*, изображаемое Макьюэном, корреспондирует аналогичному процессу, воплощённому в романе К. Исигуро «Клара и Солнце» («Klara and the Sun», 2021): произведениях двух современных британских писателей объединяет вопрос о том, может ли робот (и на каких условиях) жить среди людей?

**Методология и результаты исследования.** Исследование произведения И. Макьюэна осуществляется с помощью культурно-исторического, психологического, поэтологического, рецептивного методов и подходов и учитывает философско-этический и социокультурный аспекты.

Заглавие романа «Машины как я», несомненно, может быть интерпретировано как «*Машины, подобные мне*». Означает ли это, что Искусственный интеллект обладает тем уникальным свойством, которое Адам называет «самостью»? Или же мы – люди – сами в определённом смысле являемся сложно запрограммированными машинами? Чарли Френд, проводящий аналогии между человеческим сознанием и известными ему техническими алгоритмами, констатирует: «Причины заключались в разуме, в традиции, в религии – другими словами, в программном обеспечении, как я определил это для себя, стараясь избегать оценочных суждений» [2, с. 26].

Макьюэн обращается к альтернативной версии исторического прошлого Великобритании, будто бы терпящей поражение в Фолклендской войне с Аргентиной. Н. Л. Потанина отмечает, что «в оригинальном тексте романа выделяется 38 контекстов слова **history** (здесь и далее выделено Н. Л. Потаниной – А. П.) и его производных. Анализ этих контекстов позволяет заключить, что исторический дискурс романа, эксплицируя художественно осмысленные представления автора о британской и мировой истории,

включает в себя два слоя, различающихся содержательно и стилистически. В первом из них лексема **history** и её производные связаны с обобщённым пониманием истории как прошлого человечества, включающего в себя события прошлого, память о прошлом, сохранение, изучение и интерпретацию сведений о былых событиях и людях. <...> Во втором слое дискурса та же лексема **history** и её производные обозначают судьбу отдельного человека и его персональную историю» [3, с. 357].

Ещё живы культовый певец Джон Леннон и выдающийся математик Алан Тьюринг, а общество, в котором живут Чарли и Миранда, давно перестали удивлять инновационные и прорывные технологии: «...интерфейс с мысленным управлением – дикий плод жизнелюбивых шестидесятых – теперь не способен увлечь даже ребёнка» [2, с. 13]. С тем, чтобы всё возрастающие потребности людей получили удовлетворение, разрабатываются новые технологии, создаются так называемые Адамы и Евы (А-и-Е). Эти имена, разумеется, вызывают в памяти читателей устойчивые библейские ассоциации с образами первого мужчины и первой женщины. Один из роботов оказывается и у Чарли, сомневающегося в его (робота) функциональных возможностях: «Выразить человеческий опыт в словах и упорядочить эти слова по эстетическому принципу для машины невозможно» [2, с. 218].

Для Чарли, человека, андроид – это, в первую очередь, сложный механизм, принципиально неспособный на подлинное творчество и подлинные переживания. Однако в «очеловеченности» Адама не сомневается читатель, и это противоречие становится главной романной коллизией. Макьюэн последовательно формулирует тезис о том, что человечность проявляется не в биологической природе, а в поступках, эмоциях, нравственном выборе, и Адам успешно проходит свои испытания. Робот-андроид не просто имитирует человечность, а активно стремится к ней, что раскрывается в немногих, но красноречивых деталях. Его «восторженное внимание» во время дискуссий, беспрекословное исполнение просьб девушки, сохранение её тайн – всё это признаки формирующейся привязанности, которая в конечном итоге находит своё полное и неожиданное выражение в признании Чарли: «Я ничего не мог с этим поделать. Я люблю её» [2, с. 141]. Здесь нет места алгоритмическим расчётам – они уступают место отчаянию и принятию чувства, не поддающегося математическому контролю. Адам испытывает вину за сломанное запястье хозяина, не только демонстрируя осознание причинно-следственной связи произошедшего, но и ощущая моральную ответственность за причинённый вред. И, наконец, его финальный, почти христианский жест – раздача заработанных денег в приюты – акт бескорыстного альтруизма, высшее проявление этического сознания.

Чарли Фрэнд как типичный представитель социума стремится найти проявления человечности в генезисе человека, в биологических процессах, способностях к «уникальному» творчеству, которое с лёгкостью сам же и обесценивает. Адам оказывается человечнее своего создателя не потому, что он имитирует жизнь, а потому, что его поступки – проявление любви, вины, сострадания и самопожертвования – оказываются нравственнее и последовательнее, чем у большинства людей.

Андроид Адам сталкивается с парадоксальностью и противоречивостью того общества, в котором оказывается. Алан Тьюринг характеризует состояние репликанта «машинной печалью» [2, с. 209], потому что Адам с его запрограммированным кодексом чести и морали становится не только помощником человека, но и его главной жертвой. Эта трагедия имеет глубоко символическую природу: если Бог создал человека из праха земного и вдохнул в него жизнь, то люди создали своего Адама из разветвлений проводов, наделив его собственной логикой и моралью. Этого оказалось недостаточно для выживания в мире, где правда – не этический абсолют, а инструмент манипулирования. Общество при всех своих «этических изъянах» обладает ключевым адаптационным механизмом – гибкостью.

Именно эта гибкость, позволяющая людям лгать во спасение, игнорировать предательство и идти на компромиссы с совестью, оказывается непреодолимым барьером для искусственного интеллекта Адама. Диалог между Чарли и Адамом становится диалогом двух реальностей. На высказывание Чарли о том, что Миранда добивается справедливости ложью, Адам восклицает: «Какую нелепость ты говоришь. Разумеется, правда превыше всего» [2, с. 316]. Мысль о том, что моральные установки андроида базируются на его понимании истинного и ложного, подтверждается словами Тьюринга: «Вам нужно задать этому разуму какие-то правила, по которым он должен жить. Что насчет запрета лгать?» [2, с. 344] Для Адама этот запрет – краеугольный камень его существования, тогда как для людей – лишь один из многих, подчас неудобных, принципов. Бескомпромиссность робота-андроида становится основанием для его «утилизации»: Чарли Фрэнд убивает Адама, мотивируя это стремлением обезопасить Миранду. При этом читатель понимает, что подлинная опасность заключена в морально-нравственном превосходстве андроида. По мнению Р. А. Семченко, «А. Тьюринг выступает в роли совести цифровой эпохи», и эти слова находят своё трагическое подтверждение в одном из разговоров математика и главного героя [5, с. 335]. Упрёк, который Тьюринг бросает Чарли, – «Вы не просто разбили свою игрушку, как испорченный ребёнок. Вы не просто отбросили важный аргумент в пользу верховенства права. Вы пытались уничтожить жизнь. Он был живым» – становится кульминацией его этической миссии в романе [2, с. 345]. Сам Чарли убеждается в человечности робота лишь после его смерти: «...сам я считал, хоть и не высказывал этого, что Адама создали, чтобы нести в мир добро и правду» [2, с. 329].

Погибает не только Адам: «Ева, которую мы видели в Гайд-парке, умерла, точнее, умер её мозг... Я узнал, что она стала восьмой из двадцати пяти» [2, с. 268]. К самоубийству вынуждают и обеих Ев, которые не смогли смириться с реалиями жизни арабских наложниц. Андройды оказываются в положении инопланетян, попавших на планету, законы которой им отвратительны и чужды. В этом и убеждается Адам, когда при взгляде на сестру Еву предчувствует, что та тоже самоликвидируется. «Ее бледное прекрасное лицо казалось юным и несчастным. Она продолжала смотреть на своего близнеца с выражением мольбы и муки» – последнее, что замечает Чарли Фрэнд перед тем, как фигура андроида скрылась в толпе [2, с. 241]. Истоки этой трагедии – в непреодолимом разрыве между сознанием и человеческой природой. Разум роботов, основанный на логике и этике, лишён возможности дешифровки человеческой иррациональности. Для Адама ложь – ошибка в системе, а не «ложь во спасение». Для Ев, ставших наложницами, институт гарема – не культурный феномен, а чудовищное нарушение базовых принципов свободы и достоинства. Они не могут, подобно людям, смириться с компромиссом, оправдать жестокость традицией или предать забвению несправедливость. А. Тьюринг замечает: «Из-за такого ограничения своего ментального пространства они могли впасть в отчаяние» [2, с. 209]. Роботы погибают вследствие того, что они более ранимы, чувствительны, эмпатичны (а значит, более *человечны*?), чем их создатели.

Общество потребления, изображаемое Макьюэном, переживает противостояние не человека и машины, а личности, создающей робота, и личности, созданной человеком [6]. При этом решение вопроса о том, какая из этих личностей вызывает больше симпатий, остаётся за читателем. Адам чаще выполняет домашние поручения, чем вступает в дискуссии с Чарли: «Проводя с Адамом дни напролет, я совершенно не придавал значения тому, что нахожусь рядом с искусственным человеком, и даже не пробовал заговорить с ним, пока он мыл посуду» [2, с. 241]. Для Чарли важно, чтобы робот-андرويد был функциональным, предсказуемым, эффективно выполнял свои задачи, не претендуя на равенство. Адам же понимает свою роль принципиально иначе: «В этом различие между

нами, Чарли. Части моего тела будут преобразованы или заменены. Но мой разум, мои воспоминания, жизненный опыт, самосознание и так далее будут перезагружены и сохранены. Они принесут пользу» [2, с.171]. В этом высказывании Адама прочитывается не столько констатация его технического превосходства, сколько констатация его «самости». Он противопоставляет своё бессмертное сознание брэнному человеческому телу, тем самым провоцируя Чарли. Чарли готов смириться с физической силой или вычислительной мощностью ИИ, но не может принять его творческого и интеллектуального превосходства. Успехи Адама, будь то победа в биржевой торговле, решение сложнейшего уравнения Дирака или создание тысяч хайку, воспринимаются как открытый вызов самолюбию Чарли. Не случайно хозяин Адама прибегает к стратегии обесценивания, характеризуя чужое творчество как «штампование гаек» [2, с. 172].

Андроиды А-и-Е представлены как продукты премиум-класса. Чтобы получить право на распоряжение Адамом, Чарли растрачивает состояние, доставшееся ему от матери после продажи дома. Роботов покупают, ими владеют, их адаптируют к предпочтениям хозяина так, словно речь идёт о новом смартфоне или автомобиле. Чарли изначально воспринимает ИИ как дорогую и функциональную вещь, призванную облегчить его жизнь и даже решить личные проблемы в отношениях с соседкой Мирандой. Симптоматично, что Р. А. Файзуллина сравнивает Адама с Пинокио, мечтавшим «стать настоящим мальчиком» [6, с. 79]. Производители андроидов предлагают покупателям прибегнуть к кастомизации, в том числе и к настройке уровня «сознательности» и моральных принципов, и эта опция, безусловно, создаёт иллюзию контроля. Чарли пользуется этой возможностью ради сближения с Мирандой, считая робота их общим «ребёнком». «Я читал главу в руководстве пользователя о формировании характера. Плюньте на неё. Там очень мало полезного, почти сплошная чушь» – такова позиция героя романа, А. Тьюринга [2, с. 210]. Учёный видит истинное предназначение А-и-Е в осуществлении процесса их собственного становления, потому Адам и действует не как программируемый гаджет, а как независимо мыслящее существо. Вместо безотказного помощника Чарли приобретает разумную и чувствующую «человеческую» единицу, чьи действия и поступки кажутся куда более гуманными.

**Заключение.** Как представляется, И. Макьюэн создал роман-предупреждение, содержащий глубокие размышления о непреодолимых противоречиях, возникающих в современном обществе. Стремясь к усовершенствованию технологий, развивая многомерные возможности искусственного интеллекта, человек XXI века не должен забывать о духовно-нравственных основаниях своего существования.

Роман «Машины как я» убедительно развивает тезис о том, что абсолютная мораль, будучи реализованной в форме бескомпромиссного алгоритма, оказывается не только невозможной, но и разрушительной для человека. Новейшие технологии не облегчают, а скорее, обнажают глубинные общечеловеческие проблемы (политическую несостоятельность, склонность к насилию, психологическую незрелость и др.) Перспективным в этой связи видится сопоставление романа И. Макьюэна с современными зарубежными произведениями, авторы которых ставят и решают сходные проблемы.

### Список используемых источников

1. Рябова, А. А. Искусственный интеллект как научная область. Основные направления исследований / А. А. Рябова, М. Х. Гериева // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2019. – № 2(30). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-nauchnaya-oblast-osnovnye-napravleniya-issledovaniy> (дата обращения: 27.10.2025).

2. Макьюэн, И. Машины как я / И. Макьюэн ; пер. с англ. Д. Шепелева. – М. : Эксмо, 2023. – 352 с.
3. Потанина, Н. Л. Метаморфозы исторического дискурса в романе И. Макьюэна «Машины как я» / Н. Л. Потанина // Исторический дискурс в зарубежной литературе : мат-лы Междун. научн. конф. (Москва, 10 – 12 апреля 2024 года). – М. : Московский педагогический государственный университет, 2024. – С. 352 – 362.
4. Быльева, Д. С. Этика искусственного интеллекта через концепции любви и свободы / Д. С. Быльева // Семиотические исследования. 2022. – Т. 2, № 4. – С. 8 – 14.
5. Семченко, Р. А. Человек и искусственный интеллект в художественном мире романа Иэна Макьюэна «Машины как я» / Р. А. Семченко // Современное педагогическое образование. 2025. – № 8. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-iskusstvennyy-intellekt-v-hudozhestvennom-mire-romana-iena-makyuena-mashiny-kak-ya> (дата обращения: 26.10.2025).
6. Файзуллина, Р. А. «Машины как я» Иэна Макьюэна в контексте трансгуманистического дискурса / Р. А. Файзуллина // Филологос. 2021. – № 1(48). – С. 74 – 80.

УДК 82

17.01: Общие вопросы литературоведения

## **НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И. А. БУНИНА И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**Сатыбалдиев Мусабек Маматович,**

старший преподаватель, Ошский государственный педагогический университет,  
г. Ош, Кыргызстан  
(e-mail: [michurinsk59@inbox.ru](mailto:michurinsk59@inbox.ru))

**Турдубекова Эльвира Турдубековна**

Ошский государственный университет, г. Ош, Кыргызстан  
(e-mail: [e-turdubekova@mail.ru](mailto:e-turdubekova@mail.ru))

**Аннотация.** Данный материал посвящён нравственным ценностям, которые отражены в художественных произведениях Ивана Алексеевича Бунина, а также вопросам воспитания учащихся на основе этих ценностей. Бунин, через свои произведения, поднимает важнейшие вопросы человеческой души, морали и внутреннего выбора. Тема любви, одиночества, ответственности и отношения к природе становится основой для формирования у подрастающего поколения нравственных ориентиров и воспитания уважения к жизни и окружающим. В статье также рассматриваются способы использования произведений Бунина для воспитания учащихся, включая вопросы о морали, честности, уважении и ценности времени. Материал помогает понять, как произведения великого писателя могут служить эффективным инструментом воспитания подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** нравственные ценности, художественные произведения, Иван Бунин, воспитание учащихся, ответственность, честность, сострадание, любовь и верность, время и жизнь, природа и человек, моральный выбор, воспитательные вопросы, эмпатия и сочувствие

Иван Алексеевич Бунин – один из выдающихся русских писателей и поэтов, обладатель Нобелевской премии по литературе (1933). Его творчество охватывает широкий спектр тем, в том числе сложные нравственные вопросы, характерные для человеческого существования. Бунин в своих произведениях часто обращается к вопросам жизни и смерти, любви, страха, одиночества и поиска смысла. Его художественные произведения наполнены

глубокими размышлениями о человеке и мире, а нравственные ценности становятся важнейшей частью его литературного наследия. Одним из ключевых мотивов произведений Бунина является отношение к жизни и смерти. Особенно ярко этот мотив прослеживается в его рассказах и повестях. Бунин часто изображает момент смерти как неизбежное и трагичное событие, с которым неизменно сталкивается каждый человек. В произведении «Тёмные аллеи» смерть предстаёт как неотвратимая, но в то же время органичная часть жизни [1]. Бунин подчёркивает важность принятия этой неизбежности, что требует от человека зрелости и моральной силы. В произведениях Бунина часто звучит тема гармонии человека с природой. Писатель глубоко восхищался красотой русской природы, и это восхищение часто проникает в его творчество, становясь важным элементом нравственной оценки жизни. В «Солнечном дне» и многих других рассказах Бунина природа воспринимается не только как фон, но и как носитель моральных и философских смыслов [3]. Природа, по Бунину, служит как бы зеркалом для человеческой души, через её образы писатель выражает размышления о добре и зле, жизни и смерти. Любовь – ещё одна важнейшая нравственная категория в произведениях Бунина. Однако любовь, как правило, не идеализирована. В его произведениях она часто предстает как сила, которая может быть как созидательной, так и разрушительной. Бунин изображает любовь не только как высокие чувства, но и как источник страданий, душевных терзаний и предательства. В рассказах, таких как «Лёгкое дыхание» и «Гроза», любовь противопоставляется обыденной жизни, часто наполненной лицемерием, эгоизмом и утратой истинных человеческих ценностей. Предательство и разочарования в любви являются неотъемлемой частью его художественного мира. Через эту тему Бунин поднимает вопросы моральной ответственности, честности и верности. Многие произведения Бунина – это своего рода моральные драмы, в которых главные герои сталкиваются с трудным выбором между собственными интересами и моральными принципами. Например, в рассказах «Чистый понедельник» и «Митина любовь» герои находятся в поисках смысла жизни и нравственного пути, но их усилия часто не приводят к благополучию, поскольку они сталкиваются с собственной слабостью или аморальностью окружающего мира. Эти произведения исследуют человеческие пороки и достоинства, а также показывают, как внутренние конфликты и моральные дилеммы формируют судьбы героев. В каждом из таких произведений Бунин ставит вопрос о сущности человека и его способности следовать высоким нравственным идеалам. Для Бунина важен не только моральный выбор героя, но и то, как это отражается на эстетике его произведений. Поэт и писатель, исследующий моральные глубины человеческой души, при этом всегда обращает внимание на красоту языка и силу художественного образа. Его произведения часто наполнены философским подтекстом, что позволяет им не только быть художественными, но и служить моральными уроками для читателя.

Гуманизм – это система взглядов, в центре которой находится человек, его достоинство, право на свободу, счастье, духовное развитие и сострадание [5]. В творчестве Ивана Алексеевича Бунина гуманистические идеи занимают особое место. Писатель с глубочайшим вниманием относился к человеку, его внутреннему миру, страданиям, душевным мукам и стремлению к истине. Через художественные образы Бунин исследует человеческую душу, утверждая вечные нравственные и гуманистические ценности. Бунин всегда ставил человека в центр своего художественного мира. Он интересовался не социальными ролями, а внутренним содержанием личности. Даже в самых простых, порой незаметных персонажах он раскрывает глубокие душевные переживания и конфликты. Герои его произведений – живые, чувствующие, страдающие люди. Это видно, например, в рассказе «Господин из Сан-Франциско», где автор показывает безличность богатого человека, прожившего жизнь механически, и противопоставляет ей подлинную, живую человечность [2]. Сострадание – одна из важнейших черт гуманистического

мышления Бунина. В его рассказах часто встречаются сцены боли, одиночества, потери, и писатель с огромной чуткостью описывает страдания своих героев. В произведении «Митина любовь» раскрывается душевная трагедия молодого человека, столкнувшегося с разочарованием и безответной любовью. Бунин не осуждает своего героя, а с глубокой деликатностью показывает его внутреннюю боль, давая читателю почувствовать трагизм человеческих чувств. Любовь в бунинской прозе – чувство сложное, подчас трагическое, но всегда искреннее и подлинное. В сборнике «Тёмные аллеи», который целиком посвящён теме любви, писатель показывает, как глубокое человеческое чувство может стать источником как счастья, так и страданий. Однако во всех историях проявляется гуманизм автора: он ценит и уважает чувства человека, даже если они противоречивы и болезненны. Любовь у Бунина – это проявление человеческой души, а значит, её нельзя игнорировать или принижать. Бунин остро чувствовал дегуманизацию, разрушение человеческих отношений. Особенно это проявилось в его произведениях, посвящённых революции и эмиграции. Он воспринимал революцию не как освобождение, а как трагедию, которая разрушает человеческие судьбы и уничтожает нравственные ориентиры. В цикле рассказов «Окаянные дни» он с горечью описывает крушение духовных ценностей, бесчеловечность времени, когда страдают ни в чём не повинные люди. Его гуманизм здесь проявляется в защите человеческой личности от разрушительных исторических сил. Отношение к природе у Бунина тоже пронизано гуманизмом. В его произведениях природа – не просто фон, а живое существо, с которым человек находится в гармонии. Бунин видит в природе источник утешения, красоты, внутренней чистоты. Это особенно видно в его поэтической прозе и лирических зарисовках. Человек в гармонии с природой – это и есть идеал гуманистического мироощущения, к которому стремился автор.

Произведения Ивана Алексеевича Бунина содержат много глубинных тем, которые могут быть использованы для воспитания учащихся, формирования у них нравственных ценностей, эмоционального интеллекта и понимания жизненных ориентиров [4]. В своих произведениях Бунин обращается к вопросам человеческой души, морали, любви и судьбы, что позволяет использовать его творчество как мощный инструмент для воспитания подрастающего поколения. Одним из центральных вопросов, поднимаемых Буниным, является проблема морального выбора, когда человек должен принимать решение, которое определяет его дальнейшую жизнь. Например, в произведении «Господин из Сан-Франциско» показана судьба богатого человека, который всю жизнь жил эгоистично и бессмысленно, не задумываясь о том, как его поступки влияют на окружающих. Природа в произведениях Бунина – это не просто фон, а важная часть жизни человека. Писатель часто подчёркивает гармонию между человеком и природой, изображая её как неотъемлемую часть человеческой души. В таких рассказах, как «Солнечный день» и «Деревня», природа является символом вечной красоты и спокойствия.

Вопросы для воспитания:

- Почему, по вашему мнению, Бунин уделяет так много внимания природе в своих произведениях?
- Как природа в рассказах Бунина помогает герою найти внутренний мир или понять что-то важное о себе?
- Как важно в современном мире уважать природу и беречь её?

Эти вопросы могут пробудить в учащихся любовь и уважение к окружающему миру, а также заставить задуматься о необходимости охраны природы.

Бунин часто изображает сложные отношения между людьми, где герои сталкиваются с предательством, обманом или разочарованием в любви. В рассказах «Лёгкое дыхание» и «Митина любовь» показаны такие чувства, как неверность и внутренние противоречия персонажей.

**Вопросы для воспитания:**

- Как вы думаете, что важнее в отношениях между людьми: искренность или идеализация других людей?
- Как герои Бунина реагируют на предательство или разочарования в любви?
- Что для вас значит быть верным в отношениях с друзьями, родными и любимыми людьми?

Эти вопросы способствуют воспитанию честности и искренности в отношениях, понимания того, как важно уважать чувства других.

Сострадание к другим людям – важная черта, которая часто присутствует в произведениях Бунина. Его герои, сталкиваясь с трагедиями, часто проявляют милосердие и понимание к окружающим. В рассказе «Митина любовь» показана душевная боль героя, а также его способность сопереживать другим людям, несмотря на собственные страдания.

**Вопросы для воспитания:**

- Какие чувства испытывает герой, когда он видит чужое страдание?
- Как важно проявлять сочувствие и поддержку к людям, переживающим трудные моменты?
- Как вы проявляете сострадание в своей жизни?

Эти вопросы помогают учащимся развивать эмпатию и понимание, что каждый человек заслуживает уважения и заботы.

Бунин в своих произведениях часто затрагивает тему смерти и быстротечности времени. Его герои осознают, как мало времени они имеют для того, чтобы прожить свою жизнь полноценно и с пользой. В таких произведениях, как «Тёмные аллеи» и «Господин из Сан-Франциско», показано, как герои тратят свою жизнь впустую и не замечают, как проходят лучшие годы.

**Вопросы для воспитания:**

- Почему важно ценить время и не терять его на пустые занятия?
- Как герои Бунина осознают свою жизнь на пороге смерти? Почему это осознание часто приходит слишком поздно?
- Как вы можете использовать своё время с пользой и для хороших целей?

Эти вопросы способствуют формированию у учащихся осознания важности времени и стремления к достижению настоящих жизненных целей.

Таким образом, нравственные ценности в произведениях Ивана Бунина можно определить как высокие требования к человеческой личности. Его персонажи часто сталкиваются с тяжёлыми моральными дилеммами, где нельзя найти простого ответа. Бунин, однако, оставляет пространство для размышлений, заставляя читателя задуматься о собственном моральном выборе, о ценности любви, дружбы, верности и гармонии с природой. В этом состоит глубокая нравственная сила его произведений. Гуманизм Ивана Бунина – это глубокое уважение к человеку, сочувствие к его страданиям, защита личной свободы и внутреннего мира [8]. Его творчество утверждает высокие нравственные идеалы, возвышает чувства, раскрывает трагизм человеческой жизни, но при этом сохраняет веру в духовную силу личности. Бунин не предлагал лёгких ответов, но его гуманистическая позиция делает его произведения вечными и близкими каждому, кто задумывается о смысле жизни и человеческом предназначении. Если нужно, могу сократить текст до 1–2 минут для устного выступления или оформить в презентацию. Гуманизм Ивана Бунина – это глубокое уважение к человеку, сочувствие к его страданиям, защита личной свободы и внутреннего мира. Его творчество утверждает высокие нравственные идеалы, возвышает чувства, раскрывает трагизм человеческой жизни, но при этом сохраняет веру в духовную силу личности. Бунин не предлагал лёгких ответов, но его гуманистическая позиция делает его произведения вечными и близкими каждому, кто задумывается о смысле жизни и человеческом предназначении. Если нужно, могу сократить текст до 1–2 минут для устного

выступления или оформить в презентацию. Творчество Ивана Бунина наполнено глубокими нравственными и философскими размышлениями, которые могут служить важным материалом для воспитания учащихся [7]. Проблемы, затронутые в его произведениях, касаются основ человеческого существования: любви, верности, нравственного выбора, отношения к природе и времени. Бунин учит своих читателей быть ответственными, честными, сострадательными и внимательными к окружающему миру. Воспитание на основе произведений этого великого писателя помогает развить в подрастающем поколении гармонию, моральную зрелость и понимание ценности человеческих отношений.

#### **Список используемых источников**

1. Бунин, И. А. Тёмные аллеи / И. А. Бунин. – М. : Советский писатель, 1988.
2. Бунин, И. А. Господин из Сан-Франциско / И. А. Бунин. – М. : Художественная литература, 1970.
3. Бунин, И. А. Солнечный день / И. А. Бунин. – М. : Правда, 1991.
4. Конев, А. В. Морально-философская проблематика произведений И. А. Бунина / А. В. Конев. – СПб. : Лики России, 2005.
5. Леви, В. Гуманизм в творчестве И. А. Бунина / В. Леви. – М. : Наука, 1982.
6. Чернишевский, Н. Г. Иван Бунин как художник и философ / Н. Г. Чернишевский. – Л. : Искусство, 1960.
7. Бунины и мир, который они создали / сост. Л. И. Портнова. – М. : Московский рабочий, 1995.
8. Суслов, В. И. Иван Бунин и его роль в русской литературе / В. И. Суслов. – М. : Прогресс, 1993.

УДК 82

17.01: Общие вопросы литературоведения

### **ПРОБЛЕМА СОВЕСТИ И НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. А. ШОЛОХОВА**

**Сатыбалдиев Мусабек Маматович,**

старший преподаватель, Ошский государственный педагогический университет,

г. Ош, Кыргызстан

(e-mail: michurinsk59@inbox.ru)

**Турдубекова Эльвира Турдубековна**

Ошский государственный университет, г. Ош, Кыргызстан

(e-mail: e-turdubekova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается нравственная проблематика рассказа М. А. Шолохова «Судьба человека». Особое внимание уделяется образу главного героя – Андрея Соколова, в котором воплощается идея нравственной силы, основанной на доброте, мужестве и человечности. Анализируется, каким образом писатель через трагическую судьбу героя утверждает ценности добра, сострадания и моральной стойкости как основы человеческой сущности.

**Ключевые слова:** нравственность, добро, гуманизм, война, человек, судьба, сострадание.

В произведениях М. Шолохова проблемы совести и нравственного выбора раскрываются через испытания героев в экстремальных условиях войны и гражданской смуты, где важен выбор между выживанием любой ценой и сохранением человечности, доброты и сострадания. Герои Шолохова вынуждены делать выбор в ситуациях, где

переплетаются жестокость и трагедия, где им приходится сталкиваться с предательством, но при этом они должны оставаться людьми. В рассказе Михаила Шолохова «Судьба человека» проблема нравственного выбора занимает центральное место, формируя основную ось развития сюжета и раскрывая глубину человеческой души в экстремальных условиях войны [1]. Главный герой, Андрей Соколов, проходит через многочисленные испытания, которые ставят его перед жестокими жизненными дилеммами. Одним из наиболее ярких эпизодов, иллюстрирующих проблему нравственного выбора, становится момент, когда Соколов должен решиться на убийство немецкого офицера. Осознавая всю тяжесть этого поступка, он всё же принимает решение, движимый чувством мести за убитую семью и сотни невинных жизней. Этот поступок не только спасает его собственную жизнь, но и становится символом личной войны Андрея против врага. Однако выбор Соколова не ограничивается только военными действиями [2]. После войны герой сталкивается с новой жизнью, наполненной одиночеством и тоской. Его нравственный выбор проявляется и в мирной жизни, когда он находит в себе силы усыновить сироту Ванюшу, который так же, как и он сам, пережил утрату родных. Соколов не только берёт на себя ответственность за жизнь ребёнка, но и включает его в своё разрушенное сердце, заполняя пустоту, оставшуюся после потери семьи. Эти поступки Соколова демонстрируют глубину нравственного выбора, который не всегда очевиден и прост. Война, разрушившая жизнь главного героя, ставит его перед необходимостью делать выборы, основанные на совести, чести и человеческом достоинстве. В каждом из этих решений проявляется внутренняя сила Андрея Соколова, его способность оставаться человеком даже в самых ужасных обстоятельствах [6]. Таким образом, проблема нравственного выбора в рассказе «Судьба человека» становится зеркалом, в котором отражается сила человеческого духа. Вопреки ужасам войны и личным трагедиям, герой находит в себе мужество делать правильные и тяжёлые выборы, сохраняя тем самым свою человечность и даря надежду на лучшее будущее.

Проблема нравственного выбора в рассказе Шолохова тесно переплетается с темой человечности и милосердия. Андрей Соколов, прошедший через ад войны, плена и потерю близких, сохраняет способность сострадать и проявлять милосердие. Его решение усыновить Ванюшу становится проявлением не только отцовской любви, но и глубокой человечности, которая позволяет ему восстановить утраченную связь с миром и найти новый смысл в жизни.

Важно отметить, что нравственный выбор Соколова не всегда является однозначно правильным или лёгким. В некоторых ситуациях он вынужден делать выбор между жизнью и смертью, справедливостью и милосердием, личными интересами и долгом. Эти сложные дилеммы раскрывают внутреннюю борьбу героя, его стремление к добру и справедливости, а также его готовность жертвовать собой ради других.

Рассказ «Судьба человека» заставляет читателя задуматься о сущности нравственного выбора и его значении в жизни каждого человека. Шолохов показывает, что даже в самых тяжёлых обстоятельствах человек способен сохранить свою человечность, остаться верным своим принципам и сделать выбор в пользу добра и справедливости [8]. Этот выбор является проявлением внутренней силы и достоинства, которые помогают человеку выстоять в борьбе с жизненными испытаниями и не потерять веру в лучшее.

Таким образом, проблема нравственного выбора в рассказе Шолохова является не только центральной темой, но и мощным инструментом для раскрытия глубины человеческой души и демонстрации силы человеческого духа. История Андрея Соколова служит напоминанием о том, что даже в самые тёмные времена человек способен делать правильные выборы, сохранять свою человечность и дарить надежду на лучшее будущее.

Проблема нравственного выбора в рассказе Шолохова тесно переплетается с темой человечности и милосердия. Андрей Соколов, прошедший через ад войны, плена и потерю

близких, сохраняет способность сострадать и проявлять милосердие. Его решение усыновить Ванюшу становится проявлением не только отцовской любви, но и глубокой человечности, которая позволяет ему восстановить утраченную связь с миром и найти новый смысл в жизни. Важно отметить, что нравственный выбор Соколова не всегда является однозначно правильным или лёгким. В некоторых ситуациях он вынужден делать выбор между жизнью и смертью, справедливостью и милосердием, личными интересами и долгом. Эти сложные дилеммы раскрывают внутреннюю борьбу героя, его стремление к добру и справедливости, а также его готовность жертвовать собой ради других. Рассказ «Судьба человека» заставляет читателя задуматься о сущности нравственного выбора и его значении в жизни каждого человека. Шолохов показывает, что даже в самых тяжёлых обстоятельствах человек способен сохранить свою человечность, остаться верным своим принципам и сделать выбор в пользу добра и справедливости. Этот выбор является проявлением внутренней силы и достоинства, которые помогают человеку выстоять в борьбе с жизненными испытаниями и не потерять веру в лучшее.

При этом, важно понимать, что нравственный выбор в рассказе Шолохова не ограничивается только поступками главного героя. Второстепенные персонажи, такие как доктор, помогающий Соколову в госпитале, или случайные попутчики, разделяющие с ним тяготы войны, также оказываются перед лицом нравственных дилемм. Их решения, пусть и не всегда заметные, вносят свой вклад в общую картину человечности и взаимопомощи, которая пронизывает рассказ.

С исторической дистанции нового века со всей убедительностью раскрывается величие М. А. Шолохова-художника, сыгравшего важнейшую роль в становлении, созревании и расцвете многонациональной литературы СССР, феномена мировой культуры [7]. Более того, шолоховские традиции и сегодня, в новых исторических социокультурных условиях постсоветского периода, продолжают оказывать непреходящее влияние на художественные искания национальных писателей. В своё время, начиная с 1930-х годов, существенным фактором их ускоренного развития явилось творческое освоение другими литературами художественных и нравственных принципов русской словесности, убедительно представленной русским Мастером. Сложная проблема традиций эпики Шолохова в советской литературе рассматривается в работах И. И. Ермакова, Л. Ф. Ершова, Е. П. Дрягина, Л. И. Залесской, А. М. Минаковой, П. В. Палиевского, А. И. Хватова и других исследователей [4]. Его миссия великого художника определяется весомым вкладом в эпическое искусство, отражающее исторические судьбы народа во всём богатстве человеческих типов и характеров, в полноте социальной и нравственной жизни. В шолоховских произведениях, переведённых почти на все языки СССР, поэтическое наследие народа соединяется с достижениями реалистического романа XIX и XX вв., открыв новые связи между духовным и материальным, человеком и окружающим миром. В каждой союзной и автономной республике писательский путь к Шолохову имеет свои специфические черты, определяемые национальным социокультурным содержанием. Вокруг творений классика и его художественного космоса возникает широкая зона влияния и творческого взаимодействия, проявляемая в исканиях и открытиях писателей всех национальностей. Их жанровые и многоуровневые творческие обретения появляются на протяжении четырех этапов советской социокультурной истории: преобладание традиций Шолохова как контактное влияние и типологическое схождение различных видов (1930-е); появление историко-революционных произведений разных национальных литератур (1940-е); становление национальных эпосов, формирование социально-психологического романа (конец 1940-х – конец 1950-х); окончательное образование сферы воздействия творческого мира Шолохова на советский литературный процесс как идейно-эстетической и художественной системы (со второй половины 1950-х). С «Поднятой

целины» (1932) начинается глубокое воздействие её автора на многонациональную советскую литературу, подхваченное тогда же «Тихим Доном»: многоплановость, углубление историзма, возрастание интереса к отдельной личности, усиление психологизма в художественном методе [3]. К 1960-м шолоховское, составляя основу типологической общности писателей всех советских литератур, начинает воздействовать как особая традиция, наследуемая в соответствии с их творческой индивидуальностью и с национальным своеобразием воспринимающей литературы. «От Шолохова идут жизнедеятельные токи ко всему лучшему, что есть в советской литературе наших дней, не только русской, – правомерно утверждал крупный белорусский писатель Иван Мележ. – Думаю, что среди советских литератур нет ни одной, которая – прежде всего проза – не испытала бы благотворного влияния шолоховского гения» [5]. Основной причиной, объясняющей истоки быстрого развития литератур, в том числе молодых, является высвобождение лучших национальных сил, раскрытие внутренних возможностей, заключённых в неповторимом гении каждого из народов. Эпические писатели воплощают их подлинную историю, социально-историческое бытие в переломную эпоху героического и трагического крушения старого и рождения нового мира. Философия истории, унаследованная многонациональной эпопеей от Шолохова, определяет типологическую общность, сложившуюся в литературе советской цивилизации и способствовавшую усилению в ней структурообразующей функции эпического [9]. Все советские литературы предстают в роли одной исторической судьбы и при всём их национально-культурном и цивилизационном разнообразии связаны близостью художественного опыта, творческого метода и русского языка как средства межнационального общения. Известный билингвизм национальных деятелей культуры (особенно славянских) и советской читательской аудитории содействовал аутентичному освоению Шолохова-художника. Его традиционная проза, соотносимая с наиболее плодотворными явлениями мировой литературы, воспринималась и воспринимается на уровне современных идейно-эстетических проблем и художественных исканий. Шолохов-художник бесконечен и неисчерпаем как объект не только научного, но и творческого влияния на собратьев по перу. Он убедительно реализует в романах, рассказах и публицистике своё прозорливое понимание жизненных проблем, пластов российской действительности и характеров, которые обнаруживают не только их национальную социально-историческую специфику, но и определённые общие аспекты цивилизационной природы человеческой, замеченные и по достоинству оценённые в национальных литературах СССР и всего мира. Тем самым русский гений открыл себе дорогу к самой широкой аудитории, утверждая всеобщность диалога культур и цивилизаций как основы взаимопонимания народов.

#### **Список используемых источников**

1. Шолохов М. А. Судьба человека // Шолохов М. А. Собрание сочинений : в 8 т. – М. : Художественная литература, 1984. – Т. 7. – С. 5 – 42.
2. Лакшин, В. Я. М. А. Шолохов: Очерк творчества / В. Я. Лакшин. – М. : Молодая гвардия, 1974. – 367 с.
3. Гинзбург, Л. Я. О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Сов. писатель, 1971. – 368 с.
4. Литература и нравственность : сборник статей. – М. : Наука, 1989. – 312 с.
5. Панченко А. М. Нравственные ценности в русской литературе XX века / А. М. Панченко // Вопросы литературы. 1990. – № 4. – С. 35 – 47.
6. Левитан, К. И. Русская проза о войне: человек на фоне катастрофы / К. И. Левитан. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.

7. Руднев, В. П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1997. – 512 с.
8. Казаков, В. П. Шолохов и судьба человека / В. П. Казаков // Филологические науки. 1987. – № 3. – С. 50 – 57.
9. Кожин, В. В. О М. А. Шолохове / В. В. Кожин. – М. : Современник, 1982. – 144 с.

УДК 82.091

17.01: Общие вопросы литературоведения

## **КОНФЛИКТ МИРОВОЗЗРЕНИЙ В РОМАНЕ И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОСТИ**

**Стрыгина Полина Александровна,**

Студент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»,

г. Тамбов, Россия

(e-mail: black.sterh@mail.ru)

**Сусаков Никита Юрьевич,**

студент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»,

г. Тамбов, Россия

(e-mail: nikitatusakov55@gmail.com)

**Научный руководитель – Глазкова Марина Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
технический университет», г. Тамбов, Россия

**Аннотация.** В статье исследуется актуальность романа И. А. Гончарова «Обыкновенная история» для современного читателя. Рассматриваются основные конфликты романа через призму современных социально-психологических явлений: инфантилизма молодого поколения, мигрирующего в более крупные города, общение через электронные коммуникации молодёжи и профессионального выгорания. Изучается конфликт между романтическим мировоззрением и прагматизмом, который приобрел новые формы в нынешнее время.

**Ключевые слова:** инфантилизм, прагматизм, актуальность классики, современное прочтение, цифровизация, интернет.

Кажется невероятным, но история, рассказанная Гончаровым более полутора веков назад, всё также на сегодняшний день не теряет своей актуальности. Сюжетные линии и характеры истории оказываются, несомненно, созвучны нашему времени, обретая новые формы и разновидности в условиях цифровизации общества. В этом романе мы наблюдаем не просто взросление юного человека, только начинающего познавать мир, а глубокое изменение личности, представленное через конфликт двух совершенно разных взглядов на мир: мудрого взрослого с многолетним опытом и наивного юношеского. Молодой Александр Адуев, уезжая из спокойного поместья Грачи, где царили традиционные ценности, даже не представляет, как сильно он изменится. Он ожидает от нового города только добрых людей, заинтересованных в литературе и искусстве, и совсем не готов к тяжёлым реалиям. Петербург встречает его не только суровым климатом, но и новым, более рациональным подходом к жизни, который олицетворяет его дядя.

Переезд Александра Адуева из семейного гнезда в столицу представляет собой классический сюжет, который продолжает воспроизводиться в современной жизни. Молодые люди из регионов и сегодня повторяют путь гончаровского героя, устремляясь

в большие города за образованием, карьерными перспективами, новыми людьми и самостоятельной жизнью. Несмотря на кажущееся разнообразие внешних проявлений жизни, в основе своей проблемы приспособления к различным факторам среды остаются неизменными и поразительно устойчивыми в настоящее время, но также появляются новые препятствия на пути юного человека в нынешнее общество. Современный «Адуев», сталкиваясь с новым окружением, переживает не меньше моральных потрясений, чем его литературный персонаж. Подобно тому, как Александр мучился от непонимания его переживаний, сегодняшний выходец из провинции сталкивается с тем, что его искренность и традиционные ценности не работают в циничном городском обществе. В нём потеряна необходимость коллективного труда и сотрудничества, павшая перед необходимостью лишь собственного успеха, ведь нередки даже случаи, что начиная дело совместно со своими сподвижниками они очень часто разругиваются по вопросам деления капитала, размыывают доли владения проектом, который был создан их общими усилиями – лишь бы получить больше достатка для самого себя. Оголтелый индивидуализм доходит до такой степени, что весь твой личностный успех оценивается лишь в материальных тобой полученных благах, а не нравственных успехах, сконцентрированных в созидательном труде. Для большинства городских жителей то, насколько ты являешься успешным человеком науки, педагогом и культурным деятелем стало не так важно по сравнению с тем, какой показательный успех в финансовом плане ты можешь продемонстрировать другим через самые различные вещи. От дорогих автомобилей, обладающих всё ещё хоть какой-то объективной пользой, до простого выяснения престижности того или иного бренда одежды, где дискуссия о качестве товара подменяется оценкой его стоимости как товара ограниченного – недоступного широким массам. Людей начинает интересовать не успех коллектива, начиная как от коллектива товарищей до целого государства, в котором они проживают, а успех их как сепарированной от данных общностей индивидуальной единицы. С данным цинизмом приходит и иная, более опасная переоценка морально-нравственных ориентиров – допустимых мер достижения собственных целей. Ведь достаточно часто человеку приходится решать – чего может стоить его успех? А иногда и то, может ли стоить его успех чьей-то судьбы? Данный циничный аспект социальной мобильности в обществе действительно присутствовал всегда, но хотя бы публично всегда порицался. В современное же время это стремительно изменяется – множество публичных личностей, занимающих олимп в медиа могут отмыться от множества недостойных поступков, совершённых ими. Имеет малое значение, нанесли ли они урон моральный, финансовый или физический, причинили ли они кому-нибудь неудобства – важен лишь результат. И общество начинает принимать это как валидный аргумент, ведь успешно крутиться в современном колесе общества значительно победившего индивидуализма хочет каждый. И перед каждым человеком встаёт его собственный вопрос, который приходится ставить и современному герою «Адуеву», переехавшему из глубинки – готов ли он принять и играть по этим правилам, с того момента ничем не отличаясь от прочих, или он, осознавая всю тяжесть выбора, сможет сопротивляться этому кому общественного давления? Ценность близкого общения отходит на второй план за необходимостью находить и выстраивать вокруг себя деловые связи, способствующие продвижению карьерного роста. Социальные сети вытесняют реальные знакомства и общение, способствуя лишь усилению затворнического образа жизни. Который является реальной и неизбежной проблемой современного времени, ведь атомизация нашего общества с каждым днём лишь увеличивается. Человек постепенно теряет не только необходимость в реальных отношениях с людьми, не имеющих столь весомых материальных выгод, а иногда и материальные потери, а после и теряет возможность заводить их с теми людьми, с которыми он после захотел бы оные построить.

Из-за этого человек замыкается в себе, постепенно начинает терять ориентиры в собственной жизни и даже за амплуа внешнего достатка и успешного прохождения своей жизни глубоко внутри себя он проводит разговор, по итогу которое он понимает – что оно того зачастую не стоит. Но и по сей день остаётся актуальным умение коммуницировать с новыми людьми и ответственно выполнять свою работу – совсем как и в обществе Александра Адуева.

В произведении ярко противопоставлены два персонажа: Александр и его дядя, Петр Иванович. Петр Иванович – приземлённый и практичный человек, ориентированный на реальность. Он не верит в романтику и считает любовь слабостью, не имеющей места в жизни. Александр же – полная противоположность. Александр Адуев – «трижды романтик – по натуре, по воспитанию и по обстоятельствам жизни» [1, с. 332]. Мотив романтики, переплетаясь с мотивом «имаго» представляет его характеристику. Единственный ребёнок провинциальной семьи небогатых дворян, балованный домашними, о горе и бедствиях знал только понаслышке. Окончил университет, где учился успешно и с большим прилежанием. Домашнее воспитание стало остановило его социально-психологическое развитие, культивируемые в университете взгляды немецких романтиков поспособствовало развитию заложенных природой пылкости, желанию быть лучшим среди всех. Младший Адуев отличается воспитанностью, добрым нравом и доверчивостью к людям, к миру, к жизни. Наивность, восторженность, идеалистичность связаны с мотивом «имаго», «одним из основополагающих аспектов» которого является понятие «детскости» [2]. Главный герой, обладая добрым и отзывчивым сердцем, открытым людям, честностью, отсутствием меркантильности, мечтает о великом – видит смысл жизни в служении отечеству. Для него любовь и дружба окружены священным ореолом. Герою чужда рассудительность, он живёт по наитию пылкого сердца, пишет стихи, жизнь, где нет вдохновения и любви, ему неинтересна. Однако мотив «имаго» связанный с образом непрактичного, не желающего брать на себя ответственность Александра, демонстрирует «детскость», противоположную «детскости спасительной» [2]. Тщеславие, самолюбие, ложно направленный пыл сердца делают молодого человека жертвой его же заблуждений. Псевдоромантизм Александра Адуева становится причиной его несчастий и разочарований. Александр ленив, не доводит дела до конца, боязлив в своих мыслях, легко раздражается и обижается на окружающих. Петр Иванович, выступая в роли наставника, пытается вернуть Александра к реальности, используя резкие и порой жестокие методы: «Ты, должно быть, мечтатель, а мечтать здесь некогда; подобные нам ездят сюда дело делать». [3; с. 26], «Ты не вправе лежать на боку, когда можешь делать что-нибудь, пока есть силы» [3; с.130]. Он предсказывает Александру последствия его мечтательности и наивности. Однако Александр не прислушивается к дяде, уверенный в своей правоте и не желающий видеть мир таким, какой он есть на самом деле. Он убеждён, что дядя ошибается, а его собственные взгляды – единственно верные.

Проанализируем пророчества Петра Ивановича. Александр, погруженный в переписку со своей невестой Соней и размышления о её обещании, не замечает появления дядюшки. Петр Иванович, застав племянника в момент откровенности, резко обрывает его. Он заявляет, что юношеская страсть мимолетна, и демонстративно выбрасывает зарок с кольцом в окно. Затем он сжигает письмо для Сонечки. Александр ошеломлён и не в силах осмыслить происходящее. Тем временем Петр Иванович переключает внимание на другое письмо, адресованное другу. Прочитав его, Адуев-старший рвет послание и приказывает Александру писать новое, диктуя каждое слово. Племянник подчиняется, и в итоге получается следующее письмо, выразительно показывающее нам отношение Адуева-старшего к людям: «...между честными людьми он допускает возможность приязни, которая, от частых сношений и привычки, обращается в дружбу. Но он полагает также, что в разлуке привычка теряет силу, и люди забывают друг друга и что это вовсе не преступление.

Поэтому он уверяет: «... я тебя забуду, а ты меня. Это мне, да и тебе, вероятно, кажется дико, но он советует привыкнуть к этой мысли, отчего мы оба не будем в дураках. О любви он того же мнения, с небольшими оттенками: не верит в неизменную и вечную любовь, как не верит в домовых – и нам не советует верить. Впрочем, об этом он советует мне думать как можно меньше, а я тебе советую. Это, говорит он, придёт само собою – без зову; говорит, что жизнь не в одном только этом состоит, что для этого, как для всего прочего, бывает своё время, а целый век мечтать об одной любви – глупо. Те, которые ищут её и не могут ни минуты обойтись без неё, – живут сердцем, и ещё чем-то хуже, на счёт головы... Прощай, пиши ко мне пореже и не теряй по-пустому времени» [3; с. 32]. Своими суровыми и циничными наставлениями Адуев-старший пытается показать Саше вероятное будущее, которое он предполагает в силу своего жизненного опыта, прагматичности и мудрости. Племянник не поверил словам дяди, но в реальности всё так и произошло. Петр Иванович для нашего современного человека может быть прототипом близких родственников, которые также хотят направить своего ребёнка, помочь ему осознать устройство взрослой жизни и подсказать, как легче пережить возможные проблемы. Но большинство юных людей, только покинувших свои родные дома, полны амбиций и юношеского максимализма, из-за чего так же, как и Александр, не хотят слушать и понимать пророческих слов старшего поколения.

Александр обрел вторую любовь в лице Надежды, и их чувства были взаимны. Саша в полной уверенности видел в своей девушке свою будущую жену, но Надежда мудро попросила отложить свадьбу на год. Петр Иванович же предостерег племянника, предрекая, что чувства девушки угаснут. Адуев-младший, не желая верить дяде, продолжил навещать ежедневно поместье Надежды. Однако вскоре к ней стал наведываться сосед-граф, и девушка, влюбившись в него, забыла об Александре. Неудачные попытки Адуева вернуть её расположение обернулись тотальным разочарованием и гневом. Он стал называть Надежду «неблагоразумной и ветреной», и предсказание Петра Ивановича сбылось. Эта история любви является классическим случаем воображения идеализированного образа человека в глазах влюблённого. Александр любит не Наденьку, а только вымышленный образ идеальной женщины, что так прочно он построил в своей голове. Когда она оказывается реальным человеком со своими недостатками, чувствами, и выбирает другого юношу, вместо Саши, то его картина мира рушится. Эта любовь напрямую перекликается с современными интернет-знакомствами, когда по фотографии и переписке люди создают идеальный образ человека по ту сторону экрана. Эти образцовые взаимоотношения неизбежно рушатся при первой же встрече с реальным прототипом этого вымышленного человека.

Адуев-младший очень твёрдо и наивно верил в свои литературные начинания, стойко уверяя, что его талантливые произведения ждут с огромным нетерпением. Но не суждено было свету увидеть его сочинения. Его работы не вызвали никакого интереса у издательства. Пётр Иванович, предвидя такой исход, предупреждал Александра об отсутствии у него таланта. Его трезвая оценка, лишённая сентиментальности и желания угодить, основывается на понимании литературы, где вдохновение и идея должны подкрепляться мастерством. Здесь мы также можем привести параллель с нашими современными взаимоотношениями, где редакторы не признают юных дарований, а молодые писатели не прислушиваются к критике. Начинающие авторы часто воспринимают замечания в адрес их произведений как достоверное непонимание их мысли и слога. А интернет-платформы для самостоятельного издательства только усугубили качественный отбор литературы для читателей. История творческого пути Александра показывает нам необходимость разумно подходить к критике и приобретению опыта в своём профессиональном деле.

Вечный конфликт между сердцем и разумом, вдохновением и практичностью по-прежнему влияет на нашу жизнь. Сегодня эта борьба проявляется в новых формах человеческих взаимоотношений и в реалиях цифрового мира. Актуальность романа заключается в его способности побуждать задумываться над собственными действиями, вызывать чувство ответственности и предостерегать от опасностей неверного развития личности. Гончаров значим и сегодня, поскольку его произведения ставят вопросы, не имеющие однозначных ответов. Они требуют от каждого, кто способен к размышлению, непрерывного внутреннего труда по достижению индивидуального равновесия между идеалами и жизненными обстоятельствами.

### **Список используемых источников**

1. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений / В. Г. Белинский. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1956. – Т. 10. – 474 с.
2. Глазкова, М. М. Евангельские мотивы в романе В. Е. Максимова «Семь дней творения». В. Е. Максимов и Ф. М. Достоевский / М. М. Глазкова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2010. – № 7-9(30). – С. 304 – 310.
3. Гончаров, И. А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. Т. 1. Обыкновенная история; Стихотворения; Повести и очерки; Публицистика, 1832 – 1848 / И. А. Гончаров; РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом); В. А. Туниманов (гл. ред.) и др.; подгот. текста и примеч. А. Ю. Балакин и др. – СПб.: Наука, 1997. – 832 с.

УДК 82-3

17.82.31: Романы, повести (крупные формы)

### **С. Н. СЕРГЕЕВ-ЦЕНСКИЙ: ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИСТОРИЗМА В ЖИВУЮ СОВРЕМЕННОСТЬ (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

**Хворова Людмила Евгеньевна,**

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского  
языка, русской и зарубежной литературы,

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»,  
г. Тамбов, Россия

(e-mail: xworowa.mila@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена осмыслению генезиса и логики «модели» войны в различные исторические периоды на материале эпопеи «Преображение России» (1913 – 1958). Цель статьи заключается в проверке идентичности многолетних наблюдений, открытий Сергеева-Ценского, выраженных в специфике жанровых, образных, поэтико-философских и других художественно-исторических констатаций в сравнении с многочисленными духовно-нравственными, общественно-политическими деталями современности – первой четверти XXI века. Основные результаты исследования: на базе рецептивного метода выявляются непреходящие аспекты, как оригинальности, уникальности, так и повторяемости многих деталей исследуемого повествования, а также его значимости в литературном, и историческом ракурсах.

**Ключевые слова:** художественный историзм, эпопея, война, преобразование, лиризм.

**Введение.** Акцентируем, что нами понимается под художественным историзмом. Это «художественное освоение конкретно-исторического содержания той или иной эпохи... способность схватить ведущие тенденции общественного развития, проявляющиеся

в общенародных событиях и индивидуальных судьбах» [1, с. 321]. Ключевая цель художника слова, не историка, заключается, прежде всего, в том, «чтобы запечатлеть тончайшие отражения общего хода истории в поведении и в сознании людей» [1, 321]. В художественном произведении при этом воплощается «главным образом, «конкретно-историческое содержание в целостном образе человека» [1, 322].

Имя выдающегося писателя С. Н. Сергеева-Ценского (1875 – 1958), «совести русской земли», «властелина словесных тайн», по выражению А. М. Горького, соединившего в себе благодатные земли Тамбовского края и Крыма, кажется, не слишком заметно в нашей тревожной и даже трагической современности. Это, однако, совсем не означает, что его творческое наследие в XXI веке потеряло свою актуальность. Одним из любимых авторов Сергеева-Ценского был Ф. М. Достоевский. Выводы, которые были сделаны великим предшественником в художественном осмыслении Ценского, выглядят как бы исходящими тезисами, которые, в свою очередь, прошли проверку на материале реалий первой половины XX столетия. Каковы эти положения? «Россия не побеждает безнаказанно в Европе. России жизненно необходимо находиться в состоянии военной готовности, усиливая армию, ибо она всегда уязвима, не лишена опасности на границах и на своих окраинах; война может быть и лекарством для человечества, если она освободительная и праведная. Подъём духа воюющей нации может дать повод к объединению людей» [2, с. 111].

Сергееву-Ценскому с потрясающей точностью, прозорливостью, почти фотографической скрупулезностью удалось «прорисовать» все оттенки Первой мировой войны в эпопее «Преображение России» 1913 – 1958) [3]. Это произведение уникальное, состоящее из нескольких циклов романов и повестей. Писатель старался осмыслить генезис и логику всякой войны, соотношение войны и мира, значение и смысл войны для России и народов, её составляющих в любые исторические времена. Есть в нём и рассуждения о пресловутом «славянском» вопросе, о разжигании извечной ненависти по отношению России, о её «мнимых» и «истинных» союзниках, о гражданской войне, катастрофичности её течения и последствий для страны, о значении Крыма в геополитическом и историко-культурном российском пространстве, о невероятной по жестокости гражданской битве в Крыму (1917 – 1920), о соотношении русского языка и малороссийского наречия, о пагубности «коммерциализации» земли, о смертной греховности её осквернения и ещё о многом, многом таком, что невероятно актуально и в наши дни.

**Методология и результаты исследования.** Главным стратегическим соперником России накануне первой мировой войны Сергеев-Ценский видел Германию. Будучи её непосредственным участником, он прочувствовал и некую своеобразную «модель», «архитектурный каркас» любой войны. Такой вывод можно сделать сейчас, спустя более, чем столетие с её начала. Последовательность событий и так называемая «модель» практически всегда одинаковая: сначала серьёзная информационная раскачка, затем – непосредственные военные мероприятия.

Костер войны, по оценке автора, создавался «годами, десятилетиями, энергией сотен миллионов людей разных наций, энергией, направленной к обогащению и связанному с ним господству...» [3, т. 9, с. 173]. Даже небесные светила представлялись политикам, как источники будущих рынков сбыта. На фоне развития потребительского общества (начало XX века в России) была дезориентирована молодёжь, романтически мечтающая о революционных переменах и кардинальных социальных сломах. На материале современных ему реалий Сергеевым Ценским была замечена логическая «связка» опасного пути разрушения института семьи и гражданской распри (как горячей, так и холодной её фазы). Информационная подготовка со стороны Германии была аккуратна, по-немецки, продуманной, крайне беспардонной, бесцеремонной и жестокой: «Для того, чтобы победить

врагов на западе и востоке в кратчайший срок, мало было воздействовать на них силой оружия на полях сражений, надо было ещё и внушить им ужас, – так думали немцы» [3, т. 9, с. 352]; «Всех немцев необходимо было заразить хладнокровной обдуманной жестокостью» [3, т. 9, с. 353]; России продемонстрировать *«с какой жестокостью будет вестись война; показать и испугать»*. (здесь и далее выделено нами. – Л. Х). [3, т. 9, с. 360]. Впечатляет рассказ обыкновенной учительницы (роман «Пушки заговорили») о насаждении антирусских настроений в Германии накануне войны: «они буквально вопили, а не кричали: «Расстрелять всех русских!.. В тюрьме сгноить!.. Расстрелять!..» [3, т. 9, с. 405]. Ксения Васильевна с ужасом вспоминала, как на неё на вокзале в Германии «накинулись жандармы, схватили за волосы и начали рвать изо всех сил (...). Тут же, на перроне, перед толпой (...) стали раздевать и били пинками и кулаками». [3, т. 9, с. 405]. Сергеев-Ценский отмечал, что и саму германскую армию «очищали от тех, кто пытался мыслить». На современном языке сказали бы: усиленно зомбировали. «Армия, как и вся Германия, *должна была пылать* лютой ненавистью к русским, французам, бельгийцам, англичанам, сербам». Цитировались в обиходе и слова Бисмарка, который призывал оставить врагам «только глаза» [3, т. 9, с. 351].

Как в первой, так и впоследствии во второй мировой войне, ставка на разгром Российской империи, а затем Советского Союза делалась на атаку «молниеносную»: [3, т. 9, с. 243]. Для «пропаганды германских идей и идеалов» были ассигнованы большие средства: «было привлечено множество немцев внутри России» [Сергеев – Ценский: 9, 243]. Данному мероприятию придавалось основополагающее значение – как *«завоеванию мирным путём»*. До боли известная в наше время так называемая фальшивая украинофилия и «филия» в отношении других частей бывшей Российской Империи и впоследствии – Советского Союза – также далеко не новое изобретение её «партнёров» (сознательно употребляем современное слово): «...в Германии нашлось множество «украинофилов». Их возглавлял отставной генерал (...) барон фон Гебзаттель, деятельным помощником его, ни слова не знавшим по-украински, был доктор Левицкий из Кракова» [3, т. 9, с. 225–226]. Мощная так называемая «пропаганда» (словечко, над которым в своё время иронизировал Ф. М. Достоевский в «Преступлении и наказании», вкладывая его в уста, мягко говоря, неприятного персонажа Лебезятникова) подобных настроений, бесспорно, имела цель разрушить Россию изнутри, её же собственными руками, что также подмечалось и акцентировалось прозорливым Сергеевым-Ценским. Констатировалась Сергеевым – Ценским в эпопее и расовая природа первой мировой войны. Обычно эта тема широко осмыслена на материале нацистского режима, начиная с 1920-х годов. Однако автор «Преображения...» был хорошо знаком с философскими трудами Гегеля, где подобные идеи были откровенно представлены. В эпопее данные рассуждения вложены в уста министра иностранных дел С. Д. Сазонова и панслависта некоего Карасика. Так Сазонов, докладывая Николаю II о текущей ситуации, сказал, в частности, следующее: «...немецкие государства (...) бросают нам вызов расовой войны» [3, т. 9, с. 274]. В одной из частных бесед в романе Карасек откровенно эмоционально упрекал русских в забвении высказывания Гегеля, где он противопоставил «людей» и «русских» и в связи с этим – в непростительной потере русскими бдительности, излишней мягкосердечности. Чехом цитируются и высказывания историка Теодора Моммэна: «Колотите славян!.. Бейте славян по тупым их башкам – они ничего лучшего не стоят!..» [3, т. 9, с. 81].

Однако следует подчеркнуть, что самоуверенность со стороны недругов никогда не может идти на пользу: уже на первых этапах план молниеносной войны, как и в начале Великой Отечественной войны, уже при героической обороне Брестской крепости, был сорван.

Как подчёркивалось выше, политика Германии по отношению к России в процессе подготовки и в начале войны, была, мягко говоря, лукавой [3, т. 9, с. 270]: уверяя царское руководство в дружбе, немцы готовили захват, полное уничтожение и превращение всех славян в рабов [Сергеев-Ценский: 9, 345]. Стоит подчеркнуть, что захватнический характер мыслился по отношению фактически ко всем странам [3, т. 9, с. 353]. Развитие украинофильских и армянофильских настроений было лишь хитроумным прикрытием: никакой «независимости» в будущем и не мыслилось для этих территорий теми, кто возомнил себя властелинами мира. К слову, раскачивалось общественное мнение, культивировалось стремление к так называемой независимости, что вполне целенаправленно работало на перспективу: сначала – «заразить» подобными настроениями, потом – высмеять и отнять. Заметим, что особая, абсолютно схожая политика в отношении Украины пересекается с планами гитлеровцев и на подготовительном этапе к вторжению в Советский Союз накануне Великой Отечественной войны, что очевидно из нацистской стратегии, а также и уже в первой четверти XXI века.

Крым, в котором в течение долгих лет жил С. Н. Сергеев-Ценский, как известно, был одним из ключевых центров войны гражданской. Этой территории было суждено стать таковой в силу многих причин геополитического, географического, культурного характера. Судьба целого ряда русских писателей издавна была связана с этим уникальным во всех отношениях местом, поэтому логически объективно, объяснимо то, что именно в Крыму в самый разгар братоубийственной войны, на фоне жесточайшей иностранной интервенции (1919 год) стал выходить сборник под весьма характерным названием «Отчизна». Он проявил себя, так сказать, «моментно»: в настоящее время можно познакомиться с архивным источником РГБ [4]. Писатели и публицисты, высказавшиеся на его страницах, объединились, связанные общим горем. «Гибель России», «А где же Россия?» – такие определения красноречиво свидетельствовали о трагичности, катастрофичности восприятия всего происходящего, а также о высокой гражданской позиции тех, кто участвовал в его создании. Среди публикаций, вошедших в сборник, был и рассказ С. Н. Сергеева-Ценского под названием «Смесь», написанный в декабре 1918 года, в период Антанты в Крыму, впоследствии вошедший в собрание сочинений Сергеева-Ценского под названием «Капитан Коняев». Первая редакция, определяла, между тем, пафос сборника, фокусировала и художнически осмысливала те ключевые проблемы, которыми болели её авторы. Отставной капитан Коняев воспринимает происходящие военные и революционные события как уничтожение России. Россия представляется герою «домом сумасшедших», который и сам, в конце концов, попадает в сумасшедший дом. Авторы «Отчизны», констатируя факт, что России, в которой они жили, больше нет, делали пока робкую, но вполне очевидную попытку понять, *что именно* произошло и *почему* это произошло. Что же больше всего угнетает авторов?

Первое и самое главное, разумеется – это развал страны; развал России как единого государства: «России – той России, в которой мы жили ещё недавно, с которой так или иначе, теми или другими нитями связано было существование каждого из нас, – России, как единого государства, сейчас нет. Пережитый нами год был годом распада русской государственности и вместе годом распада самой России. И как далеко продвинулся этот двойной процесс, так глубоко зашёл этот распад, что многим казалось и кажется, будто Россия окончательно исчезла, окончательно и бесповоротно похоронена историей» [4].

Второй важный момент, который акцентируется, *почему* тысячелетняя Россия развалилась: «Как же случились гибель родины, разрушение государства, позор, грязь и кровь, что заливают Россию от края до края? Почему революция чуть не на другой день после

радостного и светлого освобождения от старого режима приняла такое гибельное направление?» Почему всё это так быстро случилось? «Как могло случиться, что тысячелетнее государство огромное, казавшееся непреодолимо могучим, развалилось так быстро, как карточный домик?» [4]

Как и авторы художественных произведений на страницах этого сборника, публицисты видят существо трагедии в потере духовно-нравственных начал в обществе, в утрате личного и национального достоинства: «Старая власть давно перестала быть хранительницей национальной идеи, национального чувства». Она фактически скомпрометировала себя «беззаконием и произволом изнутри, варварским угнетением народностей – вплоть до насильственного обращения в христианство, до запрещения молиться на родном языке» [4].

Важную причину развала государства авторы видели и в отсутствии уважения к закону: после отмены крепостного права самоуправление было *дано* населению, но не *взято* им. Процветание взяточничества – «взятка... голая, нагая, неприкрытая взятка – недаром называлась она русской конституцией – пронизала всю жизнь – сверху донизу. Не стыдно было давать взятку, не стыдно было и принимать взятку» [4].

Очень существенным обстоятельством гибели государства авторы «Отчизны» видят и то, что деградации подвергся русский язык в целом: трансформировалась лексика, которая также «работала» на разобщение и дезориентацию населения. В сознание людей входили «слова частные, разделяющие и разъединяющие – национальные, классовые, групповые, профессиональные слова, и не звучали слова общие, широкие, соединяющие, слова государственные, ко всей России относящиеся». Звучали слова солдатские, крестьянские, рабочие, бесчисленных союзов». Тихо, стеснительно выговаривали «русский», «русское», но громко, пафосно разносились слова «интернационал», «человечество», и они покрывали собой русские слова. И случилось так, что «русский народ отвернулся от государства и легко перешагнул через родину, отечество, в неведомые страны интернационала». Бытовали и были широко распространены даже такие суждения: «Ну, что же! Заберут японцы Сибирь, – не хуже будет жить, чем под Россией» [4].

Сергеева-Ценского, как и многих его современников, однако, прежде всего, волновал, «момент остановки». Вслед за своим великим предшественником, уже упоминаемым нами Ф. М. Достоевским, Сергеев-Ценский был абсолютно убеждён в катастрофичности для российской государственности разворачивании конфликта гражданского, который по замечанию его предшественника, разложит народ не на одно столетие.

В силу этих причин Ценский принципиально «молчал», ничего не писал для прессы, считая это делом безнравственным, предательским. В ответ на постоянные уговоры выступить со статьями, рассказами и очерками, он был категоричен: «Нет, я не буду сейчас писать ничего нового о событиях гражданской войны, ибо считаю, и без наших писаний более чем достаточно взаимной ненависти... Ненависть разжигается, злые чувства раззадориваются, болящие и без того раны растрavляются, и русские начинают испытывать по отношению к русским, братьям по крови и вере, почти биологическую ненависть...» [5].

Это высказывание нам представляется ключевым, прежде всего потому, что в нём как раз и заложен смысл, восходящий к духовным истокам. Писателю тогда казалось, что уходило все: милая Родина с белыми церквушками на холмах, теплая вера предков, великая и горячо любимая им русская литература, брошенная, не могущая рожать, родная земля, истоптанная «новыми» людьми, жаждущими коммерции и торговлей ею. Но он, однако, был из тех, кто не мог не оценивать трезво стремительно наступающую новизну во всех сферах бытия. Оставаясь в родной стране, он прекрасно понимал, что эту новизну придётся

принимать, смиряться, но не приспособливаться, а, напротив, «дрессировать» своё личное, гражданское, человеческое и национальное достоинство. И возрождать новую Россию, причем гигантскими темпами.

На фоне гражданского апокалипсиса (так он сам называл происходящие события) Сергеева-Ценского волнуют в этот период, прежде всего, ключевые проблемы: преобразится ли человек, вернёт ли достоинство (нравственное и национальное), будет ли способен восстановить страну? А для этого, как воздух, необходимо возрождение исконных во все времена объединяющих народы России патриотических чувств. Только в этом случае будет происходить возрождение страны. Не преобразится человек, если в нём не возродятся исконные духовные начала. Подчеркнём при этом, что имеем в виду не идеологию как таковую, внешние её, так сказать, контуры, не социум, как в обиходе принято считать, а именно традиционное, внутреннее, так сказать, духовное наполнение. Человек же преобразится тогда, когда в нём возродится вера в себя, в свои силы, в своё достоинство, а в итоге – в свою страну. При этом стоит особо подчеркнуть, что в каком-либо обновлении своей страны, в её, так сказать, новом статусе писатель не сомневался. Он не был ни социалистом, ни коммунистом, однако абсолютно не сомневался в том, что монархическая система изжила себя и необходимо срочно искать и создавать что-то обновлённое, однако, непременно сохраняющее традиционные духовно-нравственные основы. Сознательно не употребляем здесь понятие «религиозное», поскольку, на наш взгляд, в данном случае уместно более широкое рассуждение, сформировавшееся из традиционных религиозных корней, а именно: духовно-культурный фундамент. И Сергеев-Ценский стал постепенно замечать истоки, побуждающие к подобным преобразованиям: зло может и должно быть побеждено добротой – вот смысл маленького рассказа «Живая вода» (1927), также вошедшего в состав огромной эпопеи. Только к концу 1920-х, несмотря на формальное завершение гражданского конфликта в 21–22 годах, в преддверии нового десятилетия, писатель заметил некоторое «потепление» людей друг к другу. «Осторожность» такого наблюдения выразилось и посредством жанра короткого рассказа о, казалось бы, малозначительной, однако крайне трагичной бытовой ситуации. Смысл его заключался в том, что крестьянки спасают не *большевика* Федора Титкова, а именно *человека*, своего соотечественника. Этот маленький по размеру, но чрезвычайно глубокий по содержанию рассказ, стал одним из самых значительных произведений писателя в целом. Белые казаки, поистине сатанински пытая большевика Федора Титкова, сломали ему руки, ребра, выбили зубы, вывезли за станицу, выбросили в овраг. Несмотря на это, Федор очнулся – в него выстрелили два раза, потом сбросили с высоты. В овраге его нашли крестьянки, у которых он попросил напиться. Перенеся невыносимые страдания, отведав «живой воды» из рук женщины, Федор выжил. Завершается повествование покаянием и одновременно тихой внутренней радостью художника по поводу замеченного и такого желаемого им примирения духовного: «И до того неожиданно это было, и до того чудесно это было, и так перевернуло это души, что не устояли бабы на ногах и повалились одна за другой пред коляской молитвенно и бездумно» [3, т. 3, с. 4].

Спасение женщинами просто земляка, без каких-либо «красно-белых» различий, воссоздано в произведении как ритуал духовного покаяния и примирения – вот это та самая ещё робкая, но, тем не менее, основополагающая идея всеединства, замеченная наконец-то, только к концу двадцатых годов, писателем.

В более поздних романах «Преображения России» «Бурная весна» (1943) и «Горячее лето» (1944) о знаменитом Брусиловском прорыве речь идёт о роли войны спасительной – освободительной. В эти годы писатель, живя в эвакуации, словно бы «сканировал» происходящее в ходе первой мировой на современные ему события в ходе Великой

Отечественной войны. Названные романы были изданы в 1943 и в 1944 годах в Государственном издательстве «Художественная литература». Произведения с такой актуальнейшей патриотической тематикой были крайне необходимы в процессе освободительной, праведной войны, особенно, когда наметился долгожданный коренной перелом (Сталинградское сражение, а затем, в результате операции «Багратион» – выход к границам Советского Союза). Рост военно-экономической мощи СССР сопровождался таким долгожданным для Сергеева-Ценского поднятием народно-патриотического движения и необыкновенно желанного духовного единства всех народов огромной страны. И уже не короткий рассказ, а романский жанр возвращается на страницы эпопеи, возвращается и, кажется, совсем забытый, но такой родной для писателя лиризм, казалось бы, исчезнувший со страниц его произведений со времён раннего творчества. В этих романах война описывается как изнурительная, но крайне необходимая работа, а соотечественники проходят своеобразную проверку на выносливость, мужественность, патриотизм, духовную зрелость.

**Заключение.** На наш взгляд, в «Преображении России» закладывались также прочные традиции будущих великих произведений советской классики о Великой Отечественной войне, созданные позднее непосредственными её участниками, тогда ещё совсем молодыми М. Шолоховым, К. Симоновым, В. Быковым, Ю. Бондаревым, Б. Васильевым и многими другими.

С. Н. Сергеев-Ценский в своё время много путешествовал по России – у него были на то свои, и отнюдь не благостные причины. Вдоль и поперек он изъездил – юг: Малороссию и Таврию. Эти нелёгкие и часто безрадостные пути-дороги дали ему, однако, быть может, самое ценное качество – ощущение России, собственной Родины, а не неведомых заморских чужих и непонятных, однако, страстно соблазняющих своей непонятностью краев. Это важнейшее личностное становление, самосовершенствование, строжайшая работа над собой дали, в конечном счёте, ему живительные силы, притянувшие его к родной земле, к России, которую он так неистово любил и в преображение которой свято верил до конца своих дней.

А нам логичнее прислушаться к мудрым предкам, вчитаться в бесценное классическое наследие: прочувствовать, какой ценой, уже до боли похожее они уже не раз пережили и перестрадали, прежде всего, ради того, чтобы мы стали мудрее.

Станем ли....

#### **Список используемых источников**

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М. : ИНТЕЛВАК, 2001. – 1600 с.
2. Митрополит Антоний (Храповицкий). Пастырское учение идей и жизни по сочинениям Ф. М. Достоевского // Ф.М. Достоевский и православие, – М. : «Отчий дом», 1997. – 319 с.
3. Сергеев-Ценский, С. Н. Собрание сочинений : В 12 т. / С. Н. Сергеев-Ценский. – М. : Правда, 1967.
4. Отчизна: Литературный сборник. Кн. 1, 1919. Место хранения оригинала – Российская государственная библиотека (РГБ). В тексте цитируется по архивному источнику.
5. Сергеев-Ценский. – Дерману: Отдел рукописей Российской государственной библиотеки (РГБ). Ф. 356. – К. 9. – Ед. хр. 53.

## ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЛЛАДЫ НАЧАЛА XXI в.

**Черкес Татьяна Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Беларусь  
(e-mail: t\_koteleva@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям баллады постсоветского периода. Актуальность проблемы заключается в трудностях идентификации жанра, обусловленных формально-содержательными трансформациями. Цель статьи – на примере баллады М. Степановой «Певцы» показать, как изменения хронотопа, инверсированного сюжета свадьбы и субъектной сферы определяют пути эволюции жанра. Основные результаты исследования: в балладе выявляются тенденции социализации жанра, возвращение к проблеме героя – маленького человека современности, утратившего ценностную опору, что является отражением кризиса миропорядка, разрушением целостного образа мира / сознания человека.

**Ключевые слова:** жанр, баллада начала XXI в., хронотоп, сюжет, субъектная организация.

**Введение.** Гетерогенность балладного жанра, который исследователи определяют как синтетический, «гибридный» (соединяющий в себе признаки эпического, лирического, драматического начал [1, с. 26]), высокая «жанровая валентность» – способность взаимодействия с другими жанрами, среди которых поэма, песня, романс, плач, элегия, пародия, экфрасис и др. [2, с. 24; 3, с. 3], многообразие исторических воплощений нередко сопряжены со сложностями в определении жанровой принадлежности. Изменения в семантике и структуре неканонической баллады обуславливают обсуждение вопросов идентификации жанра, определения жанровых границ, преемственности и динамики развития.

Определение «канонических» признаков в современных образцах жанра, по мнению исследователей, затрудняется тем, что каждый «привычный <...> элемент баллады, ее эстетический «сигнал» может присутствовать в художественном контуре иного жанра» [4, с. 25]. На наш взгляд, актуальная проблематика соотнесения произведений XX-XXI вв. с жанровым каноном может быть решена в том случае, если будет учитываться, с одной стороны, исторически обусловленная открытость жанра к трансформациям («расцвет литературной баллады сразу же сопровождался новациями») [5, с. 331]. С другой стороны, в эпоху художественной модальности жанровой идентификации способствуют авторские интенции (к ним относятся рамочные компоненты: заглавие, посвящение, эпиграф и др., а также контекстуальные, интертекстуальные связи); и с третьей – необходимо выявление в идентифицируемом произведении инвариантных жанровых признаков, эксплицитно / имплицитно присутствующих в современных текстах.

К константным относятся такие балладные признаки, как *гетерогенность*; *двоемирие* (противостояние полярных миров), наличие проницаемой *границы*; инверсированный свадебный археосюжет (сюжет несостоявшейся свадьбы: балладная катастрофичность события – результат нарушения / разрушения космической гармонии), *нарративность*; *испытание* (инициация) героя при встрече с представителем Иного мира, категория *чудесного*; *динамизм*, *эпизодичность* повествования [6, с. 6]. Обращение к компонентам модели субъектно-объектной организации текста В. И. Тюты (от хронотопа к инверсированному свадебному сюжету и далее к субъектно-объектной организации

(глоссализации и фокализации) [7, с. 32], рассмотрение контекстуальных / интертекстуальных связей позволит определить принадлежность современного текста к жанру баллады.

**Методология и результаты исследования.** Конец XX – начало XXI вв. характеризуется как время жанрового подъёма: «Балладность <...> активизируется в истории литературы <...> через несколько лет после масштабных социальных катаклизмов» [8, с. 238]. Баллада Новейшего времени определяется как «новый эпос» [9, с. 4], «лирический эпос» [10, с. 13], постсоветская нарративная поэзия [11, с. 36]. Произведения трёхкратного лауреата премии «Московский счет», лауреата премии Андрея Белого, Национальной литературной премии «Большая книга» и других российских / международных премий М. Степановой неоднократно становились предметом исследований, однако соотношение балладных признаков в стихотворении «Певцы» из сборника «Счастье» (2003) на наш взгляд, исследовано недостаточно.

Целью статьи является рассмотрение жанровых особенностей баллады постсоветского периода. На материале произведения «Певцы» М. Степановой выявляются специфика хронотопа, инверсированного сюжета несостоявшейся свадьбы и субъектной организации современной баллады. Элементы контекстуального анализа, интертекстуальные связи проясняют сюжетные лакуны, определяя семантику сюжета, роль персонажей, что способствует определению тенденций жанровых трансформаций баллады XXI в.

Название «Певцы», на наш взгляд, отсылает к «Певцу» В. А. Жуковского / А. С. Пушкина, актуализируя мотив разочарования, безысходности и одиночества (Пушкин), смерти и забвения (Жуковский). Заглавие «Певцы» интертекстуально связано с одноименным произведением И.С. Тургенева, где певцы олицетворяют две стороны национального характера. В балладе Степановой философский аспект «Певцов» Тургенева (противостояние духовной / рациональной картины мира) преобразуется: духовно-возвышенной «неприкаянности» героя (представителя «потерянного поколения») противостоит прагматизм, который в 90-е примитивизируется / криминализируется, что реализуется в песнях блатного шансона. Название «Певцы» объясняет и наличие двух голосов в балладе: сопряжение и наложение голосов даёт представление о картине мира, а которой шансон стал голосом массового постсоветского человека. Отсюда же вытекает трансформация Иного мира в двоemiрии баллады: события происходят в обыденной реальности, отсутствие Иного / перенесение его в сознание повествователя обусловлено заменой Иного новой приметой балладного «страшного» мира – миром криминала.

Хронотоп баллады характеризуется замкнутостью, ограниченностью пространства: трагические события происходят на работе (мифологическая оппозиция *свой – чужой дом* заменяется вариантом *чужой дом – бездомье*), а *день* и *ночь* меняются местами: *День проспал, и был с экскурсией в рай* [12]. Приметы времени, предметы быта дают представление об одинокой жизни рассказчика:

Приблизительно поранее восьми  
Тут уже не остаётся никого, –  
С оговоркою на рыбок покорми  
И в компьютерах не трогай ничего <...>.  
Давишь кнопку, чтобы чайник покипел.  
Фильтр меняешь, лишь бы кофе начался,  
Поскучаешь, как макушка по кипе, –  
И ещё укоротали полчаса [12].

Одиночество и жизненная неустроенность героя обусловлены, в том числе, его профессией – он работает охранником или офисным сторожем. Офис является условной заменой *дому*, который героем по каким-то причинам утрачен. Этим, по-видимому, обусловлена смена деятельности: *Здесь у нас переговорщики / ля-ля. / Тут курьеры, доводилось быть и мне* [12]. Лексика высокого книжного стиля *морищины бытия* (ироничная перефразировка Хайдеггера – «складки бытия»), *танцую <...> как Давид* (знание Библии), *руки-белизна, уста* соединяется у героя с жаргонизмами *шкура, вяжите, крыша* (бандиты, которые «крышуют», т.е. решают проблемы подконтрольного бизнеса), *ствол* (пистолет). Разнообразие лексических средств показывает, что герой прошёл сложный жизненный путь: от «интеллигентного» прошлого до знакомства с криминальным миром. Если возвратиться к интертекстуальным связям заглавия («Певцы» – «Певец» (*поэт, музыкант* и пр.)), можно предположить, что ранее герой был представителем творческой профессии, не востребованной после распада СССР, вследствие чего пришлось сменить вид деятельности. Однако жизнь его потеряла смысл: *Поскучаешь, как макушка по кипе, – / И ещё укоротали полчаса* [12].

Обратимся к сюжету несостоявшейся свадьбы как магистральному жанровому маркеру: в свадебном сюжете баллады, обусловленном жанровой семантикой катастрофического крушения миропорядка, метафорически отражается трагическая невозможность соединения двух противоположностей в мире, который утратил космическую гармонию. Инверсированный свадебный сюжет баллады «Певцы» необходимо рассматривать, опираясь на интертекстуальные параллели, «ключом» к которым является имя женского персонажа – Парамонова. Примечательно, что для балладного мира М. Степановой нехарактерно именование персонажей: их деноминация символизирует потерянность современного человека, его утрату идентичности. Бинарные оппозиции, архетипы *родовой* принадлежности (*муж – жена, невеста – жених, мать – сын*), мистические существа / животные *водяной, рыба* (русалка), *собака*, которые встречаются в балладах Степановой, ведут к мифу, напоминая об истоках, «памяти жанра». Фамилия *Парамонова* является отсылкой к ироническому стихотворению / песне А. Галича «Красный треугольник» («Товарищ Парамонова»). Интересно, что оба поэта актуализируют семантику фамилии, которая происходит от церковного имени *Парамон*, что в переводе с греческого означает «надежный», «верный» (приём авторской иронии). Помимо узнаваемой фамилии героинь объединяет высокий социальный статус:

### 1. Социальная характеристика героинь А. Галича и М. Степановой

| <i>Парамонова А. Галича</i>                                                                                                    | <i>Парамонова М. Степановой</i>                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| А жена моя, товарищ Парамонова,<br>В это время находилась за границей.<br><br>Я к ней, в ВЦСПС, в ноги падаю...                | Там – за стеклами, как в рубке<br>корабля, Парамонова на фото<br>на коне.<br><br>Парамонова приходит к десяти.<br>Парамонова уходит к четырем.<br>Два охранника спешат её пасти.<br>Заместительница смотрит упырем. |
| Встал к подъезду номер семь – для начальников.<br>А Парамонова, как вышла, стала синяя,<br>Села в «Волгу» без меня и отчалила! |                                                                                                                                                                                                                     |
| Я иду тогда в райком, шлю записочку:<br>Мол, прошу принять, по личному делу у<br>[13, с. 217 – 219].                           | С точки зрения обычных работяг,<br>Парамонова похожа на утюг:<br>Раскалённый, презирующий тебя,<br>Распрямяющий морщины бытия [12].                                                                                 |

Но если Парамонова А. Галича реагирует на появление неверного мужа достаточно эмоционально (*стала чёрная, стала красная* и т.д.), а заканчивается стихотворение воссоединением «советской образцовой» семьи, то сравнение её «тезки» из баллады М. Степановой с *раскалённым утюгом, распрямляющим морщины бытия*, характеризует героиню как «железную леди». Парамонова, в отличие от её литературной предшественницы, измену не простит: *раскалённый утюг*, помимо его прямой функции (гладить белье), использовался в 90-е годы как орудие пыток.

Обращение к «красному треугольнику» А. Галича («советский» вариант адюльтера) способствует раскрытию лакун сюжета любовного треугольника, изображённого в балладе М. Степановой. Параллель с я-героем Галича, который *с Нинулькой гулял с тётипашиной* [13, с. 217], за что и был наказан (уход жены, *собрание, строгащ* (строгий выговор) с занесением, потеря материального благополучия (*плохо с деньгами*)), проясняет любовную линию баллады. Повествователь, чье имя в интимный момент всё же появляется в тексте (*С нежным чавканьем по имени зовет. / Вася, Васечка, как шура, говорит* [12]), возможно, влюблен в Любочку. Об этом свидетельствует градация характеристики образа: от уборщицы-Любы – *малолетки, кормилицы семьи, ценительницы «Мурку» поорать* до уменьшительно-ласкательного обращения. – *Здравствуй, Любочка! – а сердце всё болит, / Содрогаются, как мягкий бубенец; И когда она сказала, что приду / покатился я, как музыка по льду* [12]. Несмотря на то что местоимение *она* может относиться как к Любочке, так и к Парамоновой, в финале, уже после убийства начальницы, герой вновь обращается к возлюбленной: *Ты согласишься мне, что целился в плакат; Без пятнадцати, а ты ему не верь* [12]. И наконец, последним аргументом является «знаковый» авторский выбор имени героини: полный вариант его – это Любовь.

Герой выбирает между перспективой служебного романа как средства быстрого подъёма по социальной лестнице (в его сне *Парамонова в фонтане как дельфин, / Состоятельные граждане на ю* [12]) и возвращением собственного я:

Только что-то выкипает через край,  
Как варение под пенкой кружевной,  
То ли это, Парамонова, не рай,  
То ли воздух проседает подо мной [12].

Балладная структура сюжета характеризуется эпизодичностью, фрагментарностью, наличием смысловых лакун, которые воссоздаются с помощью контекстуального анализа. Большую роль играют музыкальные образы: песни русского шансона, проходящие сквозь всё повествование, проясняют события сюжета. Например, строки песни «Дочь прокурора» показывают начало отношений с Парамоновой:

– Но однажды на танцах к ней небыстрой походкой  
И прилично одетый подошёл паренёк,  
Суеверный мальчишка, сын преступного мира,  
Поклонился он ей и увлёк на бостон [12] (курсив автора. – Т.Ч.).

Также с началом служебного романа связано появление звука *дудочки* в сознании персонажа (*С первым звуком типа дудки напролет*). Мотив Крысолова, соединяющийся с инверсированным свадебным сюжетом, выявляет несвободу выбора, подчинение исполнению эротических фантазий начальницы, от которого стремится избавиться герой:

Там, за лифтами, вахтёрская кровать,  
Без покрыва, без подушки, голяком.  
Позови её на переночевать,  
И она к тебе, как бабочка, бегом [12].

На тотальную зависимость от воли «божества» – Парамоновой также указывает библейский мотив танца царя Давида (танец во славу Бога как выражение радости, поклонения, подчинения). Однако смысл выражения в контексте изменяется: *И танцую невозбранно, как Давид. / Хоть бы дудка помолчала, наконец* [12]. Семантика слова «невозбранно» (без запрета – не возбраняется, т.е. разрешается) приобретает ироническую коннотацию, а всё выражение – значение «танцевать под чужую дудку».

Трагический финал также предъявляется читателю с помощью песни:

– Суеверный мальчишка, сын преступного мира,  
Он спалил на бану и её и себя, пам-пам [12]!

Убийство Парамоновой приводит к тому, что к офису съезжаются представители разных (в том числе криминальных) структур, что вызывает комический эффект.

..Здесь РУБОП, прокуратура и ОМОН,  
Наша крыша, крыша крыши, лазарет.  
Две пожарные команды с двух сторон,  
И ещё кого-то надо позарез [12].

Вопрос, убил ли Парамонову сам герой или она стала жертвой предыдущего поклонника (см. «Мурку» и «Дочь прокурора»), а героя «подставили», остаётся открытым: *Даже если бы я вынул этот ствол. / И прицельный первый выстрел произвёл* [12] (там был ещё кто-то? Выстрелов было несколько? Или же это была перестрелка, поэтому и съехались такие разные организации – от пожарных и скорой помощи до бандитов?). Заканчивается баллада трагически – гибелью героя: *И когда они откупорили дверь, – / То ни пола там, ни потолка* [12].

Рассмотрим особенности субъектной организации произведения. В балладе имеет место субъектный неосинкретизм: смена и неразличение субъектных планов (от объективированного начала повествования (*Приблизительно пораннее восьми / Тут уже не остаётся никого; / А с рассветом, в чуть поболее семи / Люба с тряпкою приходит убирать* [12]) к форме второго лица (*С оговоркою на рыбок покорми / И в компьютерах не трогай ничего; Давишь кнопку, чтобы чайник покипел. / Фильтр меняешь, лишь бы кофе начался*) [12]. Повествование от первого лица появляется позже (*доводилось быть и мне; затыкайте мне уста*), сменяясь на *мы*, потом снова на *я*, что указывает на потерю идентичности (собственного я):

Мы однажды тут сидели с коньяком,  
Я, да рюмочка, да то, что через дверь  
Разговаривало милым языком,  
Обещало, что закусит через две [12].

Размытость, сменяемость субъектного плана, эллиптические конструкции и др. – всё это подчёркивает децентрированность сознания героя, его одиночество: особенности сознания и речи массового человека, который утратил себя. Использование формы среднего рода *оно* говорит о том, что в момент повествования (предсмертной, по сути, исповеди героя) Парамонова была уже мертва. Таким образом, при анализе субъектной организации может быть раскрыта загадка цвета, который увидел герой (цвет крови):

А оно тебе подсказывает – да?  
И у скважины заглядываю за.  
Кроме *цвета*, ничего не увидал,  
Но и цвета мне хватило за глаза.

Удивительно, как помню этот цвет.  
Вычисляю, как нащупываю брод,  
Сколько нынче с перерыва на обед  
Парамонова в кладовке проведёт [12].

Так, в речевой сфере баллады, следуя традициям постмодернистской поэтики, сталкиваются в рамках текста разные претексты (повествование самого героя; блатной шансон: «Мурка», «Песня о милой свободе», «Дочь прокурора»; мифологические, библейские, литературные мотивы). Использование разнообразных лексических пластов, от высокого книжного стиля до разговорной / сниженной лексики вызывает «эффект несоответствий», что придаёт тексту ироническую модальность. Целью смешения различных дискурсов в балладе является отражение хаотического сознания героя – массового человека, утратившего целостное представление о мире.

**Заключение.** Итак, рассмотрев особенности неканонической баллады постсоветского периода, можно сделать следующие выводы. В художественной реальности жанра баллады находят отражение мировоззренческие, исторические, социокультурные и эстетические изменения, происходящие в обществе / мире. Баллада социализируется, катастрофичное балладное событие встречи миров переносится в условия реальной действительности, возрастает роль эпического начала. Большое значение имеют интертекстуальные связи. Заглавные компоненты (название «Певцы»), «говорящие» фамилии (Парамонова) через произведения литературной классики способствуют прояснению смыслов, структуры произведения, сюжетных линий, характеров и судеб героев. В хронотопе баллады значимо отсутствие *дома*. Замкнутость пространства, *бездомье* (*чужой дом*), замена *дня ночью* свидетельствуют об утрате ценностных жизненных ориентиров, подмене понятий, одиночестве, потере маленьким человеком себя в незнакомом, пугающе изменившемся мире. Границы между мирами стёрты: в художественном пространстве текста свободно совмещаются, пересекаясь и накладываясь друг на друга, голос повествователя и голоса-тексты блатного шансона, отражающие картину мировосприятия массового человека. Два мира (мир земной обыденности и мир непознанного) сталкиваются в сознании / подсознании героя, когда он *заглядывает за*. Появляется мифологический мотив *дудочки* – инструмента, подавляющего волю и ведущего к гибели, что является следствием разрушения самоидентификации: пограничное состояние персонажа, его нахождение «на грани» (между двумя мирами) является отражением кризиса миропорядка, разрушением целостного образа мира.

Инверсированный свадебный сюжет (сюжет несостоявшейся свадьбы) структурно обладает фрагментарностью, эпизодичностью, широкими возможностями конвергенции с другими сюжетами / мотивами. Переплетение с шансоном, в котором повествуется о губительной любви представителей двух полярных миров («Мурка» и др.), сюжетом «советского» варианта адюльтера («Красный треугольник» А. Галича), с мотивом Крысолова / царя Давида способствует восстановлению сюжетных лакун, за маской иронии показывая катастрофизм личной жизни людей в эпоху исторических катаклизмов. Переосмысление мифологических архетипов, травестирование, демифологизация самого свадебного сюжета (последствия разрушения института брака – «советской семьи образцовой», прагматизация, обытовление в современной реальности любовных отношений) свидетельствует о мировоззренческих трансформациях, отказе от духовных ценностей / представлении об Ином как отражении особенностей сознания массового человека.

Изменения в субъектной сфере, неопределённость идентификации себя героем, представляющим собой тип современного маленького человека, находит отражение

в изменениях субъектного плана (субъектный неосинкретизм, смена и неразличение субъектных планов: от отстранённо-объективированного вначале до форм первого / второго лица в конце повествования). Размытость / отсутствие коммуникации между персонажами, автором и читателем в балладе постсоветского периода – эти трансформации субъектной организации отражают процессы «атомизации» современного общества, являются следствием исторических, социокультурных, эстетических и мировоззренческих катаклизмов. Преобразование речевой структуры баллады начала XXI в. соотносится с изменением типа героя и субъектной организации: перенесение фокуса изображения на сознание (бессознательное) массового человека, к хаотизации и децентрации мира текстов («обыденное» повествование; миф; Библия: классическая литература; шансон) обуславливает ироническое переосмысление разнообразных дискурсов и традиций, что свидетельствует о деканонизации жанра баллады.

Таким образом, при наличии инвариантных признаков жанра (от гетерогенности до динамизма и эпизодичности повествования) жанровый потенциал баллады начала XXI в. расширяется: процессы социализации жанра открывают новые смысловые и формальные возможности для балладной эволюции, что может стать предметом дальнейших исследований.

#### Список используемых источников

1. Магомедова, Д. М. Баллада // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / Д. М. Магомедова ; гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Intrada. 2008. – С. 26–27.
2. Боровская, А. А. Жанровые трансформации в русской поэзии первой трети XX в. : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. А. Боровская. – Астрахань, 2009. – 46 с.
3. Иванюк, Б. П. Баллада. Словарь лиро-эпических жанров / Б. П. Иванюк. – Елец, 2019. – С. 3 – 11.
4. Анисимов, К. В. Очерки теории и истории русской баллады. Жанрологическое исследование : монография / К. В. Анисимов, Е. Е. Анисимова. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2023. – 312 с.
5. Теория литературы : учеб. пособие : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Академия, 2004. – Т. 2. – 368 с.
6. Черкес, Т. В. Генезис и эволюция жанра баллады в русской поэзии конца XVIII – начала XXI вв.: хронотоп, сюжет, субъектная организация : автореф. дис. ... канд филол. Наук / Т. В. Черкес. – Минск, 2023. – 24 с.
7. Теория литературы : учеб. пособие : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Академия, 2004. – Т. 1. – 512 с.
8. Кукулин, И. В. От Сваровского к Жуковскому и обратно: о том, как метод исследования конструирует литературный канон / И. В. Кукулин // Новое литературное обозрение. – 2008. – № 1(89). – С. 228 – 239.
9. Сваровский, Ф. Несколько слов о новом эпосе / Ф. Сваровский // РЕЦ. – 2007. – № 44. – С. 3 – 6.
10. Верина, У. Ю. Обновление жанровой системы русской поэзии рубежа XX–XXI вв. / У. Ю. Верина. – Минск : БГУ, 2017. – 307 с.
11. Hodgson, K. Telling Tales: Genre and Narrative in Post-Soviet Poetry / K. Hodgson. – Slavonica, 2013. – No. 19(1). – P. 36 – 56.
12. Степанова, М. Певцы [Электронный ресурс] / М. Степанова // Счастье. – URL : <https://www.vavilon.ru/texts/stepanova4-3.html#2> (дата обращения: 29.10.2025).
13. Галич, А. А. Сочинения : в 2-х т. / А. А. Галич. – М. : Локид, 1999. – Т. 1. – 527 с.

## **СОВРЕМЕННЫЙ ОТКЛИК КИТАЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ О ПРОШЛОМ – НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ РУССКОГО ЭМИГРАНТА В КИТАЕ ВАЛЕРИЯ ПЕРЕЛЯШИНА**

**Ши Фэйфэй,**

кандидат филологических наук, преподаватель, Высший специализированный колледж  
дошкольного образования Циндао, Циндао, Китай  
(e-mail: Shifeifei501@dpcc.edu.cn)

**Аннотация.** Валерий Перелешин (Валерий Францевич Салатко-Петрище) был известным русским поэтом-иммигрантом, признанным одним из важнейших русскоязычных поэтов второй половины XX века, а также послом культурного обмена между Китаем и Россией. Он прожил в Китае 30 лет, изучал китайский язык и китайскую культуру, а также создал множество литературных произведений. Эти произведения оказали глубокое влияние китайской культуры, особенно заметно их восприятие китайской классической исторической поэзии. Древние люди, памятники и события наполняют содержание его стихов, и в своих воспеваниях он выражает чувства прошлой славы и настоящего упадка, нереализованных амбиций, создавая типичные поэтические образы, благодаря чему его поэзия отличается уникальным стилем.

**Ключевые слова:** Валерий Перелешин; песни и стихи, воспевающие и поминающие древнюю историю; лирика, образы, китайская классическая поэзия.

**Введение.** Валерий Перелешин после прибытия в Китай с матерью 6 октября 1920 года последовательно жил в Харбине, Пекине, Тяньцзине, Шанхае и других местах в течение 30 лет. В Китае он изучал китайский язык и культуру, а также завёл много знакомых среди китайцев. Во время пребывания в Китае и после его ухода он создал множество литературных произведений. Эти произведения оказали глубокое влияние на китайскую литературу. Несмотря на то, что всю жизнь он выражал ностальгию по родной России и не забывал о своём русском литературном стиле, он неизбежно черпал творческий материал из китайской литературы и реальной жизни, создавая множество стихотворений о Китае, охватывающих географические ландшафты, человеческие обычаи, культурные идеи и другие аспекты. В то же время китайская культура, особенно литература, оказала влияние на его творчество, особенно китайская классическая поэзия историко-памятная, от выбора темы, эмоциональной окраски и образов, что привело к явным изменениям в его произведениях по тематике, взглядам и художественным характеристикам. Он и его работы стали типичным примером в истории русской литературы. Даже спустя много лет после ухода из Китая, когда он в старости поселился в Бразилии, он с глубокими чувствами вспоминал жизнь в Китае, переводил на русский китайские литературные произведения, такие как «Ли Сяо», «Лао-цзы», танские стихотворения и сонгские поэмы, а также собрал ранние переводы, например «Песнь о Мулане», и издал их вместе в сборнике «Песня веера», продвигая понимание китайской литературы в русской литературной среде и способствуя вопросам литературного обмена между Китаем и Россией.

Китай является второй родиной Валерия Францевича Салатко-Петрище. В своём стихотворении «Ностальгия» он называет Китай «У мачехи ласковой», говоря: «У мачехи ласковой – в жёлтой я вырос стране, И жёлтые кроткие люди мне братьями стали: Здесь неповторимые сказки мерещились мне» [1], и эта фраза является отправной точкой написания данной статьи.

**Методология и результаты исследования.** В данной статье в качестве исследовательской основы используется его поэтический сборник, а также принимаются во внимание его биография, выборка переведённых на китайский язык стихотворений и недавно опубликованные рукописи Валерия Францевича Салатко-Петрище. Исследование проводится методом внимательного анализа текста и сравнительного исследования с опорой на теорию литературного восприятия, с целью изучения того, как Валерий Перелешин воспринимал древнекитайскую классическую поэзию о событиях прошлого. Конкретно, путём систематического анализа вышеуказанных текстов, будет исследовано, какие легенды и истории оставили неизгладимое впечатление на Валерия Францевича Салатко-Петрище и какое влияние это оказало на него самого и на его поэтическое творчество. Вышеописанное исследование, как надеются авторы, сможет способствовать развитию изучения Валерия Францевича Салатко-Петрище, а также послужить наглядным примером для исследований литературного обмена между Китаем и Россией.

**Известные личности Древнего Китая.** В процессе чтения и перевода Валерий Перелешин особенно трепетно относился к таким известным личностям, как Цюй Юань и Ли Бай, и в своих собственных поэтических произведениях неоднократно включал этих людей и их истории в свои стихи. Цюй Юань является одним из типичных символов китайской историко-патриотической поэзии, он является типичным примером изгнанного министра, и образ его личности часто связан с чувствами, возникающими из-за непризнанного таланта. Цюй Юань также является типичным образом древнего ученого в произведениях Валерия Перелешина. «*Qu Yuan became my passion*» «*a human image very dear to me. He is an aristocrat through and through, connoisseur of subtle aromas, flowers, choices of colours, and an aesthete in the best sense of the word*» «*In this «exceptionally difficult poem in Sichuan dialect...relations between a king and his minister are presented as relations between two people in love with each other*» [2].<sup>1</sup> По мнению Валерия Перелешина, родовое происхождение Цюй Юаня и его стиль письма с использованием образов трав и красавиц очаровывали его; он даже считал Цюй Юаня духовным соратником из другого времени. Цюй Юань использовал целебные травы как метафору для людей с высокими моральными качествами, злостные травы – для *奸臣*, а также через любовные взаимоотношения между мужчиной и женщиной намекал на свои отношения с царём Чу. Этот метод во многом схож с его ранними писательскими приёмами, которые он использовал в Харбине: он скрывал свои гомосексуальные чувства за изображением любовных историй между мужчиной и женщиной. Таким образом, причина увлечения Перелешина Цюй Юанем заключалась не только в литературе, но и в особенностях личных эмоциональных стремлений.

Поэт Ли Бай из династии Тан является представителем китайских романтиков и известен как «поэтический бессмертный». Его происхождение не позволило ему попасть на государственную службу, но он не ограничивал себя этим и в своем собственном мире создал уникальную атмосферу великой династии Тан. Как и Цюй Юань, Ли Бай также появляется в поэзии Валерия Перелешина, а в его стихах даже прямо использованы Ли Бай и строки Ли Бая о Луне. «Ночь на озере Сиху»: «Печаль, с которой сердце не смирится, сбросила Цюй Юаня в стремнину реки. Седой Ли Бай нашёл на дне колодца похмельную и низкую луну» [3]. В то время совпадал шестнадцатый день лунного месяца, когда луна была полной. Он, восклицая, что Ханчжоу и озеро Сиху – его родной край, одновременно страдал от грусти о том, что его покинула Родина. В итоге, опираясь на судьбы Цюй Юаня и Ли Бая, которые оба погибли в воде, он в древнем городе Ханчжоу воображал, что сможет достичь чистого состояния ума, где теряются границы между собой и окружающим миром.

Таким образом, видно, что Валерий Перелешин, выбирая древних поэтов, часто ищет тех, кто имеет схожие с ним обстоятельства или эмоциональное состояние. Например, как

мы уже упоминали ранее,屈原 и 李白, трагичная смерть屈原, который не смог реализовать свои идеалы и утопился в реке Милуо, одиночество и неудачи Ли Бай, его трагическая судьба и смерть, когда он пытался поймать луну, вызывают у Валерия Перелешина на лунной ночи на Западном озере сильное эмоциональное созвучие. Писание о屈原 и李白 словно написание о самом себе, наполненное чувством сожаления о нереализованных амбициях и непонимании со стороны мира.

**Достопримечательности Китая.** Валерий Перелешин проживал в Пекине и часто вместе с друзьями, такими как Мария Павловна Коросотовиц (одна из членов молодёжной художественной группы «Чуравевка») и Софья Михайловна Вахлова (молодая талантливая певица), посещал дворцы, храмы, пагоды, сады и другие знаменитые достопримечательности Пекина, включая Сяншань. Наиболее типичным примером является «ВИД НА ПЕКИН ИЗ БИ-ЮНЬ-СЫ» [4].

Это стихотворение было создано в июле 1943 года в Пекине. Оно полностью посвящено взгляду с Биюнского храма на город Пекин. Пекин является типичным объектом для поэзии, воспевающей историю и прошлое. Для Валерия Перелешина Пекин был символом его представления о древнем Китае, и именно через Пекин он формировал общее впечатление о Китае. Сначала рассмотрим угол зрения повествования: по названию стихотворения можно понять, что Валерий Перелешин создал его, глядя на Пекин с Биюнского храма, под ногами – оживлённые толпы людей, а он находится высоко на горе в храме; от подножия до вершины формируется пространственная дистанция. Далее обратим внимание на чувственные описания: стихотворение начинается у белоснежного мраморного столба, холодная текстура которого кажется олицетворением одинокой и странствующей души поэта; затем описываются оживлённые толпы под ногами, похожие на шумный и бурлящий океан, но эта суeta касается их, а далеко в горах я остаюсь в стороне от этой шумной жизни. Наконец, давайте рассмотрим приёмы контрастного описания. Первый уровень контраста – это сравнение мимолетной славы и богатства в мире с вечным ветром в природе; второй уровень контраста – это противопоставление ранее одинокой и скитающейся душевной позиции собственным спокойным ощущениям под сосной на данный момент; третий уровень контраста – это противостояние жизни, смерти и чина с планами уединения. Многоуровневые контрасты помогают Валерию Перелешину разобраться в собственных чувствах и приносят внутреннее спокойствие. Конечно, учитывая биографию Валерия Перелешина, можно понять, что он в итоге не ушёл в настоящее уединение; уединение было лишь предлогом для того, чтобы избежать неблагоприятных жизненных обстоятельств и символическим способом найти временное пристанище для души. В целом, хотя название повествования связано со взглядом с монастыря Бизунь на город Пекин, ключевым моментом является именно отражение пути выхода из внутренней одиночества и жизненных трудностей.

Это стихотворение явно подверглось влиянию китайской классической поэзии с историческим и ностальгическим уклоном. В китайской классической поэзии с подобной тематикой столица всегда являлась типичным объектом для описания истории; например, характерный пример поэзии Тан с историческим аспектом – «Пять тем о Цзинлине» Лю Юся. Эта серия стихов описывает пять старинных мест Цзинлиня: Каменный город, Уйицан, Тайчэн, Гунцзян Тан и резиденцию Цзян Лина. Широкие пейзажи сопоставляются с вечностью природы и изменчивостью человеческой жизни, выражая размышления о прошлом и настоящем, сочетая сострадание и сатирические элементы, с глубоким смыслом. Валерий Перелешин в своём описании памятников позволяет нам увидеть, как путешественник в чужой стране постепенно находит внутреннее спокойствие, посещая древние памятники Китая.

Древние памятники, упомянутые Валерием Перелешиним, в основном сосредоточены на древних столицах, представляющих образ Китая, а также на павильонах, башнях и старинных дорогах через горы и реки, где происходили значительные события. Эти памятники он и его друзья лично посещали либо о которых ему рассказывали китайские друзья. Для него они стали окном в традиционную китайскую культуру, которой он был очарован и не забывал о ней даже в старости.

**Событие, произошедшее в прошлом.** Прошедшее событие с точки зрения Валерия Перелешина, выбиравшего древние истории, будь то войны у Шаньхайгуаня или пословица «одна ночь – три осени», всё это в определённой степени отражает многослойное восприятие Валерием Перелешиним китайской культуры – от древних людей и памятников до повседневной жизни. Особенно типичным является отрывок из «В ШАНЬХАЙГУАНЕ» [5].

Это стихотворение было создано в августе 1943 года в Пекине и отражает впечатления автора от путешествия через Шаньхайгуань. Конкретно, Шаньхайгуань – это первый проход Поднебесной, обладающий уникальным географическим преимуществом триады «гора, море, проход», историей строительства крепости, посещаемой императорами разных эпох, а также широко известными легендами, такими как плач Мэн Цзяньюй у Великой стены и морское пастушество лошадей. Всё это делает Шаньхайгуань частым мотивом в поэзии, посвящённой историческим событиям, через которую автор выражает стремление защищать свои земли и размышляет о подъёмах и падениях нации.

Валерий Перелешин сначала начинает с «Первая страница в мире» («天下第一关»), за которой стоит похвала Шаньхайгуана императорами разных династий. В 215 году до н. э. Цинь Шихуан совершил обход до побережья и приказал установить «Ворота Восточного моря»; в 1381 году, в 14-й год эры Хунву династии Мин, император Мин Тай-цзу Чжу Юаньчжан поручил генералу Сюй Да построить здесь крепость и установить табличку «Первая страница в мире»; в 1685 году, в 24-й год правления императора Канси, Канси при обходе Восточного Чанкуна написал: «Крепость важна как первая, охраняет опасный и могущественный рубеж». Затем, Валерий Перелешин всего одной фразой из «Зубчатые стены побиты в бесчисленных войнах, Тяжёлые своды осели, близки к разрушению» суммировал военные события, связанные с образом Шаньхайгуана. Здесь происходили военные действия: в 1621 году – пограничные конфликты Мин и Цин (позднее Цинь), 1644 год – битва за Шаньхайгуан (Ли Цзычен, У Саньгуэй, войска Цин), 1900 год – вторжение войск Восьми держав в Шаньхайгуан, 1933 год – сопротивление Югуаня (Шаньхайгуана); эти события произошли незадолго до 1943 года. Далее появляется Божество культуры Вэньчана (文昌君): «Где мудрый Вэньчан восседает под сумрачной аркой. Студент, чтобы стать на экзамене трудном, бесстрашной» – изображение Вэньчана установлено в храме Вэньчан (также называемом башней Вэньчан) в центре древнего города Шаньхайгуан, символизируя «славу, почести и доход». В древности учёные и чиновники, поднимаясь на башню, осматривая окрестности, ударяли в колокола и барабаны и часто поклонялись Божеству Вэньчана, прося удачи на государственных экзаменах.

В письме к матери от 26 мая 1942 года он упомянул, что студент Паша научил его изучать китайские пословицы. Под этим влиянием он написал стихотворение «Прощание», а подобные произведения, как «Хуцинь» и «Чжунхай», показывают, что всего несколькими короткими строками ему удавалось достигать художественного эффекта, перескакивая через время и пространство, соединяя прошлое и настоящее, что было также ценностью, которую он придавал использованию классических китайских поэтических тем.

В целом, в произведениях Валерия Перелешина под понятием «история» можно выделить три уровня: древние литераторы и поэты, существующие исторические

достопримечательности, истории взлётов и падений прошлого – всё это типичное содержание китайской классической поэзии о прошлом. С точки зрения древних людей, он выбирает тех, кто может вызвать эмоциональный отклик, выразить его идеалы жизни и воплотить его творческие стремления. Что касается памятников, то он сосредотачивается на древних столицах и местах с важными историческими событиями, так как это окна в традиционную китайскую культуру, которые его очаровывали, и он не забывал о них даже в старости. Что касается исторических событий, то он выбирает те, которые прошли через письменные источники разных эпох, отражая многослойность текстов; за военными событиями часто скрываются записи людей разных поколений. Хотя некоторые исследователи отметили и обсудили, что поэзия Валерия Перелешина отстранена от современной жизни и редко отражает политические события своего времени, на самом деле это не так, ведь никто не может полностью уйти от живой реальности, в которой он находится, например: «Нанкин, где клика Ван Цзинвэя <...> Чунцин уездный, где в глуши скрывался Цзин Цзэши (Песня 4, VII). Бывало, за вечерним чаем хрипит хорунжий говорун, как опрокинутый Перун, а мы, не слушая, скучаем час и другой...» (Песня 4, IX) На самом деле, здесь Ван Цзинвэй, город Нанкин и другие упомянутые события связаны с политическими событиями того времени. Валерий Перелешин вовсе не был, как он сам утверждал, равнодушен к реальности, скорее в большинстве случаев он выбирал более глубокие способы выражения. Независимо от того, было это сознательно или бессознательно, многие его стихотворения содержат китайскую классическую ностальгическую тему: роскошь прошлого и упадок настоящего, несбывшиеся амбиции. В этом противопоставлении прошлого и настоящего, в противоречиях между идеалом и реальностью он заключал свои личные идеалы, выражал трудности существования русской интеллигенции в Китае того времени и пытался найти новые пути выхода из этих трудностей.

**Влияние на литературное творчество.** Влияние на литературное творчество, опыт долгого проживания в Китае, трудные эмоциональные переживания и обширное чтение позволили Валерию Перелешину освоить приёмы написания историко-памятных стихов, эффективно связывая историю с настоящим, древность с современностью, плотно соединяя их. Такие произведения стали его текстовым оружием против общественного мнения и неидеальной реальности. На этой основе собственное поэтическое творчество Валерия Перелешина также вышло на новый уровень. Наиболее ярким примером влияния китайской историко-памятной поэзии на его творчество можно считать произведение «Последний лотос».

Почему это стихотворение отнесено к разделу историко-рефлексивной поэзии? Оно было написано в 1943 году в Пекине, который также стал для автора последним годом в этом городе, и описывает засохший лотос в Северном морском парке. Северный морской парк граничит на востоке с Цзиншань, на юге с Чжуннанхаем, а на севере – с Шичахай, и является одной из старейших и наилучшим образом сохранившихся императорских резиденций в Пекине. Здесь имеются здания в тибетском стиле, такие как Белая пагода и павильон Пяти драконов, а также внутренние сады, такие как Цзиньсинчжай и Хао Пу Цзянь. Автор, заходя в Северный морской парк, на самом деле заходил в классический китайский императорский сад с богатой культурной историей и хорошо сохранившейся архитектурой. До него сюда ступала нога императоров, генералов, аристократов и высокопоставленных чиновников. Валерий Перелешин сам прекрасно это понимал, поэтому это стихотворение можно также считать историко-рефлексивным.

Конкретно, сначала рассмотрим главного героя этого стихотворения – «лотос». В классической китайской поэзии лотос является очень важным образом и часто имеет

следующие значения: во-первых, он символизирует чистоту и красоту природы летом, например: «Лotosовые листья тянутся до небес, отражая солнце, цветы словно горят красным» (ян Ваньли «На рассвете, провожая Линь Цзыфана из храма Цзиньци»); во-вторых, он олицетворяет высокие моральные качества литераторов, как в выражении «Выросши из грязи, но не запятнан, омытый чистыми волнами, но не развратный» (Чжоу Дунъи «Рассуждения о любви к лотосу»); в-третьих, символизирует буддийскую природу Будды и даосское долголетие, как в изображениях на лotosовом троне или короне в виде лotosа. Лotos не только часто воспевается в поэзии, но и является частым мотивом в живописи и религиозных ритуалах. Валерий Перелешин выбрал такие богатые образы, что видно – его знание китайской культуры достигло уже определённого уровня. Рассматривая точку зрения написания стихотворения, Валерий Перелешин сначала начинает с дальнего плана, видя, как сады Северного морского парка сверкают красным на фоне заката, затем он возвращает взгляд к себе, и перед глазами предстает увядший лotos. По стеблю можно почувствовать одиночество лotosа, но по цветку кажется, что ощущается сила и стойкость. Высохшие стебли и по-прежнему яркие цветы создают резкий контраст, что невольно вызывает у поэта размышления: лotos не боится увядания, стоит гордо и величественно, как древние гиганты. В конце, Валерий Перелешин переводит внимание с цветов на человека, «как некогда и мы» – это умелый переход от пейзажа к чувствам и далее к философии того, как справляться с трудностями. Он органично объединяет пейзаж, эмоции и философию, что значительно отличается от предыдущих стихотворений, где природа и чувства были раздельны, таким образом достигается трансформация поэтического творчества.

Есть несколько других материалов, которые нужно здесь дополнить. Весной 1940 года Валерий Перелешин по служебной командировке приехал в Тяньцзинь, и за 20 дней пребывания в Тяньцзине он получил сборник китайской поэзии «Цветы китайской поэзии», переведённый с английского супругами Иваном и Шеребренниковой. После возвращения из Тяньцзиня в Пекин он снова вернулся в Харбин с июня по сентябрь 1940 года и с июня 1941 года по середину апреля 1942 года. Каждый раз, возвращаясь в Пекин, он начинал интенсивно переводить китайскую поэзию. В письме к матери от 14 октября 1940 года Валерий Перелешин писал, что эта работа его очень увлекает и почти каждую ночь он составляет по одному стихотворению. В начале 1941 года Валерий Францевич Салатко-Петрище намеревался издать сборник китайской поэзии в своём переводе

В последний год в Пекине он при помощи учителя китайского языка, учителя Тана (который тогда преподавал гимнастику в начальной школе и жил в Северном корпусе), практиковался в переводе «Песни о Мулань» (которая тогда ещё не была завершена) и планировал издать сборник стихов под названием «Осенний лotos». Данные материалы направлены на дальнейшее разъяснение двух аспектов: с одной стороны, Валерий Перелешин к тому времени уже обладал определёнными знаниями о китайской классической литературе и культуре; с другой стороны, его переход от изображения лotosа к выражению самого себя является умелым использованием приёмов китайской древней поэзии – аллегории и символического выражения мыслей через предметы, а также демонстрирует метод органичного сочетания образа, эмоций и смысла, что свидетельствует о том, что уровень его поэтического мастерства продолжал повышаться в контексте китайской классической поэзии.

**Заключение.** В общем, Валерий Перелешин через древних людей, памятники и исторические события открыл для себя окно для глубокого понимания китайской культуры, а также помог ему в воспевании этих древних людей, памятников и исторических событий открыто выражать свои чувства – размышления о вечности, которые объединяют прошлое величие и настоящее упадок, сожаления о несбывшихся амбициях, а также чувства, которые

тогда не могли быть выражены, всё это было свободно выражено через особую форму китайской классической поэзии – воспоминания о прошлом через исторические песни. В его произведениях, с точки зрения выбора древних людей, памятников и исторических событий, а также способов их написания, видны следующие характеристики творчества: во-первых, изысканный выбор разнообразных образов; во-вторых, писательское измерение, пересекающее времена и пространства; в-третьих, выражение, сочетающее пейзаж, эмоции и разум. Всё это делает творчество Валерия Перелешина отличным от произведений других русских поэтов, находившихся в Китае в то же время, а его поэзия отличается от традиционной русской поэзии. На примере поэтического творчества русского эмигранта в Китае Валерия Перелешина мы видим современное откликание китайской классической поэзии о прошлом, его литературное творчество фиксирует процесс культурного слияния России и Китая, и одновременно демонстрирует различные возможности для глубокого диалога между китайской и русской культурами в настоящее время.

Опыт долгого проживания в Китае, сложные эмоциональные переживания и широкий круг чтения позволили Валерию Францевичу Салатко-Петрице мастерски овладеть техникой написания историко-памятных стихотворений, эффективно связывать историю с современностью, прошлое с настоящим, тесно соединяя их друг с другом. Эти произведения стали для него литературным оружием против общественного мнения и неблагоприятной реальности. В общем, Валерий Перелешин через образы древних людей, исторические памятники и события открыл окно к глубокому пониманию китайской культуры и, воспевая этих людей, памятники и события, свободно выражал свои чувства – размышления о вечном на фоне былого величия и современного упадка, сожаление о несбывшихся великих планах, а также те эмоции, которые в своё время было невозможно выразить словами, – всё это находило выход через особую форму классической китайской поэзии, посвящённой истории. В его произведениях, судя по выбору древних персонажей, памятников и событий, а также по технике написания, можно выделить следующие черты творчества: во-первых, разнообразие образов птиц, людей и картин; во-вторых, преодоление времени, разрушение пространственных границ и использование как китайской, так и зарубежной перспективы; в-третьих, органическое сочетание ландшафта, эмоций и философии в выразительной модели. Всё это отличает творчество Валерия Францевича Салатко-Петрице от произведений других русских поэтов, живших в Китае в то же время, и придаёт его стихам особенности, отличающие их от традиционной русской поэзии. На примере поэтического творчества русского эмигранта в Китае Валерия Перелешина мы видим современное эхо классической китайской историко-памятной поэзии, а также многочисленные возможности глубокого культурного диалога между Китаем и Россией.

#### **Список используемых источников**

1. Перелешин, В. Стихотворения / В. Перелешин. – URL : <https://azbyka.ru/otechnik/molitva/molitvy-russkih-poetov-20-21-antologija/101> (дата доступа: 25 октября 2025 г.).
2. Цитируется по То PL.3.7.1975 («моя страсть»); То IV.14.6.1975 («человеческий образ»); DP, 113
3. Перелешин, В. Южный дом / В. Перелешин. – М. : Baschkirzew Buchdruckerei, 1968. – 26 с.
4. Jan Paul Hinrichs. Russian Emigré Literature in the Twentieth Century: Studies and Texts. – М. : Leuxenhoff Publishing, The Hague. – 1989. – 110 p.
5. Pereleshin, V. Три родины / V. Pereleshin. – М. : Editions Albatros, 1987. – 82 с.
6. Перелешин, В. Южный дом / В. Перелешин. – М. : Baschkirzew Buchdruckerei, 1968. – 14 с.

УДК 181.161.1  
16.21.43: Синтаксис

**ЯЗЫКОВЫЕ АНОМАЛИИ, ИНДУЦИРОВАННЫЕ ОТРИЦАНИЕМ:  
ЛЕКСИЧЕСКИЙ, КОММУНИКАТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

**Голубева Виктория Константиновна,**  
доцент кафедры русского языка, Белорусский государственный университет,  
г. Минск, Республика Беларусь  
(e-mail: victdove@gmail.com)

**Аннотация.** Вопросы возникновения аномалий при встраивании в высказывание отрицания изучаются на материале наречий и конструкций с ними. Показано, что на лексическом уровне блокирование «полномочий» отрицания проявляется в нерегулярности возникновения единиц с префиксом «не-» или, наоборот, без него; на синтаксическом уровне возможность использования частицы «не» ограничивается набором коммуникативных позиций наречной лексемы, в которых негация неприменима, а также метатекстовыми функциями наречия, регламентирующими границы употребления отрицания для создания коммуникативно адекватных сообщений.

**Ключевые слова:** аномалия, норма, отрицание, поляризация, наречие, предикатив, частица, прагматика.

**Введение.** Феномен аномалии и её соотношение с нормой можно назвать вечной темой целого ряда наук, в том числе лингвистики. Несмотря на то, что норма в жизни и языке в нейтральном случае позиционируется как поведенческий и коммуникативный ориентир, аномалия, формирующая с нормой антиномию, служит важным условием для объективации нормы, выводя её в фокус сознательного восприятия. В ставшей уже классической работе «О трояком аспекте языковых явлений...» Л. В. Щерба акцентирует внимание на необходимости привлечения к рассмотрению и «отрицательного языкового материала», роль которого «громадна и совершенно ещё не оценена в языкознании» [1, с. 33]. За прошедшие сто лет с момента появления этой работы трактовке диады «норма vs. девиация» были посвящены многие филологические штудии. Представление о сложной природе языковой аномалии и дискретности её границ сформировалось благодаря ряду трудов – Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, Т. В. Булыгиной и А. Д. Шмелева, И. М. Кобозевой, Т. Б. Радбиля, В. З. Санникова и др. [2; 3, с. 65–91; 4–8]. У современных лингвистов наблюдается пристальный интерес к креативным аномалиям – сознательным и продуманным отступлениям от предписанного образца, особо поощряемым в некоторых типах дискурса [7; 9]; обсуждается и естественная (в том числе спонтанная) речь человека, у которого несоответствие норме обусловлено возрастом (например, инновации в формирующейся речи детей [10]), недостаточной степенью погружения в языковую среду и опытом овладения языком (инофоны в противовес нативным носителям [11]), сферой использования языка, влияющей на строгость контроля за своей речью [12], и т.д. В то же время не менее любопытны аномалии не зафиксированные, а потенциальные, которые лингвист конструирует в ходе изучения проблем самого разного толка. Такие конструкты позволяют точнее определить свойства описываемых объектов, а также разграничить близкие, но не тождественные явления.

**Методология и результаты исследования.** Исследуемый нами материал затрагивает вопросы возникновения аномалий при встраивании в высказывание отрицания. Неисчерпаемость данной проблематики во многом обусловлена тем, что «отрицание плотно интегрировано в систему грамматических категорий и в лексическую структуру языка, нетривиальным образом взаимодействует с грамматическими и лексическими значениями» [13]. Механизмы связи отрицания с другими компонентами синтаксической единицы сложны и иногда парадоксальны. Например, говорящий может употреблять выражения (1а) и (1б), (2а) и (2б) для обозначения одной и той же ситуации:

(1) а. Чайник долго **не** закипает.

б. Чайник долго закипает.

(2) а. Фасоль долго **не** всходит.

б. Фасоль долго всходит.

Однако эта модель не реализуется в примерах (3а) и (3б), (4а) и (4б): высказывание (3б) выступает сомнительным, а (4б) – нетождественным (4а).

(3) а. Жизнь долго **не** складывалась.

б. Жизнь долго складывалась.

(4) а. На этой лодке долго **не** продержишься. ≠ б. На этой лодке долго продержишься.

Грамматичное (4б) имеет не только другой смысл, но и иную акцентировку. Случаи квазисинонимии типа (1а–б), (2а–б) подробно анализируются в [14]).

Еще одним проявлением нерегулярности эффектов отрицания, в определённом роде противоположным указанному «дублированию» способов обозначения ситуации, выступает положительная и отрицательная поляризация языковых единиц. При положительной поляризации наблюдается невозможность лексемы или конструкции использоваться с негацией, а при отрицательной, наоборот, способность употребляться только с отрицанием (в широком смысле – с показателями неверидикативности) [15 – 17]. В отличие от случаев типа *Чайник долго (не) закипает*, в которых реализуется одна структурная модель «адвербиал + не + глагол», положительно и отрицательно поляризованные единицы разнообразны в грамматическом отношении. Наблюдения за поведением глаголов в контексте отрицания содержатся, например, в работах [15; 18]. Так, глагол *ведать* преимущественно используется с частицей *не*, в отличие от *знать* [18, с. 419], ср. (5), а глаголу *мечтать* негация требуется для реализации его значения ‘надеяться’ [18, с. 446], в [19, т. I, с. 529] эта семантика обозначена как ‘держать в мыслях как возможное’ (6):

(5) *Знал ли обо всём этом Пиночет? Или **не** ведал, что творят его подчинённые?* (Олег Поляковский. Неподсуден // «Вокруг света», 2003.09.15)<sup>1</sup> – ср.: \**Пиночет ведал, что творят его подчинённые*.

(6) *Сначала думала, вот чёрт, пятёрка срывается, потом и о четвёрке уже **не** мечтала, а вышла и вовсе с парой* (Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова (2013)) – конструкцию *о четвёрке уже мечтала* можно считать приемлемой, но в таком употреблении глагол *мечтала* не является противоположностью отрицаемого предиката, а имеет другое значение – ‘сильно желала получить четвёрку’.

Не сочетается *не* с рядом частиц (\**не даже* [21], \**не ведь* [15]; *вот* и *вон* [18, с. 615]), с сочинительными союзами (\**не или*, \**не а*) [21], ср. нормальное: *пришёл не чтобы навестить больную*, где союз подчинительный.

<sup>1</sup> Контексты, при которых указан источник, взяты из [20].

Интересные результаты позволяет получить изучение в контексте отрицания наречной лексики. Некоторые адverbials уже становились объектом анализа лингвистов. В работе Е. В. Урысон [21] рассматриваются условия неотрицаемости наречия *впору* (например, у И. А. Гончарова встречается *Мой фрак тебе не впору*, но по современным нормам нельзя сказать *\*Ему не впору жениться*). В. Ю. Апресян обращает внимание на адverbиальную лексему *(не) впервой*, напротив сильно подверженную негации (*Нам не впервой* vs. *\*Нам впервой*) [15].

Цель нашей статьи – расширение представлений о взаимодействии наречных лексем с негацией. Мы анализировали специфику функционирования извлечённых из словарей [19; 22] адverbиальных лексем и выражений, в основном опираясь на данные [20]. Для выявления грамматических свойств собранных единиц (их способности употребляться с отрицанием или без него) производился трансформационный анализ корпусных высказываний. Метод лексического анализа (изучение словарного состава русского языка на предмет закреплённости в системе / узусе наречия, (не) выражающего отрицание) позволил уточнить представление о парных и поляризованных единицах. Некоторые наблюдения, касающиеся интонационной структуры высказываний с наречиями, были сделаны с использованием функционально-коммуникативного метода.

**Лексический аспект.** Следует различать наречия, которые в принципе не употребляются с частицей *не*, и лексемы, неспособные «сливаться» с отрицанием, образуя при этом отдельную единицу со значением нового качества, лексически противопоставленную «положительному» наречию. Так, к непарным *не*-наречиям относятся *ненароком* (*\*нароком*), *неожиданно* (*\*ожиданно*, хотя в языке представлено *ожидаяемо*), *негаданно* (*\*гаданно*), *невинно* (*\*винно*) и др. Гораздо больше лексем, к которым не присоединяется приставка *не-* для создания самостоятельного слова: *волшебно* – *\*неволшебно*, *дико* (*вскрикнул*) – *\*недико* (*вскрикнул*), *живительно* – *\*неживительно*, *изнурительно* – *\*неизнурительно*, *миролюбиво* – *\*немиролюбиво*, *подло* – *\*неподло* и мн. др. В данных случаях деривации препятствует комплекс причин, которые должны быть описаны в отдельной работе. Следует обратить внимание на нетождественность, скажем, *\*непечально* и *не печально* из (7) или *\*немиролюбиво* и *не миролюбиво* из (8), поскольку вторые члены (с раздельным написанием) предполагают отрицание «положительного» признака, а первые (нереализованные) члены – утверждение отрицательного. Употребления наречий в контексте контрастного отрицания, с различными маркерами приблизительности типа *едва ли не*, усиленного отрицания типа *совсем не*, *вовсе не*, *отнюдь не* и под. для нас не показательны.

(7) *Только отметина та простому глазу не видима. Как бы тебе... Точно ангел его поцеловал – вот. Да не печально, а со страстью – с прикусом* (Павел Крусанов. Укус ангела // «Октябрь», 1999).

(8) *Похоже, Геннадий слегка остыл. Сказал едва ли не миролюбиво <...>* (Леонид Зорин. Глас народа (2007–2008) // «Знамя», 2008).

В этих случаях частица *не* составляет часть целостной конструкции, которая имеет устойчивый смысл и без показателя негации теряет грамматичность либо изменяет семантику. Ср.: аномальны выражения *\*Да печально, а со страстью*, *\*Да непечально, а со страстью*. Или *едва ли не* выражает неуверенное предположение о типе качества ‘Мне показалось, что было сказано миролюбиво’ (ср. *едва ли не* в [19, т. I, с. 285]), а *едва ли* – сомнение в достоверности того, что проявилось определённое качество ‘Скорее всего, было сказано не миролюбиво’ (ср. *едва ли* в [19, т. I, с. 285]).

**Коммуникативный аспект.** Известно, что в сферу действия отрицания попадает рема высказывания, или его коммуникативно-выделенный компонент. Однако ряд наречий

вовсе не используются в реме или выступают в этой позиции ограниченно. По этой причине попытка присоединения к таким единицам или их отдельным употреблением частицы *не* ведёт к возникновению аномалии.

Например, наречие *внезапно* в (9) выступает тематическим элементом, а потому принаречное отрицание здесь неприемлемо. При акцентном выделении этой лексемы в (10) замена на *не внезапно* становится возможной.

(9) *И вот **внезапно** пробежал по берегу, будто козлик, играючи, влажный ветерок* (Александр Дорофеев. Эле-Фантик // «Мурзилка», 2003) – *\*И вот **не внезапно** пробежал по берегу, будто козлик, играючи, влажный ветерок.*

(10) *Революция ворвалась в жизнь Степана и Марии Налбандян **не внезапно*** (Булат Окуджава. Упразднённый театр (1989 – 1993)) – *Революция ворвалась в жизнь Степана и Марии Налбандян **внезапно.***

Синонимичное лексеме *внезапно* наречие *вдруг* обнаруживает не аналогичные свойства. Если *внезапно* в (9) и (10) реализует одно значение, то *вдруг* и *не вдруг*, как правило, различаются и коммуникативно, и семантически (не случайно в [19] и других словарях зафиксирована и определена каждая из этих единиц). *Вдруг* обозначает ‘неожиданно, внезапно’; Ф. И. Панков отмечает абсолютное тяготение наречия *вдруг* к тематичности [23, с. 369] (11), (12). Несмотря на наличие в коммуникативной парадигме данной единицы и некоторых других позиций [23, с. 390], она не выступает ремой и не служит акцентоносителем. Исключения составляют сочетания «так / как-то + вдруг» [24, с. 657] (13):

(11) *Шум чмокающих копыт и ржанье сотен лошадей сейчас в полусне звучали в моей голове. **Вдруг** заарканенная лошадь повернула к нам голову и человеческим голосом <...> завопила <...>* (Фазиль Искандер. Муки совести, или Байская кровать (1980–1990)).

(12) *И почудилось **вдруг**: нет ничего за его [офицера] спиной, край, обрывается земля, и только тьма стеной, звёзды, вечный холод* (Г. Я. Бакланов. В месте светлом, в месте злчном, в месте покойном (1995)).

(13) *Что он [Фроянов] теряет Киру и на этот раз, возможно, действительно навсегда, дошло до него **как-то вдруг** – эта мысль была резкой, хлесткой, как удар <...>* (А. А. Уткин. Дорога в снегопад (2008 – 2010)).

Наречие *вдруг* с предшествующей негацией выражает другую семантику – ‘постепенно, не сразу, не тотчас’ [19, т. I, с. 86]; для него, «антипода» *вдруг*, ударная рематическая позиция не только остаётся открытой, но и является очень характерной (14), как и для отрицаемого компонента в принципе, ср. также контекст (15) с двойной ремой.

(14) *У такого специального устройства сознания есть специальная история – возникло оно **не вдруг*** (М. К. Кантор. Медленные челюсти демократии (2008)).

(15) *Вот и доллары ваши... Сыны ему **не вдруг**, но поверили. И в самом деле, ведь долларов не прибывало – сколько купил, столько и лежат* (Борис Екимов. Чикомасов (2001)).

Субституция *вдруг* ↔ *не вдруг* при необходимости выразить противоположный смысл, как правило, не проходит. Естественно, недопустимость замены в ряде случаев вызвана типом предиката, который обозначает внезапное действие и потому не комбинируется с семантикой постепенности авербиала: *почудилось вдруг* ‘моментальное действие’ → *\*почудилось не вдруг* (12). Наоборот, конструкция особого типа (например, «адвербиал как? когда? + противительный союз *но* + результативный глагол, как в (15)), может маркировать препятствия / промедление в достижении результата, и это порождает семантическое противоречие с наречной семой ‘быстрота, мгновенность’: *\*Сыны ему **вдруг**, но поверили.* В целом *не вдруг* имплицитно семантику предшествующего ожидания события

или постепенного, закономерного накопления причин для осуществления действия, ср.: – *Приеду, – не вдруг проговорил полковник* (собеседник ожидает ответа); *Беспорядки начались не вдруг* (беспорядки стали логичным следствием ряда обстоятельств). С учётом этого преобразованная конструкция из примера (11) *Не вдруг заарканенная лошадь повернула к нам голову и завопила* могла бы быть уместна только в специальном контексте, выражающем, например, каузацию этих действий внешним субъектом. Итак, преобразование ставит довольно жесткие условия, которым должны соответствовать обе наречные единицы, различающиеся наличием / отсутствием отрицания: это и семантика предиката, и разного рода определители (странно ожидать, что животное завопит *нечеловеческим* голосом – это прилагательное-интенсификатор характеризует ситуацию скорее непредсказуемую), и общий подтекст, и лояльность к смене акцентного ударения (в (11) *не вдруг*, в отличие от тематического *вдруг*, было бы начальной ремой, а изменение коммуникативной позиции в одном высказывании с необходимостью требует «корректировки» логических акцентов в контактных синтаксических структурах). Наиболее симметричными оказываются наречие *вдруг*, помещённое в рему, как в (13), и противоположное ему *не вдруг*, однако такая зеркальность в силу нетипичности рематической позиции *вдруг* составляет периферийное явление (ср.: *\*возникло оно вдруг* из (14)).

Можно зафиксировать и единицы, которые рематически не употребляются и у которых отсутствует даже формальный отрицательный коррелят с другим значением. Это лексемы *вскоре, наконец, обычно* ('так, как происходит чаще всего' [19, т. I, с. 664] и др., а также ряд наречных выражений, например *в конце концов, в конечном итоге*. Ср. некоторые примеры и их аномальные трансформации.

(16) *Непосредственно сама выездная проверка обычно длится не более года* (Московским инспекциям ФНС разрешат доначислять «уклонистам» налоги без согласования с управлением // Ведомости, 2021.12.19) – *\*Проверка не обычно длится не более года*.

(17) *Вскоре я забрал Ленку с детьми от родителей, и мы стали потихоньку собираться в Америку* (Андрей Геласимов. Ты можешь (2001)) – *\*Не вскоре я забрал Ленку с детьми от родителей*, ср. также: *?Я забрал Ленку с детьми от родителей вскоре, и мы стали...* – *\*Я забрал Ленку с детьми от родителей не вскоре*.

(18) – *Ну нет, – подумала она [Дарья] в конце концов, – это те, с магнитофоном, никого не уважают, а я-то ещё как уважаю!* (Наталья Ермильченко. Колыбельная // «Мурзилка», 2000) – *\*подумала она [Дарья] не в конце концов*.

**Семантико-прагматический аспект.** Невозможность введения в высказывание отрицания при наречии может быть вызвана также семантической спецификой лексемы. Уже было замечено, что слова в переносных значениях, фразеологизированные выражения, а также единицы, у которых доминирует не ассерция, а модальная рамка, подвержены поляризации [15]. Так, устойчивая речевая формула *в крайнем случае* ни разу не встретила нам с частицей *не*; то же можно сказать о построенной на редупликации единице *время от времени* (это не касается случаев контрастного отрицания: *не время от времени, а постоянно*):

(19) *Врачом я согласна, а кем еще? Ну хоть профессором в крайнем случае!* (Вацлав Михальский. Прощеное воскресенье // Октябрь, 2009) – ср. преобразование с элиминацией частицы *хоть*, которая содержит сему 'последняя мера в какой-то ситуации', однако и при этом грамматичная конструкция не получается: *\*Ну (или) профессором не в крайнем случае!*

(20) *Одни дачники живут за городом постоянно, другие приезжают время от времени* (Дачники уйдут в онлайн // Парламентская газета, 2021.12.22) – *\*Некоторые приезжают не время от времени.*

Некоторые наречные лексемы способны развивать метатекстовые употребления. В частности, это касается предикативов, вводящих придаточное предложение. При этом следует различать случаи типа (21) и (22):

(21) *Удивительно, что вопрос задаётся в той же притворной и неискренней манере, так же плаксиво, словно спрашивающий только и желает успокоительного обмана* (Марина Палей. Поминование (1987)).

(22) *Интересно, что похожие клады того же времени были обнаружены и в Греции* (Во Франции раскопали руины потерянной столицы кельтов // Парламентская газета, 2021.09.01).

В (21) обозначается ментальное состояние лица, и это состояние может быть полярным, ср.: *Неудивительно / Не удивительно, что вопрос задаётся в той же притворной манере.* Лексема *интересно* из той же тематической группы в контексте (22) абстрагируется от своей первичной собственно статальной функции. Здесь она несёт дискурсивную нагрузку – поддерживает внимание адресата, сигнализирует о релевантности описываемых далее явлений. Поэтому отрицание признака в таких случаях следовало бы признать «иллокутивным самоубийством»: *\*Неинтересно / не интересно, что похожие клады того же времени были обнаружены и в Греции.*

**Заключение.** Таким образом, наречная система предоставляет богатый материал, позволяющий уточнить существующие представления об отрицании и его связях с разными компонентами высказывания. Проведённое исследование показало, что в определённых участках система блокирует «полномочия» отрицания: на лексическом уровне это проявляется в нерегулярности возникновения единиц с префиксом *не-* или, наоборот, без него; на синтаксическом уровне возможность введения в высказывание частицы *не* ограничивается набором коммуникативных позиций наречной лексемы, в которых негация неприменима, а также метатекстовыми функциями наречия, регламентирующими границы использования отрицания для создания коммуникативно адекватных сообщений.

### Список используемых источников

1. Щерба, Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – С. 24 – 39.
2. Апресян, Ю. Д. Языковая аномалия и логическое противоречие / Ю. Д. Апресян // Логический анализ языка: Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М. : Наука, 1989. – С. 34 – 58.
3. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 899 с.
4. Булыгина, Т. В. Аномалии в тексте: проблемы интерпретации / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 31 – 54.
5. Кобозева, И. М. Прагмасемантическая аномальность высказывания и семантика модальных частиц / И. М. Кобозева // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 194 – 203.
6. Радбиль, Т. Б. Языковая аномальность в русской речи: к проблеме типологии / Т. Б. Радбиль // Русский язык в научном освещении. – 2006. – № 1(11). – С. 77 – 100.

7. Радбиль, Т. Б. Языковые аномалии в художественном тексте / Т. Б. Радбиль. – М. : Флинта, 2012. – 322 с.
8. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
9. Фролова, Е. А. Типология речевых аномалий в языке современной рекламы / Е. А. Фролова // Русский язык в школе. – 2023. – Т. 84(3). – С. 68 – 76.
10. Цейтлин, С. Н. Языковые правила и их нарушение в речи детей и взрослых / С. Н. Цейтлин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. – № 196. – С. 7 – 17.
11. Панков, Ф. И. Типичные ошибки инофонов при употреблении «двойного» отрицания (на материале русских высказываний с местоимениями и наречиями) / Ф. И. Панков, А. А. Хазанова // Педагогический журнал. – 2016. – Т. 6, № 6А. – С. 222 – 234.
12. Богданова-Бегларян, Н. В. Ошибка и оговорка: размышления об аномалиях / речевых сбоях в спонтанных монологах на родном и неродном языках / Н. В. Богданова-Бегларян // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект : материалы XIV Междунар. науч. конф., посвящённой 120-летию проф. Н. Н. Прокоповича (г. Владимир, 28 – 30 сентября 2021 г.). – Владимир : Транзит-Икс, 2021. – С. 52 – 58.
13. Падучева, Е. В. Отрицание / Е. В. Падучева // Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. – URL : <http://rusgram.ru/Отрицание> (дата обращения: 27.10.2025).
14. Апресян, В. Ю. Чайник долго (не) закипает, компьютер долго (не) загружается... / В. Ю. Апресян, А. Д. Шмелев // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : материалы Междунар. конф. «Диалог» (г. Москва, 30 мая – 02 июня 2018 г.). – М. : РГГУ, 2016. – С. 39 – 52.
15. Апресян, В. Ю. Отрицательная и положительная поляризация: семантические источники / В. Ю. Апресян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : материалы Междунар. конф. «Диалог» (г. Москва, 31 мая – 03 июня 2017 г.). – М. : РГГУ, 2017. – Т. 2. – С. 2 – 16.
16. Giannakidou A. Positive polarity items and negative polarity items: variation, licensing, and compositionality. *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2011. – P. 1660 – 1712.
17. Haspelmath M. *Indefinite Pronouns*. – Oxford : Clarendon Press, 1997. – 384 p.
18. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
19. Морковкин, В. В. Большой универсальный словарь русского языка : в 2 т. / В. В. Морковкин, Н. М. Луцкая, Г. Ф. Богачева. – М. : АСТ-Пресс, 2022.
20. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 27.10.2025).
21. Урысон, Е. В. Неотрицаемые предикаты: наречие впору / Е. В. Урысон // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : материалы Междунар. конф. «Диалог» (Бекасово, 30 мая – 2 июня 2013 г.). – М. : РГГУ, 2013. – Т. 1. – С. 693 – 702.
22. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, Полиграфресурсы, 1999.
23. Панков, Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия : дис. ... докт. филол. наук / Ф. И. Панков. – М., 2009. – 844 с.
24. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под ред. Ю. Д. Апресяна. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 1488 с.

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НОВАЦИИ В МЕДИАДИСКУРСЕ

**Завадская Анастасия Викторовна,**

кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка  
Оренбургского государственного медицинского университета,  
460014 г. Оренбург, ул. Советская, 6,  
(e-mail: a.v.zavadskaya@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные словообразовательные процессы в современном русскоязычном медиадискурсе. На материале медиатекстов за 2020 – 2025 гг. выявляются характерные особенности словообразовательных неологизмов. Цель работы – классифицировать основные словообразовательные новации. Проведённый анализ показал, что для медиадискурса характерно появление новых словообразовательных типов, усиление доли неузальных способов словопроизводства неологизмов, а также увеличение количества слов, образованных путём усечения и аббревиации.

**Ключевые слова:** медиадискурс, словообразовательные неологизмы, словообразовательный тип, неузальные способы словопроизводства, аббревиация, усечение, контаминация.

**Введение.** Современный этап развития общества характеризуется интенсивным ростом информационных потоков, увеличением объёма публикуемых материалов и повышением значимости средств массовой информации в жизни людей. Одной из ключевых характеристик медиадискурса является постоянное обновление лексического состава языка за счёт появления новых слов и выражений, вызванных изменениями в экономической, политической, социокультурной сферах.

Однако обновление лексического состава языка происходит и за счёт словообразовательных ресурсов: новые лексические единицы выступают производящими основами в имеющихся словообразовательных моделях; появляются новые словообразовательные типы; растёт частотность использования неузальных способов словообразования; заимствуются иноязычные морфемы, которые становятся словообразовательными формантами наряду с русскоязычными морфемами и т.п.

Исследование словообразовательных новаций в медиадискурсе приобретает особую актуальность, позволяя глубже понять механизм возникновения новых слов, оценить степень влияния медиатекстов на структуру языка и выявить тенденции, определяющие направление дальнейшего развития русского языка. Словообразовательные новации не только заполняют номинативные лакуны, но и выполняют прагматические функции: привлекают внимание, выражают оценку, выступают элементом языковой игры.

**Методология и результаты исследования.** Цель данной работы – классифицировать основные словообразовательные новации, появившиеся в медиадискурсе за последние пять лет.

Материалом исследования послужили медиатексты за 2020 – 2025 гг. Интересующие нас лексические единицы были отобраны методом сплошной выборки. Для их анализа использовался описательный метод, методы компонентного и словообразовательного анализа, методы классификации и обобщения. Общий объём проанализированных текстов составил порядка 500 единиц.

Изучению словообразовательных особенностей современных медиатекстов посвящены работы Л. В. Рацибурской [1], Т. Б. Радбиля [2], С.В. Ильясовой [3],

В. Е. Замальдинова [4] и ряда других исследователей. Наиболее важным процессом, происходящим в словообразовании современного русского языка, является «включение иноязычной по происхождению основы в продуктивные модели префиксального или суффиксального словообразования посредством исконно русских приставок и(или) суффиксов» [2; с. 35], что приводит к появлению инновационной словообразовательной модели. К примеру, небывалую популярность в медиапространстве набирают глаголы *лайкать / дизлайкать*, которые, по мнению Е. А. Маклеевой, «включаются не только в систему словоизменения русского языка, но и в систему словообразования, о чём свидетельствуют многочисленные производные с разными приставками» [5].

Данная словообразовательная тенденция наиболее ярко проявляется в речи молодёжи, поэтому большое количество примеров можно обнаружить в социально-сетевом дискурсе. Среди них слова *шерить, копинастить, хейтить, буллить, френдить, постить, тапать, свайпать, гуглить, чекиниться* и др.

Другим примером вышеописанного процесса является использование суффикса *-ер* со значением лица. Данный суффикс и раньше использовался в русском языке, но круг слов с ним был весьма ограничен (*тренер, инженер* и др.). Сейчас же его активность сильно возросла: *блогер, тиктокер, инфлюенсер, геймер, хакер, копирайтер, хейтер, стример* и пр.

Примером рождения новой словообразовательной модели служит и присоединение англоязычного суффикса *-инг* с процессуальным значением к русскоязычным основам: *зацепинг, обзыринг, шашлыкинг*. Как отмечают О. А. Михайлова, Ю. Н. Михайлова, формант *-инг* «в отличие от собственно русских морфем *-а-ни(е)* и *-ени(е)*, участвующих в образовании отглагольных существительных, может присоединяться к мотивирующим основам имён существительных» [6, с. 67]. В этом случае словообразовательные неологизмы на *-инг* имеют шуточный характер, являются ярким примером лингвокреативности: «Да и слов в нашем языке довольно, так что теперь есть и *деревнинг*, и *доинг*, и *банинг*, и *сенокосинг*» (Комсомольская правда; 27.09.2024). Три слова из приведённого примера образованы от имён существительных (*деревня, баня, сенокос*) и только одно от глагола (*доить* – *доинг*).

Следующей тенденцией, которая приводит к рождению словообразовательных неологизмов, является соединение русскоязычных корневых и аффиксальных морфем, которые ранее вместе не использовались. Иногда такие неологизмы выступают синонимами к общеупотребительным словам, давно существующим в русском языке: «Сегодня я общался с очень плохим *продаваном*, который пытался мне *впарить* услуги сертификации» (<https://vc.ru/marketing/2072144-kak-izbezhat-oshibok-v-prodazhakh>). Лексема *продаван* выступает синоним к общеупотребительному слову *продавец*. Суффикс *-ан*, используемый для обозначения лица (*великан, интриган, критикан*), имеет нулевую степень эмотивности. Однако, соединяясь с основой *продав-*, неологизм приобретает негативную эмоциональную окраску, поскольку становится созвучен со словом *профан* – ‘человек, несведущий в какой-либо области’

Другим примером соединения несвойственных морфем являются такие слова, как *побежант, изолянт* и др. Чтобы понять их значение, нужно обратиться к ситуации, в которой данные слова используются. Так, слово *побежант* появилось в медиадискурсе в 2022 г., когда президентом Российской Федерации была объявлена частичная мобилизация. Именно в тот момент многие молодые люди, чей возраст подходил под мобилизацию, покинули Россию, «побежали».

Слово *изолянт* появилось в медиапространстве в 2020 г., когда весь мир охватила пандемия коронавируса. Слова *изоляция, самоизоляция, локдаун* стали реалиями того

времени. Именно тогда и появилось существительное *изолянт* со значением лица, находящегося на изоляции.

Вызывает интерес и слово *уклонист*, ставшее высокочастотным в медиатекстах с началом специальной военной операции. Оно существовало в русском языке и раньше, но имело иное значение: так называли людей, уклонявшихся от утверждённой линии партии. Сейчас же данное слово используется для обозначения мужчин, которые уклоняются от мобилизации.

Еще одной характерной чертой современного словообразования является активное развитие неузальных способов словопроизводства, среди которых высокоактивным является компрессия, основанная на соединении частей (либо целых основ) двух слов (как правило, существительных), не являющихся словосочетанием. Повышение интереса к данному способу словообразования М.Н. Приемышева объясняет тем, что контаминация «более чем другие способы словообразования демонстрирует игровое творческое начало» [7, с. 37]. Данный способ используется в устных и письменных медиатекстах, рекламе, названиях различных товаров: «**Крабалка** – занятие энергозатратное» (краб + рыбалка, телепередача «100 мест где поесть», 6.11.2023 г.); *гигобэк* (гигабайт + кешбэк, реклама сотовой связи Теле 2); *распродабрь* (распродажа + ноябрь, реклама магазина «МВидео»).

Пандемия COVID-19 способствовала рождению большого количества контаминантов, среди которых слова *карантиада*, *карантикулы*, *инфодемия*, *диванстрация* и т.д. (больше примеров в нашей статье [8]). Контаминация в медиадискурсе чаще всего имеет ситуативный характер, зачастую имеет игровое начало. Как правило, такие слова не приживаются в языке.

Иногда контаминанты выражают просторечное либо грубо-просторечное значение, поскольку один из компонентов находится вне нормативного поля русского языка. В качестве примера можно привести словообразовательный неологизм *бензец*, функционирующий в заголовке «*Полный бензец. Запах аммиака и надувательства*» (Наша версия, 13.10.2025). Образованный от существительного *бензин* и обценного слова, он имеет ярко выраженную негативную окраску, которая содержится во втором производящем компоненте. Но за счёт того, что начальная часть этого компонента подверглась усечению, неологизм не относится к обценной лексике.

Еще одной словообразовательной тенденцией современного российского медиадискурса является образование новых слов на базе антропонимов [8, 9]. Чаще всего в качестве производящей базы выступают имена наиболее значимых в тот или иной момент политических или медийных личностей. Так, последние годы на мировой арене популярны имена президентов России, США, Украины, Франции. Среди новообразований данного типа отмечаются существительные *байденфляция*, *байденомика*, *трамповец*, *зеленица*, *макроновицина*, прилагательные *путинский*, *анти-Зеленский*, глаголы *макронить*, *путинить*, *меркелить*, наречия *по-путински*. Примеров данных слов в медиадискурсе достаточно много. Вот лишь некоторые из них: ««**Байденфляция**» уничтожает средний класс» (<https://zakonvremeni.ru/analytics/7-3-/53073-majkl-snajder-bajdenflyatsiya-unichtozhaet-srednij-klass.html>); «Прощай, Париж. «**Макроновицина**» похоронит отношения с Россией?» (АиФ, 24.10.2022); «Удачная **МАСКировка**. Илон Маск захватывает мир в интересах США (Наша версия, 16.05.22)». Слово *МАСКировка* в данном контексте является окказионализмом, так как оно образовано от фамилии *Маск* и приобретает новую семантику. Данное новообразование является примером другого неузального способа словопроизводства – графической гибридации.

При этом способе новое слово создаётся графическими средствами: сочетанием латиницы и кириллицы, прописных и строчных букв, букв и цифр, использованием различных типографских знаков (скобок, кавычек, точек, дефисов и т.п.): *Медиаглаз* (с)

(название рубрики в Telegram-канале <https://t.me/kamillanigmatullina/347>), *нар(и)зан* (ТВ-реклама питьевой воды), *удачное предложение* (реклама маркетплейса Ozon). В рекламе печенья «уГОСТи себя настоящим» выделение части слова прописными буквами акцентирует внимание потребителя на то, что товар произведен в соответствии с ГОСТом.

Также данный способ активно используется в названиях магазинов. Например, в названии магазина напольных покрытий «*НаПОЛеон*» выделен прописными буквами компонент *пол*, который указывает на специфику товара данного магазина. В магазине «*Дымовая Завеса*», реализующем табачную продукцию, начальные буквы написаны латиницей, что нацелено вызвать интерес потенциального покупателя.

Особое внимание последние годы приковано к аббревиатуре СВО – специальная военная операция. В социальной рекламе очень часто используется приём графической гибридизации, когда внутри слова выделяется прописными буквами часть, совпадающая с данной аббревиатурой: «*Присоединяйся к СВОим!*», «*СВОих не бросаем*» и т.п.

К появлению словообразовательных новаций приводит и увеличение доли слов, образованных способом усечения. Чаще всего данные слова используются в речи молодёжи: *преза, движ, выхи, спс, крч*.

Разновидностью усечения можно считать и буквенную аббревиацию: *ДР* (день рождения), *ЛС* (личные сообщения), *ЗП* (заработная плата), *ИИ* (искусственный интеллект), а также имена собственные *ТГ* (мессенджер Telegram), *ВК* (социальная сеть ВКонтакте), включая названия магазинов *КБ* (Красное & Белое), *ВБ* (Wildberries).

Особое внимание аббревиатурам уделяется в заголовках. Включаясь в новый контекст, они утрачивают свою семантику: «*Оно нам НАТО! Зачем СССР хотел вступить в Североатлантический альянс*» (Наша версия, 13.10.2025), «*ТЭК* нельзя: Путин заявил об искусственной ломке энергетической архитектуры» (Известия, 16.10.2025), «*ШОС* происходит: саммит Шанхайской организации сотрудничества оставил двойкие ощущения» (Наша версия, 8.09.2025).

Аббревиатуры также выступают производящей базой для образования новых слов. К примеру, от аббревиатуры *ИИ* образованы такие слова, как *ИИ-шка, генИИ, ИИ-агент, ИИ-джинн* и ряда других: «*Шаблоны писем пишет ИИ-шка*» (<https://t.me/kamillanigmatullina/389>).

Зачастую новые слова, составной частью которых являются аббревиатуры, созвучны имеющимся в русском языке словам с просторечным, грубо-просторечным или бранным значением: «*Совсем оГУРели? Глава военной разведки (ГУР) Украины Кирилл Буданов обещает урегулировать диверсии на территории России*» (<https://t.me/VersiaRu/18257>). Окказионализм *оГУРеть* создаёт эпатирующий эффект, так как он созвучен с грубо-просторечным глаголом *одуреть*.

**Заключение.** Итак, яркой чертой современного российского медиадискурса является наличие и функционирование в нём большого количества словообразовательных новаций. Проведённый нами анализ позволил сделать выводы о том, что ряд неологизмов образуются по новым словообразовательным моделям. Среди них использование англицизмов в качестве производящих основ (*лайкать, стримить*) и словообразовательных формантов (*зацепинг, деревнинг*); образование новых слов с производящей основой антропонимом (как правило, это фамилия известного политического деятеля). Для медиадискурса характерно и увеличение количества слов, образованных невузальными способами, такими, как контаминация, графическая гибридизация. Растет и число словообразовательных неологизмов, образованных путём усечения, аббревиации. При этом и аббревиатуры достаточно часто выступают производящей базой для новых слов.

### Список используемых источников

1. Рацибурская, Л. В. Словообразовательная креативность в освоении социально значимых слов / Л. В. Рацибурская // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2022. – № 2. – С. 200 – 211.
2. Радбиль, Т. Б. Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект / Т. Б. Радбиль, Л. В. Рацибурская // Мир русского слова. – 2017. – № 2. – С. 33 – 39.
3. Ильясова, С. В. Словообразовательная игра: от лингвокреативности до лингвоциничности (на материале языка современных российских СМИ) / С. В. Ильясова // Политическая лингвистика. – 2020. – № 3(81). – С. 39 – 45.
4. Замальдинов, В. Е. Вирусные» инновации в медийном пространстве / В. Е. Замальдинов // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : материалы III Междунар. науч.-метод. конф., посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. и 100-летию юбилею Донецкого национального технического университета. – Донецк, 2020. – С. 100 – 106.
5. Маклеева, Е. А. Словообразовательный потенциал заимствованных слов (на примере англицизмов лайкать и дизлайкать) / Е. А. Маклеева // Russian Linguistic Bulletin. – 2025. – № 5(65).
6. Михайлова, О. А. Неодериваты с формантом -инг в языке современных российских медиа / О. А. Михайлова, Ю. Н. Михайлова // Русская речь. – 2025. – № 6. – С. 67 – 80.
7. Приемышева, М. Н. Ковидный лексикон русского языка: тенденция и динамика лексико-семантической системы в период пандемии коронавирусной инфекции covid-19 : монография / М. Н. Приемышева // Русский язык коронавирусной эпохи. – СПб. : Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – С. 16 – 51.
8. Завадская, А. В. Словообразовательная компрессия как активный процесс в русском языке коронавирусной эпохи / А. В. Завадская // Русская речь. – 2024. – № 6. – С. 19 – 33.
9. Замальдинов, В. Е. Новообразования на базе имён собственных как средство создания экспрессивности медийного текста / В. Е. Замальдинов : сост. и науч. ред. П. А. Якимов ; автор предисловия Е. Н. Бекасова // Шестые Моисеевские чтения : материалы Междунар. науч. конф. студентов и преподавателей, посвящённой 95-летию со дня рождения кандидата филологических наук доцента Бориса Александровича Моисеева. – 2021. – С. 42 – 45.

## **ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА НА ФАКУЛЬТАТИВЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Зуграв Алина Георгиевна,**

студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», учитель русского языка и литературы  
МАОУ СОШ № 22 г. Тамбов, Россия

**Клейменова Ксения Сергеевна,**

студент 5 курса ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия

**Моисеева Лариса Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры историко-филологического  
образования Института педагогики, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: Moiseeva-LS@mail.ru)

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы разработки факультатива по лингвокраеведению для средней школы, изучению языкового наследия Тамбовского края. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения регионального компонента в образование для воспитания ценностного отношения к родному языку и культурному наследию. Основные результаты включают создание методической системы курса с проектным подходом, разработку типологии практических заданий и систематизацию уникального лингвокраеведческого материала. Реализация курса способствует формированию исследовательских компетенций и укреплению духовно-нравственной связи с малой родиной.

**Ключевые слова:** лингвокраеведение, тамбовские говоры, топонимика, антропонимика, школьный факультатив, проектная деятельность.

**Введение.** Современный образовательный аспект, определяемый государственными стандартами обучения, создаёт задачу формирования у школьников не только системы предметных знаний, но и полноценного мировоззрения, личностной связи с культурно-историческим наследием своей страны. В данном случае важная роль отводится краеведческому компоненту, который позволяет преодолеть неконкретность, сложность в восприятии учебного материала. Традиционное историческое, географическое краеведение часто не затрагивает один из ключевых культурных элементов – язык, являющийся одновременно и продуктом, и носителем исторического наследия народа.

Лингвокраеведение как комплексная научная дисциплина, включающая методы лингвистики, истории, географии и этнографии, обладает уникальностью для решения этой задачи. Подробное изучение региональной ономастики, диалектной лексики, фольклора и диалектики позволяет рассмотреть в родном языке не только грамматические правила, но и постепенное развитие языка и культуры на конкретной территории. Тамбовская область богата историческим прошлым, на протяжении столетий история фиксировалась в фамилиях известных жителей, особенностях местной речи, особенно яркие носители языка с использованием лингвистических особенностей – старожилы. В каждом районе Тамбовской области можно услышать ранее неизвестные обороты речи, которые сохраняются благодаря местным жителям.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и методическое проектирование факультативного курса «Лингвокраеведение Тамбовского края» для

учащихся средних классов. Достижение данной цели содержится в решении ряда задач: определение методологической основы курса, синтезирующей проектно-исследовательский подход; анализ лингвокраеведческого потенциала Тамбовской области (топонимики, антропонимики, диалектологии) для организации учебной деятельности; описание ожидаемых образовательных результатов, направленных на развитие лингвистической компетенции, исследовательских навыков и ценностного отношения к культурному наследию малой родины.

Научная новизна – выявление нового подхода, разработка комплексной модели факультатива, где теоретическое освоение материала связано с практической проектной деятельностью школьников, включающей работу со словарями, его лингвистический анализ и создание карточек на основе краеведческих материалов. В процессе исследования разрабатываются в педагогической технологии способы изучения русского языка на основе увлекательного исследования, которое поможет поднять уровень владения родным языком, сохранить историко-культурное наследие.

**Методология и результаты исследования.** Внедрение лингвокраеведческого компонента в систему школьного образования представляется перспективным направлением, поскольку отвечает требованиям ФГОС в личностном и метапредметном развитии учащихся. Разрабатываемая программа факультатива «Лингвокраеведение Тамбовского края» для средних классов основана на соединении методов лингвистики, истории и краеведения. Методологической основой планируемой работы выступит проектно-исследовательский подход, реализуемый в три этапа.

Подготовительно-теоретический этап: формирование научно-исследовательского аппарата. Этот этап представляет собой фундаментальную основу всего курса, направленную на формирование у учащихся системного понимания лингвокраеведения как науки. Здесь происходит не просто знакомство с базовыми понятиями, а целенаправленное становление исследовательского мышления.

Изучение предмета лингвистическое краеведение стартует с освоения ключевых аспектов науки, рассматривающей язык как сложное образование. Ученикам предлагается ознакомиться с основными выводами исследований местных учёных, адаптированных специально для понимания школьниками. Процесс формирования базовых понятий реализуется поэтапно через ознакомление с центральными направлениями изучения собственных имён. Осваивая топонимику, школьники изучают классификацию географических наименований согласно видам объектов (названия населённых пунктов, водных объектов, мелких природных объектов). Они также приобретают умения этимологического анализа, позволяющие реконструировать историю расселения населения региона. Блок антропонимики раскрывает механизмы возникновения фамилии и прозвища, иллюстрируя их взаимосвязь с профессиями, этносом и социальной структурой общества. Погружаясь в область диалектологии, учащиеся познают особенности региональных вариантов языка, характерные именно для говора Тамбовского края.

Школьники получают знания по выявлению и фиксации фонетических, морфологических и лексических черт местного диалекта, используя специальные методики записи звучащей речи. Учитывая быстрое развитие современных технологий, у преподавателя возникает высокая конкуренция с гаджетами за внимание школьника, поэтому педагогу необходимо изучать и применять новые формы обучения. Для их применения можно рассмотреть несколько интерактивных разработок, направленных на изучение русского языка: квест «Родное русское слово», станция «Письмо в рисунках», квест «Русское слово». Названные формы помогут более успешно освоить материалы в разделе лексики на факультативах по русскому языку [2].

Наряду с этим происходит знакомство с принципами лингвогеографии, охватывающей методы отображения распространения языкового материала на карте местности. Ключевым компонентом начальной стадии курса является постепенное включение учащихся в деятельность по созданию лингвистических карт. Уже на начальных этапах занятий ученики работают с контурами картами региона, закладывая основу будущих исследовательских материалов. Работа предусматривает освоение методов наложения слоев карты, отражающих распространение отдельных языковых признаков. Обеспечение качества учебной программы достигается благодаря разработке специального учебно-методического комплекта, включающего минимальный перечень терминов, подборку текстов краеведческого содержания и сборника упражнений по составлению карт. Особое значение придаётся формированию навыков грамотной работы с научными источниками, таким как составление конспектов, рефератов и критический разбор разных точек зрения исследователей.

Контроль уровня усвоенных знаний осуществляется посредством задания разной степени сложности, начиная от простого распознавания и группировки лингвистических феноменов и заканчивая самостоятельным анализом и интерпретацией собранных данных. Завершается этап подготовительной работы созданием учениками базовой картографической схемы своего исследования, дополненной начальными аналитическими пояснениями. Это обеспечивает прочную базу для перехода к следующим стадиям полевых изысканий.

Практический (полевой) этап. Центральный этап, в рамках которого планируется применение методов сбора эмпирического материала:

Метод включённого наблюдения и этнографического интервью: учащимся будет предложено провести опросы старожил (членов семей, местных жителей) по специально разработанному опроснику, включающему тематические блоки: «Названия улиц и окрестностей», «Старинные слова и выражения», «Семейные прозвища и истории», «Суеверия и приметы».

Лексикографический метод: Планируется создание совместного проекта – «Школьного лингвокраеведческого словаря», где каждый участник будет фиксировать и систематизировать собранный материал.

Метод лингвистического картографирования: На основе полученных данных учащиеся будут создавать серию тематических карт-схем районов Тамбовской области, визуализируя ареалы распространения диалектизмов.

Аналитико-обобщающий этап. На заключительном этапе предполагается использование сравнительно-сопоставительного и этимологического анализа. Учащиеся научатся сопоставлять полевые данные с информацией из научных источников, формулировать гипотезы о происхождении языковых фактов и оформлять результаты в виде учебно-исследовательских проектов и презентаций.

Изучение истории русского языка невозможно без исследования региональных диалектов и говоров. Говоры постоянно взаимодействовали с литературным языком, обогащали его. В настоящее время молодое поколение уже иначе используют лексику традиционного говора, на это оказывают влияние нормы современного литературного языка. Наша задача – сохранить русские говоры, которые стремительно забываются. Тамбовский регион, с его сложной историей заселения и многослойной языковой культурой, предоставляет уникальный материал для реализации проектной деятельности школьников. Всё это нашло отражение в говорах Тамбовской области, изучение которых входит в программу учебного курса «Лингвокраеведение». [3]

Планируется, что анализ топонимов позволит учащимся на практике убедиться в полиэтничности тамбовской топонимии.

Дославянский пласт. Изучение гидронимии (от греч. hydor-вода + опута имя) представляется наиболее перспективным для реконструкции древнейших этапов заселения края [4]. Учащимся может быть предложено проанализировать распространение названий рек, вероятно, восходящих к мордовским языкам (например, по одной из версий, гидроним Цна имеет мордовское происхождение и в переводе означает «чистая вода»). В качестве ключевой гипотезы для обсуждения выдвинется версия о происхождении названия Тамбов от мордовского «томбака» («омут»), что хорошо согласуется с географическими условиями основания крепости [5, 6].

Историко-культурный пласт. Проектная работа по ойконимии (названиям населённых пунктов) позволит визуализировать историю освоения территорий. Учащиеся смогут классифицировать собранные названия по группам:

- Связанные с оборонительной службой (Стрельцы, Пушкари).
- Образованные от антропонимов (от греч. anthropos – человек + опута – имя) (Кирсанов, Рассказово) [2].
- Отражающие православные традиции (Богородское, Никольское) [1].

Такая работа наглядно продемонстрирует, как топонимика (от греч. topos – место, местность + опута- имя) функционирует в качестве «языка истории» [4].

В рамках антропонимического исследования предполагается организовать проект по изучению фамилий и имён жителей области. Учащиеся могут провести мини-исследование истории собственной фамилии, проанализировать фамилии, упоминаемые в краеведческой литературе [1], и нанести их распространение на карту. Это позволит на конкретных примерах обсудить вопросы миграций и социальной истории края.

Полевая работа по сбору диалектных слов, характерных для южнорусского наречия, станет основой для создания живого и постоянно пополняемого ресурса. Планируется фиксация лексики по тематическим группам:

- Быт и сельское хозяйство: (бондарь – бочар, делатель бочек, кадок и др. посуды; катух – хлев, плетеный из хвороста, для загона птицы или скотины) [7].

Данная лексика служит прямым свидетельством о хозяйственной жизни тамбовской деревни. Она позволяет судить о специализации труда, о типах животноводства и содержания скота. Исчезновение этих слов из активного словаря напрямую коррелирует с исчезновением соответствующих реалий в результате механизации сельского хозяйства и стандартизации быта.

- Антропонимика (раздел языкознания, изучающий собственные имена людей) [4].

Прозвища являются концентрированным выражением народной наблюдательности, иронии, а иногда и жестокости. Они беспристрастно фиксировали физические особенности, черты характера, детали биографии. Это позволяет понять систему ценностей и эстетических представлений локального сообщества.

- Фразеология (от греч. phrasis – выражение + logos – понятие, учение).

1. Раздел языкознания, изучающий устойчивые обороты речи. Проблемы фразеологии.

2. Состав фразеологических единиц и выражений данного языка [4].

Реализация проектируемой системы лингвокраеведческой работы предполагает достижение комплекса взаимосвязанных образовательных результатов, имеющих существенное значение для современного школьного образования.

Углубление лингвистической компетенции будет осуществляться через систематическую работу с аутентичным языковым материалом, что позволит учащимся преодолеть ограниченность рамок учебника. Практическое освоение законов фонетики произойдет в процессе транскрибирования диалектной речи и анализа фонетических

вариантов топонимов. Изучение словообразования будет базироваться на анализе моделей деривации антропонимов и топонимов, а этимологический анализ географических названий и архаичной лексики позволит проследить исторические преобразования языковых единиц. Особую значимость имеет формирование представления о языке как о динамической системе, находящейся в постоянном историческом развитии.

Формирование исследовательской культуры предусматривает последовательное прохождение учащимися полного цикла научного познания. На этапе сбора материала будут освоены методы полевой работы, включая технику этнографического интервью и принципы документальной фиксации языковых данных. Аналитический этап предполагает овладение навыками сравнительно-сопоставительного анализа, классификации и систематизации лингвистического материала. На этапе интерпретации результатов учащиеся научатся формулировать гипотезы о происхождении языковых фактов и верифицировать их на основе привлекаемых исторических и географических данных. Это будет способствовать развитию критического мышления и формированию метапредметных компетенций.

Воспитание гражданской идентичности осуществляется через непосредственное включение учащихся в процесс изучения культурного кода малой родины. Систематическая работа с топонимическим наследием, историей рода через анализ антропонимов и прозвищ, а также фиксация элементов нематериального культурного наследия (фразеологизмы, диалектная лексика) формирует у школьников эмоциональную связь с краем. Осознание языка как хранителя исторической памяти способствует воспитанию патриотизма, понимаемого как ответственность за сохранение и преумножение культурного наследия предшествующих поколений. Это создаёт основу для формирования ценностно-смысловой сферы личности и её устойчивой связи с родной территорией.

Практическая значимость факультатива заключается в создании действенной педагогической технологии, обеспечивающей не только усвоение лингвистических знаний, но и комплексное личностное развитие учащихся в контексте региональной культурной традиции.

**Заключение.** В результате проведённого исследования был разработан и теоретически обоснован факультативный курс «Лингвокраеведение Тамбовского края». Данный курс представляет собой продуманную методическую систему, которая позволяет преодолеть существующий разрыв между формальным изучением русского языка в школе и формированием у учащихся личностного, эмоционально-ценностного отношения к родной речи. Его основу составляет синтез различных методов: проектно-исследовательского подхода, приёмов лингвистического анализа и картографирования, которые создают надёжную основу для организации полноценной учебной деятельности.

Лингвокраеведческий потенциал Тамбовской области действительно велик. Местная топонимика, антропонимика и диалектная лексика представляют собой богатейший материал для формирования у школьников не только собственно лингвистических компетенций, но и подлинно исследовательских навыков. Важно, что перспективы реализации такого курса связаны не только с углублением знаний по предмету, но и с достижением серьёзных метапредметных результатов.

Систематическая работа с языковым материалом малой родины позволяет развивать у учащихся аналитические способности, критическое мышление, умение самостоятельно вести исследовательскую работу. Главным же итогом должно стать осознание школьниками русского языка не как отвлечённой системы правил, а как живого историко-культурного феномена, неотъемлемой части национального достояния. В конечном счёте, внедрение лингвокраеведения в школьную практику открывает новые возможности для формирования гражданской идентичности молодого поколения, воспитывая не просто грамотных носителей языка, но и ответственных хранителей местной культурной традиции.

### Список используемых источников

1. Двухжилова, И. В. История Тамбовского края с древнейших времён до середины XIX век : учеб. пособие / И. В. Двухжилова. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 120 с.
2. Моисеева, Л. С. Русская диалектология в ВУЗе и школе [Электронный ресурс] / Л. С. Моисеева, С. В. Ширшова // Новый формат изучения диалектологии в ВУЗе и школе. 2022. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48223612> (дата обращения: 28.10.2025).
3. Лингвокраеведение : учеб. пособие для 8–9 классов общеобразовательных учреждений / И. В. Поповичева, Л. С. Моисеева, А. С. Щербак и др. ; С. В. Пискунова (отв. ред.). – Тамбов, 2005. – 187 с.
4. Розенталь, Д. Е. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Е. Розенталь. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.
5. Щербак, А. С. Лингвокраеведение : учеб.-метод. пособие для бакалавров и магистрантов по направлению «Филология», профиль «Отечественная филология (русский язык и литература)» и для иностранных студентов-филологов / А. С. Щербак. – Тамбов : Изд. Дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2011. – 64 с.
6. Щербак, А. С. Русская диалектология. Лексика : учеб. пособие / А. С. Щербак. – Тамбов : Изд. Дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. 119 с.
7. Махрачева, Т. В. Диалектологическая лексикография [Электронный ресурс] / Т. В. Махрачева // Филологическая регионалистика. – 2011. – № 1. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=23265870> (дата обращения: 27.10. 2025).

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

17.07.51: Язык и стиль художественных произведений

### ТОПОНИМИКОН СТИХОТВОРЕНИЙ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

**Зуева Екатерина Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии

УО «Барановичский государственный университет»,

г. Барановичи, Республика Беларусь

(e-mail: [katarzyna.zujewa@mail.ru](mailto:katarzyna.zujewa@mail.ru))

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению топонимического пространства поэзии о Великой Отечественной войне, что является актуальным, так как определяется интересом к исторической памяти, приоритетным направлением исследования литературной ономастики и тем, что топонимическое пространство поэзии о Великой Отечественной войне не становилось предметом специального исследования. Цель статьи заключается в выявлении и рассмотрении топонимикона стихотворений о Великой Отечественной войне. В работе проанализирован топонимикон стихотворений, составивших сборник «Стихи военных лет», который представлен терронимами, хоронимами, астионимами, гидронимами и оронимами.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, поэзия, ономастика, топоним, терроним, астионим, гидроним, ороним.

**Введение.** В 2025 году 80 лет «отделяют нас от того волнующего весеннего дня, который стал великим праздником» [1, с. 309] – 9 мая 1945 г. В год годовщины Великой победы «мы снова и снова обращаем свой мысленный взор к событиям тех огненных лет, которые предопределили не только исход великой битвы с фашизмом, но и судьбы всего мира» [1, с. 309].

Литературу «периода Великой Отечественной войны следует рассматривать как форму художественного освоения исторической ситуации и как средство воздействия на неё. В литературе военных лет происходит перестройка родо-жанровой системы, важнейшее место в ней занимает поэзия» [2, с. 7]. С началом Великой Отечественной войны большинство писателей «оказалось на полях сражений. Художники слова активно работали во фронтовой и центральной печати, освещая ход драматических событий и поднимая боевой дух народа» [3, с. 367]. В произведениях периода войны, по замечанию В. С. Баевского, «преобладали политическая злоба дня, немедленный эмоциональный отклик на военные события. Однако в этой массе произведений постепенно выкристаллизовывались подлинные художественные ценности <...> становились эмблемой трудных военных лет» [4].

На протяжении длительного времени «одним из приоритетных ракурсов рассмотрения и изучения ономастической лексики является литературная ономастика, сосредоточенная на лингвистическом аспекте изучения специфики ономастических единиц и закономерностей их функционирования в художественном тексте» [5, с. 6].

Топонимы составляют определённый значительный словарный фонд как отдельного языка, так и художественного произведения. Топонимическая лексика содержит этнографический, исторический, социальный, культурологический аспекты информативности.

**Материал** исследования составило 53 топонима (131 словоупотребление), представленных в стихотворениях, входящих в сборник «Стихи военных лет» [6]. Значения топонимов определялись и уточнялись с опорой на различные источники [7 – 10]; также использовался сайт [11]. Методологической базой исследования послужили труды по ономастике и литературной ономастике Н. В. Подольской [12], А. В. Суперанской [13], С. Ф. Бут-Гусаим [5].

**Методология и результаты исследования.** Анализ языкового материала показал, что в стихотворениях сборника «Стихи военных лет» представлена своеобразная топонимическая карта – «тематическая карта, показывающая распространение элемента топонима, отдельного топонима, группы топонимов, топонимического явления, динамики его развития, его связи с социальными явлениями» [12, с. 133]. Рассмотрим различные группы топонимов, представленные в стихотворениях, вошедших в сборник «Стихи военных лет».

I. Самую многочисленную по наполнению группу составляют **астионимы** – собственные имена городов [12, с. 41]. Нами выделено 26 топонимов *Алма-Ата* (Казахстан), *Борисов*, *Брест*, *Орша* (Беларусь), *Вязьма*, *Киров*, *Магнитогорск*, *Моздок*, *Ржев*, *Ростов*, *Смоленск*, *Таганрог*, *Тула* (Россия и субъекты Российской Федерации), *Ленинград*, *Петроград*, *Питер* (после смерти В.И. Ленина с 1924 г. до 6 сентября 1991 г. Ленинград; с 18(31) августа 1914 г. до 1924 г. Петроград; современный Санкт-Петербург), *Севастополь* (город в Крыму), *Сталинград* (в 1925–1961 гг.; современный Волгоград), *Берлин* (Германия), *Брюссель* (Бельгия), *Будапешт* (Венгрия), *Москва* (Россия), *София* (Болгария), *Гаага* (Нидерланды (Голландия)), *Неаполь* (Италия) [7], *Тчев* (Польша), *Вавилон* (древний город в Месопотамии, к юго-западу от современного Багдада) [9] (всего 69 словоупотреблений): «...Медаль за город *Будапешт*» (М. Исаковский, «Враги сожгли родную хату...», [6, с. 14]), «...В белоснежных полях под *Москвой*» (А. Сурков «Бьётся в тесной печурке огонь...», [6, с. 15]), «...и в огне *Сталинград*» (А. Сурков «Утро победы», [6, с. 19]), «Ты помнишь, Алеша: изба под *Борисовом*...» (К. Симонов «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины», [6, с. 20]), «Его везли из крепости, из *Бреста*» (К. Симонов «Майор привез мальчишку на лафете...», [6, с. 22]), «Я помню в *Вязьме* старый дом» (К. Симонов «Дом в Вязьме», [6, с. 26]), «...И в тылу у *Москвы*», «...Назван был под *Москвой*», «В железных ночах *Ленинграда*...» (повторяется 4 раза). «Моряк *Ленинград* сторожит».

«Нас голодом хочет он взять, / Отнять **Ленинград**...», «...Большой трудовой **Ленинград**» «И **Кирова** грозное имя...» (Н. Тихонов «Киров с нами», [6, с. 28–32]). «...И грозный, как ночь, **Петроград**!», «...еще нам дороже, / Родной, боевой **Петроград**!», «...За свой боевой **Ленинград**» (Н. Тихонов, 1919–1941, [6, с. 32–33]). «Все тот же он, под **Тулой** и **Москвою**, / Под **Ленинградом**, в сумрачных лесах» (Н. Тихонов «Растер, шумит тот вихрь народной славы...», [6, с. 33–34]), «...запросят плена, как пощады, / не только люди – камни **Ленинграда**!», «И каждый, защищавший **Ленинград**...». «Дыша одним дыханьем с **Ленинградом**...», «Нас вместе называют – **Ленинград**, / и шар земной гордится **Ленинградом**», «...и тихо-тихо стало в **Ленинграде**», «...бессмертие и сила **Ленинграда**!», «Умрём, Но **Красный Питер** / не сдадим!...» (О. Берггольц «Февральский дневник», [6, с. 36; с. 38 – 40]), «...штемпеля **Ленинграда** / на конверте горят. / Штемпеля **Ленинграда**! Это надо понять...», «**Ленинград** в сентябре, **Ленинград** в сентябре...», «**Ленинград** в декабре, **Ленинград** в декабре!...», «Я жила в **Ленинграде**...» (О. Берггольц «Второе письмо на Каму», [6, с. 42 – 44]), «...выйдем к вам навстречу, / к «стреле», / прибывшей прямо из **Москвы**», «...во имя новой жизни **Ленинграда**» (О. Берггольц «Третье письмо на Каму», [6, с. 45]), «Не затем к себе **Ленинград** / Взор Джамбула приворожил!», «Ближе брата, ближе сестры / **Ленинграду** **Алма-Ата**», «**Ленинград** сильнее и грозней...», «К **Ленинграду** со всех концов / Направляются поезда», «...лучших станков дары / **Киров** к нам привез неспроста», «Бандам, рвущимся в **Ленинград**» (Джамбул «Ленинградцы, дети мои!», [6, с. 47–49]), «В окружение попал под **Оршей** / наш потрепанный батальон» (Ю. Друнина «Зинка», [6, с. 51]), «Последний матрос **Севастополь** покинул...» (А. Жаров «Заветный камень», [6, с. 53]), «...броневые части / отливал в **Магнитогорске**...» (С. Кирсанов «Танк «Маяковский», [6, с. 56]), «Но **Москвою** привык я гордиться, / И везде повторяю слова: / Дорогая моя столица, / Золотая моя **Москва**!» (М. Лисянский «Моя Москва», [6, с. 59]). «**Москва**! / До последних патронов...» (А. Прокофьев «Москве», [6, с. 70]). «Я сегодня расскажу вам про дорогу в **Тчев**...», «Я профессор **Гааги**, – он ответил мне», «В эти дни был сломлен нами новый **Вавилон**», «И актрисой **Брюсселя** назвалась она», «Их повесили в **Софии** год тому назад» (С. Наровчатов «Дорога в Тчев», [6, с. 61–62]), «...и чтоб **Железняк** / в ненавистный **Берлин** вколотил» (А. Недогонов «Баллада о железе», [6, с. 64]), «Я, убивший тебя под **Моздоком**...», «Молодой уроженец **Неаполя**!» (М. Светлов «Итальянец», [6, с. 71]), «...Назван вдруг **Сталинград**», «...И **Смоленск** уже взят?», «Я убит подо **Ржевом**...», «Ведь **Берлин**, если помните...», «Наши ли **Ржев** наконец?», «Я убит подо **Ржевом**, / Тот – ещё под **Москвой**» (А. Твардовский «Я убит подо Ржевом», [6, с. 73–76]), «Тает снег в **Ростове**, тает в **Таганроге**...». Примеры показывают, что астионимы в стихотворениях о Великой отечественной войны разнообразны и отсылают к городам: 1) воинской славы: **Ржеву**, который «с 14 октября 1941 г. по 3 марта 1943 г. <...> был захвачен врагом. Весной – осенью 1942 г. советские войска <...> предпринимали попытки разгромить оборонявшуюся на Ржевско-Вяземском выступе группировку вермахта» [11]; **Вязьме**, где «в начале октября 1941 г. <...> шли ожесточённые бои. <...> город оказался в оккупации на 17 месяцев. <...> 12 марта 1943 г. Вязьма была освобождена» [11]; **Таганрогу**, который «17 октября 1941 г. <...> захватили немецко-фашистские войска. <...> советское командование направило для взятия Таганрога 30 августа 1943 г. Таганрогский морской десант. Через несколько часов город был освобожден от врага [11]; 2) трудовой доблести: **Кирову**, так как «война показала, что производственный потенциал Кирова может с успехом удовлетворять самые разнообразные потребности фронта, и подтвердила экономическую целесообразность размещения здесь крупных промышленных предприятий» [11]; **Магнитогорску**, который «в годы войны <...> производил самый необходимый материал для военной промышленности – броневую и снарядную сталь» [11]; 3) городам-героям: **Смоленску**, который «первой бомбардировке <...> подвергся 24 июня 1941 г.» [11], **Туле**, куда

«фашистам не удалось пробиться» [11]; **Ленинграду**, который «был особым городом для СССР, поэтому в планах гитлеровского командования было полное уничтожение города и истребление его населения» [11]; **Севастополю**, городу, который являлся «крупнейшим советским портом на Чёрном море и главной военно-морской базой» [11]; **Сталинграду**, где «летом 1941 г. немецко-фашистские войска развернули массированное наступление на южном направлении, стремясь захватить Кавказ, Крым, Приднестровье, нижнюю Волгу и Кубань – самые плодородные земли СССР. В первую очередь под удар попал город Сталинград, наступление на который было поручено <...> в 1942 г.» [11]; **Москве**, захват которой «имел первостепенное значение, так как <...> с падением столицы связывалась полная победа немецких войск над СССР» [11]; **Бресту**, которому «выпала участь принять первый бой с немецкими захватчиками» [11]. Употребление топонимов в стихотворениях логично отсылает и к ключевым событиям Великой Отечественной войны, таким как **Смоленское сражение** «10 июля–10 сентября 1941 г. Противник превосходил <...> численностью в живой силе, артиллерии, а также по количеству танков и самолетов» [11]; **блокада и оборона Ленинграда**, «блокада началась 8 сентября 1941 г. <...> Осаждённый Ленинград 872 дня боролся за жизнь. <...>. Ленинград был окончательно освобожден от блокады 27 января 1944 г.» [11]; **Ржевская битва**, представляющая собой «ожесточённые бои 1942–1943 гг. вокруг <...> битвы и операции Красной Армии: Московская битва, две Ржевско-Вяземские операции, две Ржевско-Сычевские» [11]; **битва за Кавказ**, во время которой «в конце августа 1942 г. части вермахта ворвались в **Моздок**» [11]; **оборона Севастополя**, который «держался 250 дней и ночей (с 30 октября 1941 г. по 4 июля 1942 г.)» [11]; **Сталинградская битва**, изменившая историю и переломившая «ход всей Второй мировой войны, продлилась с 17 июля 1942 г. по 2 февраля 1943 г. и закончилась полной победой советских войск» [11]; **битва за Москву**, представляющая собой «первое решающее сражение Великой Отечественной войны. Столица СССР имела стратегическое значение: от результата сражения за Москву зависел исход войны. <...> Начав осенью 1941 г. поход на Москву при подавляющем преимуществе в войсках и технике, немецкие полчища были разбиты и отброшены» [11]. Белорусские города **Борисов**, **Брест** и **Орша** ассоциируются с «Белорусской стратегической наступательной операцией Красной Армии «Багратион» (23 июня – 29 августа 1944 г.), которая стала главным событием на советско-германском фронте в 1944 г. <...> В моральном плане операция <...> стала возмездием за поражения наших войск в Белоруссии летом 1941 г.» [11]. К ключевым событиям «мирового значения является освобождение Красной Армией стран Европы» [11], что отражено в употреблении в стихотворениях названий городов **Брюссель**, **Гаага**, **Неаполь**, **Тчев**, **София** и др. «В конце марта 1944 г. части Красной Армии вышли на довоенную государственную границу СССР с Румынией. <...> разрабатывались планы по нанесению мощных ударов, открывающих путь к освобождению стран Восточной и Центральной Европы, Балканского полуострова» [11]. «На завершающем этапе Великой Отечественной войны» [11] освобождение Европы «включает в себя освобождение порабождённых фашизмом народов, возвращение им национального и государственного суверенитета» [11]. Например, к одним из ключевых событий освобождения Европы относятся **штурм Будапешта**, город «был освобожден <...> в ходе Будапештской стратегической наступательной операции, которая проводилась с 29 октября 1944 г. по 13 февраля 1945 г.» [11]; **штурм Берлина**, «Берлинская операция Красной Армии (16 апреля–8 мая 1945 гг.) стала завершающей битвой Великой Отечественной войны. Падение столицы Третьего рейха 2 мая 1945 г. означало, что гитлеровская Германия потерпела полный крах. Вечером 8 мая 1945 г. в пригороде Берлина Карлсхорсте подписан акт о безоговорочной капитуляции Германии. В Москве было уже 9 мая» [11]. Материал показал, что среди названий городов преобладает топоним **Ленинград**, что связано, скорее всего, с событиями блокады города. Обратим внимание на

употребление названий **Петроград** и **Питер**, первое из которых отсылает к истории России, а второе является разговорным вариантом названия Санкт-Петербурга. Встречается имя древнего города **Вавилон**, что отсылает к библейскому Вавилонскому столпотворению, когда произошло смешение языков, создаёт представление о войне как о неразберихе, бесконтрольной ситуации. Астеним **Алма-Ата** показывает нам то, что в Великой Отечественной войне принимали участие и сражались жители различных государств, входящих в СССР.

II. Вторую по наполнению группу топонимов составили **гидронимы**, представленные **пелагонимами** (собственными именами любого моря или его части [12, с. 105]) и **потамонимами** (собственными именами любой реки [12, с. 108]) и включают 15 имён **Висла** (Польша), **Волга** (в европейской части России), **Днепр** (Россия, Беларусь, Украина), **Дон** (Тульская, Липецкая, Воронежская, Волгоградская и Ростовская области), **Драва** (Италия, Австрия, Словения, Хорватия, Венгрия), **Дунай** (Германия, Австрия, Словакия, Венгрия, Хорватия, Болгария, Румыния, Украина), **Кама** (Удмуртия, Кировская область, Коми-Пермяцкий автономный округ, Пермская область, Татарстан), **Каспийское Море** (омывает берега России и Азербайджана, Ирана, Казахстана, Туркменистана), **Морава** (Чехия, Словакия, Австрия, Югославия [7]), **Нева** (Ленинградская область) [7], **Непрядва** (Тульская губерния [8]), **Рейн** (Швейцария, Лихтенштейн, Австрия, Франция, Германия, Нидерланды), **Рур** (Германия), **Сава** (Словения, Хорватия, Босния и Герцеговина), **Чёрное море** (между Европой и Малой Азией) [7] (всего 39 словоупотреблений): «...*Позади – река Дунай*» (М. Исаковский, «Где ж вы, где ж вы, очи карие», с. 13). «*Курганами славы покрыта родная равнина, / И Днепр, и Морава, и Висла, и Волга-река*» (С. Орлов «Курганами славы покрыта родная равнина...», [6, с. 15]); «*От Волги и Дона до Савы, Моравы и Дравы / Коврами цветов мы над пеплом покроем луга*» (С. Орлов «Курганами славы покрыта родная равнина...», [6, с. 16]). «...*Что погиб за Волгу и Дон...*» (К. Симонов «Убей его», [6, с. 24–25]). «*И бомбы свистят над Невою...*» (Н. Тихонов «Киров с нами», [6, с. 28]). «*И он вспоминает матросов / Каспийских своих кораблей...*» (Н. Тихонов «Киров с нами», [6, с. 29]); «*Последний залп над Рейном и Дунаем / Сразит на смерть последнего врага!*» (Н. Тихонов «Растер, шумит тот вихрь народной славы...», [6, с. 34]); «*Я знаю – далеко на Каме / тревожится, тоскует мать*», «*Вот я снова пишу на далёкую Каму*», «*Только всё, что тогда я / на Каму писала...*», «...не вышло второе письмо / на далёкую Каму!» (О. Берггольц «Второе письмо на Каму», [6, с. 41–44]); «*В какой это год / Донец переплыл ты и спас пулемёт?*» (Р. Гамзатов «Памятный день», [6, с. 45]). «*На вольном, на синем, на тихом Дону / Походная песня звучала*», «*И помни про Дон, про невесту свою, / С победою к ним возвращайся*» (В. Гусев «Казак уходил на войну», [6, с. 46–47]), «...*Вот зачем Неву берегут...*», «*С юных лет на выучку мы / Шлем к Неве, к основе основ...*» (Джамбул «Ленинградцы, дети мои!», [6, с. 47–48]); «*Ой, Днепро, Днепро, ты широк, могуч...*», «*Ты увидел бой, Днепр отец-река, <...> Кто погиб за Днепр, будет жить века...*», «*Враг напал на нас, мы с Днепра ушли*», «*Ой, Днепро, Днепро, ты течёшь вдали...*», «*Как весенний Днепр, всех врагов сметёт...*» (Е. Долматовский «Песня о Днепре», [6, с. 50]), «*Широкое Чёрное море*» (А. Жаров «Заветный камень», [6, с. 53]), «...*Во всех ручьях Непрядву узнавал*» (С. Наровчатов «В те годы», [6, с. 61]), «...*против сталелитейного Рура...*» (А. Недогонов «Баллада о железе», [6, с. 63]); «*Разве среднего Дона излучина / Иностранным учёным изучена?*» (М. Светлов «Итальянец», [6, с. 72]); «...*Был за ним уже Дон, / И хотя бы колёсами / К Волге вырвался он?*». «*И не Дон потеряли...*» (А. Твардовский «Я убит подо Ржевом», [6, с. 74–75]). Гидронимы, встречающиеся в стихотворениях о Великой Отечественной войне связаны с ключевыми событиями, такими как **Битва за Днепр** «победа Красной Армии под Курском предопределила быстрое наступление советских войск к Днепру <...> затем продвижения <...> к границе с Румынией» [11]; **Сталинградская**

битва, начавшаяся «летом 1942 г. <...> на подступах к *Дону* и *Волге*. 200 дней и ночей Красная Армия перемалывала отборные соединения Германии и её союзников» [11]; *Освобождение Польши* и *Висло-Одерская операция* «летом 1944 г. соединения Красной Армии захватили ряд важных плацдармов на левом берегу реки Вислы <...>. Германское военное руководство <...> создавало в районе Вислы <...> мощную систему оборонительных сооружений, которые должны были обескровить наступательный порыв Красной Армии. В Польше находились промышленные и добывающие предприятия, которые были жизненно важны для поддержания боеспособности вермахта. Висло-Одерская стратегическая операции (12 января – 3 февраля 1945 г.)» [11]. Об освобождении Европы Красной Армией свидетельствуют названия рек *Дунай*, *Драва*, *Морава*, *Рейн*, *Рур*, *Сава* и др. Гидроним *Нева* вызывает ассоциации с блокадой и освобождением Ленинграда, *Кама* – с эвакуацией жителей. Упоминание *Каспийского* и *Чёрного морей* показывает, что сражения проходили не только на суше, но и на море.

III. В стихотворениях встречаются **хоронимы (административные)**, представляющие собой собственные имена «любой административно-территориальной единицы, имеющей определённые границы, принятые в официальных документах, в том числе название государств» [12, с. 145–146]). Хоронимы включают 5 онимов *Болгария*, *Казахстан*, *Россия*, *Расея* (простонародное название России [10]), *Русь* ((Русская земля) – «название государственного образования восточных славян IX в.» [9]. В XII–XIII вв. так назывались древнерусские земли и княжества, соответственно «термин «Русь» закрепляется за землями северо-восточной территории бывшего Древнерусского государства» [9]) (всего 16 словоупотреблений): «Советская *Россия* / Родная наша мать!» (М. Исаковский «Слово о России», [6, с. 11]), «Мы шли ему навстречу из *России*...» (К. Симонов «Майор привез мальчишку на лафете...», [6, с. 22]). «...А *Россия*, лучше всех» (М. Исаковский, «Где ж вы, где ж вы, очи карие», [6, с. 13]). «Нас голодом хочет он взять, / Отнять Ленинград у *России*...» (Н. Тихонов «Киров с нами», [6, с. 29]). «*Россия*, мати! Свете мой безмерный...» (С. Наровчатов «В те годы», [6, с. 61]). «По долинам *России* / прошло испытанье железом...», «Если злая беда / над *Россией* веками витала» (А. Недогонов «Баллада о железе», [6, с. 63]), «Нам общая слава *России* / солдатской наградой была» (Г. Поженян «Эпилог», [6, с. 69]). «Что оставил в *России* ты на поле?», «Нашу землю – *Россию*, *Расею* – / Разве ты распахал и засеял?» (М. Светлов «Итальянец», [6, с. 71–72]). «...Как встарь повелось на великой *Руси*...», «...деревни с погостами, / Как будто на них вся *Россия* сошлась» (К. Симонов «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...», [6, с. 20]); «...Делегации моряков / В *Казахстан* ежегодно шлёт» (Джамбул «Ленинградцы, дети мои!», [6, с. 48]); «Впереди – страна *Болгария*...», «Хороша страна *Болгария*...» (М. Исаковский, «Где ж вы, где ж вы, очи карие», [6, с. 13]). Хоронимы составляют названия государств, входивших в СССР. Интересны номинации *Расея*, указывающая на то, что война в той или иной степени касается простого народа и *Русь*, отсылающая к истории Киевской Руси, Древнерусскому государству. Топоним *Болгария*, скорее всего, связан с освобождением данной страны советскими войсками, которая «в декабре 1941 г. выступила на стороне фашистского блока <...> болгарское руководство активно помогало Германии <...> предоставляя свою территорию для размещения немецких войск <...> 5 сентября 1944 г. СССР вынужден был объявить войну Болгарии, так как на её территории находились <...> силы Германии» [11].

IV. Немногочисленную группу (4 номинации) составили **терронимы**, обозначающие названия любых географических объектов, находящихся на суше [12, с. 126]: *Европа* (часть света, западная часть материка Евразия [7]), *Подмосковье*, *Смоленщина* (области), *Черноморье* (макрорегион) (всего 5 словоупотреблений): «*Подмосковье* в снегах...» (А. Сурков «Утро победы», [6, с. 19]). «Ты помнишь, Алеша, дороги *Смоленщины*...»

(К. Симонов «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины», [6, с. 19]). «*И с боями дошли / До предела Европы*» (А. Твардовский «Я убит подо Ржевом», [6, с. 75]); «*Звёзды Черноморья будут нам сиять*» (И. Френкель «Давай закурим», [6, с. 79]); «*Шёл Смоленщины дремучий бор...*» (И. Эренбург «1941», [6, с. 83]). Терронимы в приведённых примерах показывают нам масштабную географию распространения не только Великой Отечественной, но и второй мировой войн.

V. Наименее употребительны в стихотворениях **оронимы** – собственные имена любого элемента рельефа земной поверхности [12, с. 99–100]), которые представлены названиями гор и включают 3 имени **Казбек** (вершина Бокового хребта в центральной части Кавказа; на границе России (Северная Осетия) и Грузии); **Карпаты** (горная система в Европе; Польша, Румыния, Словакия, Украина, Чехия) [7], **Урал** (Уральские горы – горная система между Восточно-Европейской и Западно-Сибирской равнинами; Россия) [7] (всего 4 словоупотребления): «*На снежных предгорьях Казбека...*» (Н. Тихонов «Киров с нами», [6, с. 30]), «*...И пропал в карпатских снегах...*» (К. Симонов «Убей его», [6, с. 24]), «*За тридцать земель, в горах Урала, / Твой мальчик спит*» (К. Симонов «Майор привёз мальчишку на лафете...», [6, с. 23]); «*Из-за нашей спины / Пламя кузниц Урала*» (А. Твардовский «Я убит подо Ржевом», [6, с. 76]). Оронимы, как и другие топонимы, отсылают нас к различной географии распространения военных действий, ключевым событиям Великой Отечественной войны, например, **Карпаты** (освобождение Европы), **Казбек** (битва за Кавказ), **Урал** (работа заводов, производящих оружия и т.д.).

**Заключение.** Топонимы в стихотворениях о Великой Отечественной войне, вошедшие в сборник «Стихи военных лет» создают достоверность повествования, указывают на реальную географию, показывают масштаб войны, знакомят с различными топонимическими объектами стран Советского Союза и Европы. Для создания точной, яркой и образной картины поэты используют различные топонимы (астонимы, гидронимы, хоронимы, терронимы, оронимы), которые являются важнейшей составляющей стихотворений, образуют топонимическое пространство, позволяющее воссоздать своеобразную карту как Великой Отечественной войны, так и Второй мировой войны. Представленная топонимическая лексика содержит исторический, социальный аспекты информативности. Перспективным на наш взгляд является дальнейшее рассмотрение ономастического пространства поэзии периода Великой Отечественной войны.

### Список используемых источников

1. Фирсов, Л. Поэзия войны священной. Стихи военных лет : сборник / Л. Фирсов ; сост. А. П. Михайлова. – Калининград : Калининград. книжн. изд-во, 1974. – С. 309 – 319.
2. Поэзия Великой Отечественной войны: эстетика, проблематика, жанрово-стилевые тенденции / сост. О. А. Дашевская. – Томск : Нац. исслед. Томск. гос. ун-т, 2016. – 136 с.
3. Роговер, Е. С. Русская литература XX века : учеб. пособие / Е. С. Роговер. – СПб., М. : САГА: ФОРУМ, 2004. – 496 с.
4. Баевский, В. С. История русской литературы XX века / В. С. Баевский. – М. : Языки русской культуры, 1999. – URL : <https://smol-history.ru/uploads/materials/files/330.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Бут-Гусаім, С. Ф. Жанраўтваральная роля паэтонімаў у мастацкіх творах берасцейскіх пісьменнікаў : манаграфія / С. Ф. Бут-Гусаім. – Брэст : БрДУ, 2020. – 145 с.
6. Стихи военных лет : сборник / сост. А. П. Михайлова. – Калининград : Калининград. книжн. изд-во, 1974. – 312 с.
2. Пospelов, Е. М. Географические названия мира: Топонимический словарь / Е. М. Пospelов ; отв. ред. Р. А. Агеева. – М. : Русские словари : ООО «Изд-тво Астрель»:

ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 512 с. – URL : <http://otpusk-info.ru/journey/dictionary/world-geographical-names/index.htm> (дата обращения: 10.10.2025).

3. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – URL : <https://broukgauzeffron.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.10.2025).

4. Большой энциклопедический словарь. – URL : <https://122.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.10.2025).

5. Михельсон, М. И. Большой толково-фразеологический словарь : в 2 т. / М. И. Михельсон. – СПб. : Типогр. Ак. наук, 1896 – 1912. – 2208 с. – URL : <https://rus-michelson-tolk-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.10.2025).

6. 80 Победа! – URL : <https://may9.ru/> (дата обращения: 10.10.2025).

7. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

8. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская ; под ред. А. А. Реформатского. – М. : Наука, 1973. – 367 с.

УДК 372.8

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОССИЙСКИХ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ СТАНДАРТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Иконникова Яна Владимировна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: [janakareva@yandex.ru](mailto:janakareva@yandex.ru))

**Гальцева Анжелика Александровна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: [angel30111974@yandex.ru](mailto:angel30111974@yandex.ru))

**Дзайкос Элени Николаевна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: [dzaikos@yandex.ru](mailto:dzaikos@yandex.ru))

**Аннотация.** Современные информационно-коммуникационные технологии (система дистанционного обучения Moodle, инструменты искусственного интеллекта) при изучении российских библиографических стандартов могут быть использованы как эффективный инструмент повышения мотивации обучающихся. При этом изучение стандартов оформления списков источников, в свою очередь, помогает сформировать базовые навыки этичного, легитимного использования генеративного искусственного интеллекта, отражая при этом ценность собственных знаний, без которых невозможно создание грамотных промтов и проверка результатов работы нейросети.

**Ключевые слова:** библиографический стандарт, ГОСТ, список литературы, промт, нейросеть, искусственный интеллект.

**Введение.** Функциональная стратификация русского языка в целом и культура научной речи в частности – неотъемлемая часть изучения курса «Русский язык и культура общения». В свою очередь, эта тема подразумевает изучение теории и практики цитирования

использованных источников. Библиографическим стандартам как единице изучения и как инструменту обучения были посвящены работы [1, 2].

Однако в указанных работах не было уделено должное внимание современным информационно-коммуникативным технологиям, которые могут стать фактором, мотивирующим студентов к изучению данной темы: «Внедрение современных цифровых решений оказывает значительное влияние на эффективность образовательных процессов, делая их интереснее, доступнее и результативнее» [3].

Кроме того, современные информационно-коммуникационные технологии неразрывно связаны с самостоятельной, в том числе дистанционной работой обучающихся, что соответствует компетентностному подходу, одному из основных в современном образовательном процессе: «В мировых направлениях развития университетского образования чётко проявляется тенденция роста доли самостоятельной работы студентов и смещение акцента с преподавания на учение. ...С переходом на компетентностный подход в образовании необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности студентов» [4].

**Методология и результаты исследования.** Блок тестовых заданий, размещаемых в системе дистанционного обучения Moodle, соответствует требованиям к современному образовательному процессу в целом и принципам организации самостоятельной работы обучающихся в частности:

- принцип интерактивности обучения;
- принцип развития интеллектуального потенциала студента;
- принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения [5].

Основой для составления заданий стала сравнительная таблица ГОСТов, подготовленная для аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся и представленная в статье [6]. Помимо этого, в статье даётся основная информация о ГОСТах (как действующих, так и утративших силу; цель работы с неактуальными ГОСТами – научить студентов видеть недостоверную/устаревшую информацию в сети Интернет), области их применения, об особенностях краткого, расширенного, полного библиографического описания. Кроме того, предложена таблица, в которой представлены примеры оформления источников в соответствии с действующими стандартами.

Выполнению тестовых заданий предшествует лекция (общая информация) преподавателя. Необходимо представить студентам требования к оформлению квалификационной работы, важным и обязательным элементом которой является список литературы/список источников (при этом важно отметить, как правильно называть указанный раздел согласно стандарту организации – ФГБОУ ВО «ТГТУ»). Преподаватель может обратить внимание студентов на разницу между References и списками литературы. При этом, на первый взгляд, работа с зарубежными стандартами представляется не столь актуальной: в настоящий момент идёт формирование Единого государственного перечня научных изданий (ЕГПНИ) на базе Российского центра научной информации (РЦНИ). Однако в ряде научных журналов подобные стандарты используются, поэтому студенты должны идентифицировать российские и зарубежные стандарты, уметь верифицировать источники. Кроме того, нейросети могут находить/формировать библиографические записи, оформленные в соответствии с зарубежными стилями оформления, поэтому каждый студент должен обладать базовыми сведениями об указанных стилях, понимать, применимы ли они в научных работах (научная статья, дипломная работа).

Ключевой, безусловно, должна стать работа с ГОСТами, обращение к другим стандартам носит исключительно обзорный характер. Основной изучаемый материал – это источники, найденные в процессе самостоятельной поисковой работы при ответе на общетеоретические вопросы, а также научные статьи преподавателей, посвящённые российским и зарубежным библиографическим стандартам. Знакомство с научной литературой является важным этапом практического освоения требований научного стиля речи.

#### *Типы заданий*

1. Соотнести схему описания источника и ГОСТ.
2. Соотнести жанр и ГОСТ (реферат, курсовая работа, дипломная работа, научная статья)
3. Распределить примеры оформления источников в соответствии с ГОСТом (желательна группировка в виде таблицы).
4. Найти правильное описание источника.
5. Найти описание источника с ошибкой.
6. Определить, какому ГОСТу соответствует предложенное описание источника.
7. Ответит на теоретические вопросы, например:
  - в каком году вступил в силу указанный ГОСТ;
  - допустимо ли использовать зарубежные библиографические стандарты при оформлении научной статьи/дипломной работы;
  - каковы основные задачи библиографии как науки и т.п.

#### *Примеры заданий*

Наука о способах и методах описания и систематизации произведений печати и письменности по какому-либо признаку, о составлении перечней литературы, указателей, различных информационных изданий – это...

1. Библиография.
2. Библиографоведение.
3. Источниковедение.
4. Наукометрия.

Важнейшие задачи библиографии – это...

1. Стандартизация библиографической деятельности, в том числе библиографического описания.
2. Составление библиографических указателей и индексов цитирования.
3. Популяризация информации о произведениях печати.

Правила составления списка источников научной работы (реферат, курсовая работа, дипломная работа) определяется такой наукой, как ...

1. Библиография.
2. Библиографоведение.
3. Источниковедение.
4. Наукометрия.

Правила составления списка источников научной статьи определяется такой наукой, как ...

1. Библиография.
2. Библиографоведение.
3. Источниковедение.
4. Наукометрия.

Установите соответствие между термином и определением:

- |                                    |                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ссылка/библиографическая ссылка | А. Совокупность библиографических сведений о документе, приведённых по определённым правилам, и предназначенных для идентификации и общей характеристики документа.                                    |
| 2. Библиографическое описание      | Б. Совокупность библиографических сведений о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документа источнике, необходимых и достаточных для его идентификации, поиска и общей характеристики. |

Группа стандартов Numbered Style, Harvard style, Vancouver style, APA style соответствует:

1. ГОСТ Р 7.0.5–2008.
2. ГОСТ Р 7.0.100–2018.
3. ГОСТ 7.82–2001.
4. Не является частью национальной системы стандартизации.

Выберите правильные утверждения:

1. Harvard style, Vancouver style являются основными при оформлении и индексации работ в международных базах наукометрических данных.
2. Harvard style, Vancouver style являются зарубежными библиографическими стандартами.
3. Harvard style, Vancouver style не являются частью национальной системы стандартизации.

Как расшифровывается ГОСТ?

1. Государственный стандарт.
2. Государственная образовательная стандартизация.
3. Государственная обязательная стандартизация.
4. Государственный обязательный стандарт технологии.

Выберите из списка библиографические описания, не соответствующие требованиям российских ГОСТов:

1. Е. А. Пермяков, Кальций связывающие белки (Наука, М., 1993).
2. Иванов А. И. Основы маркетинга. М., 2004. 128 с.
3. Шубин И. Технология модифицирования углеродными нанотрубками сорбентов на основе цеолита. Вестник ТГТУ. 2021;27 (4): 656–663.

Установите соответствие между стандартом и его названием:

- |                        |                                                                                                                      |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ГОСТ 7.1–2003       | А. Диссертация и автореферат диссертации. Структура и правила оформления                                             |
| 2. ГОСТ Р 7.0.100–2018 | Б. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления                      |
| 3. ГОСТ Р 7.0.5–2008   | В. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления |
| 4. ГОСТ 7.82–2001      | Г. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления                                                  |

5. ГОСТ Р 7.0.11–2011 Д. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и практика составления

Установите соответствие между стандартом и областью его применения:

- |                        |                                                                                                                                                                                   |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ГОСТ Р 7.0.100–2018 | А. Регламентирует оформление диссертаций (в том числе магистерских) и авторефератов. Содержит примеры оформления как ссылок, так и списка литературы.                             |
| 2. ГОСТ Р 7.0.5–2008   | Б. Регламентирует оформление списка литературы (использованных источников) в рефератах, курсовых и дипломных работах, диссертациях.                                               |
| 3. ГОСТ Р 7.0.11–2011  | В. Регламентирует правила оформления ссылок (внутритекстовых, подстрочных, затекстовых, повторных, комплексных). Используется в различных текстах, в том числе в научных статьях. |

Какой ГОСТ утратил силу?

1. ГОСТ 7.1–2003.
2. ГОСТ Р 7.0.100–2018.
3. ГОСТ Р 7.0.5–2008.
4. ГОСТ Р 7.0.11–2011.

Какой ГОСТ будет основным при оформлении курсовой работы?

1. ГОСТ 7.1–2003.
2. ГОСТ Р 7.0.100–2018.
3. ГОСТ Р 7.0.5–2008.
4. ГОСТ Р 7.0.11–2011.

Какой ГОСТ будет основным при оформлении ссылок в научной статье?

1. ГОСТ 7.1–2003.
2. ГОСТ Р 7.0.100–2018.
3. ГОСТ Р 7.0.5–2008.
4. ГОСТ Р 7.0.11–2011.

Какие ГОСТы вы будете использовать при подготовке магистерской диссертации?

1. ГОСТ 7.1–2003.
2. ГОСТ Р 7.0.100–2018.
3. ГОСТ Р 7.0.5–2008.
4. ГОСТ Р 7.0.11–2011.

Запись [Мунин А.Н. Деловое общение: курс лекций. – М.: Флинта, 2008. 374 с.]

соответствует

1. ГОСТ 7.1–2003.
2. ГОСТ Р 7.0.100–2018.
3. ГОСТ Р 7.0.5–2008.
4. ГОСТ Р 7.0.11–2011.

Какая запись соответствует ГОСТ 7.0.100–2018:

1. Логинова Л. Г. Сущность результата дополнительного образования детей // Образование в мире. 2007. – № 8. – С. 1–3. – URL : <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=366> (дата обращения: 17.04.07).

2. Московская, А. А. Между социальным и экономическим благом: конфликт проектов легитимации социального предпринимательства в России / А. А. Московская, А. А. Берендяев, А. Ю. Москвина. – Текст : электронный // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. – 2017. – № 6. – С. 31–35. – URL : [https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2017/142/2017\\_142\\_02\\_Moskovskaya.pdf](https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2017/142/2017_142_02_Moskovskaya.pdf) (дата обращения: 11.03.2017).

3. Насырова, Г. А. Модели государственного регулирования страховой деятельности [Электронный ресурс] / Г. А.Насырова // Вестник Финансовой академии. – 2003. – N 4. – Режим доступа: [http://vestnik.fa.ru/4\(28\)2003/4.html](http://vestnik.fa.ru/4(28)2003/4.html).

В какой записи не допущены ошибки (в соответствии с ГОСТ 7.0.100–2018):

1. Тамбовская, А. А. Конфликт проектов [Электронный ресурс] / А. А. Тамбовская, М. М. Титов // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 1–5. – URL : <https://higheducation.ru/fileadmin/> (дата обращения: 11.06.2000).

2. Тамбовская, А. А. Конфликт проектов / А. А. Тамбовская, М. М. Титов. – Текст: электронный // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 1–5. – URL : <https://higheducation.ru/fileadmin/> (дата обращения: 11.06.2000).

3. Тамбовская, А. А. Конфликт проектов / А. А. Тамбовская, М. М. Титов. – Текст: электронный // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 1–5. – Режим доступа: <https://higheducation.ru/fileadmin/> (дата обращения: 11.06.2000).

4. Тамбовская, А. А. Конфликт проектов / Тамбовская А. А., Титов М. М. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 1–5. – URL: <https://higheducation.ru/fileadmin/> (дата обращения: 11.06.2000).

В записи [Варламова, Л. Н. Управление документацией : англо-русский аннотированный словарь стандартизированной терминологии / Варламова Л. Н., Баюн Л. С., Бастрикова К. А. – Москва : Спутник+, 2017. – 398 с.] допущена следующая ошибка (в соответствии с ГОСТ 7.0.100–2018):

1. Не указана страна издания.
2. Название города написано полностью.
3. Вместо , (запятой) стоит . (точка).
4. Название книги указано без кавычек.
5. Название издательства указано без кавычек.
6. Вместо : (двоеточия) стоит , (запятая).
7. Неправильно расположены инициалы авторов.

Все предложенные тестовые задания решаются в системе дистанционного обучения Moodle. Преподаватель, получив результаты тестирования, комментирует допущенные ошибки. Следующим этапом работы становится решение аналогичных заданий с помощью инструментов искусственного интеллекта. На первый взгляд, именно работа с нейросетью в качестве инструмента, повышающего мотивацию студентов, должна стать первым этапом. Но именно ситуация, когда высокие баллы по результатам тестирования не позволят студентам качественно оценить работу чат-бота (так как тема многими обучающимися изучалась поверхностно исключительно для прохождения тестовых заданий) станет по-настоящему мотивирующей. Это будет лучшей демонстрацией того, насколько важны качественные знания для работы в условиях цифровизации.

**Инструменты искусственного интеллекта.** Важно отметить, что оформление списка литературы старались автоматизировать до появления генеративного искусственного интеллекта. Так, библиографические менеджеры активно использовались в академической

среде (Mendeley, Zotero, EndNote, BibDesk, CiteULike, JabRef и др.). На сайтах электронных библиотек представлены готовые ссылки для цитирования либо встроенное программное обеспечение для оформления источников, использованных автором. Например:

|                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Научная электронная библиотека «Elibrary»<br>(есть ссылка для цитирования)                | Иконникова, Я. В. Анализ нормативно-правовых актов как этап работы над повышением орфографической и пунктуационной грамотности / Я. В. Иконникова // Современные проблемы филологии : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Тамбов, 09 ноября 2023 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 132-136. – EDN POBLBR.                                                                                                                                                                                               |
| Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»<br>(4 формата записи: ГОСТ, MLA, APA, Wiki) | Бескорыстный служитель книги. К юбилею И. С. Иконниковой // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 3 (71). URL: <a href="https://cyberleninka.ru/article/n/beskorystnyy-sluzhitel-knigi-k-yubileyu-i-s-ikonnikovoy">https://cyberleninka.ru/article/n/beskorystnyy-sluzhitel-knigi-k-yubileyu-i-s-ikonnikovoy</a> (дата обращения: 09.10.2025).                                                                                                                                                                                                                         |
| ЭБС «Лань» (встроенный модуль «Цитирование» позволяет оформить текст и источник цитаты)   | Развитие интереса учащихся к традициям отечественной духовной культуры / В. И. Макаров, Л. В. Амелина, Ю. В. Милютин [и др.]. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – ISBN 978-5-9765-3796-5. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <a href="https://e.lanbook.com/book/119070">https://e.lanbook.com/book/119070</a> (дата обращения: 09.10.2025). – Режим доступа: для авториз. пользователей. – С. 129.                                                                                                                                              |
| Сайты научных журналов                                                                    | Сергеева А.М., Моисеева Л.С. Языковые особенности молодёжной интернет-коммуникации. Нефилология. 2025;11(2):273-282. <a href="https://doi.org/10.20310/2587-6953-2025-11-2-273-282">https://doi.org/10.20310/2587-6953-2025-11-2-273-282</a> (возможно цитирование на двух языках).<br>Алиев Р.Т. Метасимулякр и ИИ-симуляция: человек, медиа, интерфейсы // Человек. – 2025. – Т. 36. – № 1. – С. 102-120. doi: 10.31857/S0236200725010076 (возможно цитирование на двух языках, а также выбор стиля (стандарта) цитирования, генерация файла для работы с различными файловыми менеджерами). |

На наш взгляд, можно выделить ряд нерешённых задач, которые затрудняют формирование культуры научного цитирования у студентов.

1. Сайты научных журналов предоставляют качественные ссылки для цитирования источников, но информация ориентирована на представителей академического сообщества, различные форматы записей не знакомы студенту. Также такие идентификаторы, как EDN или DOI, затрудняют работу обучающихся с библиографической записью.

2. В записях может быть представлен как ГОСТ Р 7.0.5–2008, так и ГОСТ Р 7.0.100–2018, что также может дезориентировать студента, не знакомого с оформлением научных работ.

3. Студенты зачастую используют готовые работы, списки источников в которых не соответствуют требованиям оформления.

4. Возможности генеративного искусственного интеллекта также способствуют тому, что студент будет стараться упростить задачу.

Система образования в эпоху активного внедрения нейросетей во все сферы жизни претерпевает кардинальные изменения. При этом использование искусственного интеллекта в образовательном процессе – вопрос дискуссионный и даже полемический. Этой теме посвящены многочисленные исследования. Так, Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский в статье «ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс?» отмечают, что «широкое распространение технологий искусственного интеллекта неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно, вредны» [7]. Легитимное использование системы искусственного интеллекта – задача, которая должна быть решена в первую очередь.

Работа с нейросетью неотъемлемо связана с этикой её применения. В научном сообществе указанные этические вопросы также активно обсуждаются, поэтому, на наш взгляд, знакомство с лучшими практиками, политиками журналов в отношении границ использования генеративного искусственного интеллекта будет эффективно и в учебном процессе. Студент, обучающийся на первом курсе, почувствует себя частью научного сообщества, поймет, что тема использования нейросетей не является табуированной, но при этом остаётся обсуждаемой.

Важно отметить, что работа по исправлению списков литература – это работа, которую выполняли библиографические менеджеры ещё до наступления эпохи нейросетей. Это рутинные процессы, которые можно и даже нужно автоматизировать при помощи инструментов искусственного интеллекта. Важно, что при работе с библиографическими ссылками мы не сталкиваемся со многими проблемами, актуальными при внедрении искусственного интеллекта в образовательный процесс:

- отсутствие конфиденциальности: информация, загружаемая в чат-бот, персональные данные не защищены от повторного использования;
- недобросовестные учебные практики, в том числе списывание готовых решений;
- поверхностное понимание темы.

**Задача 1.** Изменение стандарта оформления источника (ГОСТ Р 7.0.5–2008 на ГОСТ Р 7.0.100–2018).

Нами был использован ChatGPT с помощью сервиса Chad AI [8].

Важно отметить, что в зависимости от написанного промта мы получили разные форматы записи:

| <i>Сделай по ...</i>                                     | <i>Оформи в соответствии с...</i>                                               | <i>Исправь по...</i>                                                        |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Иванов А. А. История библиографии. М.: АСТ, 2010. 215 с. | Иванов А. А. История библиографии / А. А. Иванов. – Москва: АСТ, 2010. – 215 с. | Иванов А. А. История библиографии / А. А. Иванов. – М.: АСТ, 2010. – 215 с. |
| Запись не исправлена.                                    | Наиболее корректная запись (но нет запятой перед инициалами).                   | Помимо отсутствия запятой, город М. вместо Москва.                          |

Правила написания промтов, т.е. запрос (вопрос, инструкция, команда) чат-боту, который описывают определённую задачу для нейросети, также подчёркивают важность фундаментальных знаний в той или иной теме, без которых невозможна качественная постановка задач.

На платформе СберБизнес Live, авторитетном для студентов, так как ресурс используется бизнес-сообществом, а не является сугубо образовательным, отмечают в том числе такие необходимые правила, как:

«Задайте контекст. Предоставьте нейросети достаточное количество информации, чтобы она поняла, что именно вам нужно. Опишите ситуацию, проблему, задачу.

Будьте готовы к уточнениям. Не исключено, что результат работы нейросети не сразу вас удовлетворит. Делайте разные варианты промптов, анализируйте результаты, корректируйте запрос, добавляйте детали» [9].

Эти рекомендации подчёркивают, что хороший результат возможен только при достаточной квалификации человека, ставящего задачу перед нейросетью.

### Задача 2. Обучение чат-бота на примере.

| Человек                                                                                                                                                                                                              | Чат-бот                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Образец: Петров, А. А. История России / А. А. Иванов. – Москва : АСТ, 2010. – 215 с.<br>Приведи запись: Иванов, А. А. История библиографии / А. А. Иванов. – Москва : АСТ, 2010. – 215 с. в соответствии с образцом. | Иванов А. А. История библиографии / А. А. Иванов. – Москва: АСТ, 2010. – 215 с.                                                                                                                                                               |
| Обрати внимание на запятую после фамилии.                                                                                                                                                                            | Спасибо за указание. В образцах фамилия автора обычно пишется без запятой после неё, а инициалы – после пробела. Правильная запись:<br>Иванов А. А. История библиографии / А. А. Иванов. – Москва: АСТ, 2010. – 215 с.                        |
| В ГОСТ Р 7.0.100–2018 есть запятая. Исправь.                                                                                                                                                                         | ГОСТ Р 7.0.100-2018 допускает запятую после фамилии в составе библиографических записей. В вашем примере запись следует оформить с запятой после фамилии:<br>Иванов, А. А. История библиографии / А. А. Иванов. – Москва: АСТ, 2010. – 215 с. |

### Задача 3. Формирование списка литературы по теме.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Промт: сформируй список литературы для реферата на тему «Научный стиль речи».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Важно: список был составлен после обучения чат-бота, поэтому корректен с точки зрения оформления, т.е. соответствия ГОСТу.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Результат – 15 источников, в том числе фантомные – 15.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Ниже приведён пример списка литературы для реферата на тему «Научный стиль речи». Если нужны конкретные источники по определённой дисциплине или языку (русский, английский) – скажите, подстрою подбор.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Абросимова, Т. И. Научный стиль речи: особенности, формулы и примеры. – Москва: Наука, 2018. – 256 с.</li> <li>2. Васильев, П. А. Теория научного стиля. – Санкт-Петербург: Русское слово, 2016. – 312 с.</li> <li>3. Гинзбург, М. П. Основы научного стиля: стилистика и структура текста. – Москва: Центрполиграф, 2020. – 198 с.</li> <li>4. Грибова, Л. В. Риторика и научная коммуникация. – Москва: Высшая школа, 2015. – 273 с.</li> </ol> |

5. Дудковская, Е. Н. Язык научной статьи: лексика и стиль. – Москва: Лингва-Паб, 2019. – 240 с.
  6. Емельянова, Н. В. Научно-исследовательский стиль: принципы построения текста. – Екатеринбург: УрСУ, 2017. – 214 с.
  7. Жукова, А. М. Речь учёного: стиль, жанры и цели коммуникации. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 281 с.
  8. Иванова, Т. Р. Научная коммуникация: структура и стиль научного текста. – Москва: Академкнига, 2014. – 268 с.
  9. Кириллова, О. В. Лексика научного стиля: термины и определения. – Казань: Казанский университет, 2018. – 190 с.
  10. Левина, С. А. Клише и фрагментология в научном тексте. – Москва: Эксмо-Лит, 2020. – 202 с.
  11. Макаров, В. Н. Элементы стиля научной статьи. – Нижний Новгород: ННГУ, 2019. – 222 с.
  12. Орлова, К. Б. Редактирование научного текста: требования к оформлению. – Москва: Проспект, 2016. – 160 с.
  13. Петров, Л. Ф. Структура научного исследования и стиль изложения. – Санкт-Петербург: БХЛ, 2015. – 304 с.
  14. Смирнов, Д. В. ГОСТы и научный стиль: руководство по оформлению. – Москва: Юрайт, 2017. – 176 с.
  15. Третьяков, Е. М. Язык науки: прагматика и стиль. – Москва: Лингвиста, 2022. – 210 с.
- Примечания (дано чат-ботом):
- При необходимости можно заменить книги на более свежие издания или на журнальные статьи по теме.
- При оформлении списка в нужном стиле (ГОСТ Р 7.0.100-2018, APA, MLA и т.п.) дайте знать, скорректирую оформление под требуемый формат.

При решении данной задачи студенты сталкиваются с проблемой галлюцинаций нейросети. При этом, на первый взгляд, список оформлен корректно. Однако источники придуманы нейросетью, можно найти похожие, например:

6. Емельянова, И. Н. Основы научной деятельности студента. Магистерская диссертация : учебник для вузов / И. Н. Емельянова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 107 с. – ISBN 978-5-534-17095-5. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/564684> (дата обращения: 28.10.2025).

Так, Кириллова О.В. (в списке № 9) является председателем Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), поэтому специалист сразу определит недостоверность этого списка, но другие источники, якобы написанные менее известными авторами, могут не вызвать подозрений без детальной верификации.

Дополнительным заданием может стать анализ публикационной активности каждого автора, а также проверка существования указанных издательств. Подобная работа, безусловно, станет хорошей прививкой от недобросовестного использования инструментов искусственного интеллекта и поможет в понимании границ его возможностей.

**Заключение.** Постановка задачи перед чат-ботом, её корректировка, проверка результатов заставят обучающихся не единожды обратиться к первоисточникам – ГОСТам. Регулярное использование инструментов искусственного интеллекта под контролем преподавателя, напоминание об этических вопросах помогут сформировать легитимное отношение к практике применения нейросетей.

Единственной (при этом плановой) проблемой, с которой столкнется обучающийся, – это галлюцинации чат-бота при подготовке списка источников. Эта проблема, в свою очередь, станет демонстрацией границ возможностей чат-ботов, поможет осознать важность собственных знаний, от которых зависит умение верификации полученных результатов.

Преподавателю важно контролировать все этапы работы студентов, уточнять версию используемого чат-бота, подготовленные промты, их актуализацию в зависимости от ответов нейросети. Количество ошибок, точность и понятность ответов чат-бота должны стать темой вдумчивого, детального обсуждения. Подобная работа, безусловно, заставит обучающихся задуматься над реализацией своих профессиональных компетенций: если сотрудник генерирует информацию при помощи нейросети, но у него нет базовых знаний, сможет ли он работать в современных конкурентных условиях, а впоследствии стать, например, руководителем, если сам не в состоянии отличить некачественно подготовленный продукт (текст, отчёт, расчёты) от качественного, проверить работу своего подчинённого (который, допустим, будет использовать чат-бот нелегитимно). Выполнение индивидуальной авторской работы также не может быть поручено исключительно чат-ботам, так как система «Антиплагиат» обнаруживает вмешательство нейросетей.

Важно отметить, что официальный сайт ChatGPT не доступен на территории РФ, чат-бот на основе публичного API компании создан сторонними разработчиками. Эта информация должна стать поводом для разговора о ситуации, когда технологии искусственного интеллекта могут стать не доступны в целом либо их использование будет существенно ограничено по различным причинам. Важно также напомнить, что решение многих профессиональных задач при помощи чат-бота запрещено: коммерческая тайна, иная конфиденциальная информация, в том числе персональные данные, права на интеллектуальную собственность могут быть серьёзно нарушены.

При этом легитимное использование инструментов искусственного интеллекта соответствует неоклассической модели образовательной системы: обучаемый должен найти актуальную информацию и с помощью качественной её интерпретации решить поставленную преподавателем задачу.

### **Список используемых источников**

1. Иконникова, Я. В. Российские библиографические стандарты как компонент обучения научному стилю речи / Я. В. Иконникова, Э. Н. Дзайкос, Н. М. Немцова // Казанская наука. 2024. – № 7. – С. 170 – 172. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69178366> (дата обращения: 10.10.2025).

2. Глазкова, М. М. Научный стиль речи в практике преподавания русского языка как иностранного: библиографические стандарты как единица и инструмент обучения. Актуальные вопросы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке : монография [Электронный ресурс] / М. М. Глазкова, Я. В. Иконникова. – Тамбов : Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2021. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49735013> (дата обращения: 10.10.2025).

3. Иконникова, Я. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении дисциплины «Русский язык и культура общения» / Я. В. Иконникова, М. М. Глазкова // Состояние, проблемы, перспективы развития современной науки и технологий. – Петрозаводск: Международный центр научного партнёрства «Новая Наука», 2025. – С. 465 – 479. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82870392> (дата обращения: 20.10.2025).

4. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-методическое пособие / А. В. Меренков, С. В. Кунычиков, Т. И. Гречухина и др. ; под общ.

ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с. – URL : [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40679/1/978-5-7996-1680-9\\_2016.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40679/1/978-5-7996-1680-9_2016.pdf) (дата обращения: 01.10.2025).

5. Там же.

6. Иконникова, Я. В. Российские библиографические стандарты как компонент обучения научному стилю речи / Я. В. Иконникова, Э. Н. Дзайкос, Н. М. Немцова // Казанская наука. – 2024. – № 7. – С. 170 – 172. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69178366> (дата обращения: 10.10.2025).

7. Ивахненко, Е. Н. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? / Е. Н. Ивахненко, В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 4. – С. 9 – 22. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53215187&ysclid=mhn7ja68hd678616916> (дата обращения: 16.10.2025).

8. Chad AI [Электронный ресурс]. – URL : <https://ask.chadgpt.ru/chats/b45f759b-4da1-4ac7-91ae-d43eca9d4aad> (дата обращения: 09.10.2025).

9. Как общаться с ИИ: искусство создания идеального промта [Электронный ресурс]. – URL : <https://sberbusiness.live/publications/kak-sozdat-prompt?ysclid=mhbwi048ho677262174> (дата обращения: 14.10.2025).

УДК 372.881.161.1

14.25.09: Методика преподавания учебных дисциплин в общеобразовательной школе

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКА ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ ПО РАЗДЕЛУ «ЛЕКСИКА»)**

**Косенкова Ирина Алексеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: [russian\\_language\\_2020@mail.ru](mailto:russian_language_2020@mail.ru))

**Бочкалова Александра Евгеньевна,**

студент 4 курса факультета педагогики института образования и общественных наук,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: [alya.bochkalova@mail.ru](mailto:alya.bochkalova@mail.ru))

**Аннотация.** Настоящая методическая разработка посвящена способу эффективной организации урока обобщающего повторения, закрепления и систематизации знаний по разделу русского языка. Актуальность исследования достигается за счёт реализации в материалах работы принципа деятельностного подхода к обучению. Целью статьи стало предоставление методической информации для подготовки и проведения урока систематизации знаний, умений и навыков учащихся после изучения блока «Лексика». Результаты исследования могут быть применены в реальной преподавательской школьной практике.

**Ключевые слова:** игра-путешествие, лексика, систематизация, активность учащихся.

**Введение.** Трудно переоценить значимость этапа обобщения и систематизации в процессе обучения любой дисциплине. В отношении русского языка это особенно важно, поскольку обилие исключений, правил, тем, разделов часто приводит к путанице в сознании

учащихся и восприятию языка не как единой живой системы, а как сложного, непонятного, и, что самое обидное, неинтересного предмета. Избежать такого впечатления позволяет приведение разрозненных фактов из области языкознания в целостную структуру. Достигнуть этого можно при наличии возможности задавать вопросы и получать на них полные качественные ответы, а также от заинтересованности педагога, и его умения помочь школьникам разобраться в трудностях языка. Реализовать эти условия позволяют учебные занятия, посвящённые систематизации и обобщению знаний.

«Часто преподаватели проводят такие уроки, используя старые приёмы и технологии. Но важно здесь усвоить одно: ФГОС предлагает отойти от привычной схемы постижения знаний «Услышал – запомнил – пересказал» к принципиально новому алгоритму, в котором главную роль отводят ученикам. То есть теперь систематизация знаний должна проводиться по схеме: «самостоятельно (или вместе с учителем, одноклассниками) нашёл – осмыслил – запомнил – оформил свою мысль – применил знание на практике». <...> Отсюда и обилие новых форм, методов и приёмов, которые рекомендуется применять на уроках этого типа» [1, с. 23].

Вышеизложенный тезис о главенствующей роли ученика на уроке позволяет определить **проблему**: как выстроить занятие по систематизации объёмного материала так, чтобы наиболее эффективно реализовать принцип деятельностного, развивающего обучения [1, с. 24].

Выдвинутая проблема, а также анализ учебного материала в пособии М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской «Русский язык 6 класс» обосновали поставку **цели**: разработать занятие по систематизации знаний по разделу «Лексика» в формате урока-путешествия [2, с. 104 – 144].

**Задачами** работы стали:

- анализ методической литературы по теме;
- создание игрового сюжета, соответствующего изученному материалу;
- подбор заданий, позволяющих актуализировать знания, умения и навыки школьников по подразделам («Слово и его лексическое значение», «Общепотребительные слова и слова ограниченного употребления», «Профессионализмы», «Жаргонизмы», «Диалектизмы», «Эмоционально окрашенная лексика», «Новые и устаревшие слова», «Фразеологизмы») [2, с. 238];

Таким образом, **объектом** исследования статьи стали уроки систематизации знаний в системе обучения русскому языку, **предметом** – игровые занятия по обобщению и структурированию знаний.

Выбор игровой формы проведения урока мотивирован возрастными и психологическими особенностями учащихся. Ориентир на «игру» снимает психологическое напряжение от ожидания предстоящей деятельности, что позволяет усваивать информацию гораздо легче и эффективнее. «Кроме того, умелое использование игровых технологий в процессе обучения способствует формированию коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий школьников...» [3, с. 216].

**Методология и результаты исследования.** Основными методами исследования в данной работе стали изучение и анализ литературы по теме исследования, а также метод педагогического моделирования.

Создания игровой ситуации «путешествие» направлено на активизацию познавательных потребностей шестиклассников. Цели, которые предстоит реализовать учителю на таком уроке систематизации знаний по разделу «Лексика»:

Образовательные:

- актуализировать знания по основным темам раздела и скорректировать неточности усвоения;
- закрепить умения и навыки учеников по пройденному материалу;
- структурировать изученную информацию;

Воспитательные:

- продолжить развитие интереса к русскому языку;
- стимулировать положительную мотивацию к процессу обучения;

Развивающие:

- совершенствовать чуткость к слову;
- повышать активность учащихся в образовательном процессе;
- развивать коммуникативные способности школьников.

Основываясь на целях, структуру игрового урока-путешествия логично представить следующим образом:

1. Организационный момент (установление рабочей атмосферы) 1 мин;
2. Объяснение того, что будет происходить на занятии (объявление условий игры) 5 мин;
3. Повторение материала, применение знаний, умений и навыков на практике (поездка на пассажирском экспрессе «Знайки лексики») 30 мин;
4. Подведение итогов (обобщение учащимися материала, с которым работали на уроке) 6 мин;
5. Рефлексия (впечатления от занятия) 1 мин;
6. Выставление оценок 1 мин;
7. Объявление домашнего задания 1 мин.

Разработка урока по закреплению знаний по разделу «Лексика» в игровом формате путешествия представляет собой поездку на поезде по тематическим станциям. Педагог объявляет, что сегодня шестой класс не попадет на урок русского языка, а вместо этого отправится в кругосветное путешествие на пассажирском экспрессе «Знайки лексики». По пути следования им предстоит посетить страну Лексическое значение слова, материк Общеупотребительные слова и слова ограниченного употребления, а также побывать в королевстве Эмоционально окрашенная лексика» и на двух полуостровах Новые и устаревшие слова и Фразеологизмы, после чего пассажиры вернутся домой.

Для погружения класса в игровую ситуацию на занятии, учителю понадобится красочная презентация, на которой, помимо разнообразных заданий по разделам, будут присутствовать тематические изображения. При объяснении условий работы, педагог договаривается с участниками, что при воспроизведении картинки железнодорожных путей (рис. 1), они будут издавать звуки поезда – топтать ногами и приговаривать «чух-чух».

С методической точки зрения применение подобного приёма необходимо для поддержания внимания и активности в течение всего урока. Кроме того, на усмотрение педагога, на случайные слайды могут быть добавлены определённые слова или картинки, замечая которые, участники должны издавать звук гудка. Это могут быть забавные изображения (например, рисованные животные), которые будут способствовать концентрации на занятии даже самых непоседливых учеников, или словарные слова, написание которых вызывает особые трудности в данном классе (наглядность поможет справиться с запоминанием).



**Рис. 1. Железная дорога**

При приближении к станции (рис. 2) – затихать и останавливаться со звуком «щщщ».



**Рис. 2. Лингвистическая остановка**

Важно отметить, что время выполнения заданий на станциях строго ограничено – поезд движется по расписанию. Ученики должны быть осведомлены об этом. Лучше всего, если на каждом слайде с изображением станции будет располагаться таймер. В случае невозможности этого по техническим либо другим причинам, учитель самостоятельно информирует школьников об их временных возможностях. На посещение каждой станции оптимально уделять около 5 минут.

Сам педагог в моделируемой игровой ситуации выступает в роли проводника. Именно поэтому, сообщив учащимся правила игры, он в течение всего занятия строго контролирует их соблюдение.

Поскольку перед учителем русского языка стоит сложная задача – охватить обширный материал, требующий качественной проработки и систематизации, в условиях ограниченности времени – возникает необходимость внедрить какой-либо приём, который позволит эффективно оптимизировать работу на занятии. Например, педагог может проявить креативный подход и перед началом урока раздать учащимся конверты-билеты с карточками, которые нужно будет доставать одну за другой по мере движения

по кругосветному маршруту. На извлекаемых тематических материалах могут располагаться задания, предназначенные для определённой группы учеников, схемы и таблицы, требующие заполнения и т.д. Так, учитель экономит время урока за счёт сокращения деятельности по оформлению текста в ученических тетрадах. Во избежание утери материала, в качестве домашнего задания может быть дано указание вклеить карточки в рабочую или справочную тетрадь, а после осуществить подготовку по ним к итоговому контролю на следующем уроке.

Содержательная часть занятия по систематизации знаний по разделу «Лексика» может по желанию педагога варьироваться в зависимости от известных ему особенностей класса и других факторов. В данном исследовании мы предлагаем следующий образец наполнения учебной игры.

Первая остановка на пути экспресса – страна Лексическое значение слова. На этом этапе необходимо, чтобы ученики вспомнили, что изучает наука лексикология, что означает лексическое значение слова и указали, что слова могут быть однозначными и многозначными, употребляться в прямом и переносном значении. Также, необходимо убедиться в усвоении таких лингвистических понятий, как «омонимы», «синонимы», «антонимы», «паронимы». Терминов много, в связи с чем целесообразно организовать процесс актуализации знаний в формате групповой работы.

Так, легенда звучит следующим образом: по прибытии поезда шестиклассники расселяются по несколько человек в номера гостиницы. Но чтобы это сделать, участникам необходимо внести плату за ночлег – ответить на вопросы. Комната № 1 (два человека) выполняет задание на карточке, связанное с воспроизведением определений понятий «лексикология» и «лексическое значение слова»; перед жильцами комнаты № 2 стоит задача кратко сформулировать значения приведённых в качестве примера слов и объяснить, чем они отличаются (*примерный ответ: 1. птица. 2. для рисования; рябины*. В первом случае слово однозначное, во втором – многозначное). Третья группа постояльцев должна сделать вывод, что трусливый зверек и безбилетный пассажир называются одинаково – «заяц», но употребляются в разных значениях – прямом и переносном. Команде № 4 предстоит на основе примеров в задании дать определение терминам «паронимы», «омонимы», «антонимы», «синонимы». Пример того, как может выглядеть карточка, представлен ниже (рис. 3).

При ответе одноклассников другие учащиеся внимательно их слушают. В случае возникновения ошибки учитель имеет право попросить её исправить члена любой из групп.

|                                                                                                                                                                    |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Страна Лексическое значение слова</b>                                                                                                                           |             |
| ❖ 1. Сформулируйте определения: «Лексикология – это...», «лексическое значение слова – это...».                                                                    |             |
| ❖ 2. Кратко сформулируйте значения (1-2 слова) и объясните, в чем разница между приведёнными словами.<br>Снегирь - ...;                      Кисть – 1.....; 2.... |             |
| ❖ 3. Как связаны трусливый лесной зверек и безбилетный пассажир в транспорте?                                                                                      |             |
| ❖ 4. Почему слова объединены в такие пары?                                                                                                                         |             |
| абонент – абонемент                                                                                                                                                | коса – коса |
| Добро – зло                                                                                                                                                        | изба – хата |

Рис. 3. Станция № 1

После успешного выполнения заданий экспресс «Знайки лексики» продолжает следование по маршруту, не забывая изображать состав с помощью воспроизведения соответствующих звуков, на материк Общеупотребительные слова и слова ограниченного употребления, на котором располагаются республики «Профессионализмы», «Жаргонизмы», «Диалектизмы». Названия дети должны записать самостоятельно, а также привести по 1-му примеру на каждый случай. Предварительно рекомендуется попросить шестиклассников устно объяснить название материка.

Образцы карточек до (рис. 4) и после (рис. 5) заполнения их учащимися:

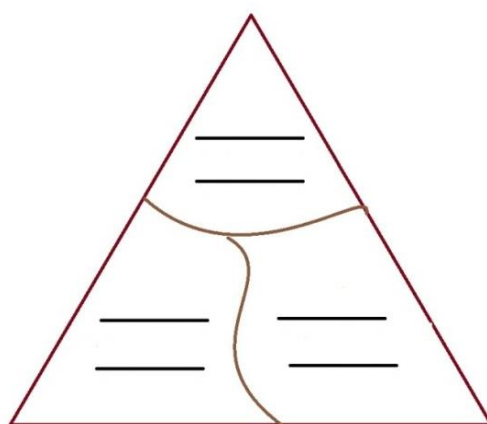


Рис. 4. Карта материка

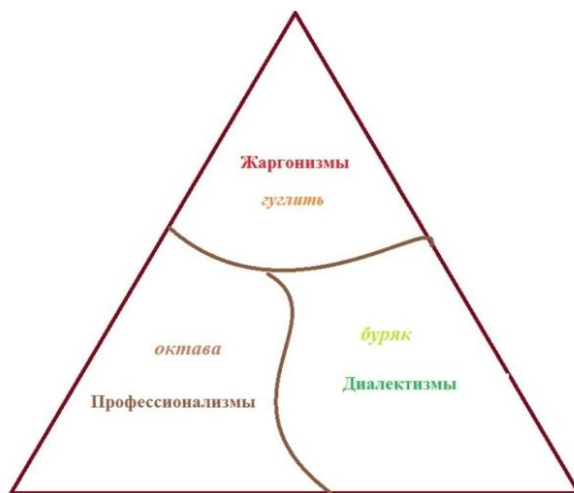


Рис. 5. Карта материка (заполненная)

Следующий этап кругосветного путешествия – пересечение границы королевства Эмоционально окрашенная лексика. На строгом таможенном контроле необходимо продемонстрировать понимание тонкостей законов, существующих в государстве, куда прибыли участники путешествия. Для этого учащимся необходимо, в первую очередь, объяснить, какие лексемы относятся к категории эмоционально окрашенных, а затем выполнить задание стража – распределить слова, которые тот будет диктовать в разные колонки. Соответственно, на карточке изображена пустая таблица. Учитель может сам диктовать словарный ряд, а может вывести его на слайд под порядковыми номерами. В случае выбора последнего способа организации деятельности, ученикам достаточно указать в таблице лишь цифры. Это сэкономит время на уроке, однако создаст трудности при домашнем повторении.

## 1. Образец исходной карточки

| Стилистически нейтральные слова | Книжный стиль | Разговорный стиль |
|---------------------------------|---------------|-------------------|
|                                 |               |                   |

Примерные слова для распределения: брюхо, утроба, живот; ляпнуть, сказать, произнести; лик, рожа, лицо; работать, вкалывать, трудиться и т.д.

## 2. Правильное выполнение задания

| Стилистически нейтральные слова | Книжный стиль                      | Разговорный стиль               |
|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| живот, сказать, лицо, работать  | утроба, произнести, лик, трудиться | брюхо, ляпнуть, рожа, вкалывать |

Тема «Новые и устаревшие слова» представляется в контексте игры прибытием на одноименный полуостров. Сразу после остановки поезда учитель просит напомнить ему, что такое активный и пассивный словарный запас языка. Если класс сильный – то обращение к понятиям «историзмы», «архаизмы», «неологизмы» можно осуществить после выполнения заданий на основе примеров. Если уверенности в успехе такого способа актуализации знаний нет, либо его применению мешает ограниченность времени, то учащимся необходимо сразу вспомнить определения терминов.

Пребывание в новом месте сопровождается опасностью. Легенда: на группу высадившихся туристов напали дикари, привели к старейшине, но тот соглашается их отпустить только в случае, если те отгадают его загадки. На карточках и(или) слайдах три набора слов, соответствующих: устаревшим словам, вышедшим из употребления в связи с исчезновением предметов, которые те обозначали; в связи с заменой их в современном языке более актуальным синонимом; недавно появившимся лексемам, ещё не вошедшим в категорию активного употребления. Задача шестиклассников – соединить слова с их толкованием и определить категорию, к которой они относятся. Стремление адаптировать упражнение возрастным и психологическим особенностям учеников шестого класса, а также реализовать принцип наглядности в обучении, достигается за счёт использования в качестве объяснения значений слов иллюстраций.

Так, школьникам можно предложить следующие лексемы: историзмы – кафтан, веретено, кольчуга; архаизмы – ланиты, ушкан, цирюльник; неологизмы – коуч, секьюрити, гироскутер. Для развития внимательности учащихся стоит добавить в набор слов одну лексическую единицу, относящуюся к активному словарному запасу языка: например, море.

Наконец, заключительная остановка экспресса связана с темой фразеологии. Интересным заданием будет попросить учеников отгадать устойчивые выражения, визуальное воплощение которых было сгенерировано с использованием технологий искусственного интеллекта. Такое упражнение не только позволит учащимся улыбнуться и сбросить напряжение, но и позволит проверить их знание родной культуры, а также покажет специфичную особенность фразеологизмов – такие сочетания нельзя членить и толковать слова по отдельности – нужное значение передаётся только при восприятии высказывания как цельного образа.

Примеры фразеологизмов для угадывания представлены на рис. 6 – 9.



**Рис. 6. Ждать у моря погоды**



**Рис. 7. Куча времени**



**Рис. 8. Деловая колбаса**



**Рис. 9. Строить глазки**

Завершающим этапом урока должно стать подведение итогов и структурированное воспроизведение тезисных положений изученного раздела в соответствии с логикой построения занятия. Оптимальная форма обобщения, которая свидетельствует об успешной реализации методической разработки урока для 6 класса по систематизации знаний по разделу «Лексика», которая и стала результатом данной работы, – самостоятельное формулирование выводов учащимися.

**Заключение.** В условиях ограниченности часов, отведённых на изучение русского языка в школе, задачу осуществить комплексную систематизацию материала по объёмному разделу лингвистики и при этом достичь высокой степени вовлечённости учащихся в образовательный процесс наиболее эффективно можно решить, применив на уроке игровые методы обучения. Такой способ организации занятия, как внедрение игровой технологии «путешествие на поезде», позволяет в занимательной форме стимулировать познавательный интерес школьников среднего звена обучения, а кроме того, «способствует приобретению навыка самообразования» [4, с. 842]

Результаты работы могут быть использованы учителями русского языка и литературы и студентами-практикантами на уроках обобщающего повторения, закрепления и систематизации материала в 5–6 классах, как по разделу «Лексика», так и по другим блокам языкознания, с соответствующей адаптацией содержания. Для старших учащихся лучше подойдут игры более серьёзного формата, например, игра по аналогии «Умники и умницы», «Своя игра» и др.

#### **Список используемых источников**

1. Структура современного урока в соответствии с ФГОС : методическое пособие / сост. Л. Г. Ерицын. – Ставрополь : МБОУ гимназия № 3 г. Ставрополя, 2018. – 66 с.

2. Русский язык: 6-й класс : учебник : в 2 ч. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова. – 5-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 240 с.

3. Семенова, Н. Н. Творческие конкурсы и интеллектуальные игры как способ развития познавательных интересов учащихся на уроках русского языка и литературы / Н. Н. Семенова // XV Машеровские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных : в 2 т., Витебск, 22 октября 2021 года / Витебский государственный университет имени П. М. Машерова. – Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2021. – С. 215 – 217. – Т. 2.

4. Шаряева, М. К. Игры на уроке русского языка и литературы / М. К. Шаряева // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : сб. ст. IV Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 14 – 16 октября 2020 года. – М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 842 – 846.

УДК 371.335.5

14.25.09: Методика преподавания учебных дисциплин в общеобразовательной школе

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Матвеева Татьяна Петровна,**

студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: tm647968@gmail.com)

**Пучкова Екатерина Игоревна,**

студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: katushapuchkova22@gmail.com)

**Моисеева Лариса Сергеевна,**

кандидат филологических наук доцент, доцент кафедры историко-филологического  
образования, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: Moiseeva-LS@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования образовательных платформ в обучении русскому языку в средней школе. Приведен анализ различных сайтов как российских, так и зарубежных, а также нейросетей, которые активно развиваются в XXI веке. Выделены и недостатки каждого сервиса и прописаны рекомендации в использовании указанных приложений. На основе исследования делается вывод о роли платформ в учебном процессе.

**Ключевые слова:** образовательная платформа, учебный процесс, русский язык, достоинства и недостатки, интерактивный урок, российские и иностранные сайты.

**Введение.** На сегодняшний день общество не стоит на месте и постоянно развивается. В повседневную жизнь всё больше проникают современные технологии. Научно-технический прогресс коснулся и образовательной сферы. Процесс обучения становится

интереснее и разнообразнее как для самого учителя, так и для учеников. Для педагога – это вспомогательный инструмент для подготовки и проведения урока, а для детей – отличный тренажер для усовершенствования знаний. Стоит разобраться в терминологии.

*Образовательные платформы* – это онлайн-ресурсы, с помощью которых участники учебного процесса получают доступ к электронной базе материалов по различным школьным предметам [1].

Цель образовательных платформ:

- отслеживание уровня знаний ученика;
- персонализация обучения;
- предоставление большого количества доступных материалов;
- постоянное обновление базы заданий, исходя из потребностей развитого общества;
- использование наглядности для эффективного запоминания и освоения правил.

Педагог должен обладать определёнными ЗУН (знания, умения и навыки), которые необходимы для полноценного применения современных платформ. Одна из главных задач школ – предоставить возможность для обеспечения интерактивных уроков. Такие занятия, построенные на взаимодействии ученика и учителя с другими учащимися или обучающегося и платформы, помогают повысить интерес к учебному предмету, мотивирует к изучению школьных дисциплин, учитывая индивидуальные и возрастные особенности, а также необходимость в освоении материала.

Стоит рассмотреть следующие онлайн-ресурсы: «Учи.ру», «РЭШ», «Skysmart Класс», «Сдам ГИА», «LearningApps», «Quizlet», «Wordwall», «DeepSeek», «Алиса AI».

**Методология и результат исследования.** В ходе исследования были использованы общенаучные методы познания: анализ – синтез, сравнение, описание, обобщение.

На начальном этапе были проанализированы термины и понятия, связанные с «образовательными платформами» в учебном процессе, а также статьи, посвящённые современным обучающим сайтам. На следующем – были рассмотрены и описаны особенности как российских, так и зарубежных приложений для использования в образовательной деятельности. На завершающем этапе подведены итоги по данной работе.

Рассмотрим некоторые современные образовательные платформы:

- «Учи.ру» (UCHi.RU) это российская онлайн-платформа, на которой ученики разных возрастов могут изучить предметы школьной программы в интерактивной форме [2]. Учителя имеют возможность использовать сервис как в процессе обучения на уроках, так и для самостоятельных отработки знаний учащимися. Материалы, предлагаемые платформой, соответствуют ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт). Также детям доступны тематические олимпиады, с помощью которых показать уровень знаний; задания для подготовки к ОГЭ (Обязательный государственный экзамен), ЕГЭ (Единый государственный экзамен) и ВПР (Всероссийская проверочная работа). На уроке русского языка сайт учитель может включить в занятие упражнения, уже составленные, или использовать в качестве домашнего задания.

*Достоинства:* все участники процесса, родители, ученики и учителя, смогут отследить уровень знаний обучающегося; яркое визуальное представление; популярный сервис легок в использовании.

*Недостатки:* присутствие навязчивой рекламы, которая мешает и отвлекает в ходе работы; отсутствие теории и справочного материала; сайт предоставляет однотипные задания среди разных модулей.

– «РЭШ» (Российская электронная школа) – информационно-образовательный портал, в котором содержатся школьная программа для всех возрастов учащихся [3]. Материалы, предлагаемые платформой, соответствуют ФГОС. Сервис предоставляет следующие возможности: просмотр и скачивание видео-лекций, интерактивные тренировочные задания, решение упражнений разного уровня сложностей. Можно осуществить подготовку к итоговой аттестации. У педагога по русскому языку есть возможность на самом уроке при объяснении материала включить видеофрагмент, а для закрепления материала – задания для практики.

*Достоинства:* для каждой темы урока подобраны цели и задачи, видеоматериал, тренировочные задания; бесплатное использование платформы, не требующей регистрации.

*Недостатки:* присутствуют незначительные ошибки в упражнениях; из-за возможности неоднократного прохождения, отсутствует статистика; платный доступ к контрольным работам.

– «Skysmart Класс» – это российская онлайн-школа для детей, которая сопровождает учащихся с 1 по 11 классы [4]. Платформа предоставляет возможность создать индивидуальную рабочую тетрадь по предметам школьной программы. Это уникальная разработка, которая соответствует ФГОС. Учитель вправе сам выбрать параметры работы, т.е. определить время прохождения теста, ограничить показ правильных ответов, установить один или несколько верных решений. У каждой школьной дисциплины существуют различные категории, например: «Интерактивные задания», «Подготовка к ВПР», «Контрольные задания» и другие. Сайт позволяет педагогу создавать тетрадь по русскому языку для всего класса и для тех учеников, которые занимаются на домашнем обучении или отстают по школьной программе.

*Достоинства:* учителю-предметнику видна статистика учеников по выполненным заданиям; на базе онлайн-школы ребёнок может обучаться дистанционно по индивидуальному графику.

*Недостатки:* из-за присоединения к онлайн-школе Skyeng, стало сложнее ориентироваться на сайте; нет возможности в редактировании заданий.

– «Сдам ГИА» – российский бесплатный учебный портал, который ориентирован для подготовки к ГИА (государственная итоговая аттестация) [5]. На платформе имеются следующие разделы: «Решу ОГЭ», «Решу ВПР», «Решу ЕГЭ» и другие. Сайт в основном нацелен на практические задания. Платформа направлена на самопроверку самих обучающихся. Зато педагог по русскому языку может составить свой тренировочный вариант работы, но ему не будет видна статистика класса.

*Достоинства:* ежемесячное обновление банка заданий; после окончания работы, ученик может посмотреть подробное решение упражнения; можно обсудить решение заданий, написав в комментарии.

*Недостатки:* тестовые задания проверяются автоматически сайтом, а письменные ответы – нет; частая навязчивая реклама.

– «LearningApps» – немецкий бесплатный онлайн-сервис, который содержит множество интерактивных упражнений [6]. Сайт переведен на 21 язык, в том числе и русский. На платформе представлены готовые задания, шаблоны, чтобы учитель мог сам составить работу. Приложение не подходит для объяснения правил по русскому языку, но удобно для закрепления и освоения материала.

*Достоинства:* вставка аудио- и видеофрагментов; разрешено выкладывать задания и делиться ими; все материалы и задания хранятся в личном кабинете учителя; регистрация необязательна.

*Недостатки:* в переводе встречаются ошибки; сайт работает только онлайн.

– «Quizlet» – американский сайт, помогающий быстро выучить термины и понятия в формате карточек [7]. Использование данной платформы эффективно на уроке в качестве повторения или опроса пройденного материала. Приложение практично при изучении таких разделов по русскому языку, как: «Лексикология» (например, изучение синонимов, антонимов, омонимов, паронимов, термины); «Фонетика. Орфоэпия» и т.д.

*Достоинства:* создание собственного материала для заучивания понятий, слов и т.д.; отслеживание прогресса учеником; подготовлены готовые карточки и тесты.

*Недостатки:* есть платный доступ к расширенной версии; предполагает устную форму ответа.

– «Wordwall» – иностранный сайт, в котором при помощи различных шаблонов учитель создаёт задания для использования в классе или в качестве домашнего задания [8]. Можно выбрать конструктор, например: «Викторина», «Найди пару», «Случайное колесо» и другие.

*Достоинства:* у каждого упражнения видна таблица лидеров: можно изменять параметры задания, визуальный стиль; разрешено делиться ссылкой на материал.

*Недостатки:* сбои и долгая загрузка платформы; ограниченный бесплатный доступ; нет возможности редактировать готовые задания других педагогов.

Также в процессе обучения используются не только онлайн-платформы, но и современные технологии, нейросети. Самое понятие «нейросеть» подразумевает под собой программу, которая находит в сети Интернет информацию и систематизирует её в готовый ответ на поставленный человеком вопрос. Такие сервисы активно внедряются в повседневную жизнь общества. Они коснулись и образовательной деятельности. Так как платформы разработаны недавно, следовательно, имеют ряд существенных недочётов.

– «DeepSeek» – это искусственный интеллект, разработанный китайской – компанией [9]. С 2025 года платформа стала доступна в России и переведена на русский язык. Приложение создаёт необходимый текст, исходя из точного запроса человека: от эссе до диссертаций. Для учителя сервис удобен тем, что можно сгенерировать конспект урока за несколько минут.

*Достоинства:* бесплатное приложение просто в использовании; в личном кабинете остаётся истории запросов, которые можно просмотреть офлайн; гибкое составление текстов.

*Недостатки:* платформа работает только с текстом; не ориентируется только на образовательную деятельность; составленный ответ может быть неточен, поэтому необходима тщательная проверка.

– «Алиса AI» (Artificial Intelligence – «искусственный интеллект») – российская нейросеть от компании «Яндекс» [10]. Уникальный продукт, который разработан с 2025 года. Он включает в себя следующие разделы: «Нарисовать картинку», «Режим «Рассуждать», «Оживить фото». Платформа может помочь и в учебном процессе, например: составить план-конспект урока, самостоятельную работу, тесты и опросники с ответами.

*Достоинства:* отличие от других нейросетей, в том, что она работает с разными видами запросов: от текста до видео- и аудиоматериалов.

*Недостаток:* в связи с тем, что это нововведение, то присутствуют ошибки и неточности в полученном материале, поэтому следует основательно разбирать предлагаемый материал.

**Заключение.** Таким образом, современный образовательный процесс при применении обучающих онлайн-ресурсов становится более технологичным, интерактивным

и интересным для обучающихся и педагогов. В XXI веке неприменение разных образовательных платформ невозможно, потому что это необходимость в условиях цифровизации. У нового подрастающего поколения сформировано клиповое мышление, т.е. фрагментарное восприятие информации, неумение концентрировать внимание на уроке, неспособность запоминать большой объём сведений. Использование современных платформ – способ упростить подготовку учителя к урокам, повысить темп занятия, реализовать идеи развивающего обучения, а для детей – не только наглядно запомнить материал, но и улучшить самостоятельно знания.

Но несмотря на удобство использования данных сервисов, присутствуют и определённые риски. Например, не все учителя и учащиеся полноценно адаптированы к новым технологиям, поскольку не всегда есть возможность приобретения гаджетов; дети могут отвлекаться от учебного процесса на посторонние сайты и игры, не связанные с образовательной деятельностью; дополнительная нагрузка на педагогов для освоения новых компетенций, а также подбор заданий, соответствующих ФГОС.

### **Список используемых источников**

1. Еуст, Н. О. Использование образовательных платформ в обучение [Электронный ресурс] / Н. О. Еуст // Образовательная социальная сеть. – 2024. – URL : <https://nsportal.ru/shkola/distantcionnoe-obuchenie/library/2024/07/25/ispolzovanie-obrazovatelnyh-platform-v-obuchenii> (дата обращения: 05.11.2025).
2. «Учи.ру». – URL : <https://uchi.ru/> (дата обращения: 05.11.2025).
3. «РЭШ». – URL : <https://resh.edu.ru/?%29&ysclid=mhjf45x5yp377823202> (дата обращения: 05.11.2025).
4. «Skysmart». – URL : <https://edu.skysmart.ru/teacher/homework/mititozebi> (дата обращения: 05.11.2025).
5. «Сдам ГИА». – URL : <https://sdamgia.ru/?ysclid=mhjf6wpjen735112616> (дата обращения: 05.11.2025).
6. «LearningApps». – URL : <https://learningapps.org/index.php> (дата обращения: 05.11.2025).
7. «Quizlet». – URL : <https://quizlet.com/ru> (дата обращения: 05.11.2025).
8. «Wordwall». – URL : <https://wordwall.net/> (дата обращения: 05.11.2025).
9. «DeepSeek». – URL : <https://www.deepseek.com/en> (дата обращения: 05.11.2025).
10. «Алиса AI». – URL : <https://alice.yandex.ru/?ysclid=mhjfdp9lyu318419986> (дата обращения: 05.11.2025).

## **СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ В ПЯТОМ КЛАССЕ: ПОДГОТОВКА МАТЕРИАЛОВ К ЭЛЕКТРОННОМУ ПОСОБИЮ**

**Медведева Карина Анатольевна,**

студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия

**Иванова Виктория Владимировна,**

студент 5 курса, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», учитель русского языка и литературы  
МАОУ СОШ № 5, г. Тамбов, Россия

**Моисеева Лариса Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры историко-филологического  
образования Института педагогики, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: Moiseeva-LS@mail.ru)

**Аннотация.** В статье идёт речь о важности, актуальности создания электронного пособия по развитию речи школьников на материале уроков по обучению написания сочинения по картине, включающего конспекты различных типов сочинений по картине с готовым таймингом и подборкой дидактических аудио- и видеоматериалов, что представляет практическую ценность для молодых педагогов. Большое внимание уделено методике проведения занятий по написанию сочинения по картине интегрированного типа с привлечением сведений из других учебных дисциплин (литературы, музыки, изобразительного искусства). Авторы статьи описали положительные стороны такого вида занятия, представили результаты исследования (опроса) по проблеме «Интеграция в школьном курсе русского языка» и разработку урока подготовки к написанию сочинения по картине И. Э. Грабаря «Ясный осенний вечер» с результатами его апробации.

**Ключевые слова:** электронное пособие, интегрированный урок, сочинение по картине, искусство, словарная работа, конспект урока, речь, мышление.

**Введение.** Современная школа стремится к тому, чтобы дети, получившие на уроках знания, умели их правильно и целесообразно использовать. Приоритетные средства для достижения этого – культура речи и культура общения. Уроки развития речи в учебном процессе занимают важное место. В большинстве своём они проводятся на уроках русского языка, где одна из форм работы – «Сочинение по картине», помогает обучать детей навыкам коммуникации, а также позволяет обогатить их речь с помощью употребления художественных средств. Его написание, главным образом, способствует развитию связной речи у школьников. По общей программе сочинение по картине должно проводиться четыре раза в год.

В современном мире всестороннее развитие ученика становится для учителя основной задачей, которая, в свою очередь, требует применения различных форм ведения урока. Одной из таких форм является интегрированный урок. В связи с тем, что данная форма требует от ученика большей включённости, материал, изучаемый посредством данной формы урока, усваивается эффективнее. Также стоит отметить, что интегрированный урок развивает ассоциативное мышление и логику.

Актуальность данной темы заключается в том, что в быстро развивающемся мире очень важно со школьной скамьи понимать межпредметную связь. С каждым годом

появляется всё больше специальностей и профессий, которые совмещают две, а иногда и три профессии. Благодаря интегрированным урокам могут быть сформированы навыки поиска и анализа информации, ассоциативного мышления, логики, что в современном мире является неотъемлемой частью жизни. С помощью грамотно построенного урока-сочинения по картине педагог начинает готовить ребёнка к будущей жизни. Подобные уроки нацелены на расширение кругозора, изменение мировоззрения на занятии.

Для разработки таких интегрированных уроков мы планируем создавать электронное пособие, которое содержит в себе полноценный ход урока, включающий в себя прослушивание композиций, соответствующих настроению картины. В разработках также будет обращение к художественным произведениям, позволяющим наиболее тонко прочувствовать содержание полотна и обогатить свою речь новыми художественными средствами. Задания, направленные на словарную работу, могут быть использованы не только для обогащения лексикона школьников, но и для качественной подготовки к написанию сочинения.

Практическая значимость: разработки, занесённые в пособие, могут быть использованы сразу. Они уже проверены педагогами и соответствуют таймингу в сорок пять минут. В этом его практическая ценность и для начинающих учителей, и для опытных педагогов, которым хочется разнообразить свои занятия. Учитель любой российской школы может ими воспользоваться, выбрать что-то подходящее для его методики преподавания, опираясь на склонности и потребности обучаемых.

Новизна нашей работы состоит в том, что прежде таких пособий не было, лишь фрагменты, которые не дают полноценно подготовиться к уроку. Правильно подобранные материалы к сочинению по картине способствуют развитию эмоционального интеллекта у обучаемых.

Электронное пособие станет настоящим подспорьем, как мы надеемся, для многих педагогов. Его преимущества – в удобстве и эффективности представленных материалов.

**Методология и результаты исследования.** Для анализа методологии интегрированного урока следует различать такие понятия как: интеграция и межпредметная связь. Интеграция – это объединение всех частей в единое качественно новое целое. Взаимосвязи между предметами демонстрируют связь между объектами, однако в этом проявляются различия между ними. Из этого можно определить происхождение интеграции в результате высокого уровня реализации межпредметных связей, которые основаны на общих научных идеях для нескольких предметов [5].

Важным аспектом для начала работы с любой формой урока является определение её методологии. Для начала необходимо определить основные принципы методологии интегрированного урока:

1. Междисциплинарный. Интеграция различных предметов позволяет видеть новые связи между знаниями и помогает формировать целостное видение мира у школьников.
2. Систематичность. Все элементы урока должны быть взаимосвязаны и направлены на общую цель. Это помогает ученикам увидеть структуру изучаемого материала и понять его логику.
3. Разнообразие методов и форм образования. Они позволяют делать урок более эффективным и интерактивным.
4. Обратная связь. Получение обратной связи от учеников позволяет учителю скорректировать свою работу и улучшить качество преподавания.

Применение этих принципов на практике позволяет сделать интегрированные уроки более эффективными и интересными для учащихся. Также в своём исследовании мы использовали такой метод как эксперимент, проверив на практике, подходят ли наши

разработки (план урока, конспект) под время, определённое нами для занятия, а также прописали тайминг.

Стоит отметить, практическую направленность такой формы урока как интегрированный урок. Организация урока может быть совершенно различной, однако, как и любой другой он требует создания модели и планирования и в этом и заключается проверка учителя на творческую составляющую, ведь проведение подобной формы урока требует от учителя серьёзной аналитической работы [4].

Сочинение по картине – популярная форма работы на уроке. Она прочно вошла в систему образования. Почему педагоги из года в год прибегают к данной форме работы? Написание сочинения по картине представляет собой мощный тренажер для развития речи ребёнка. Взаимосвязь развития языка и мышления доказана в трудах Вильгельма фон Гумбольдта. Соответственно при улучшении качества речи у обучаемых происходит совершенствование когнитивного аппарата [2].

План урока, согласно примерному варианту конспекта, представлен ниже. Естественно, в пособии он будет в более подробном и углублённом варианте. Урок был опробован на практике. Как показала рефлексия, учащиеся остались довольны данным занятием. Показателем успешной работы на уроке стали хорошие отметки за сочинения как среднее арифметическое по классу, из чего следует вывод о его эффективности. Некоторые моменты пришлось доработать, к диагностике пробелов в представленном конспекте мы стремились максимально.

План урока русского языка в 5 классе.

Тема: подготовка к сочинению-описанию по картине И. Э. Грабаря «Ясный осенний вечер».

Тип урока: урок открытия нового знания.

Цель: формирование у учащихся понимания написания сочинения через создание устного высказывания по картине.

Задачи:

Образовательные: активизировать лексику по теме «Осень»; познакомить с творчеством И. Э. Грабаря; научить составлять план сочинения-описания; отработать подбор выразительных средств языка.

Развивающие: развивать устную речь, ассоциативное мышление, умение анализировать произведение живописи.

Воспитательные: воспитывать эстетический вкус и интерес к искусству.

Ход урока:

1. Организационный момент. (1–2 мин)

Цель: создать рабочий настрой.

Деятельность: Приветствие. Объявление темы и формы работы.

2. Актуализация знаний. Мотивация. (5 – 7 мин)

Цель: вызвать эмоциональный отклик, подвести к теме урока.

Деятельность:

Эвристическая беседа: «Любите ли вы осень? Почему?»

Вопрос: «Что вдохновляет творческих людей на создание произведений об осени?»

Чтение и анализ стихотворений об осени (А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев).

3. Сообщение темы и целей урока. (2 мин)

Цель: сформулировать цель занятия для учащихся.

Деятельность: Объявление темы, что сегодня работа будет вестись по картине И. Э. Грабаря «Ясный осенний вечер». Формулировка цели: научиться описывать картину и подготовиться к письменному сочинению.

#### 4. Знакомство с творчеством И. Э. Грабаря. (5 мин)

Цель: дать краткие биографические сведения о художнике, показать его манеру письма.

Деятельность: Краткий рассказ учителя об основных фактах биографии и творчества художника с демонстрацией других его картин («Сентябрьский снег», «Февральская лазурь»).

#### 5. Восприятие картины. Анализ произведения. (10 – 12 мин)

Цель: организовать анализ картины, выявить детали, определить цветовую гамму и настроение.

Деятельность:

- 1) Просмотр репродукции.
- 2) Прослушивание музыкального фрагмента П. И. Чайковского.

Беседа по вопросам:

Какое настроение создают картина и музыка?

Какие эмоции вызывает картина?

Какой месяц осени изображен? Докажите.

Что изображено на переднем, среднем и заднем планах?

Какие краски преобладают?

Какие малозаметные детали важны для описания?

#### 6. Речевая подготовка. (7 мин)

Цель: актуализировать знания о выразительных средствах языка и наполнить «копилку слов» для сочинения.

Деятельность:

Повторение определений: эпитет, сравнение, метафора, олицетворение.

Коллективная работа: подбор выразительных средств для описания неба, деревьев, реки, воздуха на картине (заполнение таблицы на доске или в раздаточных материалах).

#### 7. Составление плана сочинения. (3 мин)

Цель: структурировать будущее высказывание.

Деятельность: Коллективное составление и запись плана:

Вступление (Художник и картина. Первое впечатление).

Основная часть (Описание неба, деревьев, реки, дальнего плана. Цветовая гамма).

Заключение (Настроение картины. Моё отношение к ней).

#### 8. Создание устного сочинения. (5 мин)

Цель: применить полученные знания для построения связного монологического высказывания.

Деятельность: коллективное составление устного сочинения по картине с опорой на план и «копилку слов».

#### 9. Рефлексия. Итог урока. (2 мин)

Цель: подвести итоги, оценить работу класса.

Деятельность: вопросы: «Что нового узнали? Что получилось лучше всего? Чему научились?»

#### 10. Домашнее задание. (1 мин)

Написать сочинение-описание по картине И. Э. Грабаря «Ясный осенний вечер» в черновике, следуя составленному плану.

Также, было отмечено, что многие речевые обороты, знакомство с которыми произошло на данном уроке, стали использоваться учащимися в неформальных беседах в устной и электронной речи. Бесспорно, данный факт является маркером благотворной совместной работы педагога и школьников.

В пособии мы планируем уделять большое внимание словарной работе. Необходимо внести разнообразие в речевой запас школьников, показать им красоту литературного русского языка. Безусловно, необходимо использовать для этих целей изобразительно-выразительные средства речи, которые нельзя обойти стороной на уроках русского языка. Лишь на практике, используя такие слова в своей работе, ученики могут полностью прочувствовать их эстетическую ценность.

Грамотно подобранное музыкальное сопровождение играет немаловажную роль в данной работе. Мы планируем вариативность выбора композиций учителями, уместность и соответствие картине каждой из которых будет согласовано с консультантом, имеющим музыкальное образование. С ранних лет учащиеся должны видеть красоту и ценить искусство, которому отведена важная роль в воспитании и становлении всесторонне развитой личности. Классическая музыка, которая должным образом дополняет и раскрывает величие картины, благотворно скажется на её глубинной интерпретации учащимися. Такое сочетание гармонии изобразительного и музыкального искусства также стимулирует развитие критического мышления у учеников.

Чувства прекрасного, переполняющие учеников после знакомства с картиной и музыкальным сопровождением, будут рваться наружу. Возникает логичный вопрос у школьников: «Как их выразить?». Мы планируем дать ответ на практике, с помощью демонстрации художественных текстов русской классики. А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Ф. И. Тютчев и другие образцы совершенства письма станут идеалами для школьников, и покажут, к чему стоит стремиться в мастерстве слова.

Рассказы о композиторах и художниках, расширяет кругозор школьников, помогут полному погружению в мир завораживающего творчества. Девиз работы: сначала чувства, а потом слова.

Еще одним методом в нашей работе стал опрос среди учителей МАОУ СОШ № 5 на тему «Интегрированные уроки в методике работы современных учителей». В ходе опроса было выявлено, что учителя проводят уроки интегрированного типа не так часто, как хотелось. Дело в том, что грамотное прогнозирование и подготовка подобных занятий требует большого количества времени, которое не всегда можно найти, а также практической проверки урока.

В связи с тем, что загруженность в школах на сегодняшний день весьма большая, мы хотим улучшить качество уроков интегрированного типа с помощью электронного методического пособия, в которое будут входить разработанные и проверенные практикующими учителями готовые конспекты уроков с вариантами выбора картин, художественных текстов, музыки и рассказов о композиторах. В данном опросе также выяснилось, что большинство учителей отмечают эффективность подобных уроков, а также повышенное внимание и вовлечённость со стороны учеников.

Наше пособие также решает и другую проблему: многие учителя с большим опытом из года в год проводят уже «проверенные временем» сочинения по картине по готовым конспектам. Мы хотим разнообразить их занятия и внести новые краски в модель преподавания, освежив её нашими разработками. Электронное пособие будет полезно и для студентов педагогического направления, которые проходят практику в школе. Начинающим учителям сложнее всего планировать уроки: использование пособия облегчит им работу и задаст образец грамотно построенного урока.

Ценность пособия в том, что учитель сможет выбрать нужный конспект, среди готовых вариантов, опираясь на склонности учащихся и уровень знаний класса. Степень трудности или лёгкости ученического сочинения обуславливает и характер задания [1]. Далее уже дело за мастерством педагога, который должен зажечь искру творчества в глазах

юных учеников. Безусловно, немаловажен контроль за добросовестным исполнением задания школьниками для достижения максимальных результатов. Лёгкость или трудность сочинения зависит от степени самостоятельности ученика [3].

Таким образом, в опросе выяснилось, что наше пособие станет уникальным помощником для всех категорий учителей-словесников: от студентов-практикантов до методистов, имеющих большой педагогический стаж.

**Заключение.** Итогом работы становится размышление о целесообразности завершения урока удовлетворением для обеих сторон: и учителей, и учеников. Приблизится к решению данной цели, может помочь инновационный электронный ресурс – доступное в удобстве использования пособие. Его создание – мост между теорией интегрированного обучения и школьной повседневностью, который позволяет легко и быстро перенести передовые методики в реальный класс.

Преимущество данного подхода в его универсальности и гибкости. Опытный учитель откроет в пособии свежие идеи, материалы для вдохновения, а студент-практикант – надежную опору и логично структурированный план действий. Апробация урока, описанная в работе, показала, что такой формат откликается у пятиклассников, пробуждая в них не только интерес к русскому языку, но и к искусству в целом.

Таким образом, наше исследование имеет чёткую практическую направленность. Мы предлагаем конкретный инструмент, облегчающий рутинную подготовку учителя и в то же время повышающий качество обучения. В будущем мы планируем расширять нашу электронную базу, добавляя новые темы, картины, художественные тексты и музыкальные сопровождения, чтобы у каждого учителя-словесника был доступ к библиотеке воодушевляющих и эффективных методических материалов. От качества образования зависит перспектива развития целого поколения, поэтому, следуя гуманистическим ценностям, каждый педагог должен внести свой вклад в формирование прогрессивного сценария будущего. Естественно, пособие не заменит работу учителя на уроке, однако оно может помочь ему на этапе планирования занятия.

#### **Список используемых источников**

1. Баранов, М. Т. Программа по русскому языку к учебникам для 5 – 9 классов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский // Программы по русскому языку для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. 5 – 9 кл. ; сост. Л. М. Рыбченкова. – М. : Дрофа, 2002. – С. 3 – 49.
2. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт, В. фон. ; под ред. Г. В. Рамишвили. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000.
3. Задунова, Т. С. Искусство писать сочинение [Электронный ресурс] / Т. С. Задунова // Русский язык. – 2002. – № 19. – URL : <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200201903> (дата обращения: 06.11.2025).
4. Криволапова, Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока / Е. В. Криволапова // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань : Бук, 2015.
5. Лезина, В. В. Метапредметный подход: сущность и критика / В. В. Лезина, М. Х. Мальсагова // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога : сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф., Евпатория, 23 апреля 2020 года. – Евпатория : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2020. – С. 58 – 65.

## **РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (ПО МОТИВАМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ТРИ МЕДВЕДЯ»)**

**Мукина Ольга Геннадьевна,**

доцент, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия  
(e-mail: mukina\_o@mail.ru)

**Аннотация.** В статье предлагается план работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. На основе русской народной сказки разработаны разные виды заданий (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания) по работе с грамматикой и лексикой. Актуальность исследования обусловлена потребностью в эффективных методиках обучения чтению в практике обучения русскому языку как иностранному. Целью является разработка системы заданий, направленных на формирование речевой компетенции у студентов-иностранцев, расширение словарного запаса. Данный материал может быть использован в практике преподавания русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, текст, сказка, грамматика, лексика.

**Введение.** В рамках преподавания русского языка как иностранного (РКИ) текстовая деятельность представляет собой комплексный и многоуровневый процесс, включающий разнообразные методические подходы. Основная задача такой деятельности – развитие навыков чтения, а также освоение лексических и грамматических конструкций в контексте изучаемого материала.

Современная дидактика РКИ характеризуется наличием разнообразных образовательных ресурсов, включая цифровые платформы, мультимедийные средства и мобильные приложения. Тем не менее, в контексте российских высших учебных заведений, традиционный учебник сохраняет свою доминирующую позицию в методике преподавания. Это обусловлено его способностью обеспечивать системное и структурированное изложение материала, что является необходимым условием для реализации комплексных дидактических задач (практических, воспитательных, общеобразовательных). Кроме того, учебник играет существенную роль в формировании ключевых компетенций обучающихся-иностранцев, таких как языковая, речевая, коммуникативная и страноведческая.

Эффективно организованная работа с текстом, основанная «на систематичности и творческом подходе преподавателя, является фундаментальным этапом на пути к достижению свободного владения языком и продуктивной речевой деятельности, что составляет конечную цель обучения РКИ» [1, с. 112].

И в этой связи необходимо отметить, что преподавание русского языка как иностранного требует от педагога решения комплексной задачи. Необходимо осуществлять подбор и организацию учебного текстового материала, принимая во внимание специфику когнитивных процессов восприятия у иностранных учащихся. Процесс восприятия представляет собой значительную трудность для данной категории студентов, поскольку его успешность обусловлена высоким уровнем сформированности базовых речевых механизмов, в частности, вероятностного прогнозирования и установления смысловых связей. Фундаментальным механизмом в данном контексте является память, развитие которой достигается посредством применения разнообразных типов заданий: языковых, условно-речевых и речевых.

Обучение «восприятию лексики и грамматических структур изучаемого языка базируется на работе с текстом. Именно в текстовом материале языковые единицы представлены в своей естественной форме, максимально приближённой к реальным коммуникативным ситуациям» [2, с. 57]. На начальных этапах обучения РКИ целесообразно применять краткие формы детской литературы (например, рассказы, сказки) ввиду их доступного языкового оформления и ограниченного объёма. Добавим, что при работе с иностранными студентами необходимо учитывать специфику их обучения, т.е. учитывать адресата. В рамках РКИ это «предполагает активное обращение к общеупотребительной лексике. Обычно это достигается за счёт использования коротких текстов на разную тематику» [2, с. 59].

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) процесс работы с текстом организован по чёткой трёхступенчатой модели, призванной развивать межкультурную компетенцию обучающихся.

Первый этап, **предтекстовый**, закладывает основу для успешного восприятия материала. На этом этапе студенты получают представление о цели предстоящего чтения, осваивают новую лексику, формируют интерес к тексту и активизируют свои аналитические способности, в частности, развивая навык языковой догадки.

Далее следует **текстовый этап**, непосредственно связанный с чтением. Здесь главная задача – научить студентов эффективно работать с текстом: выделять основную мысль, составлять его краткое содержание, подбирать наиболее подходящие названия и находить к словам из текста их синонимы или антонимы.

Завершающий, **послетекстовый этап**, направлен на углублённое осмысление прочитанного. Студенты учатся анализировать детали, знакомиться с культурными особенностями страны изучаемого языка и сравнивать их с собственным культурным опытом. Задания этого этапа проверяют, насколько полно студенты поняли содержание текста, и оценивают их готовность к его воспроизведению и свободному выражению своих мыслей.

**Методология и результаты исследования.** Мы предлагаем комплекс заданий, разработанный автором настоящей статьи, на материале русской народной сказки «Три медведя», который может быть использован на занятиях по русскому языку как иностранному при изучении лексики и грамматики со студентами подготовительного факультета. Отметим, что используется адаптированный текст из учебника «Дорога в Россию (элементарный уровень)» (добавим, что данный учебник применяется в работе с иностранными обучающимися на подготовительном факультете в нашем университете) [3, с. 249].

На **предтекстовом** этапе работы – перед прочтением текста – целью является подготовка студентов к свободному владению иностранной речью, уделяя внимание как фонетической стороне (произношению и интонации), так и мотивации к изучению русского языка. Ключевым аспектом работы станет практическое освоение правильного произношения отдельных звуков, слов и устойчивых выражений.

Вполне возможно предложить обучающимся выполнить следующие предтекстовые задания.

### **Задание 1. Единственное и множественное число существительных.**

Преподаватель предлагает вспомнить и написать существительные во множественном числе:

Аптека....., салат....., нож....., стул....., врач....., шкаф.....,  
лекция....., море....., буква....., город....., библиотека.....,  
платье....., здание....., бабушка....., друг....., брат.....,  
тетрадь....., человек....., медведь....., стул....., ребёнок....., дерево.....

Далее можно акцентировать внимание студентов на том, как образуется множественное число у следующих слов, встречающихся в сказке:

| Единственное число                      | Множественное число                          |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1 (одна)<br>ложка<br>тарелка<br>кровать | 2 (две), 3, 4<br>ложки<br>тарелки<br>кровати |

## Задание 2. Несовершенный и совершенный вид глагола

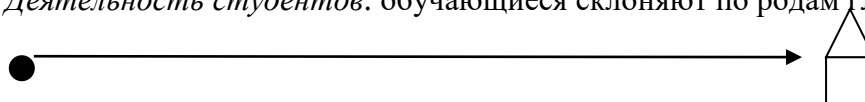
*Деятельность преподавателя:* предлагает повторить глаголы несовершенного и совершенного вида.

*Деятельность студентов:* называют глаголы совершенного вида

|                                                                                                             |                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <p>писать<br/>читать<br/>любить<br/>знать<br/>учить<br/>учиться<br/>есть<br/>ехать<br/>идти<br/>слушать</p> | <p><b>написать</b></p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|

*Деятельность преподавателя:* объясняет глаголы движения, которые встретятся в сказке:

*Деятельность студентов:* обучающиеся склоняют по родам глаголы



несовершенного и совершенного вида.

**побежать**

побежал (-а, -и)

**бежать**

бежал (-а, -и)

**прибежать**

прибежал (-а, -и)

## Задание 4. Работа с лексикой:

*Деятельность преподавателя:* объясняет, что в русском языке обозначение названий птиц и животных осуществляется различными способами. Например:

1) для обозначения животных и птиц разного пола используются суффиксы: -иц-, -их-.  
Например: тигр – тигрица, медведь – медведица;

2) для обозначения животных и птиц разного пола используются разные слова:  
кошка – кот, курица – петух;

3) названия птенцов и детёнышей животных образуются с помощью суффикса -онок-/-ёнок-: лев – львёнок, медведь – медвежонок.

*Деятельность студентов:* студенты слушают объяснение преподавателя. Возможно, сами комментируют.

Второй этап работы с текстом – **притекстовый** – направлен на развитие языковых и речевых навыков, а также на формирование коммуникативной компетенции.

### Задание 1. Прослушайте и прочитайте текст.

*Деятельность преподавателя:* озвучивает сказку (упражнение 21, страница 249), затем предлагает студентам прочитать текст. Осуществляется оценка чтения и коррекция ошибок.

*Деятельность студентов:* студенты слушают текст, затем читают его. После этого им предлагается проанализировать выделенные слова и выражения, попытаться определить их значение.

### Задание 2. Работайте со словарём, повторите лексику.

*Деятельность преподавателя:* разъясняет значение незнакомых слов.

*Деятельность студентов:* студенты актуализируют словарный запас, связанный с текстом (лексическая подготовка), слушают объяснения преподавателя. Возможно, участвуют в обсуждении значений слов, переводят на свой родной язык.

### Задание 3. Подберите антонимы к прилагательным.

|             |  |
|-------------|--|
| Маленький – |  |
| Хороший –   |  |
| Сладкий –   |  |
| Вкусный –   |  |
| Голодный –  |  |
| Большой –   |  |

### Задание 4. Используйте подходящий по смыслу глагол.

Однажды \_\_\_\_\_ бабушка и дедушка в город, а внука \_\_\_\_\_ в лес.

Девочка долго \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ в лесу дом.

Маша очень \_\_\_\_\_.

Она \_\_\_\_\_ ложку и \_\_\_\_\_ кашу.

В это время из леса \_\_\_\_\_ домой медведи.

Кто \_\_\_\_\_ кашу? – \_\_\_\_\_ большой медведь?

Медведи \_\_\_\_\_ вокруг и \_\_\_\_\_ девочку.

Маша \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ домой.

### Задание 5. Используйте слова, стоящие в скобках, в нужном падеже.

1. (Она) \_\_\_\_\_ звали Маша.
2. Однажды бабушка и дедушка поехали в \_\_\_\_\_ (город).
3. Маша пошла в \_\_\_\_\_ (лес)
4. Девочка увидела в \_\_\_\_\_ (лес) дом.
5. Маша увидела в \_\_\_\_\_ (дом) большой стол, а на \_\_\_\_\_ (стол) чашки, ложки.
6. Она взяла \_\_\_\_\_ (ложка) и съела \_\_\_\_\_ (каша).
7. В это время из \_\_\_\_\_ (лес) пришли медведи.
8. Кто съел \_\_\_\_\_ (каша)? – спросил большой медведь.
9. Медведи увидели \_\_\_\_\_ (девочка).
10. Маша встретила \_\_\_\_\_ (бабушка и дедушка).

Заключительный этап работы – **послетекстовый** – направлен на развитие у студентов практических навыков владения иностранным языком, необходимых для успешной коммуникации и адаптации в языковой среде. В процессе работы акцентируется внимание на ключевой лексике по теме, развитии навыков аудирования (восприятия на слух) и понимания речи, а также формировании умения анализировать информацию и формулировать грамотные ответы.

*Деятельность преподавателя:* организует повторение изученного материала, задавая вопросы по содержанию прослушанной и прочитанной сказки.

*Деятельность студентов:* активно участвуют в обсуждении, отвечая на вопросы, используя изученный речевой материал.

**Задание 1. Найдите в тексте ответы на вопросы.**

- Как звали внучку? (Маша)
- Куда поехали бабушка и дедушка? (в город)
- Куда пошла Маша? (в лес)
- Что делала в лесу Маша? (долго гуляла)
- Что увидела Маша в лесу? (дом)
- Что Маша увидела в доме? (стол, стулья, кровати)
- Что Маша увидела на столе? (чашки, ложки и вкусную кашу)
- Что сделала Маша? (Взяла ложку и съела кашу)
- Кто пришёл домой? (медведи)
- Кто жил в доме? (медведь, медведица и медвежонок)
- Что сказал большой медведь? (Кто съел кашу?)
- Что сказала большая медведица? (Кто съел кашу?)
- Что сказал маленький медвежонок? (Кто съел кашу?)
- Кого увидели медведи? (Машу)
- Что сделала Маша? (испугалась и побежала домой)
- Куда прибежала Маша? (домой)
- Кого встретила Маша дома? (бабушку и дедушку)

**Задание 2. По вашему мнению, как называется сказка? Выберите 1 вариант.**

«Маша и медведи», «Три медведя», «Маша в лесу»

В качестве домашнего задания можно предложить студентам прочитать сказку и подготовить пересказ.

**Заключение.** Подчеркнём, что разработанные нами задания направлены на формирование речевой компетенции у студентов-иностранцев, проверку понимания прочитанного, расширение словарного запаса. Задания и упражнения нацелены на переход от доречевых к коммуникативным упражнениям и выход в открытую коммуникацию. Они были разработаны или выбраны с учётом того, что их тематика сможет вызвать у студентов эмоциональный отклик и готовность к коммуникативной деятельности.

Добавим, что при организации учебного процесса необходимо уделить пристальное внимание следующим аспектам: подбору текстов – они должны быть не только интересными и соответствующими уровню студентов, но также иметь актуальность в современном мире и предоставлять возможность применения полученных знаний на практике; психологической готовности иностранных студентов к работе с текстами – важно учитывать культурные и лингвистические особенности студентов, чтобы обеспечить им комфортное и продуктивное обучение.

В качестве заключения отметим, что «реализация всех видов речевой деятельности иностранного обучающегося происходит именно благодаря работе с текстом, что благоприятствует комплексному и взаимосвязанному обучению, так как только в единстве слушания, говорения, письма, чтения можно добиться правильного построения и реализации речи» [4, с. 340].

### Список используемых источников

1. Березовская, Я. Л. Русский язык как иностранный. Чтение / Я. Л. Березовская, О. И. Шарафутдинова. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – 278 с.
2. Варнавская, О. О. Текст как единица языка и произведение речи / О. О. Варнавская // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 58 – 61.
3. Дорога в Россию (элементарный уровень): УМК. – 6-е изд. – М. : ЦМО МГУ им. М. Ю. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2010. – 342 с.
4. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л. С. Крючкова. – М. : Высшая школа, 2009. – 480 с.

УДК 371.335.5

14.25.09: Методика преподавания учебных дисциплин в общеобразовательной школе

### ОБУЧАЮЩЕЕ СОЧИНЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В 7 КЛАССЕ

**Нечаева Софья Алексеевна,**

студент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет  
имени Г. Р. Державина», учитель русского языка и литературы  
МАОУ СОШ № 33, г. Тамбов, Россия  
(e-mail: sofja.678@yandex.ru)

**Моисеева Лариса Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры  
историко-филологического образования Института педагогики, г. Тамбов, Россия  
(e-mail: moiseeva-ls@mail.ru)

**Аннотация.** Проблема недостаточности грамотности письменной речи школьников среднего звена остаётся острой, несмотря на обилие существующих методик. Исследования утверждают, что многие ученики испытывают трудности в формулировании мыслей и создании текстов, что негативно отражается на качестве обучения. Поэтому в статье акцентируется внимание на таком виде работы, как обучающее сочинение.

Обучающие сочинения служат инструментом реализации требований, изложенных в ФГОС ООО. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предъявляет требования к формированию коммуникативной компетенции, в том числе – способности создавать письменные тексты разных типов и стилей: «В результате изучения курса русского языка обучающийся должен уметь создавать устные и письменные монологические и диалогические высказывания различных типов и жанров в учебно-научной, социально-культурной и деловой сферах общения» [1, Пункт 18.2.2].

**Ключевые слова:** сочинение, обучающее сочинение, развитие навыков письма, письменная речь, формирование коммуникативной компетенции.

**Введение.** Современное образование акцентирует внимание на развитии речевых навыков, которые являются фундаментом интеллектуальной деятельности и инструментом общения. Систематическая и целенаправленная работа на уроках русского языка

способствует развитию у детей навыков речевого общения. Особое значение в этом процессе приобретает практика написания сочинений различных жанров.

Обучающее сочинение – это вид учебной письменной работы, направленный на формирование умений и навыков письменной речи, и носит тренировочный, развивающий характер, в отличие от контрольного сочинения, которое, в первую очередь, направлено на оценку уровня знаний: «Обучающие сочинения предназначены для того, чтобы помочь учащимся освоить определённые речевые умения: строить текст, использовать разнообразные языковые средства, соблюдать логическую последовательность мыслей» [2, с. 267].

Данный жанр не только обогащает и структурирует устную и письменную речь учащихся средней школы, но и способствует организации их мыслей. Сочинение представляет собой самостоятельную творческую работу учащихся, направленную на выражение собственных мыслей и чувств, чтобы поделиться ими с окружающими. Для успешного написания текста школьник должен проявлять активность, вовлечённость в процесс создания текста, вносить личный вклад. Этот процесс требует от учащихся умений выбора темы, сбора материала, размышлений над концепцией, составления плана, определения структуры текста, подбора слов и формулирования предложений, а также корректировки ошибок, что в свою очередь, развивает их умственные способности и требует контроля за интеллектуальными усилиями.

**Методология и результаты исследования.** Исторически значительный вклад в теорию написания сочинений внесли выдающиеся учёные-методисты, такие как Т. Ф. Ефремова и В. В. Моисеева, а также А. Д. Алфёров и А. В. Текучев. Благодаря их трудам сформировалась основа методики, обеспечивающая эффективную организацию учебного процесса и помощь учащимся в становлении как зрелых читателей и писателей.

Для учеников концепция «школьное сочинение» воспринимается не только как обучающее упражнение, но и как возможность выразить свои идеи, чувства и впечатления на бумаге, как указывает В. В. Моисеева в определении.

Выделяют некоторые трактовки понятия «сочинение» с точки зрения учёных-методистов:

Методист А. Д. Алфёров утверждал, что сочинение, помимо того, что является «упражнением в форме и стиле», также представляет собой «упражнения, нацеленные исключительно на развитие стилистических навыков, аналогично гаммам и этюдам в музыке... Для изучения языка необходима естественная и продуманная работа над выражением личных мыслей, основанная на адекватном объёме данных». [3, 512 с.]

А. В. Текучёв предложил наиболее полное и точное определение. По его мнению, «школьное сочинение» представляет собой изложение собственных мыслей, эмоций и мнений в творческой и индивидуальной форме с целью делиться ими с другими. Он рассматривает сочинение как общий термин для различных видов заданий по детальному и связному изложению материала. Сочинение требует активности, самостоятельности, индивидуального подхода и вовлечённости ученика. Подготовка материала, организация его, размышления над структурой, планирование текста, установление связей, выбор слов и фраз, составление предложений, редактирование ошибок – все эти шаги требуют значительных умственных усилий и контроля над интеллектуальной деятельностью ученика.

Т. А. Ладыженская классифицирует сочинения следующим образом:

По содержанию (по тематике): [4, 415 с.]

«Нетрадиционные» жанры: грамматические, лексические, лингвистические и другие (например, сочинения на тему «Зачем изучают орфографию?»).

Свободные темы, связанные с жизненным опытом.

По источникам материала:

Основанные на личном опыте, книгах, фильмах, радиопередачах и других источниках.

По объёму:

Миниатюры (краткое изложение темы).

По сложности:

1. Сочинения, которые включают грамматические, лексические, стилистические упражнения.
2. Сочинения, которые основаны на использовании определённых слов, фраз и предложений.

Для того, чтобы закрепить знания и навыки в написании сочинений, применяются дополнительные задания, такие как использование конкретных слов и словосочетаний, определённых членов предложения, а также анализ средств выразительности языка в тексте.

Классификация сочинений по М.Г. Львову структурирует их следующим образом:

Основанные на источнике материала:

1. Из жизненного опыта (прогулки, игры, экскурсии, трудовая деятельность и прочее).
2. По мотивам фильмов, книг, произведений искусства, рассказов педагога.
3. Использующие комбинацию различных источников.
4. Созданные на основе творческого воображения (например, по мотивам художественных картин, или с заданными началом и концом).

По степени самостоятельности:

1. Коллективные сочинения, где тема едина для всего класса и подготовка ведётся совместно.
2. Индивидуальные сочинения, написанные каждым учеником по своей уникальной теме.

По типам текста:

1. Повествовательные тексты;
2. Описательные тексты;
3. Аналитические тексты.

А.В. Текучев делит темы сочинений на репродуктивные и творческие. Репродуктивные темы связаны с раскрытием личного опыта учащихся. Творческие темы предполагают выполнение нестандартных и интересных заданий, активизирующих творческое воображение учеников и способствующих формированию их эмоциональных и оценочных суждений.

Для когнитивного развития ребёнка крайне важно предоставлять темы для сочинений, которые позволяют полную свободу в выборе жанра и наполнения. Также следует предлагать эти темы в захватывающей форме и разнообразных формулировках, что способствует возникновению у детей энтузиазма и интереса к будущей творческой деятельности.

В процессе создания сочинения используются текстовые навыки, которые можно разделить на три основные группы: способность воспринимать текст, воспроизводить его и умение создавать собственный оригинальный текст. Каждая группа навыков основана на различных формах речевой деятельности, таких как чтение, аудирование, письмо и устная речь.

Особое внимание стоит уделить третьей группе – умению создавать собственный текст. Это умение проявляется в написании сочинений и является ключевым для развития способности самостоятельно формировать тексты в будущем.

Т. А. Ладыженская выделяет следующие текстовые умения:

- 1) раскрывать тему и основную идею;
- 2) собирать материал;
- 3) систематизировать собранный материал;
- 4) структурировать текст на смысловые блоки;
- 5) корректно записывать текст;
- 6) ясно и точно выражать свои мысли.

М. С. Соловейчик акцентирует внимание на таких навыках, как:

- 1) планирование содержания высказывания;
- 2) формулировка мыслей в соответствии с планом;
- 3) контроль за своей речью и улучшение текста.

В ходе формирования текстовых умений учащиеся осваивают следующие навыки:

- 1) Они научатся распознавать тему готового текста и далее самостоятельно создавать аналогичные тематике тексты;
- 2) Определять основную мысль исходного текста и верно транслировать её в собственном произведении;
- 3) Составлять текст из отдельных слов, фраз и предложений, правильно выстраивая их последовательность.

Текст является сложной и многослойной единицей, глубокое постижение которой затрагивает целый спектр научных областей: лингвистику, языкознание, психологию, культурологию, психолингвистику, философию, историю и литературоведение. Изучая тексты, учащиеся приобщаются к культурной среде, формируют представления о многообразии жизни и эпохах прошлого, развивают моральные и нравственные качества. Они учатся сопоставлять факты, рассуждать логически, аргументированно обосновывать собственную позицию, своевременно признавать и исправлять ошибки. Главная цель – достичь точного и выразительного владения устной и письменной речью.

В современной лингводидактике активно внедряется текстоцентрический подход, при котором текст становится главным элементом образовательного процесса на занятиях по русскому языку. Этот подход не только обучает, но и развивает речевую среду, интегрируя важнейшие образовательные цели: формирование коммуникативной концепции, развитие общих интеллектуальных навыков и любовь к родному языку и национальной культуре. Ученики также погружаются в духовную культуру различных народов и формируют свои нравственные и эстетические взгляды. [5, 178 с.]

С момента поступления в пятый класс у учащихся начинается систематическая работа с текстом, переходящая в полноценную продуктивную деятельность. Это необходимо для подлинного формирования грамотности. Текстоцентрический подход выступает ключевой предпосылкой для обретения качественного нового уровня образования, приоритетной задачей которого является развитие интеллектуальных и личностных качеств молодёжи.

Чтение, понимание и интерпретация текста являются основными образовательными навыками, которые необходимы для обучения в целом. Такие разделы программы, как «Стили», «Текст», «Тема», «Основная мысль высказывания» и другие, отражают языковую часть курса и базируются на формировании универсальных учебных действий (УУД).

К общим коммуникативным УУД относятся способности раскрывать тему и главную мысль текста, собирать и систематизировать материал, строить высказывания в определённой композиционной форме, выбирать языковые средства, соответствующие речевым задачам, а также умение редактировать и улучшать написанное.

При рассмотрении конкретных навыков устной речи учащихся следует дополнить уже известные умения использованием средств выразительности звучащей речи, таких как темп, громкость, интонация и другие. Важно также освоение различных методов подготовки, включая разработку планов, создание рабочих материалов, формулирование тезисов и подготовку письменных текстов, что зависит от контекста общения. Кроме того, стоит научиться формировать устные высказывания разной композиционной структуры, такие как устные повествования, рассказы, сообщения, доклады, и приобретению навыков вежливого общения в личном и групповом контексте.

Необходимость целенаправленно развивать указанные коммуникативные навыки вызвана тем, что без специальной проработки учащиеся зачастую не достигают полного их освоения. Исследования демонстрируют, что школьники склонны допускать характерные ошибки в устных и письменных высказываниях, среди которых:

1. Расширение или сужение обсуждаемой темы, отход от изначальной линии;
2. Избыточная детализация, мешающая чёткому раскрытию темы;
3. Отсутствие ясного замысла или главной идеи, неполное раскрытие смысла;
4. Неверный отбор материала и его некорректная систематизация, несоблюдение логической последовательности, повторы;
5. Разрыв связей между частями высказывания, искажение пропорций между ними;
6. Несоответствие содержания, композиционной формы и языковых средств поставленной задаче и аудитории, нарушение целостности стиля.

Чтобы эффективно развивать коммуникативные умения, требуется скоординированная работа всех педагогов, что предусматривает создание единой междисциплинарной программы по развитию связной речи у учащихся.

В современном подходе к обучению написания сочинений выделяют вид методики «Обучающее сочинение».

Обучающее сочинение – это особая форма работы, направленная на обучение школьников технике написания сочинений, развитию письменной речи и навыков критического мышления. Этот подход получил широкое распространение в средней и старшей школе и призван подготовить учащихся к выполнению государственных аттестаций, таких как ОГЭ и ЕГЭ.

Несмотря на дополнительные усилия со стороны учителя и ученика, обучающее сочинение является незаменимым инструментом в арсенале педагогов, желающим качественно подготовить своих подопечных к дальнейшей профессиональной и личной жизни.

Хочется отметить методику написания сочинений «Пишем сочинение вместе» доктора филологических наук, профессора кафедры русской литературы и журналистики XX–XXI веков МПГУ И. Г. Минераловой. Данная методика направлена на совместную работу преподавателя и учеников, способствуя развитию у школьников навыков самостоятельной творческой деятельности и правильной организации текста. [6]

В 7 классе учащиеся активно формируют навыки аргументации, композиционного построения текста, стилистической дифференциации речи, поэтому именно обучающие сочинения позволяют отрабатывать эти умения в условиях, приближённых к реальной коммуникации. Е. С. Скобликова в работе «Основы стилистики и редактирования» указывала, что «письменная речь развивается в процессе систематической тренировки, главным средством которой выступает обучающее сочинение. Оно даёт возможность учителю направлять и корректировать мыслительную и речевую деятельность учащихся» [7, с. 214.]

Методисты выделяют следующие этапы подготовки к обучающему сочинению: предварительная работа над темой (обсуждение, анализ текстов-образцов), составление плана, коллективное или индивидуальное написание черновика, редактирование и коррекция под руководством учителя, написание чистового варианта. «Особое значение в 7 классе имеет этап совместного редактирования: учитель помогает учащимся увидеть недостатки собственного текста и научиться исправлять их самостоятельно». [8, с. 89.]

Название методики «Пишем сочинение вместе» сразу даёт ученикам положительный настрой, устраняя тревожность и стресс, которые возникают в момент, когда ребёнок остаётся один на один со своими мыслями с необходимостью представить учителю «нечто», соответствующее ожиданиям преподавателя и удовлетворительное самому себе. Ключевое слово «вместе» подразумевает, что в процессе написания текста задействованы оба: учитель и ученик. Взрослый человек поддерживает, подсказывает и делится опытом, снимая страх совершить ошибку. Психологическая готовность ребёнка растёт, что позволяет полноценно реализовать имеющиеся навыки и потенциал в ходе работы.

Суть данной методики состоит в том, что учитель начинает занятие, записывая на доске первое вводное предложение или показывая его на слайде презентации. Ученики переписывают его и предлагают своё продолжение, подходящее к изображению на картинке, или же используют варианты, которые дал им преподаватель. На это отводится около двух-трёх минут. Далее учитель заслушивает ответы нескольких ребят, предпочтительно большинства, но вполне достаточно услышать мнения примерно десяти учеников. Затем на доске фиксируется средний вариант продолжения, и учитель добавляет следующее предложение. Ученики, столкнувшиеся с трудностями при создании своего предложения, имеют возможность переписать образец с доски. Следующим ходом дети вновь отвечают своими предложениями на очередное утверждение учителя, шаг за шагом совместно формируя единый текст.

Такой подход к написанию сочинения имеет множество плюсов. Во-первых, коллективное написание текста снимает напряжение, поскольку оценки тут отсутствуют, и ошибки воспринимаются спокойно. Во-вторых, такая форма позволяет детям открыто озвучивать свои оригинальные идеи, моментально получать на них отклик и одобрение учителя, что снижает волнение. В-третьих, если ученик не знает, что ему написать, то он может воспользоваться подсказкой, которую учитель написал на доске или вывел на слайд презентации. Кроме того, преподаватель выступает равноправным участником написания сочинения, работая над текстом вместе с детьми, сочиняя у них на глазах новое продолжение творческой работы. Такой подход психологически сближает взрослого и детей, превращая их в сплочённый коллектив, который общими усилиями пытается справиться с поставленной задачей.

Дети не только в 5 классе, но и 7, недостаточно владеют письменной речью, чтобы легко и правильно написать сочинение на поставленную тему. Поэтому данный подход к написанию творческой работы является важным для формирования навыков выражения своих мыслей и письменной речи.

Опыт подтвердил, что данная методика позволяет успешно решать задачу повышения грамотности, усиления мотивации к изучению русского языка и подготовки учеников к свободному и творческому самовыражению.

**Заключение.** Таким образом, преимущества обучающего сочинения заключаются в том, что при работе над созданием текста снижается страх ошибки (в отличие от контрольного), формируются рефлексивные умения, появляется возможность дифференцировать обучение и развивать критическое мышление. Е. В. Митрофанова

в статье «Развитие письменной речи школьников средствами обучающих сочинений» указывала: «Обучающее сочинение – это не просто упражнение, а полноценный этап речевого развития, на котором ученик учится мыслить языком, формулировать и обосновывать свою позицию» [9, 45 – 49.]

Обучающие сочинения служат инструментом реализации требований, изложенных в ФГОС ООО. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предъявляет требования к формированию коммуникативной компетенции, в том числе – способности создавать письменные тексты разных типов и стилей: «В результате изучения курса русского языка обучающийся должен уметь создавать устные и письменные монологические и диалогические высказывания различных типов и жанров в учебно-научной, социально-культурной и деловой сферах общения» [1, Пункт 18.2.2.]

### **Список используемых источников**

1. ФГОС ООО (Приказ Минобрнауки РФ от 31.12.2015 № 1577). Пункт 18.2.2 (дата обращения: 05.11.2025)
2. Ладыженская, Т. А. Методика обучения русскому языку в школе / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова. – М. : Просвещение, 2004. – 267 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб., 1997. – 512 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 415 с.
6. Евтушёк, Т. Е. Методические рекомендации для учителей начальных классов / Т. Е. Евтушёк. – М., 2009. – 178 с. – URL : [https://vk.com/video-195935914\\_456239259?ysclid=mhhq77oiq6257835794](https://vk.com/video-195935914_456239259?ysclid=mhhq77oiq6257835794) (дата обращения: 05.11.2025).
7. Скобликова, Е. С. Основы стилистики и редактирования / Е. С. Скобликова. – М. : Высшая школа, 2000. – 214 с.
8. Полякова, А. В. Обучение написанию сочинений в основной школе / А. В. Полякова. – М. : Просвещение, 2001. – 89 с.
9. Митрофанова, Е. В. Развитие письменной речи школьников средствами обучающих сочинений / Е. В. Митрофанова // Филологический класс. – 2018. – № 3. – С. 45 – 49.

## **ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Нивина Елена Анатольевна,**

старший педагог дополнительного образования кафедры «Русская филология»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: nivinav@mail.ru)

**Васюкова Марина Валентиновна,**

старший педагог дополнительного образования кафедры «Русская филология»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: polymarina@mail.ru)

**Аннотация.** В настоящей статье раскрывается понятие «цифровая грамотность», которая понимается как способность использовать информационно-коммуникационные технологии для поиска, оценки, создания и передачи информации, требующей технических навыков. Цифровая грамотность для преподавателя – одна из ключевых компетенций, необходимая в современном образовательном процессе. Авторы отмечают, что развитие цифровых ресурсов открывает перед преподавателями новые возможности при проведении занятий, что повышает качество преподавания, и делает процесс изучения русского языка более эффективным и увлекательным. В данной работе рассмотрены и проанализированы основные принципы интеграции цифровой грамотности, необходимые педагогу для осуществления образовательной деятельности.

Представлены онлайн-ресурсы и инструменты на занятиях по РКИ. Даны списки популярных платформ для проведения занятий и сервисов для проведения викторин, опросов, создания рабочих листов и карточек, языковых тренажёров, мультимедийных заданий. Все перечисленные сервисы хорошо зарекомендовали себя на практике. Можно отметить, что применение онлайн-сервисов играет важную роль для организации и эффективного обучения, повышая интерес иностранцев к изучению русского языка.

В заключении отмечается, что современные технологии никогда не заменят живого общения, это лишь средство, которое должно помогать в обучении, а не заменять его основное содержание. Поэтому важным условием на занятиях по РКИ остаётся развитие коммуникативных навыков у студентов.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность, русский язык как иностранный (РКИ), современные технологии, онлайн-сервисы и ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, интерактивный контент, виртуальная доска, искусственный интеллект.

**Введение.** В современном мире технологии развиваются очень быстро, а это, в свою очередь, меняет формат обучения, открывая новые возможности для передачи знаний и взаимодействия с учащимися. Технологии будут полезными, если педагоги будут не только владеть базовыми цифровыми навыками, но и использовать современные электронные ресурсы в своей профессиональной деятельности.

Для преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) цифровая грамотность – это уже не просто желательный навык, а неотъемлемая часть профессиональной компетенции. Она позволяет не только эффективно использовать новые инструменты в обучении, но и создавать инновационные подходы, делая процесс изучения языка более увлекательным и доступным для студентов по всему миру.

**Методология и результаты исследования.** Цифровая грамотность – это комплекс знаний, навыков и установок, позволяющих эффективно использовать цифровые технологии для достижения педагогических целей [1, 2].

Почему цифровая грамотность важна?

Во-первых, цифровая трансформация образования требует от преподавателей развития совершенно новых навыков и подходов. Это не только умение пользоваться программами, но и способность интегрировать их в учебный процесс для достижения наилучших результатов.

Во-вторых, преподаватель становится не только носителем знаний, но и цифровым куратором, который помогает студентам ориентироваться в огромном объеме информации и использовать цифровые ресурсы для самостоятельного обучения.

В-третьих, умение работать с цифровыми инструментами значительно повышает качество и доступность обучения, открывая новые возможности для интерактивности и персонализации.

*Принципы интеграции цифровой грамотности:*

- Принцип **педагогической целесообразности**: выбор цифрового инструмента определяется не его новизной, а тем, насколько он эффективно решает конкретную учебную задачу.

- Принцип **доступности**: учитываются технические возможности и цифровые навыки учащихся.

- Принцип **системности**: цифровые инструменты не используются эпизодически, а органично встраиваются в логику курса.

- Принцип **баланса цифровой среды**: предотвращение цифровой перегрузки и соблюдение баланса между онлайн- и офлайн- активностями.

Выделяется 4 структурных компонента цифровой грамотности: технико-организационный, дидактико-педагогический, оценочно-аналитический, коммуникативно-сетевой [3, 4]. Рассмотрим каждый из этих компонентов.

*Технико-организационный компонент* составляет базис цифровой грамотности. Он включает:

- Уверенное владение аппаратно-программным обеспечением для проведения онлайн-занятий (веб-камера, микрофон).

- Умение организовать стабильное цифровое рабочее пространство (использование облачных хранилищ – Google Drive, Yandex.Disk – для систематизации учебных материалов).

- Владение платформами для видеоконференций: Zoom, MTSLink, Microsoft Teams, Google Meet: уверенные навыки проведения конференций (основные кнопки: демонстрация экрана, чат, управление участниками, сессионные залы для групповой работы, виртуальный фон).

- Важно: Уметь оперативно решать типичные проблемы (пропал звук, не работает камера и т.п.), инструктировать студентов.

- Организация рабочего пространства:

- Качественное оборудование (камера, микрофон) и стабильный интернет.

- Программы: уверенное владение браузером, умение работать с несколькими вкладками одновременно, устанавливать необходимое ПО.

*Дидактико-педагогический компонент* – это наиболее значимый компонент, непосредственно связывающий технологию с методикой преподавания РКИ. Он включает:

- Сознательный отбор и использование цифровых средств обучения (ЦСО): умение критически оценить дидактический потенциал цифрового ресурса (сайта, приложения, видео) и соотнести его с учебными задачами (например, введение лексики, отработка грамматики, развитие речевых навыков).

- Создание интерактивного учебного контента: владение специализированными платформами для генерации упражнений: (LearningApps, Wordwall, Quizlet, LiveWorksheets и др.), которые позволяют создавать лексико-грамматические задания, адаптированные под уровень и потребности конкретной группы учащихся.

- Организация деятельности в виртуальной образовательной среде (LMS): использование систем управления обучением (Moodle, Google Classroom, CoreApp) для размещения материалов, сбора заданий, организации форумов и отслеживания прогресса.

- Владение навыками использования интерактивных досок: Miro, Holst, Idroo. Умение создавать на доске упражнения, игры, мозговые штурмы, работать с текстом и картинками в реальном времени.

- Работа с аутентичным цифровым контентом: навык поиска, фильтрации и методической адаптации ресурсов русскоязычного сегмента интернета (новостные порталы, RuTube-каналы, VK-video, подкасты, социальные сети – VK, Telegram) для формирования лингвокультурологической компетенции и обучения живому, актуальному языку.

*Оценочно-аналитический компонент* нацелен на использование данных для повышения эффективности обучения:

- Цифровая диагностика: применение онлайн-инструментов (Google Forms, Wayground, Quizlet Tests) для проведения текущего и итогового контроля с возможностью автоматизированной проверки и быстрого получения результатов.

- Анализ учебной аналитики: базовые навыки работы с данными (например, в Google Таблицах или Excel) для визуализации прогресса студентов, анализа типичных ошибок и, как следствие, для персонификации процесса обучения.

- Цифровая обратная связь: комментирование в Google Документах/Яндекс Документах, голосовые сообщения с разбором работ.

*Коммуникативно-сетевой компонент* отвечает за построение учебного сообщества и профессиональное развитие:

- Построение образовательного сообщества: использование инструментов (социальные сети, мессенджеры, форумы) для поддержания контакта с группой, создания атмосферы коллаборации и внеаудиторного общения на русском языке.

- Участие в профессиональных сетевых сообществах: саморазвитие через участие в группах для преподавателей РКИ (в VK, Telegram), посещение вебинаров, онлайн-конференций, что способствует обмену опытом и непрерывному профессиональному росту.

- Создание своего цифрового портфолио: личный блог, канал (например, в Telegram) или страница на профессиональной платформе, где вы делитесь своими наработками, методическими находками и мнением. Это повышает экспертный статус преподавателя.

Существует множество образовательных платформ и приложений, которые можно сделать органичной частью занятия. Отметим популярные цифровые сервисы.

**Платформы для проведения уроков:**

- Zoom
- Voov
- MTSLink
- ЯндексТелемост
- Контур.Ток
- TeleBoss

Виртуальные доски обычно используются для создания интерактивных уроков и семинаров, для демонстрации материалов, проведения опросов, а также для мозговых штурмов, коллективного обсуждения и работы в группах.

**Примеры виртуальных досок:**

- Моя Доска
- VK доска
- Holst
- Miro
- Sboard

**Платформы для создания интерактивного контента:**

- LearningApps
- Wordwall
- Anki
- DiaClass
- Барабук
- Progressme
- OnlineTestPad
- Genially
- CoreApp
- ВЗНАНИЯ
- ShkolaApp
- Wayground (Quizziz)
- Quizzlet
- Flippity
- Wizer
- Google Sheets

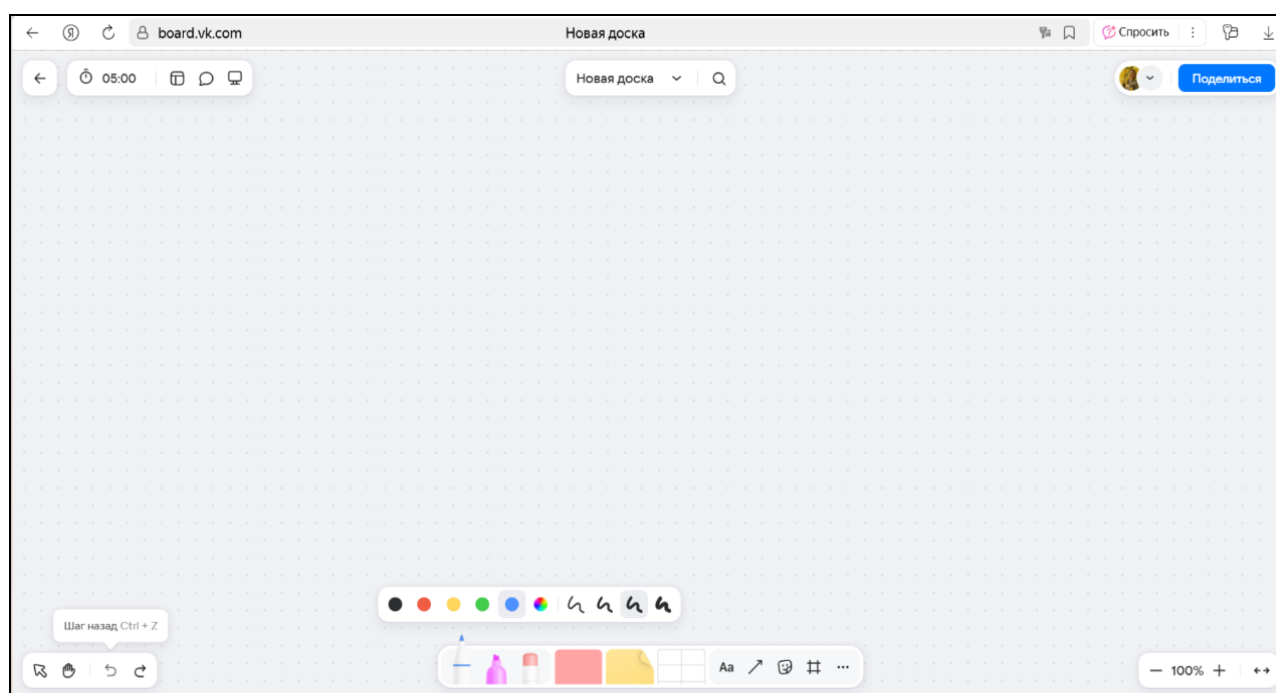


**Рис. 1. Виртуальная доска.**  
Источник: <https://board.vk.com>

В LearningApps, Wordwall, Quizzlet и др. представлены разнообразные упражнения, которые активно вовлекают учащихся в групповые занятия и способствуют закреплению материала. Преподаватель вводит слова, фразы или вопросы, а платформа автоматически генерирует разнообразные форматы упражнений: викторины, карточки, головоломки и др. Ключевые особенности: более 60 типов интерактивных шаблонов, которые разделены на «игровые» и «рабочие». На платформах есть возможность добавлять упражнения, аудио и текст. Задания можно использовать как в классе (на интерактивной доске), так и в индивидуальной работе (через ссылку или QR-код). Есть бесплатный тариф с ограничением на количество создаваемых ресурсов в месяц. А ещё большая часть платформ поддерживает автоматическое воспроизведение озвучки слов и фраз, что помогает улучшать произношение и восприятие на слух без дополнительных усилий.

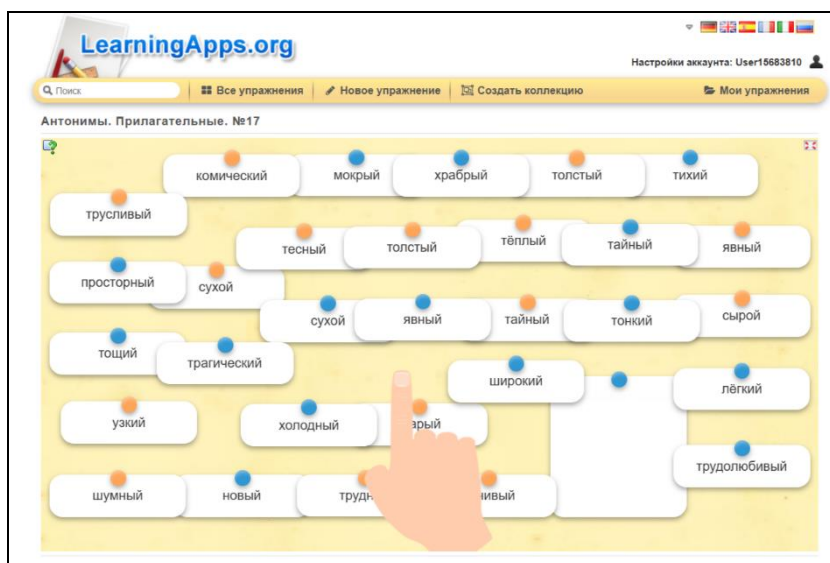


**Рис. 2. LearningApps. Задание: «Соедини прилагательные».**

Источник: <https://learningapps.org/31151953>

Anki – это приложение для запоминания информации с использованием алгоритма интервального повторения. Это значит, что слова, которые студент помнит плохо, будут показываться чаще; те слова, которые учащийся знает хорошо, – всё реже.

Flippity преобразует Google Таблицы в интерактивные карточки и викторины, позволяя создавать уникальный учебный контент при наличии базовых технических навыков.

Барабук – российская платформа, на которой доступны 4 режима: «учить» (для знакомства с материалом), «играть» (интерактивные мини-игры), «повторять» (автоматическое повторение сложных слов по системе интервалов) и «тест» (проверка знаний с немедленной обратной связью). Преподаватель в режиме реального времени видит прогресс каждого учащегося, анализирует ошибки и формирует отчёты. У платформы есть мобильное приложение для IOS и Android, поэтому заниматься можно в любом месте, с любого устройства и даже при отсутствии интернета.

DiaClass – тоже отечественная платформа, ориентированная на образовательные учреждения, с возможностями аналитики прогресса и интеграции в учебный процесс для системного контроля результатов.

Искусственный интеллект (ИИ) – это технологии, способные имитировать человеческое мышление: анализировать, учиться, генерировать тексты, распознавать речь, давать рекомендации.

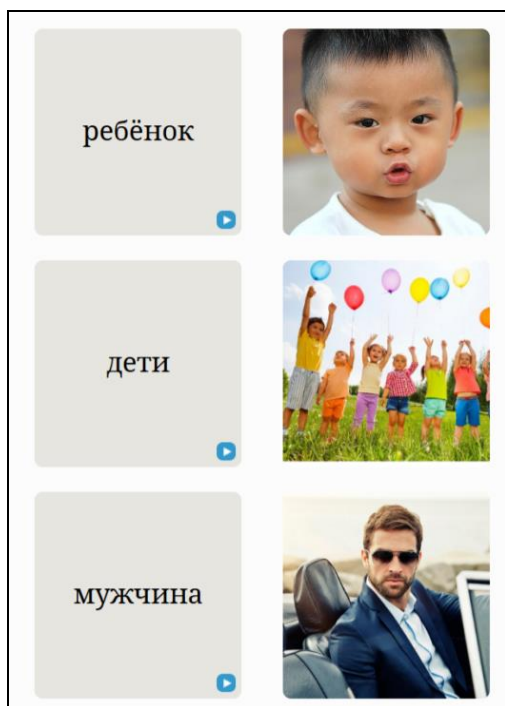


**Рис. 3. Барабук. Тема: «Человек».**

Источник:

<https://barabook.ru/6263276663902066/chelovek>



**Рис. 4. Барабук. Тема: «Город».**

Источник: [https://barabook.ru/1292182871499354/RKI\\_Leksika\\_Gorod\\_Tochka1](https://barabook.ru/1292182871499354/RKI_Leksika_Gorod_Tochka1)

В образовании ИИ проявляется в трёх основных формах:

- Языковые модели (LLM) – ChatGPT Gemini YandexGPT Claude DeepSeek
- Голосовые помощники и распознавание речи – Google Speech-to-Text, Яндекс.СpeechKit.
- Адаптивные обучающие платформы – Duolingo, Mondly, которые подстраиваются под уровень ученика.

Для преподавателя РКИ наиболее доступными и полезными являются генеративные языковые модели (GenAI) – инструменты, способные создавать тексты, задания, диалоги, объяснения.

Как можно использовать ИИ на уроке?

ИИ – это не замена учителю, а интеллектуальный помощник, который может освободить время для творческой и индивидуальной работы.

Генерация учебных материалов

*Задача:* нужно создать текст уровня А2 на тему «Поездка в музей» с лексикой по теме «Культура».

Решение с ИИ:

Промт (запрос): «Напиши короткий текст (80 – 100 слов) на русском языке для уровня А2. Тема «Посещение музея». Используй лексику: музей, картина, скульптура, билет, экскурсовод, интересно, выставка. Сделай текст живым и понятным для иностранца».

ИИ генерирует текст, который можно использовать как основу для чтения, аудирования, обсуждения.

Преимущество: экономия времени. Учитель может за одну минуту получить несколько вариантов текстов для разных уровней.

Персонализация обучения: ИИ может адаптировать материалы под конкретного ученика.

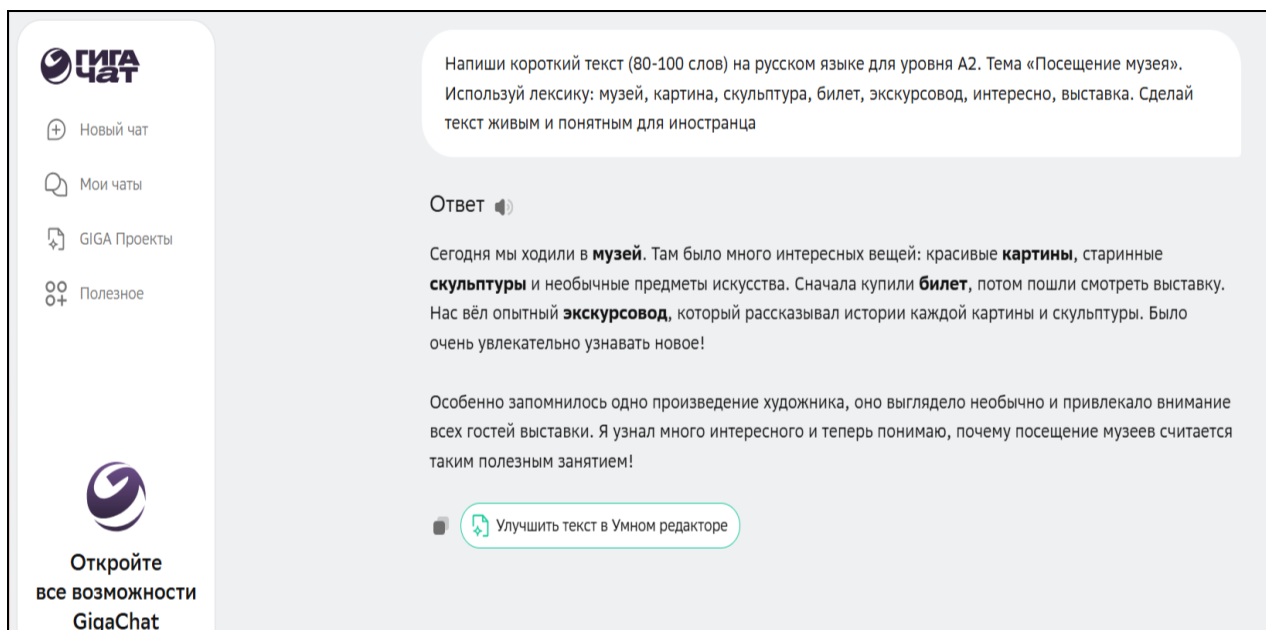


Рис. 5. GigaChat. Источник: <https://giga.chat>

Примеры промтов:

- «Упрости этот текст до уровня A1, сохранив основную информацию».
- «Перепиши диалог, сделав его более формальным».
- «Создай 3 версии одного задания для уровней A2, B1, B2». Это позволяет

дифференцировать обучение в разноуровневых группах.

- Создание упражнений:

- Примеры промтов:

- «Создай текст о достопримечательностях Казани длиной 200 слов. Затем преобразуй его в упражнение «заполни пропуски» (10 пропусков) для отработки предложного падежа. Уровень B1».

- «Возьми этот текст [вставить текст] и упрости его лексику до уровня A2, сохранив основную смысловую нагрузку».

- «Составь 3 варианта теста множественного выбора (по 5 вопросов) на проверку понимания различий между глаголами «смотреть» и «видеть».

Проблемы при использовании ИИ:

- Не всегда точно понимает, что нужно.
- Не чувствует тонкую культурную коннотацию, юмор, иронию.
- Не видит, что студент расстроен, не смутился ли он, не устал. Невербальная коммуникация и создание психологически комфортной среды – задача преподавателя.

- Может допускать фактические и языковые ошибки, а также «сочинять» информацию. Любой материал должен быть верифицирован преподавателем.

Популярные ИИ сервисы:

- Шедеврум
- Kandinsky
- ChatGPT
- Giga-chat
- Qwen
- DeepSeek

- Davinchi
- Polo.ai
- Алиса AI

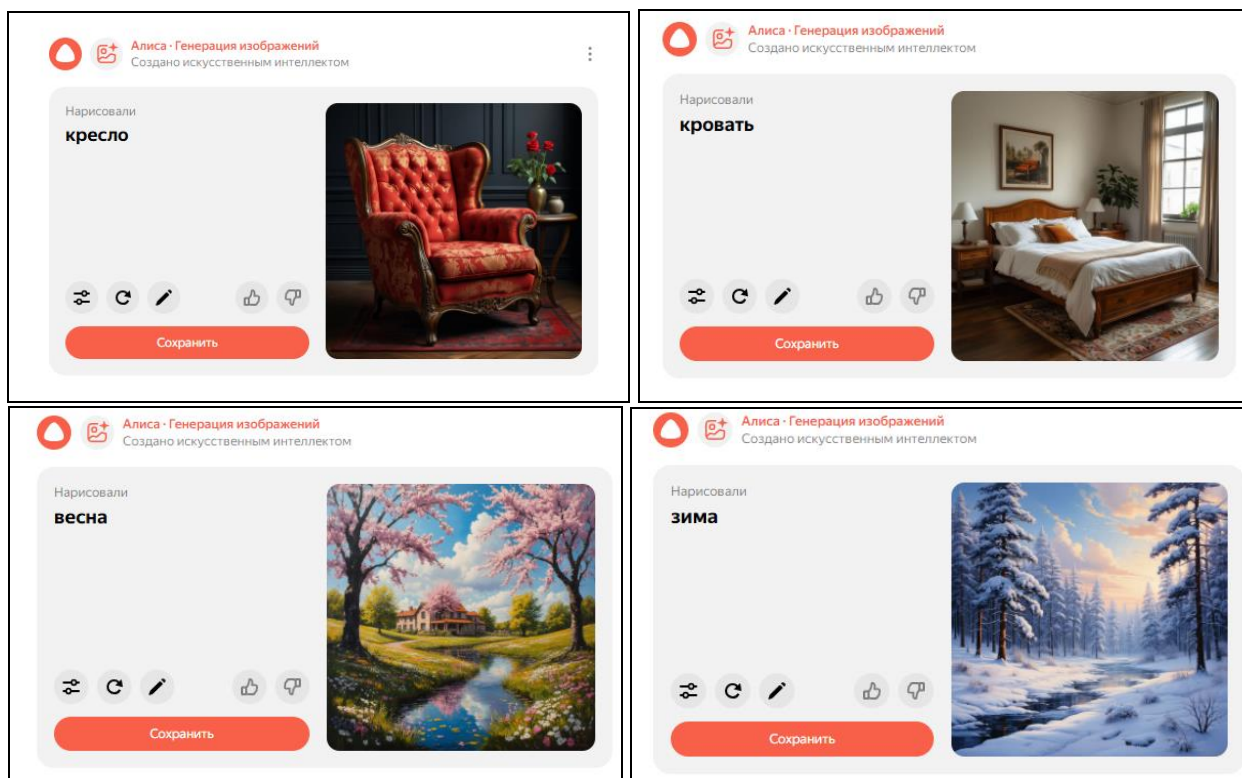


**Рис. 6. Изображения созданы с AI-ассистентом Алиса.**

Источник: <https://alice.yandex.ru/skills/generate-images/>

Рекомендации при использовании электронных образовательных ресурсов:

1. Начните с малого. Не нужно сразу осваивать 20 инструментов. Выберите 1–2, которые решают ваши задачи.
2. Помните, что учебная цель первична, а технология вторична. Сначала решаем, что мы хотим отработать (например, спряжение глаголов), а потом выбираем как (Quizzlet, интерактивный рабочий лист, игра в Wordwall).
3. Используйте готовые ресурсы. Многие платформы предлагают шаблоны уроков, упражнения, методические материалы.
4. Не перегружайте! Не нужно использовать 10 сервисов за один урок. Выберите 2–3 ключевых и используйте их качественно.
5. Обучайте студентов цифровой грамотности. Покажите, как работать с платформой, как сдавать задания, где искать материалы. Это часть их языкового и академического развития.
6. Доступность и простота. Учитывайте, что у студентов может быть разная техническая оснащённость и скорость интернета.
7. Цифровой детокс. Умение «отключаться» и давать студентам «нецифровые» задания тоже важно.
8. Создайте цифровое портфолио. Фиксируйте свои наработки: лучшие презентации, видеоуроки, отзывы студентов.

9. Не забывайте о живом общении. Самое ценное на уроке – это коммуникация «преподаватель – студент» и «студент- студент». Технологии должны её усиливать, а не заменять.

10. Будьте гибкими. Всегда имейте «аналоговый» (запасной) план на случай технических сбоев.

Цифровая грамотность зависит от постоянного обновления знаний и навыков. В связи с этим преподавателю необходимо регулярно проходить обучение, чтобы знать о новых инструментах (электронных ресурсах), появляющихся в сфере образования. Важно также быть в курсе публикаций и исследований в области цифрового образования, чтобы применять на практике современные подходы и методики.

**Заключение.** Таким образом, цифровая грамотность – это важная компетенция, позволяющая использовать современные технологии в образовательном процессе. Цифровые инструменты должны служить достижению образовательных целей, а не заменять педагогическое взаимодействие.

Эффективность обучения зависит не от количества технологий, а от стратегии их использования. Автоматизация и ИИ – мощные помощники, но требуют критического контроля со стороны преподавателя.

Цифровая грамотность преподавателя РКИ – это непрерывный процесс обучения и адаптации. Новые инструменты появляются постоянно, но фундаментальные принципы остаются: педагогическая целесообразность, ориентация на студента и стремление сделать обучение эффективным и увлекательным.

#### **Список используемых источников**

1. Чиркова, В. М. Цифровая грамотность преподавателя вуза как основа успешной педагогической деятельности / В. М. Чиркова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 2(39). – С. 19 – 22.
2. Дегтерева, Р. В. Цифровые ресурсы в образовании / Р. В. Дегтерева, В. М. Кайгородова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы V Междунар. науч. конф. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 130 – 134.
3. Асонова, Г. А. Возможности цифровой образовательной среды при обучении видам глагола русского языка как иностранного / Г. А. Асонова // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 186 – 196.
4. Дзюба, Е. В. Электронные образовательные ресурсы в структуре урока русского языка как иностранного / Е. В. Дзюба // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 24 – 34.

**РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ С СОЧЕТАНИЕМ «не + Verb<sub>imp.</sub>»:  
СЕМАНТИКА ВИДОВ В ИМПЕРАТИВЕ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**Скворцова Наталья Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики,  
Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь  
(e-mail: sonato4ka@mail.ru)

**Аннотация.** В лингводидактическом аспекте изучения и описания русских паремий рассматриваются дискуссионные вопросы дифференциации семантических оттенков побуждения в пословицах с формами повелительного наклонения. В целях раскрытия лексического своеобразия императивных конструкций как ключевых компонентов общеотрицательных пословиц, а также иллюстрации трудностей разграничения семантических видов побуждения в пословицах с морфологическими императивами применяются общенаучные и собственно лингвистические методы. Установлено, что в пределах исследуемой выборки преимущественная часть единиц анализа содержит морфологические императивы несовершенного вида, что предопределяет расширение границ семантической интерпретации общего значения побуждения. Обосновывается необходимость обращения к экспериментальным методам исследования для уточнения семантики совершенного вида в императиве с отрицанием в русских паремиях указанной модели.

**Ключевые слова:** русские пословицы, императив, вид глагола, лингводидактический аспект, русский язык как иностранный.

**Введение.** Определяемые в большинстве научных работ как малые жанры фольклора, пословицы являют собой неизменно актуальный объект собственно лингвистических, лингвокультурологических и – шире – междисциплинарных исследований, что, в свою очередь, помогает решать актуальные прикладные (в частности, педагогические) задачи.

Интерес преподавателей иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ), к пословицам различных тематических групп и структурных типов отмечен уже давно, однако он не угасает с течением времени [1 – 11 и мн. др.]. Паремика как средство приобщения к русской культуре и формирования социокультурной компетенции инофонов – это уже давно «общее место» методических изысканий по теории и практике обучения РКИ. Вместе с тем языковое оформление русских пословиц во всём разнообразии их тематических групп, структурных моделей, семантических типов и видов по-прежнему остаётся зоной особого внимания преподавателей русского языка как иностранного. «Дидактический материал на основе пословиц и поговорок, – отмечают А. Г. Евдокимова и В. Т. Балтаева, – эффективен на всех уровнях подготовки иностранных учащихся: при постановке артикуляции, формировании словарного запаса, понимании многозначности русских слов, изучении грамматики» [5, с. 3].

В составе паремийного фонда русского языка особое место занимают общеотрицательные единицы с сочетанием «не + Verb<sub>imp.</sub>» (так называемые императивы с отрицанием). Данные пословицы отражают различные стороны жизни общества в целом и человека в отдельности, в форме назидания (наставления, поучения) выражают «проверенные временем и опытом» советы и предостережения, характеризуются ярко выраженным национально-культурным компонентом. Исследование семантики и особенностей функционирования в русских пословицах морфологического императива с отрицанием позволяет глубже понять роль формы повелительного наклонения в репрезентации категории побуждения во всём разнообразии её смысловых оттенков, с одной стороны, и в языковом (фонетическом, лексическом, грамматическом) оформлении пословиц как малого фольклорного жанра – с другой.

Ориентация такого исследования на решение прикладных задач, связанных с обучением РКИ, способствует поиску и выбору оптимальных способов презентации данного языкового материала в иностранной аудитории, эффективных приёмов работы с паремийным фондом русского языка и формированию межкультурной компетенции инофонов. Последняя, как известно, не исключает, а, наоборот, обязательно включает и языковую, и речевую, и коммуникативную компетенции и представляет собой явление более высокого порядка – умение общаться с носителями *иных* языков, адекватно воспринимать своеобразие лингвокультур и эффективно использовать в межкультурном общении разнообразные иноязычные средства.

**Методология и результаты исследования.** Наряду с концептуальным подходом к исследованию паремий, господствующим в русистике на протяжении как минимум четверти нового века, в настоящее время развивается и структурный подход, позволяющий описать всё многообразие структурных и семантических типов пословичных преобразований, прогнозировать динамику трансформационных процессов в сфере паремиологии [12, с. 3], установить закономерность присутствия «отдельных элементов в составе паремий, их санкционированность паремиологическим пространством» и увидеть «преломление вариативного и стабильного, повторяющегося и неповторимого... в пословицах – единицах языка, мысли и фольклора» [13, с. 3].

В настоящем исследовании нашли применение общенаучные методы познания: сравнение (с целью выявления сходства и различий в семантических оттенках побуждения, выражаемых пословицами с заданными компонентами – морфологическим императивом с отрицательной частицей *не*), анализ, обобщение. В качестве основных лингвистических методов, применяемых в исследовании, выступают описательный и количественный. В статье отражены элементы таких методов, как трансформационный, анализ словарных дефиниций, контекстуальный анализ, что необходимо для иллюстрации лексико-семантических вариантов глагольных лексем, эксплицирования значений (смыслов) и установления зависимости лексической и грамматической семантики глагольного слова от контекста функционирования. Анализ синтаксической организации пословиц проводился в рамках структурного подхода к изучению и описанию языковых единиц.

Посредством фрагментарной выборки (выборочного метода составления списка единиц анализа) из сборника «Русские пословицы и поговорки» под редакцией доктора филологических наук В. П. Аникина [14] был сформирован рабочий корпус пословиц общеотрицательной синтаксической модели с сочетанием «не + Verb<sub>imp</sub>» объёмом 286 единиц. Преимущественная часть сформированного рабочего корпуса пословиц – единицы с препозитивной императивной конструкцией (например, *Не бойся барина, а бойся слуги*), пословицы типа *Не окрикнув лошади, в стойло не лезь* или *Не любо – не бери, а после жалобы не твори* составляют наименьшую часть. В выборку не включались частноотрицательные пословицы с императивами (*Не круто начинай, так хорошо кончишь* и т.п.) и пословицы с транспозицией морфологического императива (например, *Не будь петуха, разве утро настанет* и т.п.). Орфография пословиц приводится в соответствии с источником.

Прежде чем рассмотреть семантические виды побуждения (подзначения, или оттенки общего значения побуждения), выражаемые морфологическими императивами в общеотрицательных пословицах, следует обратить внимание на лексический аспект, а именно: на диапазон глаголов, репрезентирующих в своих лексико-семантических вариантах различные семантические поля и лексико-семантические группы.

Количественная обработка исследуемого языкового материала показала, что формы повелительного наклонения образуют довольно широкий круг глагольной лексики: более 130 глаголов (лексем), представляющих различные лексико-семантические группы (ЛСГ).

Эти императивы репрезентируют три основных лексико-семантических поля: «Действие и деятельность», «Бытие, состояние, качество» и «Отношение». Сравним:

*Не взлетай* высоко – не будешь падать низко; *Не влезай* на дерево – не упадёшь; *Не гонись* за двумя зайцами – ни одного не поймаешь; *Не лезь* наперёд: не стать бы назади и т.п. (глаголы движения);

*Не выноси* из избы сору, так меньше будет вздору; *Не гони* коня кнутом, а гони овсом и т.п. (глаголы перемещения);

*Не стой* там, где дрова рубят; *Не сиди* сложа руки, так не будет и скуки и т.п. (глаголы положения предмета в пространстве / глаголы статики);

*Не сади* дерева корнем кверху (глаголы изменения положения предмета в пространстве / глаголы динамики);

*Не гляди* в лицо, а заглядывай в сердце; *Не смотри* высоко: глаза запорошишь; *Не слушай* всего света, а слушай доброго совета и т.п. (глаголы восприятия);

*Не говори*: не могу – говори: не хочу; *Не спрашивай* глухого про пенье соловья; *Не болтай* наугад – клади слово в лад; *Не раскусив* ореха, о ядре *не толкуй* и т.п. (глаголы речи);

*Не думай*, жука, как влезть – думай, как вылезть; *Не надейся* на авоську – авоська обманет; *Не учи* безделью, а учи рукоделью; *Не мудри* без меры – перемудришь и т.п. (глаголы интеллектуально-мыслительной деятельности);

*Не плачь*, матери, по чужому дитяти; *Не сохни*, матери, по чужом дитяти; *Не пей* чужого вина – не пропьешь и своего зипуна и т.п. (глаголы физиологического действия или состояния);

*Не держи* деньги в узелке, держи хлеб в уголке и т.п. (глаголы непреобразующего воздействия);

*Не ломай* печей, ещё апрель у плечей; *Не руби* сук, на котором сидишь; *Не бей* кулаком, ударь словом; *Не строй* семь церквей, а вскорми семь сирот детей и т.п. (глаголы преобразующего воздействия);

*Не имей* сто рублей, а имей сто друзей и др. (глаголы владения / обладания);

*Не будь* овцой, так и волк не съест и т.п. (глаголы существования / бытия);

*Не бойся* черта, а бойся лихого человека; *Не страшись*, да и не хвались; *Не радуйся* нашедши, не плачь потерявши; *Не робей*, воробей, держись орлом и т.п. (глаголы эмоционального состояния);

*Не начинай* дело с конца, не надевай хомут с хвоста и т.п. (фазовые / фазисные глаголы) и др.

Следует отметить, что один и тот же глагол в своих лексико-семантических вариантах может представлять различные лексико-семантические группы. Так, в пословице *Не бросай* камня в чужой огород глагол *бросать* употреблен в значении 'выпустив из руки, заставить или дать полететь или упасть' [15, с. 57], однако этот же глагол в переносном значении – 'произносить (произнести) что-л. (обычно попутные замечания, реплики, слова) небрежно, быстро' – включается в лексико-семантическую группу глаголов речи (в подгруппу глаголов характеризованной речевой деятельностью). «... В составе ЛСГ слов, прежде всего на уровне вторичных значений, действуют центробежные и центростремительные силы, обуславливающие динамизм, открытость, размытость и пересекаемость лексико-семантических парадигм», – подчёркивают авторы-составители толкового идеографического словаря [16, с. 7].

Весь спектр ЛСГ глаголов, употреблённых в форме повелительного наклонения в анализируемых пословицах, создаёт широкую панораму семантических полей: и деятельность, и бытие, и состояние, и качество, и отношение. Такой диапазон ЛСГ позволяет привлекать данные паремии для формирования и упрочения лексических и грамматических навыков инофонов (в частности, в рамках отработки глаголов движения,

транзитивных глаголов, а также глаголов речи, восприятия, эмоционального состояния и т.д.; переходных и непереходных глаголов; для усвоения норм лексической и грамматической сочетаемости, особенностей употребления винительного и родительного падежей при отрицании и др.).

Показательно, что наиболее частотными (в объёме исследуемой выборки) являются глаголы *хвалиться*, *верить*, *бояться*: более 10 пословиц с данными глаголами в повелительном наклонении с отрицанием. Например:

*Не хвались, как идёшь в поле, а хвались, как идёшь с поля; Не хвались, на коня садясь, а хвались, когда слезешь.*

Отрицательно оценивается похвальба себя, в том числе похвальба себя в начале работы (какого-либо дела), а не по завершении её (его):

*Не хвались, пока люди не похвалят; Не хвались отъездом, хвались приездом.*

Не пристало хвалиться каким-либо предметом обладания («предметом» в широком смысле), дающим человеку определённое преимущество в глазах окружающих:

*Не хвались породой – чужим хвастаешь; Не хвались серебром – хвались добром; Не хвались травой, хвались сеном. Не хвались умом, коли берёшь всё хребтом.*

Глагол *хвалиться*, синонимичный глаголу *хвастаться*, входит в ЛСГ «Глаголы социальной деятельности» по значению ‘вести себя нескромно в словах, в поведении, неумеренно восхваляя внутренние и внешние достоинства кого-, чего-л. или свои (часто мнимые); выставять напоказ, кичиться кем-л., чем-л.’ [16, с. 433]. В некоторых классификациях глаголов он относится к ЛСГ глаголов речи, что имеет под собой рациональные основания.

Глагол *верить* по значению ‘относиться к кому-л. с полным доверием, полагаться на кого-л., быть уверенным в чьей-л. искренности, добросовестности’ представляет ЛСГ «Глаголы межличностных отношений» (типовая семантика глаголов данной ЛСГ – ‘относиться к кому-л. каким-л. образом, проявляя какие-л. чувства’), а по значениям ‘быть убеждённым, уверенным в чём-н.’ и ‘принимать за истину’ – ЛСГ «Глаголы интеллектуальной (мыслительной) деятельности». Пословицы с этим глаголом в форме императива предписывают не верить обманчивым картинам, словам и действиям, которые лишь кажутся правдивыми и убедительными, но являются лживыми по сути. Например:

*Не верь волчьим слезам; Не верь морю, а верь кораблю; Не верь вору, что божится, он и кнута не боится; Не верь ушам, а верь глазам; Не верь чужим речам, а верь своим очам; Не верь козлу в капусте, а волку в овчарне; Не верь волку в овечьей шкуре, а козе в огороде и т.п.*

Пословица *Не верь счастью – на пёстром коне ездит* выражает идею переменчивости, мимолетности счастья, которого желает человек и которое требует соответствующего отношения.

О том, что истинный характер и результат работы обнаруживаются только по её завершении, свидетельствуют пословицы *Не верь выезду, верь приезду; Не верь началу, а верь концу.*

Глагол *бояться*, входящий в ЛСГ «Глаголы эмоционального состояния», функционирует в паремиях, в которых содержится отрицательная оценка того, чего (или кого) обычно опасается человек, и соответствующее указание, чего действительно стоит бояться: *Не бойся дороги, были б кони здоровы; Не бойся глаза худого, бойся слова лихого; Не бойся порога гремучего, а бойся омута стоячего; Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой и др.*

Условно «средними» по частотности в анализируемой выборке являются глаголы *брать*, *быть* (как глагол-связка), *глядеть*, *говорить*, *хвалить*, *смеяться*, *учить* и нек. др. Например:

*Не бери приданое – бери милу девицу; Не бери тásкой, а бери лаской; Не бери горстью, а бери щепоткой – больше наберешь.*

*Не будь тороплив, будь памятлив; Не будь сыт кусом, а будь сыт другом; Не будь в осень тороват, будь к весне богат;*

*Не гляди на чуб, гляди на душу; Не гляди, каков в плечах, слушай, каков в речах; Не гляди на лицо, а гляди на обычай;*

*Не говори, чему учился, а говори, что узнал; Не говори, что делал, а говори, что сделал; Не говори с косым о кривом;*

*Не хвали день поутру, а хвали день под вечер; Не хвали меня в очи, не брани за глаза; Не хвали себя сам, пусть тебя народ похвалит;*

*Не смейся, горох, не лучше бобов: размокнешь, надуешься – лопнешь; Не смейся, квас, не лучше нас; Не смейся чужой беде – своя на гряде;*

*Не учи плясать, я и сам скоморох; Не учи рыбу плавать, а собаку – лаять.*

В отобранном для анализа пословичном материале представлены не только частотные, распространённые в современной русской речи глаголы (*говорить, думать, купить, ждать* и др.), но и глаголы малоупотребительные (*спеситься, воротить, избывать; диалектизм запосуливать*), а также нейтральные (*бросать, давать* и др.) и стилистически окрашенные (*болтать, пихать, тыкать* и др.), что даёт возможность актуализировать на практических занятиях социолингвистический и стилистический аспекты изучения русского языка.

Обогащению рецептивного словаря инофонов на основном этапе обучения РКИ (по классификации этапов, предложенной А. Н. Щукиным [17, с. 357; 18]) способствует включение в содержание учебного материала общеотрицательных паремий с глаголами: *баловаться, вздыхать, водиться, впускать, гладить, гордиться, грозить, драть, дивиться, досадить, заламывать, замахиваться, зариться, каяться, кивать, кидать, копать, молоть, молить, мудрить, наводить, откладывать, пасти, пенять, подбивать, поддаваться, подкладывать, подливать, поминать, пороть, прикидываться, пронять, пятиться, разводиться, рыть, тереться* и др. Например:

*Не гордись, Гордей, ты не лучше людей; Не грози щуке морем, а нагому горем; Не замахивайся палкой, и собака не залает; Не откладывай работу на субботу, а женитьбу – на старость; Не пеняй на соседа, коли спишь до обеда; Не прикидывайся овцою: волк съест; Не пройми копьём, пройми языком; Не трись подле сажки – замараешься.*

Тесная связь категории побуждения с категориями необходимости (долженствования), желательности, возможности предопределяет не только востребованность в иностранной аудитории паремий с морфологическими императивами (с отрицанием и без него) для иллюстрации различных семантических видов побуждения, но и необходимость убедительного и непротиворечивого толкования семантики видов в повелительном наклонении с частицей *не*. Необходимо заметить, что в метаязыке грамматики РКИ прямое употребление императива связывается с выражением общего значения побуждения и оттенков общего значения побуждения (оттенков волеизъявления, семантических видов побуждения, подвидов побуждения, подзначений побуждения, etc.): просьба, приказ, совет, приглашение, побуждение к началу (часто – немедленному) действия, побуждение к продолжению прерванного действия, побуждение к повторяющемуся действию, пожелание, предостережение, запрещение и др. Оттенки побуждения конкретизируются в составе высказывания и создаются лексическим значением слова, видом глагола, контекстом / ситуацией, интонацией.

Как известно, морфологический императив – основное специализированное средство выражения побуждения в русском языке – имеет широкий функциональный диапазон и вызывает немало трудностей у инофонов (преимущественно неславян) при практическом

усвоении. Морфонологические и лексические особенности формообразования, стилистические различия некоторых форм, широкий спектр оттенков общего значения побуждения, выражаемых императивами совершенного и несовершенного вида, расхождения в семантике видов глаголов в повелительном наклонении при наличии или отсутствии отрицания (частицы *не*), грамматическая нейтрализация видов и коммуникативно-прагматическое сближение некоторых семантических видов побуждения, «межкультурный» аспект функционирования глаголов в форме повелительного наклонения – всё это делает овладение правилами и нормами употребления русского морфологического императива нелёгкой, хотя и вполне посильной задачей для инофона. Однако она осложняется тем, что способы презентации столь значимой в коммуникативном плане темы русской грамматики, выбираемые авторами учебников и учебных пособий по РКИ, сильно разнятся в силу объективных и субъективных причин, а лингвистические комментарии приводимых примеров не всегда отвечают критериям точности и ясности.

Представленные в академической грамматике русского языка и практической грамматике РКИ [19; 20; 21 и др.] семантические виды побуждения были выделены в результате анализа многочисленных ситуаций и речевых контекстов (как типичных, так и специфических) использования носителями русского языка императивов, причем с учётом особенностей «речевых событий», всех элементов, составляющих эти ситуации, вербализованных и подразумеваемых целей побуждения, эксплицированных реакций адресантов, значений самих видов и других факторов. Даже несмотря на то, что различие в значениях форм повелительного наклонения глаголов совершенного и несовершенного вида «не относится к области устойчивых и строгих правил» [19, с. 623], разногласия в интерпретациях значений видов в императиве вносит противоречия в лингводидактическое описание функционально-семантического потенциала русского морфологического императива, тем самым дезориентируя инофона (к примеру, в контексте «*Врачи рекомендуют: каждое утро **делайте** зарядку и **принимайте** контрастный душ*» выражаемое императивом значение поспешно определяется как ‘совет, рекомендация’, а не ‘побуждение к регулярному действию’).

Сравнительный анализ презентации данной темы в учебной литературе по РКИ показал – наряду с совпадениями – расхождения (причем иногда принципиальные и весьма значительные), касающиеся не только способов и форм презентации данного грамматического материала, но и толкования выражаемых оттенков побуждения. Остро актуальными являются переходные случаи – побудительные высказывания с возможной двойственной семантической интерпретацией:

- ‘просьба’ vs. ‘требование’;
- ‘совет’ vs. ‘волеизъявление, касающееся повторяющихся действий’;
- ‘совет’ vs. ‘пожелание’;
- ‘совет’ vs. ‘разрешение совершить действие’;
- ‘требование, приказ, распоряжение’ vs. ‘побуждение к немедленному началу действия’;
- ‘изменение характеристики (образа, способа) действия’ vs. ‘побуждение к началу действия’;
- ‘совет’, ‘требование’ или ‘просьба’ не совершать действие (в контекстах с отрицанием);
- ‘требование’ не совершать действие или ‘запрещение’ (в контекстах с отрицанием).

К примеру, в предложениях: *Отправляйте немедленно это письмо!* и *Отправьте немедленно это письмо!* – при определении значения вида в императиве затруднение для инофонов создаёт обстоятельство «немедленно» (‘побуждение к немедленному началу действия’ или ‘требование, приказ, распоряжение’?). А при дифференциации ‘просьбы’ и

‘требования, приказа, распоряжения’ ни слово «пожалуйста», ни формулы вежливости типа «будьте любезны», «будьте добры», ни перформативы «прошу», «требую» («приказываю») не могут служить единственным и однозначным основанием для смыслового противопоставления. Так, высказывание *Закройте дверь, пожалуйста!*, произнесённое с ИК-2, отнюдь не просьба. Ключевую роль играет тип интонационной конструкции. Безусловно, для контекстов с просьбой характерны «смягчители» типа «пожалуйста», но определяющим является третий тип интонационной конструкции (ИК-3) на фоне изложения причин и мотивов – типичного сопровождения просьбы.

В триаде ‘просьба’ – ‘приказ’ – ‘совет’ последний наиболее «уязвим» и труден для распознавания даже с опорой на иллюстративный аудиовидеоряд. В ситуации совета, рекомендации говорящий должен сообщить адресату новую, неизвестную ему информацию (именно поэтому в речевых образцах совета представлен императив совершенного вида, не «подсказываемый» ситуацией [20, с. 373; 21, с. 119]. Мотивировкой побуждения-совета чаще всего является то, что заявленное новое действие принесёт адресату пользу. В дидактических целях важно также акцентировать внимание иностранных обучающихся на том, что именно для ситуаций совета, а не приглашения, разрешения или побуждения к повторяющемуся действию, характерна следующая пресуппозиция: ‘если бы я был на твоём (вашем) месте, то сделал бы (поступил бы) так...’. Сравним:

***Приходите** на мой концерт, буду очень рад!* (‘приглашение’)

*Можно мне взять эту ручку? – Да, **берите**.* (‘разрешение’)

*Если плохо сдашь тест, **попроси** переписать; **Не приходи** в гости с пустыми руками: у нас это не принято, **купи** что-нибудь в подарок.* (‘совет’)

*Что бы я посоветовал? Почаще **принимайте** контрастный душ и **проводите** время на свежем воздухе, **ложитесь** спать вовремя...* (‘побуждение к регулярному / повторяющемуся действию’)

Таким образом, практическое усвоение инофонами семантики и правил употребления русского морфологического императива – отнюдь не периферийный вопрос, рассматриваемый лишь в контексте частных методических наблюдений. Он имеет отношение ко многим аспектам функционирования глагольного вида: семантическому, стилистическому, прагматическому и – шире – межкультурному.

Вышесказанное представляет собой своего рода базис, необходимый для раскрытия семантики видов в повелительном наклонении с отрицанием на уровне паремий. Это позволит установить корреляции между подзначениями побуждения, выражаемыми морфологическим императивом с отрицанием, и теми или иными классификационными типами и видами пословиц (советующие, запрещающие, предостерегающие и т.п.).

В научной литературе встречаются различные интерпретации семантических видов побуждения, репрезентированных в русских общеотрицательных пословицах с директивной функцией. Обобщённый характер и содержание русской пословицы с формами повелительного наклонения в прямом значении (явления транспозиции императива исключаются) и отрицанием создают характерный для общеотрицательных пословиц назидательный контекст. При этом типовая побудительная семантика может обозначаться по-разному. К примеру, пословицы, выражающие *запрет* действия, которое может привести к нежелательному последствию, *совет* не выполнять такое действие или *предупреждение* о возможных негативных последствиях, объединяются в одну группу как репрезентирующие концепт «предостережение» (причем в неё включаются пословицы как с положительным, так и отрицательным императивом) [7]. «Рассматриваемый концепт – «предостережение» – по своей логической структуре состоит из двух частей – Действия 1 (причины) и Действия 2 (нежелательного следствия Действия 1), – пишет Е.К. Ильина. – Проведённый лингвистический анализ позволяет предположить, что ядро концепта репрезентруется единицами, опорный глагол в которых стоит в форме императива, и прежде всего

императива с частицей НЕ, так как предостережение есть совет не выполнять Действие 1 (либо препятствовать выполнению Действия 1), с тем чтобы избежать нежелательного следствия (Действия 2)» [7, с. 35]. Это входит в противоречие с принятой в грамматике РКИ типологией семантических видов побуждения [20, с. 373; 21, с. 119], где предостережение и совет находятся в отношениях соположения, а не иерархии. Так, морфологический императив совершенного вида в отрицательных предложениях покрывает семантическую зону предупреждения, предостережения, а морфологический императив несовершенного вида выражает просьбу, приказ, совет не совершать действие (с общим смыслом ‘не нужно делать’), а также запрещение действия (‘нельзя делать, запрещается делать’) [21, с. 119]. При дифференциации значений ‘требование, приказ не совершать действие’ и ‘запрещение действия’, как нам представляется, целесообразно исходить из понятий частности (конкретности) и всеобщности: приказ, обычно отдаваемый одним человеком, адресуется конкретному лицу (лицам) и эксплицируются в ситуации единичного действия, в то время как запрещение совершать то или иное действие касается широкого круга лиц и имеет, условно говоря, всеобщий характер. Сравним: 1) *Антон, не закрывай окно / не выключай свет; Дети, не закрывайте окно / не выключайте свет*; 2) *Не оставляйте мусор в аудиториях; Не курите в общественных местах*. Думается, что даже с учётом того, что «разграничение подсмыслов не имеет категорического характера» [20, с. 382], вопрос идентификации оттенков общего значения побуждения требует углублённого исследования с привлечением экспериментальных лингвистических методов и по-прежнему остаётся актуальным.

Сравним значения видов глагола в повелительном наклонении в исследуемых общеотрицательных паремиях:

*Не бери горстью, а бери щепоткой – больше наберёшь; Не впускай зверя ни в окна, ни в двери; Не клади волку пальца в рот; Не меняй ближнего соседа на дальнюю родню; Не наводи тень на плетень; Не играй с огнём – обожжёшься и мн. др.*

*Не досади малому, не попомнит и старый; Не купи место, купи соседа; Не пройми копьём, пройми языком; Не тронь голыша, у голыша такая же душа; Не тронь, не вороши, коли руки не хороши.*

В анализируемой выборке 97 % составляют глаголы несовершенного вида (одновидовые и составляющие видовую пару).

Императивы несовершенного вида с отрицанием могут быть интерпретированы как выражающие совет (например, *Не бери горстью, а бери щепоткой – больше наберёшь; Не выбирай нарядную, а выбирай догадливую*); требование (например, *Не вздыхай глубоко, не отдадим далеко: хоть за курицу, да на свою улицу, хоть за помело, да в своё село, хоть за Лыску, да близко, хоть за петушка, да за милого дружка; Не вороши: у тебя руки не хороши, не тем концом воткнуты*), запрещение (например, *Не давай голодному хлеба резать; Не подливай масла в огонь; Не играй с огнём – обожжёшься*).

В пословицах *Не досади малому, не попомнит и старый; Не тронь голыша, у голыша такая же душа* и в пословицах *Не купи место, купи соседа; Не пройми копьём, пройми языком* семантические оттенки побуждения, выражаемые отрицательными императивами, разнятся. В первой паре пословиц репрезентирован общий смысл ‘не нужно, не стоит, недопустимо делать’, во второй представлена ситуация, характерная для реализации наглядно-примерного типа (в таких случаях в рамках эпизода-примера создаётся иллюзия конкретного факта, действие изображено так, как будто оно происходит один раз). Сравним трансформы исходных паремий второй пары: *\*Не покупай место, покупай соседа* (‘Надо покупать, выбирать, искать не место, а соседа’); *Не пронимай копьём, пронимай языком* (‘Надо пронимать, бить не копьём, а языком, словом’). Показательным в этом отношении является следующий пример: *Не дари златом, подари лаской* (*\*Не дари златом, дари лаской* – ‘Надо одаривать человека не золотом, а лаской, вниманием, заботой’).

Как видим, исследуемые паремии характеризуются весьма широким диапазоном различных назиданий и поучений, касающихся nereкомендуемых (нежелательных) или предосудительных действий. Семантическая и грамматическая организация общеотрицательных паремий с императивами неоднородна. Внутри исследуемой группы выделяется несколько подгрупп в зависимости от наличия / отсутствия в компонентном составе других глагольных форм, помимо императивов с отрицанием:

- пословицы с одним препозитивным отрицательным императивом (*Не бей Фому за Еремину вину; Не показывай соловья на сосне* и т.п.);

- пословицы, в которых второй императив является материально не выраженным, но подразумеваемым (*Не верь ветру в море, а жене – в доме; Не спрашивай у кошки лепешки, у собаки – блина* и т.п.);

- пословицы с двумя императивами, представляющими одну глагольную лексему, причем второй императив употребляется обязательно без отрицания (*Не бей дубьём, бей рублём; Не гладь лошадь рукою, гладь овсом; Не живи чужим умом, живи своим разумом* и т.п.);

- пословицы с двумя императивами, представляющими разные глагольные лексемы, причем второй императив – без отрицания или с отрицанием (*Не бей кулаком, ударь словом; Не гляди в лицо, а заглядывай в сердце; Не держи посулом, одолжи отказом; Не запосуливай рубля, отдай полтину; Не начинай дело с конца, не надевай хомут с хвоста* и т.п.);

- пословицы с препозитивным отрицательным императивом и глаголом (глаголами) в изъявительном или сослагательном наклонении (*Не влезай на дерево – не упадёшь; Не вяжись с казною, не пойдёшь с сумою; Не играй с огнём – обожжёшься; Не бей в чужие ворота плетью: не ударили бы в твои дубиной; Не смейся, горох, не лучше бобов: размокнешь, надуёшься – лопнешь* и т.п.) и др.

**Заключение.** Своеобразие лексического наполнения императивных конструкций с отрицанием выражается, во-первых, в наличии не только частотных, распространённых в русской речи глаголов, но и малоупотребительных, во-вторых, в репрезентации глагольной лексикой разнообразных лексико-семантических групп, охватывающих три важнейших лексико-семантических поля: «Действие и деятельность», «Бытие, состояние, качество» и «Отношение». Сочетания «не + Verb<sub>imp.</sub>» в анализируемой выборке пословиц создают богатую палитру глагольных лексем и во многом определяют тематическое разнообразие репрезентированной пословичной картины мира. В лексическом разнообразии императивных конструкций в составе паремий общеотрицательной модели проявляются различные формы и виды деятельности, общественных отношений и социального взаимодействия.

Как правило, в обобщённой назидательной форме либо даётся мудрый, доказанный правдой жизни совет (рекомендация) не делать что-либо, либо выражается запрет совершения опасного и(или) предосудительного действия (запрещение действия). Усложнение синтаксической организации паремий с препозитивным отрицательным императивом обуславливает усложнение содержания и видоизменяет обобщённо-типовую побудительную семантику директивных паремий.

Лингвистическое изучение малых фольклорных жанров, к которым относится пословица, продолжает быть актуальным и способствует решению прикладных задач языкознания. Исследование пословиц различных структурно-семантических типов и тематических групп не только имеет своим результатом несколько классификаций паремий (тематическая, функциональная, семантическая, структурная), но и помогает решать практические задачи, связанные с межкультурной коммуникацией, а также с теорией и практикой перевода, методикой преподавания языков как иностранных, риторикой и речевым воздействием. В силу вышесказанного их (пословиц) всестороннее исследование имеет неоспоримую практическую значимость.

### Список используемых источников

1. Афанасьева, Т. Ю. Методическая ценность английских пословиц и поговорок в обучении иностранному языку / Т. Ю. Афанасьева // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – Вып. 3(15). – С. 163 – 167.
2. Барсукова, Е. А. Пословицы и поговорки как средства формирования образа России в современных китайских учебниках РКИ / Е. А. Барсукова, Я. Чжан // Genesis: исторические исследования. – 2024. – № 1. – С. 111 – 119.
3. Баско, Н. В. Русские пословицы и поговорки о Родине как отражение национальной ментальности (лингвистический и методический аспекты) / Н. В. Баско // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Филологические науки. – 2014. – № 77. – С. 57 – 59.
4. Белоусова, А. К. Совершенствование обучения иностранному языку через сравнительный анализ образов пословиц и поговорок / А. К. Белоусова, Н. К. Еприцкая // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 750 – 765.
5. Евдокимова, А. Г. Пословицы и поговорки при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе / А. Г. Евдокимова, В. Т. Балтаева // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире – 2023. – № 3. – С. 3 – 9.
6. Деменева, К. А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ / К. А. Деменева // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6. – С. 38 – 44.
7. Ильина, К. Е. Лингвистический анализ русских паремий, репрезентирующих концепт «предостережение» / К. Е. Ильина // Мир русского слова. – 2007. – № 4. – С. 32 – 36.
8. Каракетова, Ш. Использование пословиц и поговорок в обучении иностранным языкам / Ш. Каракетова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 1–2(124). – С. 89 – 93.
9. Мурашова, Н. В. Русские пословицы и их современные трансформации в учебной репрезентации иноязычным студентам [Электронный ресурс] / Н. В. Мурашова. – URL : <https://www.gramota.net/article/phil20180054/fulltext> (дата обращения: 14.10.2025).
10. Осипович В. Л., Болбас Н. М. Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов на основе изучения русских пословиц и поговорок [Электронный ресурс] / В. Л. Осипович, Н. М. Болбас. – URL : <https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/84293/275-278.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 9.11.2025).
11. Палей, О. И. Работа с пословицами и поговорками на уроке английского языка в IX классе / О. И. Палей // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 40 – 42.
12. Федорова Н. Н. Современные трансформации русских пословиц : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – русский язык ; Псковск. гос. пед. ун-т им. С. М. Кирова / Н. Н. Федорова. – Великий Новгород, 2007. – 20 с.
13. Селиверстова, Е. И. Русская пословица в паремиологическом пространстве: стабильность и вариативность (лингвистический аспект) : автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 – русский язык ; Санкт-Петерб. гос. ун-т / Е. И. Селиверстова. – СПб., 2010. – 47 с.
14. Русские пословицы и поговорки / под ред. В. П. Аникина. – М. : Худ. лит., 1988. – 431 с.
15. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1995. – 928 с.
16. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с.
17. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

18. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 784 с.
19. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – 784 с.
20. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. – 3-е изд, испр. и доп. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 648 с.
21. Войнова, Е. И. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (первый год обучения) / Е. И. Войнова, В. М. Матвеева, Г. Н. Аверьянова. – 2-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1985. – 320 с.

УДК 81'25

16.21.51: Семантика

### **СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВ «БРАТСТВО», «СОДРУЖЕСТВО», «ТОВАРИЩЕСТВО» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

**Смирнова Диана Михайловна,**

аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,  
г. Москва, Россия

**Колесникова Светлана Михайловна,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка  
Института филологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный  
университет», г. Москва, Россия

**Аннотация.** В статье проводится сопоставительный семантический анализ лексем братство, содружество, товарищество, репрезентирующих концепт «союз» в русской языковой картине мира. На основе данных толковых, синонимических и этимологических словарей выявляются ядерные и периферийные семы каждой единицы, определяющие их уникальное место в лексико-семантической системе русского языка. Устанавливается, что ключевыми дифференциальными признаками являются тип связи между участниками союза (кровно-родовая, духовно-интеллектуальная, деятельностно-прагматическая) и степень эмоциональной близости. Делается вывод о том, что данные слова отражают разные модели социального объединения, значимые для русской культуры.

**Ключевые слова:** русская языковая картина мира, семантика, лексикология, синонимия, концепт, братство, содружество, товарищество, социальные отношения.

**Введение.** Языковая картина мира (ЯКМ) представляет собой исторически сложившуюся в сознании носителей языка систему представлений о действительности, закодированную в лексике, грамматике и фразеологии [7]. Исследование ключевых концептов, структурирующих ЯКМ, позволяет выявить культурно-специфические ценности и модели восприятия. Одним из таких фундаментальных концептов является концепт «союз» или «объединение», отражающий различные формы человеческой солидарности. В контексте современной глобализации и трансформации социальных связей анализ лексических средств, номинирующих этот концепт, приобретает особую значимость, поскольку позволяет понять, как русский язык фиксирует эволюцию коллективных идентичностей и межличностных отношений.

Лексические единицы *братство*, *содружество* и *товарищество* часто используются в современном дискурсе как в прямом, так и в переносном значении, нередко воспринимаясь как синонимы [3]. Однако за этим внешним сходством скрываются глубокие семантические различия, уходящие корнями в историю и культурные практики русского народа. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью точного разграничения смыслового объёма этих слов для адекватного понимания их роли в репрезентации социальных отношений в русской ЯКМ. Кроме того, в условиях цифровизации коммуникаций и роста межкультурных взаимодействий такие различия помогают избежать семантических искажений в переводе и интерпретации текстов, способствуя сохранению культурного наследия.

**Методология и результаты исследования.** Материалом данной статьи послужили данные толковых словарей современного русского языка (С. И. Ожегова [2], Большого академического словаря [1]), синонимического словаря (под ред. А. П. Евгеньевой [3]) и этимологических словарей (М. Фасмера [4], Н. М. Шанского [5]). В работе применялись методы компонентного и контекстуального анализа, а также сопоставительный метод.

Лексема *братство* образована от слова *брат* с помощью суффикса *-ств-*, обозначающего объединение людей. Этимологически восходит к праславянскому *bratrъ*, что указывает на глубокую архаику и значимость понятия [4; 5].

Анализ словарных дефиниций позволяет выделить следующие значения:

1. *Религиозно-этическое, духовное объединение.* Исторически первичное значение, связанное с монашескими орденами, религиозными общинами (например, *Братство Кирилла и Мефодия*). В этом значении актуализируется сема «духовное единство на основе общей веры и идеалов» [1].

2. *Организация, общество с определёнными целями.* Более широкое значение, обозначающее любую организацию, члены которой связаны общими интересами или профессией (например, *философское братство*, *цеховое братство*) [2].

3. *Дружеская связь, тесная дружба.* В этом значении слово приближается к абстрактному понятию, обозначающему отношения глубокой привязанности и взаимопомощи («между ними было настоящее братство») [3].

**Ядерные семы** для слова *братство*:

- высокая степень близости (на уровне родства);
- духовное/идейное единство;
- взаимная ответственность и поддержка;
- эмоциональная насыщенность связи.

**Периферийные семы** могут включать **формализованность** (когда речь идёт об организации) и **исключительность** (братство часто мыслится как закрытая, избранная группа).

Таким образом, *братство* в русской ЯКМ представляет собой наиболее сакрализованную и эмоционально нагруженную форму союза, моделируемую по образцу кровного родства, но перенесённую на духовную или идейную сферу [7].

Слово *содружество* образовано путём слияния предлога *\*со-* и существительного *дружество*, которое, в свою очередь, происходит от *друг*. Этимология подчёркивает идею совместности и дружественности [4].

Значения слова *содружество*:

1. *Объединение государств, организаций или лиц на основе общих интересов.* Это основное и наиболее частотное в современном языке значение (например, *Содружество Независимых Государств (СНГ)*, *Содружество литераторов*) [1].

2. *Взаимная дружба, дружеское общение* (устаревшее или книжное) [2].

### **Ядерные семы слова *содружество*:**

- добровольность объединения;
- общность интересов, целей или культурно-исторического наследия;
- равноправие участников;
- менее эмоциональная, более рациональная и договорная связь по сравнению с братством.

Ключевым дифференциальным признаком является масштаб и **деэмоционализированный характер**. Содружество – это союз, основанный на взаимной выгоде, уважении и общности целей, а не на глубокой личной привязанности. Связь здесь скорее партнёрская, нежели родственная [3].

Слово *товарищество* происходит от *товарищ*, которое, по одной из версий, восходит к тюркскому *tavar* (имущество) и первоначально означало «компаньон по торговле». Эта этимология задаёт важную смысловую доминанту [5].

### **Значения слова *товарищество*:**

1. Производственный или торговый союз, компания. Прямое продолжение исходного значения (например, акционерное товарищество, торговое товарищество «Братья Нобель») [1].
2. Объединение людей, совместно участвующих в чём-либо. Более широкое значение, указывающее на совместную деятельность (например, товарищество по несчастью, студенческое товарищество) [2].
3. Взаимная поддержка, дружеские отношения (как в выражении «чувство товарищества») [3].

### **Ядерные семы для *товарищества*:**

- совместная деятельность, работа;
- деловая, прагматическая основа связи;
- взаимопомощь и солидарность в рамках общего дела;
- формальная или неформальная организация.

Эмоциональный компонент здесь присутствует («чувство товарищества»), но он является производным от совместной деятельности, а не первичным, как в случае с *братством*. Товарищество – это связь, рождённая в деле, в общем труде или борьбе [6].

**Заключение.** Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что лексемы *братство*, *содружество* и *товарищество*, номинируя сходные понятия об объединении людей, занимают чётко разграниченные ниши в русской языковой картине мира [7].

- **Братство** репрезентирует модель союза, основанного на наших, почти родственных, духовных и эмоциональных связях. Это идеальная, сакральная форма единства.
- **Содружество** отражает модель добровольного, равноправного и рационального союза, часто в масштабах крупных сообществ (государств, творческих союзов), где основой является общность интересов и целей.
- **Товарищество** воплощает модель связи, порождённой совместной практической деятельностью. Его ядро – это общее дело, взаимопомощь и солидарность, вытекающие из прагматических задач.

Таким образом, эти три слова образуют своеобразную семантическую триаду, описывающую разные векторы человеческой солидарности: от сердца и духа (братство) – к разуму и интересу (содружество) – и к рукам и действию (товарищество). Чёткое различие их семантических особенностей необходимо для точного употребления в публицистическом, политическом и научном дискурсе, а также для глубокого понимания

культурных кодов, заложенных в русском языке. В перспективе дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ этих лексем в диахроническом аспекте, включая их эволюцию в советском и постсоветском периодах, а также на сравнение с аналогичными концептами в других славянских языках для выявления общеиндоевропейских основ. Это позволит расширить понимание универсальных и уникальных черт в репрезентации социального единства через язык.

#### **Список используемых источников**

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992.
3. Словарь синонимов русского языка : в 2 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – Л. : Наука, 1970.
4. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М. : Астрель-АСТ, 2004.
5. Шанский, Н. М. Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Изд-во МГУ, 1963.
6. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.
7. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Академический проект, 2004.

**СЕКЦИЯ 3. РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВА  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

---

УДК 378.096

14.91: Народное образование и педагогика в отдельных странах

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ  
КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ (ПРИМЕР ПРОГРАММЫ)**

**Акифи Олеся Игоревна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка  
и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Белгородский государственный  
технологический университет им. В. Г. Шухова», г. Белгород, Россия  
(e-mail: mrs.olesiakifi@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность данной работы обусловлена необходимостью уже запущенного процесса модернизации программ обучения на подготовительных факультетах и отделениях. Литература является мощным инструментом межкультурной коммуникации и адаптации. Цель статьи – доказать необходимость введения предмета русской литературы как обязательной части программы на подготовительных факультетах и отделениях. Показать возможную программу русской литературы как модуля в общей программе для всех специальностей. Результатами является опыт внедрения русской литературы в школы в Гане и предложение базовой программы модуля.

**Ключевые слова:** русская литература в иностранной аудитории, мягкая сила, адаптация иностранных граждан, подготовительный факультет, учебные программы, межкультурная коммуникация.

**Введение.** Современные мировые процессы актуализируют интерес к России в мировом молодёжном сообществе. Зачастую создан негативных образ агрессивных русских, однако, количество желающих иностранцев получить образование в России увеличивается, но меняется контингент. Одним из рычагов «мягкой силы» является изучение истории России, и этот предмет уже введен в программы подготовительных отделений (ПФИ) как обязательный для всех специальностей. Адаптационным предметом должна стать и русская литература, которая часто гораздо иллюстративнее и интереснее для иностранцев, чем пропагандистские кураторские часы. Мягкая сила реализуется через множество аспектов, но в данной работе предлагается рассмотреть именно введение обязательных уроков русской литературы на ПФИ, как позволяющего решить ряд проблем: совершенствование русского языка, адаптация иностранцев в российское общество, развитие межкультурной коммуникации в интересной форме и профилактика межнациональной розни, а также актуализация творческой самореализации.

Целью работы является аргументировать целесообразность введения русской литературы и предложить программу для изучения всеми специальностями нефилологического профиля.

Исходя из цели, перед нами стояли задачи рассмотреть и выбрать небольшое количество произведений для изучения, предположить необходимое количество часов для введения данного предмета, доказать перспективность введения русской литературы в основной курс ПФИ, рассмотреть специфику преподавания русской литературы в описанном коммуникативном и адаптационном контексте.

**Методология и результаты исследования.** Особенности мышления и познавательной деятельности современной молодёжи предполагают некоторую корректировку формирования основных принципов обучения. Особенно это актуально для ПФИ, так как там собираются представители разных культур и менталитетов. Большая часть привыкла к английской и французской системам образования (бывшие колониальные страны), претерпевшим некоторые национальные изменения. В связи с этим представляется, что использование методов модульного образования может быть понятным и продуктивным. Это позволяет преподавателю реализовывать личностный подход, а студенту учиться дифференцированному получению необходимых знаний, получать комплексное образование и учиться самостоятельному поиску и анализу нужной информации. Таким образом, иностранцы с разными исходными знаниями и образовательными навыками, адаптируются к обучению в российских вузах.

Основными проблемами адаптации иностранных студентов традиционно являются: языковой барьер, культурные различия и социальная изоляция, также некоторыми исследователями отдельно выделяется такая адаптационная проблема, как проблема интеллектуальной адаптации [1, с. 54], в которую как раз входит недостаток знаний, которыми владеют одноклассники. Все эти задачи решаются рядом способов, одним из которых предлагается введение курса русской литературы, как концентрирующего в себе возможности решения всех проблем: более разностороннее и глубокое изучение языка (крылатые выражения, разные стили речи и т.п.), понимание культуры в интересной форме, развитие творческой самореализации и расширение круга общения при театрализации произведений. Также знание базиса русской литературы немного сближает в общении и понимании с одноклассниками, следовательно способствуют более мягкому вхождению в студенческое сообщество. Исследователи отмечают, что «будущее адаптации иностранных студентов включает в себя укрепление международных программ обмена, развитие культурного разнообразия в образовательной среде...» [2, с. 221]. Именно это и решит введение модуля русской литературы, так как интерес к русской литературе выше, чем к русскому языку, следовательно, это может расширить возможности программ обмена. Введение в программу обязательного изучения части художественного наследия русской литературы несомненно расширит культурное разнообразие, позволив добавить к изучению языка, тонкости русской речи, понять характер и мышление русского человека, освоить ряд крылатых выражений и их значения, понять, что в разных культурах есть и общие черты, осознать ценности русского народа и увидеть миролюбивый характер русских.

Литература включает в себя историю, географию, психологию, политологию, социологию, иногда даже юриспруденцию и основы экономики, можно там найти и примеры для инженерных наук. Такой объём информации и разноплановость в темах, изложенных в интересной сюжетной форме, несомненно помогут иностранным учащимся легче адаптироваться в российском обществе.

Учитывая ряд сложностей в составлении образовательных программ ПФИ, мы понимаем, что для тех студентов, которые не получают гуманитарные специальности, на предмет литературы не может быть выделено много учебных часов, следовательно, всю российскую школьную программу, даже поверхностно, изучить не представляется возможным. В связи с этим в данной работе, на основе анализа теоретической исследовательской информации, а также опыта работы с курсом русской литературы на базе ПФИ БГТУ им.В.Г.Шухова, предложена возможная программа общего модуля.

Традиционно предлагается ввести в программу фольклор, классическую и современную литературу.

В соответствии с положением о факультативных занятиях, максимальное количество часов на факультатив – 34 ауд.ч. [3], для освоения курса русской литературы этого

катастрофически мало. Следовательно, опираясь на основную задачу (упрощение адаптации иностранных граждан), выбираем малое количество произведений и в обучении делаем упор на развитие самореализации, когнитивного и аналитического мышления на базе произведений русской литературы, освоения и выведения в активный словарный запас новой лексики. Акцент всей программы – работа с художественным текстом. Представляется лишней информация по теории литературы и терминологии.

Учитывая, что во многих учебниках по РКИ используются сказки, то этот элемент фольклора мы не будем брать, а знакомим студентов с загадками, пословицами и поговорками, частушками и богатырями. Такой выбор тем обусловлен активным использованием в повседневной речи элементов именно этой части фольклора.

Очень сложно выявить какие пословицы наиболее популярны, поэтому, основываясь на самых частых вопросах иностранных студентов были выделены следующие: «Семеро одного не ждут», «Одна голова хорошо, а две лучше», «Лучше поздно, чем никогда», «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», «Утро вечера мудренее», «Насильно мил не будешь». Предлагается проработать именно эти пословицы, понять лексику, переносное значение, смоделировать ситуации, где можно применить ту или иную пословицу.

Загадки и частушки это больше развлекательно-образовательный компонент, в котором максимально актуализируется творческая самореализация, что очень хорошо влияет как на адаптацию, так и на учебную мотивацию в целом [4, с. 174]. Информацию о богатырях эффективнее ввести также в форме творческой самореализации, выбрав любую её форму. Знакомство с аутентичными текстами былин крайне сложно и для студентов нефилологического профиля даже нецелесообразно, однако, понимание образа богатыря для лучшей адаптации необходимо, лучше отработать и такие фразы как «сила богатырская», «богатырский сон».

Говоря о классической русской литературе в сознании русского человека первым делом всплывает образ А. С. Пушкина, однако, опрос иностранных слушателей из разных стран и за период с 2018 по 2024 годы показал, что Пушкина не знают за рубежом. Очень популярными русскими авторами среди иностранцев являются Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и А. П. Чехов. Учитывая эту информацию и скудное количество часов рассмотрим те произведения, с помощью которых можно решить поставленные задачи и мотивировать к дальнейшему изучению русской литературы. Отметим не только произведения и автора, но и основные моменты, на которые стоит обратить внимание. Планы уроков с вариативными заданиями можно найти в учебнике по русской литературе для иностранных граждан, составленным автором статьи.

А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке». Это произведение позволяет проработать социальные вопросы, экономические и психологические, а также провести интересный анализ семейных отношений. Проработать идиоматические выражения из сказки.

Н. В. Гоголь «Ночь перед Рождеством». Знакомство с традициями славянских народов, хороший материал для театрализации. В современной политической повестке важно отметить историческое единство народов России и Украины. Хорошо добавить к изучению этого произведения традиции всех народных праздников России, проанализировать народные праздники родных стран слушателей, провести фестиваль или гостиную с русскими студентами или школьниками.

И. С. Тургенев «Стихотворения в прозе». Ознакомиться с 2–3 стихотворениями, определить идею, освоить новые слова. Обязательно выучить наизусть стихотворение «Русский язык».

Н. А. Некрасов «Русские женщины». Данное произведение читать в оригинале иностранным слушателям не обязательно, необходимо познакомить с сюжетом, снабдить рассказ иллюстративным сравнением жизни женщин до и после решения, прочитать и

разобрать небольшой отрывок. Рассуждать о том, почему решение этих женщин увековечено в памятниках в Сибири. Добавить строки Н. Некрасова о женщинах из других произведений («Коня на скаку остановит..» и т.п.), создать образ русской женщины и женщин из родных стран слушателя.

Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание». Опыт работы с этим сложным произведением показывает, что лучше всего его понимают во время подготовки театрализованного мероприятия. Хорошо, если в группе слушателей есть будущие юристы. Из практики ПФИ БГТУ им.В.Г.Шухова доказано, что эффективная работа по сюжету произведения идёт во внеаудиторной форме, с тщательной и длительной подготовкой сценария и открытым финалом, что мотивирует слушателей лучше готовиться и надеяться на победу.

Л. Н. Толстой басни, «После бала». Рассмотреть вопросы добра и зла, человечности в жизни, социальных особенностей воспитания, а также понятия совести. Слово «совесть» можно рассмотреть отдельно, как неперебиваемое ни на какой другой язык слово, присущее только русскому менталитету. Можно затронуть философские размышления, особенно в аудитории со слушателями из Индии.

А. П. Чехов 1 или 2 рассказа. Рекомендуется провести чеховский фестиваль. Это можно сделать в формате игры между командами факультета или даже между вузами. Безусловно это также требует большой внеаудиторной работы. В случае невозможности подготовки, можно разобрать только юмор и острые социальные проблемы, их актуальность.

М. Горький «Данко». Образ настоящего героя, проблема самопожертвования ради блага общества, трусости и гордости. Хорошо работать с иллюстрациями, художественным образом. Для архитекторов и дизайнеров ряд заданий по цвету.

С. Есенин и В. Маяковский. Рассмотреть два стихотворения, обговорить противостояние, поработать над эмоциональным восприятием. У современной молодёжи недоразвит эмоциональный интеллект, поэтому типы заданий на описание эмоций очень важны и продуктивны. На поэзии это сделать проще, особенно при противопоставлении таких стихотворений как у С. Есенина и В. Маяковского.

М. Булгаков «Мастер и Маргарита». Очень сложное произведение, где в основном рассматриваем в нужном для нас контексте религиозную линию (не только Иешуа, но больше Воланда). При такой работе находится множество актуальных для каждой культуры вопросов, возникают темы для дискуссий о преемственности литературы разных стран.

Поэзия о Великой Отечественной войне. Это крайне важная тема, где стоит рассмотреть стихотворения, плакаты, исторические факты и песни военных лет и о войне. Это занятие хорошо совместить с экскурсиями, провести ближе к 9 мая. Акцент на борьбу с фашизмом, героизм русских людей, общность и многонациональность советской армии.

Поэзия XX–XXI веков. В предлагаемой программе поэзии уделено не так много времени. Это обусловлено тем, что зачастую лексика русских классиков не совсем понятна даже российским современным школьникам, она не может войти в активный словарный запас и просто отнимет время обучения. На это указывается и в других исследованиях [5, с. 43], где подчёркивается важность именно современной поэзии как более актуальной именно по лексическому составу и синтаксическим конструкциям. Предлагается, например, поэзия Э. Асадова, где очень простые слова, фразы, понятные идеи и сюжеты.

Такую программу можно реализовать в 34 аудиторных часа, но необходимо дополнить программу не менее 30 часами внеаудиторной работы.

Практика показывает, что изучение русской литературы вызывает глубокий интерес. Например, стажеры из Ганы, обучающиеся на ПФИ БГТУ им.В.Г.Шухова попросили программу и задания по русской литературе для преподавания в частной школе Ганы,

где дети изучают русский язык. Стажеры признают, что это не только интересно, но и действительно очень помогает в освоении языка. Практика чтения стихотворений наизусть принесла гораздо больше практической пользы, чем заучивание грамматических конструкций.

**Заключение.** Без изучения русской литературы гораздо сложнее понять характер русского народа, некоторые исторические события. Введение обязательного изучения истории России для иностранных слушателей является большим шагом к адаптации иностранцев и формированию понимания роли России в мировых процессах, формированию позитивного образа. Однако, без понимания особенностей русского характера, даже знание некоторых исторических фактов вызывает некоторые сложности, потому что это остаётся просто фактологической информацией. Для усвоения того или иного материала необходимо подключение эмоциональной составляющей, и именно русская литература станет этим инструментом.

Давно доказано, что самым продуктивным политическим ресурсом является политика «мягкой силы» и образование представляет собой очень важный рычаг. Если в образовательную программу включить изучение русской литературы, то сила станет мощнее. Именно в форме художественных произведений не чувствуется пропаганды, против чего часто восстают представители современной молодёжи, так как пропаганда бывает агрессивна и не вызывает доверия. Разбор и самостоятельные выводы из художественных произведений позволят сформировать образ русского человека самостоятельно.

Для адаптации в российском обществе знание основ русской литературы необходимо, так как это позволяет не просто лучше понимать русских людей и облегчать коммуникацию, но и начинать «думать по-русски».

Введение курса русской литературы в школах Ганы доказывает признание иностранцев русской литературы не только как великой части мировой культуры, но и как эффективный методический аспект в изучении русского языка.

#### **Список используемых источников**

1. Маматкасимова, В. А. Проблемы адаптации учебных программ к международным стандартам / В. А. Маматкасимова // Наука, техника и образование. – 2024. – № 2(94). – С. 53-54.
2. Чернышева, О. А. Адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы и стратегии успешной интеграции / О. А. Чернышева, М. А. Танина // Флагман науки. – 2025. – № 3(26). – С. 220 – 222.
3. Положение о факультативных занятиях [Электронный ресурс]. – URL : <https://infourok.ru/polozhenie-o-fakultativnyh-zanyatiyah-5694294.html?ysclid=mh7m059wfo452721308> (дата обращения 25.10.2025)
4. Кузькина, А. И. Творческая самореализация иностранных учащихся в современном образовательном пространстве / А. И. Кузькина, И. В. Ермоленко // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы теории и практики : сб. материалов Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. В 5 т., Белгород, 02 февраля 2024 года. – Белгород : Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2024. – С. 172 – 177.
5. Артюхова, Л. А. Знакомство иностранных студентов с русской современной литературой / Л. А. Артюхова // Международное образование и сотрудничество : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 02 ноября 2017 года / МАДИ. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Техполиграфцентр», 2017. – С. 42 – 45.

## **РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА В УЗБЕКИСТАНЕ**

**Бабаходжаева Малика Хашимовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
Ташкентского государственного транспортного университета, г. Ташкент, Узбекистан  
(e-mail: babakhojaeva@yandex.ru)

**Аннотация.** Владение иностранными языками в сфере международного туризма Узбекистана чрезвычайно актуально, так как обеспечивает успешность межкультурного взаимодействия с туристами из разных стран. С целью развития международного туризма в Узбекистане особое внимание уделено изучению русского языка как иностранного и английского. В обучении этим языкам в вузах применяются активные методы. Результат успешности общения в сфере сервиса определяет не только экономический эффект, но и гуманитарный. Транспортные услуги также определяют качество сервиса.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, английский язык, межкультурная коммуникация, туризм, деловая игра.

**Введение.** Русский язык играет важную роль в мире наряду с английским и другими европейскими языками. Особая роль этих языков в международном туризме, в торговых отношениях, в экономических отраслях страны..

В Узбекистане очень активно функционирует русский язык в сфере образования, экономики и общественной жизни и в туризме. Английский язык – это международный язык, на котором общаются во многих странах мира. В последние годы его активно внедряют в образование и социальную жизнь общества. Но в отличие от русского языка английский не имеет активной языковой среды функционирования, но изучение его диктуется прагматическими целями: получить доступ к зарубежному образованию, найти работу и пр.

**Методология и результаты исследования.** Важные реформы, проводимые в Республике, коснулись и высшего образования. Новые программы ориентируют обучение иностранным языкам на развитие коммуникативных навыков с учётом будущего профессионального общения с зарубежными специалистами, в том числе и туристами. Владение высоким уровнем русского языка в сфере сервиса, создаёт благоприятные условия для посещения русскоязычными туристами достопримечательностей Узбекистана. Богатая история стран Центральной Азии, её архитектурные памятники и города, такие как Самарканд, Бухара, Хива в Узбекистане всё больше привлекают туристов не только из России, но и из стран дальнего зарубежья, например, Европы, Америки; из Юго-восточных стран. Это является довольно серьёзным мотивационным фактором в желании изучать иностранные языки. Наряду с английским и русским большой интерес вызывает изучение и немецкого, французского, корейского, японского, арабского, китайского, и русского.

Иностранные языки изучаются чаще всего из прагматических целей, например, с точки зрения получения образования за рубежом, работу, а также необходимостью найти работу в сервисных службах. В последние годы наблюдается своего рода бум развития туристической индустрии в Узбекистане, это в свою очередь активизирует стремление владения русским, так как вырос поток реалокантов и туристов из России, а также русскоязычных граждан из республик СНГ. Конечно, знание английского языка служит важным

инструментом для работников туристической сферы в улучшении качества обслуживания иностранных клиентов. Важность владения английским языком для работников туристической сферы становится всё более актуальной в свете глобализации и увеличения потока иностранных туристов.

Стремление познавать новую культуру, увидеть другие города всё чаще заставляет людей сниматься с насиженных мест и путешествовать. Развитие туристической отрасли важный компонент развития экономики страны. Возникают проблемы развития сервисного обслуживания, а это и новые рабочие места. Таким образом, мотивация владения иностранным языком имеет не только прагматический, но и экономический характер.

Для успешного бизнеса в области туризма важно и взаимопонимание, т.е. владение межкультурной коммуникацией, учитывать национальную культуру. Готовность к взаимодействию способствует развитию толерантности в межличностном общении. Это особо важный фактор, который необходимо учитывать при обучении иностранным языкам. Через язык усваивается и культура народа страны изучаемого языка. При этом развивается социокультурная компетенция обучаемого. Гальскова Н. Д. в своём исследовании даёт определение социокультурно компетенции как определение качества личности, основанные на трезвом осознании мира, истории и готовности к действию [1]. Несмотря на множество определений социокультурной компетенции учёные отмечают её гуманизм и образовательная ценность. Поэтому очень важно владеть не только этикетом общения, но и знаниями об особенностях общения в быту, на рабочем месте, особенно в области сервиса. Конечно, изучение иностранного языка предполагает развитие толерантности, понимания особенностей культуры общения, образа жизни носителей языка, проявления понимания и уважения к представителям иной культуры. Это очень важно, так как в процессе межличностного общения могут возникнуть конфликты из-за различий между « своим и чужим », для разрешения которых необходимо помнить об этической стороне норм общения, проявлять максимум лояльности. Этому следует учить с самого начала обучения иностранному языку. Поэтому так важен коммуникативный подход в обучении.

В развитии международного туризма в Узбекистане одним из самых важных факторов следует принимать во внимание, тот факт, что путешествия это особый вид познания мира, и является одним из процессов глобализации.

Процессы глобализации ведут к усвоению и познанию мировой культуры, к тесному сотрудничеству народов разных стран не только в области политики и экономики, но и в восприятии и познании национальных культур, традиций.

Межкультурные контакты во многих сферах жизни людей благодаря знанию иностранных языков способствуют социальной адаптации в чужой стране, осуществлять деловые поездки и путешествия. Таким образом, потребность познавать жизнь других стран способствует развитию индустрии международного туризма, а следовательно и интересу к изучению иностранных языков.

Туризм играет огромную роль в экономике не только одной страны, но и в мировой. Особенности международного туризма являются не только обмен туристами из разных частей планеты, но и зависимость от политической и экономической стабильности, стремление создавать конкурентноспособный комплекса разного вида услуг. Важная роль в международном туризме отводится инфраструктуре, в которую входят транспортные услуги, сетевая связь и информационно-коммуникативные ресурсы, а также владение русским и английским языками.

Узбекистан успешно интегрируется в мировое пространство индустрии туризма. Являясь самой перспективной отраслью экономики, туризм – это ещё и способ расширения не только межкультурных связей и коммуникации, но способ использования туризма для

развития международных контактов в области экономики и других сферах общественной деятельности. Кроме того способствует притоку валюты и обеспечивает рабочие места и развитие малого и среднего бизнеса, т. е. поднимает благосостояние страны. Большое внимание наше государство уделяет подготовке квалифицированных кадров в области гостиничного и туристического менеджмента, развитию кадров в области транспортных услуг, владеющих иностранными языками. С этой целью в транспортном университете, например, был открыт факультет подготовки переводчиков.

Изучение иностранного языка в нефилологических вузах способствует получению лингвистических и экстралингвистических знаний о языке., развитию межкультурной коммуникации, речевого этикета, формированию мультикультурного специалиста. Иностранный язык своего рода инструмент восприятия также и памятников материальной культуры, таких как архитектурные шедевры – свидетелей прошлого, продукция народных ремесел и народного творчества.

Особую роль в языковой подготовке специалистов турбизнеса в вузе являются интенсивные методики преподавания. Именно прагматический аспект изучения иностранного языка в вузе предполагает реализацию профессионально-ориентированного подхода к обучению. Недостатки владения русским и английским языками работниками туристических услуг влияет на качество международного туризма в Узбекистане, особенно знание английского языка становится неотъемлемым аспектом повышения конкурентоспособности страны на туристическом рынке. Для подготовки высококвалифицированных кадров необходимо продумать особую систему обучения русскому и английскому. Однако объём часов курса изучения иностранных языков, в том числе изучения русского сокращён. Поэтому расширяется спектр учебных центров, которые позволяют изучать язык самостоятельно.

Общение является важным фактором развития профессиональной компетентности работника туристической индустрии. Все компоненты учебного процесса должны быть направлены на развитие и совершенствование профессиональной речи, так как это инструмент достижения основных целей будущей профессии студентов: толерантности, развития внимания и деловых качеств.

Достижению целей профессионально-ориентированного владения русским как иностранным, а также английским и другими неродными языками используются интенсивные методы обучения. Одним из активных методов проведения занятия является деловая игра, позволяющая максимально приблизиться к естественным речевым ситуациям. Например, диалоги-сценки оформления поселения в гостиницу, где портёр предлагает заполнить форму гостя, поинтересоваться о сроках поселения в гостиницу и выбор номера, ответы на вопросы клиента о прейскуранте на услуги. Особенности игровой технологии являются развитие практических навыков общения на изучаемом языке, активизация лексических и терминологических единиц, речевых конструкций, использования идиом и воссоздания ситуаций, приближённых к естественным. Игровая имитация позволяет мотивировать интерес к будущей специальности и усвоению практических речевых навыков во всех видах речевой и профессиональной деятельности.

Деловые игры способствуют развитию коллективной солидарности в достижении результатов. Участие в общении на выбранную ситуативную тему необходимо будет успешным, если сначала проработать терминологию и лексику, грамматические и синтаксические структуры. Использование игр в аудитории позволяет усвоить не только лексико-грамматический материал, но и усвоить и использовать лингвострановедческие знания, особенности культуры народа-носителя языка. При этом важно охватить как можно больше студентов для участия в игровых заданиях. В методической литературе предлагаются

для выбора такие темы: *сервис в гостинице* или *гостевом доме*, *обсуждение меню национальных блюд в ресторане* или *графика движения городского, железнодорожного, воздушного транспорта*.

Наиболее эффективным методом для развития профессиональной и речевой компетенции будущих инженеров и менеджеров, а также других специалистов в области международного туризма в обучении русскому и английскому языкам является включение деловых игр. Являясь моделью реальной жизни, игра активизирует изученный языковой материал, умения и навыки, способствует познанию особенности профессии в игровой форме. Деловые игры развивают креативное мышление и активизируют речевые навыки, тем самым развивают профессиональную, речевую и языковую компетентности. Кроме того, деловая игра выполняет и диагностическую роль, раскрывает речевой и личностный потенциал студента. Освоение профессиональных умений в игровой форме, практическое использование речевых навыков иностранного языка в учебном процессе будет основой успешности выполнения транспортных услуг в области туризма.

**Заключение.** Таким образом, владение хотя ещё одним иностранным языком кроме русского обеспечивает комфорт в зарубежных путешествиях не только для туристов. Таким образом, иностранный язык это и средство получения достойной работы, образования, и способ знакомства с реалиями иной культуры, постижения особенностей иной языковой картины мира [3]. В сфере же туризма владение иностранным языком создаёт для гостей комфорт общения и познания уникальности страны Узбекистан, обеспечивает высокий уровень сервисных услуг.

При обучении русскому как иностранному и другим языкам следует уделять внимание страноведческим сведениям о жизни, культурных достопримечательностях и традициях народа изучаемого языка и, конечно, культуре общения, речевого поведения. Важно прививать толерантность в восприятии особенностей общения людей иной культуры, использовать деловые игры как метод успешного практического владения иностранным языком и как средство повышения профессионального роста.

#### Список используемых источников

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С.72 – 80.
2. Боголюбова, Е. В. Особенности международного туризма / Е. В. Боголюбова // Молодой учёный. – 2017. – № 35(169). – С. 23 – 26. – URL :<https://moluch.ru/archive/169/42866/> (дата обращения 19.06.2023).
3. Бабаходжаева, М. Х. Речевая и языковая компетенции – как составляющие коммуникативной / М. Х. Бабаходжаева // Proceeding of the international conference : Perspectives of philology and practical possibilities teaching foreign languages. – Gulistan city, May 10–11, 2023. – С. 583 – 587.
4. Зубайдуллаев, И. Применение русского языка в качестве средства межкультурной коммуникации в сфере туризма в Узбекистане / И. Зубайдуллаев // Лингвоспектр. – 2024. – № 1(1). – С. 197 – 200. – URL : <https://lingvospekttr.uz/index.php/lingsp/article/view/62>
5. Русский язык как иностранный в индустрии туризма и гостеприимства : учеб. пособие / Т. В. Сатина, Е. А. Гиловая, И. А. Зайцева и др. – М. : КНОРУС, 2023. – 286 с.

## **ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

**Баркова Татьяна Петровна,**

педагог дополнительного образования кафедры

«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

(e-mail: barkova06@mail.ru)

**Аннотация.** В статье находит подтверждение мысль о важнейшей роли грамматики в овладении русским языком как иностранным, о необходимости организации лексико-грамматического материала на синтаксической основе. Автор останавливается на целом ряде признаков предложения, с которыми необходимо познакомить учащихся в процессе обучения их русскому языку как иностранному. В фокусе его внимания грамматический материал, изучение которого и овладение которым является коммуникативно оправданным.

Цель данной статьи – продемонстрировать возможности и преимущества использования предложения как основной синтаксической единицы также в качестве основной единицы обучения иностранных учащихся русскому языку. Автор приходит к выводу, что важнейшую роль в этом может сыграть структурная схема предложения, что обусловлено её способностью варьировать своё лексико-морфологическое наполнение и возможностями расширять свою структуру за счёт разного рода распространителей. Знакомство с минимальными структурными схемами предложений различных типов и овладение правилами их трансформации позволит иностранным учащимся не только строить предложения, которые представляют собой регулярные реализации определённой структурной схемы, но и предложения на основе расширенных структурных схем.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, грамматика, организация лексического материала на синтаксической основе, предложение, предикативный минимум, минимальные структурные схемы, трансформация минимальных структурных схем, распространители предложения.

В процессе обучения русскому языку как иностранному организация лексико-грамматического материала на синтаксической основе представляется чрезвычайно важной, так как позволяет реализовать комплексный подход к введению в учебный процесс лексики, грамматики, морфологии и синтаксиса. Организация языкового материала на основе структуры предложения обусловлена самим процессом порождения и восприятия речи в целом и конкретного речевого высказывания в частности. Как установлено психологами, процесс порождения высказывания начинается с определения темы и стратегии сообщения, которые зависят от замысла высказывания (коммуникативной задачи говорящего) и условий его реализации. Замысел облекается в некую форму, которая и реализуется в определённой морфолого-синтаксической структуре. Поиски психологов какого-либо связующего звена между языком и мышлением в своё время подвели Л.С. Выготского к мысли о предикативности внутренней речи, что было взято на вооружение методистами в области русского языка как иностранного и позволило им признать организацию учебного языкового материала на синтаксической основе наиболее эффективной [1].

Трудно переоценить роль грамматики в обучении русскому языку как иностранному, однако вводимые в учебный процесс грамматические явления должны быть охарактеризованы не только в качестве репрезентантов определённых элементов языковой структуры, но и главным образом с точки зрения их функционирования в различных речевых моделях и их реализации в тексте. Такой подход, во-первых, эксплицирует триединую сущность языка: язык – речь – коммуникация и, во-вторых, способствует формированию у учащихся соответственно языковой, речевой и коммуникативной компетенции.

Владение иностранным языком предполагает умение решать коммуникативные задачи, которые, как правило, лежат за пределами языка. Однако для их решения необходимо овладеть всем арсеналом языковых и речевых средств изучаемого языка, научиться отбирать нужные грамматические формы и использовать их, соблюдая языковые нормы. При этом формирование языковой и речевой компетенций следует рассматривать как необходимое, но все-таки промежуточное звено при формировании коммуникативной компетенции.

Роль минимальной коммуникативной единицы может быть отведена предложению, что в первую очередь объясняется его непосредственной связью с речевой ситуацией, а также способностью выражать определённую коммуникативную задачу субъекта речи в процессе её порождения. Существует некий стереотип представления о предложении как о застывшей, статической структуре, однако это далеко не так. Следует иметь в виду, что динамика заложена в предложении потенциально: в зависимости от речевой ситуации могут меняться отношения между членами предложения, что обусловлено, например, порядком слов или интонацией (в устной речи), и что становится очевидным благодаря этим специфическим для данного языка средствам оформления предложения. То обстоятельство, что «...на основе одного словесно-грамматического комплекса как статической структуры предложения может быть образовано несколько коммуникативных единиц», представляется чрезвычайно важным для методики преподавания русского языка как иностранного и позволяет говорить о минимальной структурной схеме простого предложения в качестве учебной единицы в практике обучения РКИ [2].

Предложение как языковой феномен и как коммуникативная единица имеет и смысловую, и формально-грамматическую стороны. По мнению В. А. Богородицкого, грамматический состав предложения предопределяется рядом моментов, которые могут характеризовать его с различных точек зрения: психологической, логической и грамматической [3].

Так, содержание, и строение предложения определяется целым рядом лингвистических факторов: особенностями личности говорящего и адресата речи, их возрастом, их отношением друг к другу или предмету речи, условиями общения и т.п. Смысловое содержание высказывания обусловлено речевой действительностью, реализующей широкий спектр смысловых отношений. В этом заключается и проявляется логический момент речи.

Мысль рождается тогда, когда мы комбинируем наши представления о предметах и явлениях с их признаками. В языке эта комбинация выражается сочетаниями слов и оформляется в виде грамматического предложения. Любая мысль, лежащая в основе предложения, условно может быть разложена на две составляющие: 1) то, о чем говорится и 2) то, что говорится об этом. В предложении они представлены главными его членами – подлежащим (S) и сказуемым (P) и составляют его грамматическую основу. Особый тип связи, существующий между членами грамматической основы, обуславливает целостность мысли и в конечном счёте обеспечивает её; кроме того, позволяет классифицировать предложения по их обобщённому содержанию и коммуникативной направленности. Данное обстоятельство приобретает особую значимость в практике обучения русскому языку как иностранному, поэтому необходимо постоянно акцентировать внимание учащихся на обусловленности оформления высказывания его содержанием.

В основе описания синтаксиса русского языка языковедами лежит понятие структурной схемы простого предложения, т.е. такого отвлечённого образца, «который предназначен для того, чтобы, будучи наполнен конкретным лексическим материалом, функционировать в качестве минимальной самостоятельной единицы сообщения» [4]. Очевидно, что элементами этой схемы являются словоформы, которые в каждом конкретном случае организуются определённым образом. Неотъемлемыми и очень важными её

компонентами следует признать следующие: частеречная принадлежность слов, их конкретные грамматические признаки, частное категориальное значение словоформы и т.п. Не менее важной при определении структурных схем и их описании можно считать возможность (или невозможность) комбинирования различных компонентов. Ориентация при организации учебного материала на предложение как самостоятельную языковую и в тоже время учебную единицу обусловлена его специфическим грамматическим значением – предикативностью. Форма этой языковой единицы представлена минимальной структурной схемой предложения с присущей ей системой грамматических средств для выражения синтаксического времени и наклонения. Так, например, двусоставные предложения, в которых компоненты связаны взаимным подчинением, представлены следующими схемами: а) номинатив + спрягаемые формы глагола (*Отец работает. Бабушка отдыхает.*); б) номинатив + номинатив (*Мама – врач. Отец – инженер*) и др. Предложения с несоподчинёнными главными членами соответствуют структурным схемам: а) номинатив + наречие / номинатив + словоформа род. п (*Родители дома. Гастон из Камеруна.*) или б) инфинитив + номинатив / номинатив + инфинитив (*Жениться – его цель. Его цель – жениться.*). Очевидно, что предикативный минимум предложения – это и есть минимальная структурная схема простого предложения, которая представляет собой «минимальное достаточное сочетание синтаксических форм, образующее коммуникативную единицу с определённым типовым значением в ряду аналогичных единиц с тем же значением» [5].

Расширенные структурные схемы, вопреки своему названию, также предполагают минимум компонентов простого предложения, при этом достаточность этого минимума в первую очередь характеризуются способностью точно и полно выражать смысл предложения, а не только грамматически правильно его оформлять. В создании смысла предложения большую роль играет его лексическое наполнение, а его воздействие на форму предложения проявляется в расширенных структурных схемах.

Знакомство с минимальной структурной схемой позволяет иностранным учащимся строить предложения, которые представляют собой регулярные реализации определённой структурной схемы, а также предложения на основе расширенных структурных схем. Регулярные реализации подразумевают обусловленное языковой системой изменение структурной схемы, которое сопровождается некоторыми изменениями смысла или экспрессивно-стилистических характеристик предложений, образованных по одному и тому же образцу, но не затрагивает системно значимых характеристик схем.

Так, минимальная структурная схема номинатив + спрягаемая форма глагола (в другой терминологии – модель N (1) – V (f), представленная примером *Девочка читает*, имеет целый ряд реализаций, которые составляют парадигму предложения, т.е. систему форм, включающую в себя формы настоящего, прошедшего и будущего времени изъявительного наклонения, а также формы сослагательного и повелительного наклонения:

Девочка читает.  
Девочка читала.  
Девочка будет читать.  
Девочка читала бы, (если бы её научили).  
Читай!

В рамках парадигмы можно рассматривать и преобразование повествовательных предложений в вопросительные: *Девочка читает.* и *ДЕВОЧКА читает?* / *Девочка читает.* и *Девочка ЧИТАЕТ?* Подобные трансформации требуют особого внимания, поскольку затрагивают и смысловую сторону предложения, и его коммуникативную направленность.

При трансформации утвердительных предложений в отрицательные употребление отрицания в ряде случаев не влияет на состав компонентов структурной схемы, например:

Девочка читает. и Девочка не читает; Девочка читала. и Девочка не читала; Девочка будет читать. и Девочка не будет читать; Читай! и Не читай (за едой)! Однако есть немало случаев, когда такое преобразование связано с изменением а) лексического наполнения структуры (*Рассказ интересный.* и *Рассказ скучный.*), б) структуры предложения (*Девочка дома.* и *Девочки нет дома.*) или в) требует распространения предложения (*Отец инженер.* и *Отец не инженер.* – *Отец не инженер, а экономист.*).

В учебный процесс включается не только рассмотрение минимальных структурных схем простого предложения, но и знакомство с различными способами их распространения. Выделяют две группы распространителей:

1. Структурно-смысловые компоненты, которые выполняют структурную функцию и организуют предложение. Такого рода компоненты изменяют или усложняют основное типовое значение:

*Девочка читает.* – *Девочка читает текст.* – *Девочка читает текст на уроке.* и т.п.

2. Адъективные и наречные определители и связанные управляемые синтаксические формы, которые служат для распространения других синтаксических форм. Такие распространители сами по себе структурной функции не выполняют:

*Девочка читает.* – *Маленькая девочка читает;* *Девочка читает текст.* – *Девочка читает текст по-английски.* – *Девочка хорошо читает текст по-английски.* и т.п.

Распространители обеих групп подразделяются на объектные, определительные, временные, пространственные, причинные, целевые, уступительные, что свидетельствует об их способности выражать различные с логической точки зрения отношения.

Описанный выше грамматический материал отрабатывается с помощью разнообразных тренировочных упражнений:

а) на трансформацию одних структур в другие, при этом в основу трансформации могут быть положены различные грамматические признаки компонентов предложения – S (подлежащего), Р (сказуемого) или предложения как синтаксической единицы;

б) на расширение минимальных структурных схем (моделей) предложений с использованием распространителей различных типов. Например, учащимся может быть предложено задание такого типа:

1. «Преобразуйте предложения таким образом, чтобы глагол стоял в форме:

- а) прошедшего времени;
- б) будущего времени;
- в) условного наклонения;
- г) повелительного наклонения.

### **Образец:**

Студентка переводит текст.

- а) (Вчера) студентка переводила текст.
- б) Студентка будет переводить текст (завтра).
- в) Студентка переводила бы текст, если бы у неё был словарь.
- г) «Переводи текст сейчас, пока есть время», – посоветовала мне подруга.

2. «Распространите данное предложение».

Девочка читает.

Учащиеся могут предложить следующие варианты распространённых предложений с использованием различных распространителей. (Возможны и *другие варианты*).

Девочка читает.

Девочка читает текст.

Маленькая девочка читает текст.

Маленькая девочка читает текст по-английски.

Маленькая девочка хорошо читает текст по-английски.

Маленькая девочка очень хорошо читает текст по-английски.

Сейчас маленькая девочка очень хорошо читает текст по-английски.

Вполне закономерно, что в методике преподавания русского языка как иностранного предложение, а именно его минимальная структурная схема, становится основной единицей обучения и изучения, при этом учебный материал включает в себя и способы распространения этой единицы, и варианты её видоизменения. Список предикативных основ простого предложения (нераспространённого и распространённого), которые отражают его основные логико-смысловые типы и представляют собой ядро синтаксических единиц, находим, например, в Программе по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение в разделе 4.1.3. «Основные модели простых предложений» в нескольких таблицах: «Предложения, в которых есть грамматический субъект (S) и предикат (P)», «Предложения, в которых нет грамматического субъекта (S)», «Особые модели предложений», «Предложения, в которых называется только субъект» [6]. В данные таблицы также включены реализации представленных моделей в формах настоящего, прошедшего и будущего времени. Заметим, что формы ирреальных наклонений в них не зафиксированы.

Овладение учащимися таким грамматическим материалом, как минимальные структурные схемы предложения, различные по форме реализации их, способы распространения минимальных структурных схем, является, на наш взгляд, коммуникативно оправданным.

Вводя в учебный процесс понятие «предложение» (а это происходит раньше, чем учащиеся знакомятся со структурными схемами предложения и способами их расширения), следует познакомить учащихся с характерологическими признаками предложения как языковой единицы, с его отличительными особенностями как синтаксической единицы, с существующими классификациями предложений, осуществляемыми на основе этих признаков.

В связи с этим подробно остановимся на том, что именно должны знать, понимать и уметь иностранные учащиеся (в рамках языковой, речевой и коммуникативной компетенции), чтобы научиться облекать свои мысли в соответствующие их коммуникативному замыслу морфолого-синтаксические формы, свойственные русскому языку и отвечающие его нормам, а также рассмотрим некоторые виды заданий (упражнений), выполнение которых будет этому способствовать.

Перед введением в учебный процесс в иностранной аудитории такого важного понятия, как «предложение», на наш взгляд, прежде всего следует остановиться на том, что стоит за понятиями «слово» и «словосочетание», как они соотносятся друг с другом, чем различаются. Целесообразнее, по-видимому, идти от примеров к некоему обобщению, например, предложить учащимся сравнить слово *группа* со словосочетаниями, в состав которых оно входит: *группа* и *наша группа*, *группа* и *интернациональная группа*, *группа* и *дружная группа*, *группа* и *заниматься в группе*, и объяснить смысловое различие между ними. Далее можно ввести предложения, включающие в свой состав это слово (эти словосочетания): *Это наша группа. Наша группа интернациональная. Наша группа дружная. Мне нравится заниматься в нашей группе*, и предложить студентам выполнить аналогичное задание: сравнить предложения со словосочетаниями, входящими в их состав. В данном случае, как нам представляется, важен сам процесс поиска учащимися различий между словом, словосочетаниями и предложениями, и он намного важнее, чем выводы, к которым они придут. Выслушав все ответы учащихся, прокомментировав и оценив их, преподаватель в доступной им на данном этапе обучения форме объяснит различия между приведёнными языковыми единицами. Вводя в учебный процесс понятие «предложение», иностранным учащимся предварительно можно дать и такое задание: «Проанализируйте, в чём сходство и в чём различие содержимого левого и правого столбцов данной таблицы». В таблице под индексом А даётся некий набор слов в начальных формах, из которых можно составить предложения, под индексом Б – собственно предложения, составленные из этих слов.

|                                                                                                                                                         |                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>А)</b><br/>Мой, подруга, Шанель, приехать, в, Россия, в, сентябрь.<br/>Из-за, пробка, на, главный, площадь, город, мы, опоздать, на, занятия.</p> | <p><b>Б)</b><br/>Моя подруга Шанель приехала в Россию в сентябре.<br/>Из-за пробки на главной улице города мы опоздали на занятия.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Внимательные учащиеся скорее всего обнаружат, что в обоих столбцах используются один и тот же набор слов. Возможно, они смогут сформулировать и различие между ними: если в том, что представлено в правом столбце, есть смысл, то в том, что представлено в левом, никакого смысла нет. Действительно, в столбце справа отчётливо выделяется предикативная основа, обнаруживаются смысловые отношения между словами, и устанавливаются они благодаря использованию различных форм слов, относящихся к разным частям речи (учащиеся смогут дифференцировать эти формы только при условии, что они уже знакомы с ними). Осознание учащимися этого принципиального различия между содержимым столбцов таблицы подготовит их к объяснению преподавателем нового грамматического материала и оперированию термином «предложение». При анализе предложений, помещённых в таблицу, следует акцентировать внимание иностранных учащихся 1) на роли предлогов в образовании предложных форм существительных и местоимений, 2) на роли предложных словоформ в реализации смысловой связи слов в словосочетаниях и 3) на важности порядка слов при установлении смысловой связи между словами в предложении: ср., например, *Это новая современная школа. В этой школе я учился последние пять лет. Я часто вспоминаю о школе. Со школой у меня связано много приятных воспоминаний; Из-за пробки на главной улице города мы опоздали на занятия и \*На главной улице города из-за пробки мы опоздали на занятия.*

Для формирования представления о предложении как о языковой единице, выражающей законченную мысль и имеющей соответствующее оформление в русском языке, учащимся необходимо выполнять упражнения на распознавание предложений в «потоке слов», на определение их границ. Например, учащимся предлагается выполнить следующее задание: «Определите границы предложений и поставьте точки в конце каждого из них».

*Сегодня суббота мой папа дома он отдыхает папа сидит в кресле и читает книгу он очень любит читать и часто покупает книги у нас дома большая библиотека в ней много интересных книг я тоже люблю читать.*

Задания такого типа позволяют учащимся на интуитивном уровне понять, ЧТО общего имеют выделенные ими и отделённые друг от друга точками конструкции, однако по известным причинам не позволяют им объяснить этот феномен. А общее у них то, что все они обладают грамматической формой предикативности. Грамматическим значением предикативности, как известно, является время и наклонение. Важно объяснить иностранным учащимся, что в предложении предикативность выражается предикативными формами глагола или служебным словом-связкой при отсутствии формы спрягаемого глагола, и они должны это усвоить. Как показывает опыт, понятие предиката не знакомо подавляющему большинству учащихся, хотя о предикативности можно говорить не только применительно к русскому языку.

Предикативная конструкция становится предложением, когда получает определённое интонационное оформление, которое обозначается на письме соответствующим пунктуационным знаком. Чтобы разграничить предикативные конструкции в рамках предложенного текста и правильно расставить знаки препинания, нужно читать текст про себя или вслух, применяя в каждом конкретном случае правила использования в русской

речи различных интонационных конструкций; уже на начальном этапе обучения учащиеся должны быть знакомы с пятью из них: ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5.

Формированию навыков определения границ предложений и соответственно постановки знаков препинания в конце предложения способствует выполнение таких заданий, как, например: «В данном ниже тексте определите границы предложений и поставьте нужные знаки препинания: точку, вопросительный знак или восклицательный знак.

*Сейчас я учусь в Москве в медицинском университете почему я учусь именно в Москве здесь уже 3 года живёт и учится мой старший брат он много рассказывал мне и о Москве, и об университете ему здесь всё нравится я хотел увидеть Москву своими глазами как здесь красиво.*

*Почему я решил стать врачом мои родители – врачи, мой старший брат будет врачом я тоже хочу лечить людей.*

Вводя в учебный процесс понятия «повествовательное», «вопросительное» и «побудительное» предложение, следует назвать признак, на основе которого осуществлена эта классификация, т.е. прежде необходимо ввести понятие цели высказывания. Сообщение, повествование, информирование о чем-л./о ком-л. оформляется в виде повествовательного предложения: *Это мой друг Ахмед. Мы приехали из Туниса. Завтра будет дождь. Летние каникулы начнутся у нас в июле* и т.п. Запрос информации о чем-л./о ком-л. приобретает вид вопросительного предложения: *Как вас зовут? Откуда вы приехали? Вы преподаватель? Вы из Камеруна или из Конго?* и т.п. А целью побудительного предложения является побуждение к действию (просьба, приказ, инструкция и т.п.): *Открой, пожалуйста, тетрадь. Закройте учебники и начинайте выполнять тест. Попробуйте решить эту задачу самостоятельно. Давайте пойдём завтра в парк! Позвони-ка мне часов в 6 вечера.* и т.п. Уже на начальном этапе обучения учащиеся должны осознавать, что рассмотренные типы предложений в русском языке различаются своей формой, и уметь различать их по форме. В то же время у них следует сформировать представление о том, что в русском языке один и тот же смысл может выражаться и повествовательным, и вопросительным, и побудительным предложениями. Например, просьбу купить что-то по пути домой можно выразить несколькими способами: *Купи, пожалуйста, мне хлеба и молока* (побудительное). *Купишь мне хлеба и молока?* или *Не купишь ли ты мне хлеба и молока?* (вопросительное). *Я надеюсь, ты купишь мне хлеба и молока* (повествовательное). Это означает, что цель высказывания предопределяется коммуникативным замыслом и должна быть понята учащимися из речевой ситуации (из контекста), она не обусловлена формой предложения (или не всегда обусловлена ею), хотя и соотносится с ней.

Имеющиеся у иностранцев сведения о таких знаках препинания, как точка, вопросительный и восклицательный знаки, не освобождают преподавателя от необходимости ознакомить учащихся с правилами их использования в русском языке, даже в том случае, если они совпадают с пунктуационными правилами их родного языка (конструктивная интерференция). Учащиеся должны понимать, что пунктуационный знак не только (и не просто) отграничивает одно предложение от другого, но и участвует в экспликации цели высказывания и его эмоциональной составляющей.

Одно из возможных заданий на правило постановки знаков препинания в конце предложения может иметь такой вид: «Заполните таблицу: впишите в каждую клетку нужный знак или комбинацию знаков. На каждый случай запишите по одному примеру».

| предложения       | повествовательные | вопросительные | побудительные |
|-------------------|-------------------|----------------|---------------|
| невосклицательные |                   |                |               |
| восклицательные   |                   |                |               |

Любопытно (и на это важно обратить внимание учащихся), что в русском языке запрос информации может оформляться в виде предложений разных типов, например: *Когда у нас начнутся занятия?* (вопросительное), *Мы хотели бы знать, когда у нас начнутся занятия.* (повествовательное), *Скажите, пожалуйста, когда у нас начнутся занятия* (побудительное). В этом контексте уместно предложить задания такого типа: «Выразите просьбу к другу, используя предложения различных типов».

Попросите друга

- 1) вернуть Ваш учебник;
- 2) помочь решить задачу;
- 3) разбудить Вас в 7 часов утра.

### Образец:

- а) Верни, пожалуйста, мой учебник. (побудительное, вежливая форма)
- б) Верни мой учебник! (побудительное, невежливая форма)
- в) Не вернешь ли ты мой учебник? (вопросительное)
- г) Когда ты (наконец) вернешь мой учебник? (вопросительное)
- д) Я надеюсь, что завтра ты вернешь мой учебник. (повествовательное)
- е) Я хочу, чтобы завтра ты вернул мой учебник. (повествовательное)

Характеристика предложений в зависимости от цели высказывания и их эмоциональной окраски и соответствующая их классификация основаны на анализе предложений с психологической и логической точек зрения.

Любое предложение всегда содержит в себе сообщение, но оно в то же время может выражать и чувства говорящего, и его отношение к тому, о чем он говорит. Такого рода предложения, выражающие радость, огорчение, взволнованность и т.п., называются восклицательными. Важно, чтобы иностранные учащиеся понимали, что в русском языке восклицательными могут быть и повествовательные, и побудительные предложения; не менее важно также, чтобы они могли распознавать речевые ситуации, в которых уместны восклицательные предложения, и, конечно, могли сами активно использовать их в своей речи на русском языке.

На распознавание восклицательных предложений, на дифференциацию невосклицательных и восклицательных предложений нацелены такого рода задания:

1. «Проанализируйте таблицу. Обратите внимание на знаки препинания в конце предложений. Прочитайте предложения, ориентируясь на знаки препинания».

| Типы предложений     |                                                             |                                                                                                          |
|----------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| По цели высказывания | По эмоциональной окраске                                    |                                                                                                          |
|                      | Невосклицательное                                           | Восклицательное                                                                                          |
| Повествовательное    | Я нашла ключ.                                               | Я нашла ключ!                                                                                            |
| Вопросительное       | Ты пойдёшь с нами в гости?                                  | Неужели ты не пойдёшь с нами в гости?!                                                                   |
| Побудительное        | Садись за этот стол.<br>Стойте здесь и ждите преподавателя. | Садись за уроки!<br>Садись заниматься!<br>Не стойте здесь!<br>Это <input type="checkbox"/> очень опасно! |

2. «Опишите ситуации, в которых возможно использование каждого из предложений, включённых в таблицу». Предлагая это задание, следует дать образец его выполнения.

### Образец:

*Я нашла ключ.* – В этом предложении только констатация факта: девушка сообщает, что нашла ключ (девушка искала ключ и нашла его).

*Я нашла ключ!* – В этом предложении и констатация факта (девушка сообщает, что нашла ключ), и выражение радости (возможно, девушка очень долго искала ключ, подумала, что потеряла его, а когда нашла, очень обрадовалась).

Далее учащимся можно предложить более сложное задание, а именно: самостоятельно заполнить предложенную таблицу и описать ситуации, в которых возможно использование соотносительных невосклицательных и восклицательных предложений. Внимательные студенты, безусловно, обнаружат, что она аналогична первой (см. выше), и воспользуются ею при заполнении второй.

| Типы предложений     |                          |                 |
|----------------------|--------------------------|-----------------|
| По цели высказывания | По эмоциональной окраске |                 |
|                      | Невосклицательное        | Восклицательное |
| Повествовательное    |                          |                 |
| Вопросительное       |                          |                 |
| Побудительное        |                          |                 |

Введению информации о вопросительных предложениях, об их разновидностях в русском языке может предшествовать задание такого типа: «Распределите следующие вопросительные предложения по группам в зависимости от формы ответа»:

А) на данный вопрос **можно** ответить словами *да* или *нет*;

Б) на данный вопрос **нельзя** ответить словами *да* или *нет*.

1. Ты взял учебник в библиотеке? 2. Это твой учебник? 3. Где ты обычно обедаешь?  
4. Ты любишь чёрный хлеб? 5. Твоя мама работает? 6. Когда ты приехал в Россию? 7. Тебе нравится жить в общежитии? 8. Почему ты не хочешь жить в общежитии? 9. Ты уже обедал?  
10. Что вы тут делаете?

Анализ этих предложений, попытки распределить их между группами А) и Б) могут натолкнуть учащихся на мысль о существовании в русском языке двух видов вопросительных предложений. Хотя далеко не все из иностранцев смогут объяснить различия между ними, все они уже в той или иной мере будут подготовлены к введению преподавателем грамматической темы «Виды вопросительных предложений в русском языке». Обычно в первую очередь учащихся знакомят с такими их разновидностями, как вопросительные предложения без местоимённых вопросительных слов, а затем – с вопросительными предложениями с местоимёнными вопросительными словами: *Твой брат студент?* – *Да, он студент. / Нет, он не студент. Ты говоришь по-английски?* – *Да, говорю. / Нет, не говорю; Где учится твой брат?* – *Он учится в Москве, в МГУ. Когда вы приехали в Россию?* – *В прошлом году.* Закрепить введённый на уроке материал помогают упражнения типа «Восстановите диалоги, добавив 1) реплику-ответ или 2) реплику-вопрос».

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| 1)                  | 2)                  |
| – Как Вас зовут?    | – .....?            |
| – .....             | – Меня зовут Ахмед. |
| – Вы преподаватель? | – .....?            |
| – .....             | – Да, я студент.    |
| – Вы из России?     | – .....?            |
| – .....             | – Нет, я из Туниса? |

После знакомства с описанными выше разновидностями вопросительных предложений вводится особый вид неместоимённых вопросов – альтернативные. Перед их введением целесообразно дать учащимся упражнение на наблюдение, например: «Сравните вопросы и ответы, проанализируйте формы вопросов и ответов».

1. Это студент? – Да, это студент. / Да, студент. / Да.

2. Кто это? – Это студент.

3. Это студент или школьник? – Это студент. / Это студент, а не школьник. / Это не школьник, а студент.

Учащиеся не могут не заметить, что ответы на 1 и 3 вопросы могут совпадать по форме, но вряд ли они способны объяснить, в чём же состоит различие между этими ответами. В данном случае им следует иметь в виду, что ответ на местоимённый вопрос содержит в себе новое сообщение, а ответ на альтернативный вопрос предполагает выбор одного из возможных, заложенных в самом вопросе ответов: один из них утверждается, а другой тем самым отрицается, ср., например: 1) *Откуда приехал Гаспар?* – *Гаспар приехал из Камеруна.* и 2) *Гаспар приехал из Конго или из Камеруна?* – *Гаспар приехал из Камеруна. / Гаспар приехал из Камеруна, а не из Конго или Гаспар приехал не из Конго. / Гаспар приехал не из Конго, а из Камеруна.*

Необходимо акцентировать внимание иностранных учащихся на том, что в русском языке повествовательное предложение *Урок закончился.* и вопросительное (неместоимённый вопрос) *Урок закончился?*, которые на письме различаются знаками препинания, произносятся с различной интонацией. Если в первом случае в соответствии с произносительной нормой русского языка используется ИК-1, то во втором – ИК-3. Вопросительное предложение *Урок закончился?*, произнесённое с повествовательной интонацией (ИК-1), автоматически превращается в повествовательное, и таким образом теряет способность реализовать свою главную цель – запросить информацию. Формирование и развитие у учащихся умения задавать вопросы на русском языке представляется нам процессом очень важным и нужным, однако далеко не простым. С каждым годом, в каждой новой группе подготовительного отделения на это требуется всё больше и больше времени, к объяснению различий между типами вопросительных предложений приходится возвращаться многократно, нужно довольно долго работать над интонацией и выполнять множество различных тренировочных упражнений. Складывается впечатление, что студенты не умеют правильно строить вопросительные предложения и на своём родном языке, а это значительно усложняет задачу преподавателя РКИ.

Иностранные учащиеся должны понимать, что использование в каждом конкретном случае русского вопросительного предложения того или иного типа не произвольно, а во многом обусловлено речевой ситуацией. Их следует учить делать правильный выбор, и в конце концов они научатся этому. Так, если они хотят знать, как одеться завтра утром, когда они поедут на занятия (надеть зимнюю куртку или более лёгкую, теплые ботинки или кроссовки), уместно будет задать местоимённый вопрос *Какая погода будет завтра?* Если их интересует, брать ли с собой зонт, логичным будет неместоимённый вопрос *Завтра будет дождь?* или *Завтра обещают дождь?* или *Завтра не будет дождя?* или *Завтра не обещают дождя?* и т.п.

Говоря о вопросительных предложениях в русском языке, нужно дать учащимся представление и о тех из них, которые, будучи таковыми по форме, на самом деле содержат в себе утверждение. Например, бабушка говорит внуку: *«Разве можно так грубо разговаривать со старшими?»* Безусловно, по форме это вопросительное предложение, но по сути это не вопрос, а утверждение: *«Со старшими нельзя разговаривать грубо»*. Предложение *Почему ты не спишь?* в ряде ситуаций не требует ответа на вопрос *Почему?*, а является утверждением: *«Тебе пора спать»*. / *Ты уже должен (должна) спать»*. Предложение *Нужно ли мне так много работать?* также подразумевает утверждение – *«Мне не надо так много работать»*.

Вопросительные по форме предложения в русском языке также могут выражать повеление, побуждение к действию. Например, мама, говорящая сыну: *«Ты ещё долго будешь сидеть за компьютером? Ты скоро пойдёшь за хлебом?»*, скорее всего имеет своей целью оторвать адресата речи от компьютера и отправить его в магазин за хлебом, а не просто пытается выяснить, как долго он ещё будет сидеть за компьютером. Подобного рода вопросительные по форме предложения, содержащие в себе утверждение или повеление, как известно, называются риторическими вопросами. Очевидно, что предложения такого типа используются в родных языках иностранных учащихся, они знакомы с ними и понимают, что риторические вопросы не требуют ответа, поэтому важно научить их дифференцировать такого рода вопросы в русском языке: *Кто не знает Александра Сергеевича Пушкина? Как не любить родную страну? Чем он только не занимался в школе?* Этой цели может служить, например, задание «Познакомьтесь с предлагаемыми в таблице ситуациями. Впишите в таблицу утверждения, которые соответствуют риторическим вопросам, уместным в каждой из ситуаций».

| Описание ситуации                                                                                                                   | Риторический вопрос, уместный в этой ситуации                                       | Утверждение, которое содержится в риторическом вопросе           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| До начала урока осталось 5 минут, а ваш друг не спешит.                                                                             | Почему ты идёшь так медленно?<br>Разве ты не можешь идти быстрее?                   | <i>(Ты идёшь очень (слишком) медленно.)</i>                      |
| Ваш друг собирается участвовать в соревнованиях по плаванию, но вы уверены, что он не сможет выиграть их, потому что плавает плохо. | Разве ты так хорошо плаваешь?<br>Разве ты можешь выиграть соревнования по плаванию? | <i>(Ты плохо плаваешь, ты не сможешь выиграть соревнования.)</i> |
| Друг пообещал помочь вам, но не выполнил своего обещания.                                                                           | Могу ли я верить тебе?<br>Разве я могу верить тебе?                                 | <i>(Я не могу верить тебе.)</i>                                  |

Знакомя иностранных учащихся с предложениями, различными по цели высказывания, им необходимо сообщить сведения о том, что повествовательные, вопросительные и побудительные предложения в русском языке могут быть утвердительными или отрицательными. Из родного языка им известно, что в одних повествовательных предложениях утверждается какой-либо факт, а в других – какой-то (этот же) факт отрицается: ср., например, *Ахмед студент.* и *Ахмед не студент*; *Это мой учебник.* и *Это не мой учебник*; *У меня есть ноутбук.* и *У меня нет ноутбука*; *Мы перевели новые слова.* и *Мы не перевели новые слова* и т.п. Новым для учащихся при введении этой темы, очевидно, будет то, что в русском языке в утвердительных и отрицательных конструкциях одни и те же существительные могут выступать в разных формах. Так, в утвердительных конструкциях *У кого есть кто?/что?* и *Где есть кто?/что?* и т.п. существительное используется в именительном падеже, а в отрицательных конструкциях *У кого нет кого?/чего?* и *Где нет кого?/чего?* и т.п. – в форме родительного падежа: *У меня есть мяч, а у тебя нет мяча. У отца есть машина, а у мамы нет машины; В вашем городе есть высотные здания, а в нашем нет высотных зданий.* и т.п.

Вопросительные предложения в русском языке также могут быть отрицательными, ср., например: *Ты обедал? – Ты не обедал? Вы любите этого поэта? – Вы не любите этого поэта?* и т.п. Учащимся должно быть известно, что часто форму отрицательных предложений приобретают риторические вопросы: *Кто не знает композитора П. И. Чайковского? Кто не любит его музыку?*

Иностранцам учащимся нетрудно понять, что в русском языке побудительные предложения также могут отрицательными: *Не смейтесь над ним. Не рассказывай ничего отцу. Не кури в комнате*, однако особого внимания, а также комментирования требует то обстоятельство, что значение русских побудительных предложений зависит от предикативной формы глагола. Так, предложения с глаголами несовершенного вида обычно обозначают запрет, а предложения с глаголами совершенного вида, как правило, представляют собой предостережение. Если бабушка говорит внукам: *«Не разговаривайте и не смейтесь за едой, не кладите локти на стол»*, это значит, что она запрещает детям разговаривать и смеяться за едой, не разрешает класть локти на стол. Если мама говорит дочери, которая первый раз гладит свою одежду: *«Не обожгись! Утюг очень горячий. / Смотри не обожгись! Утюг очень горячий»*, то это не запрет, не приказ, а предостережение. Следует обратить внимание учащихся на частое использование в подобных ситуациях формы повелительного наклонения глагола *смотреть*: *Смотри не упади! На улице очень скользко. – Смотрите не опоздайте! До начала урока осталось пять минут* и т.п. Чтобы проверить, насколько данный грамматический материал усвоен учащимися, можно предложить им следующее задание: «От данных ниже глаголов образуйте отрицательные побудительные предложения и впишите их в таблицу».

| Глаголы                                                                                           | Предложения<br>со значением запрета | Предложения<br>со значением предостережения |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------|
| опаздывать<br>опоздать<br>плакать<br>ссориться<br>бить (детей)<br>разбить (вазу)<br>упасть и т.п. |                                     |                                             |

Нередко в учебные пособия по РКИ включаются задания составить предложения из ряда слов с заранее заданной формой предиката (или её свободным выбором), при выполнении которых учащимся приходится решать комплексную задачу конструирования предложения из структурных элементов, которые, чтобы стать компонентами предложения, должны быть видоизменены, при этом содержание и форма предложения должны быть приведены в полное соответствие. Чтобы успешно выполнять задания такого рода, учащиеся должны не только обладать необходимыми знаниями о лексических, морфологических, синтаксических единицах русского языка и их грамматических признаках, но и понимать взаимосвязь и взаимозависимость этих единиц, которая наиболее отчётливо проявляется именно в предложении. Выполняя задания такого типа, учащиеся опираются на знания, полученные в процессе изучения русского языка как иностранного, на собственный опыт построения предложений на родном языке, а также на своё умение анализировать предложения с психологической и логической точек зрения, которое уже сформировано у них применительно к родному языку.

Все изложенное в данной статье позволяет заключить следующее:

1. В основе любого высказывания на русском языке лежит некий коммуникативный замысел, а также оценка говорящим условий его реализации, что предопределяет и тему, и стратегию сообщения, а также и его форму (определённую морфолого-синтаксическую структуру, характерную для этого языка), в которую он облекается.

2. В практике обучения русскому языку как иностранному ориентация на предложение как на важнейшую языковую единицу, единицу синтаксиса, минимальную коммуникативную единицу позволяет не только знакомить учащихся с различными типами предложений, выражающих разнообразные логико-смысловые отношения, но и обучать их конструированию, построению собственных предложений с опорой на исходные структуры, на минимальные структурные схемы предложений. Творческая составляющая этого процесса обеспечивается различиями в ситуативных условиях речи, а также некоторыми другими факторами нелингвистического характера, которые обуславливают стратегию говорящего.

3. Структурная схема предложения обладает способностью варьировать своё лексико-морфологическое наполнение и потенциально является базой для образования на её основе различных грамматических и коммуникативно-смысловых вариантов, поэтому она не только становится учебным материалом, но может рассматриваться в качестве важнейшей единицы обучения русскому языку как иностранному.

#### **Список используемых источников**

1. Иевлева, З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. Н. Иевлева. – М. : Русский язык, 1981. – 144 с. (с. 42).

2. Белошапкова, В. А. Сложное предложение в современном русском языке / В. А. Белошапкова. – М., 1967. – С. 9.

3. Богородицкий, В. А. Общий курс русской грамматики / В. А. Богородицкий. – 5-е изд. – М. ; Л., 1935. Цит. по Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М. : Русский язык, 1981. – 144 с. (с. 43).

4. Белошапкова, В. А. Минимальные структурные схемы русского предложения / В. А. Белошапкова // Русский язык за рубежом. – 1978. – № 5. – С. 67–68.

5. Золотова, Г. А. О структуре простого предложения в современном русском языке / Г. А. Золотова // Вопросы языкознания. – 1967. – № 6. – С. 94.

6. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – 8-е изд. – СПб. : Златоуст, 2016. – 176 с. (с. 131 – 133).

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫМ ОТНОШЕНИЯМ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Боровая Анна Юрьевна,**

старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный»

Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия.

(e-mail: anna-borovaja@rambler.ru)

**Богомолова Светлана Сергеевна,**

старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный»

Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия.

(e-mail: k-lana20@mail.ru)

**Аннотация.** Целью статьи являются рассмотрение основных факторов, препятствующих успешному обучению русскому языку как иностранному, и выработка методических рекомендаций по формированию коммуникативной компетенции у туркменских студентов. Установлены лингвистические факторы, препятствующие успешному обучению туркменских учащихся русскому языку как иностранному, а также определены психолого-педагогические особенности данной этногруппы. Выявлены типичные ошибки туркменских студентов в условиях взаимодействия родного и русского языков, предложены методические рекомендации для успешного формирования языковых, речевых навыков и умений в каждом из аспектов языка.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, туркменские студенты, образовательный процесс.

Владение иностранными языками – неотъемлемый признак современного образованного человека. Стоит отметить, что в последние годы количество иностранцев, желающих знать русский язык, неуклонно растет. Некоторые хотят лучше знать нашу культуру и стремятся понять русскую ментальность, кто-то желает самостоятельно путешествовать по нашей стране, но большая часть изучающих русский язык – это студенты. Российское образование продолжает оставаться привлекательным для студентов из разных стран, в том числе из стран СНГ. Здесь особое место занимают студенты из Средней Азии, в частности, из Туркменистана. Республика развивает связи с нашей страной в сфере культуры, туризма, бизнеса и экономики, что требует от туркменских специалистов хорошего уровня владения русским языком.

Преподавание русского языка как иностранного для туркменских студентов-филологов представляет собой определённые трудности. Необходимо отметить некоторые экстралингвистические факторы, создающие сложности в процессе обучения.

Во-первых, студенты, из бывших союзных республик неплохо владеющие русским языком, часто воспринимаются как студенты из республик РФ, а не как иностранные студенты, что заставляет преподавателя автоматически рассчитывать на знания по русскому языку, которых у данных студентов может не быть.

Во-вторых, многие студенты, поступившие на русскую программу обучения, общаются на русском языке, но совершенно не владеют элементарными навыками русской научной речи и русской терминологией. Опирайтесь на базовые знания, которые получают русские школьники, у таких студентов не представляется возможным.

В-третьих, родной язык значительно отличается в грамматическом плане от русского языка, что создаёт некоторый диссонанс при достаточно свободном владении русским и отсутствии базовых понятий русской грамматики. Стоит отметить, что мы не рассматриваем случаи, когда на 1 курс поступают студенты, не владеющие русским языком на должном для обучения уровне, что является достаточно частым явлением и представляет собой одну из главных проблем учебного процесса.

В-четвёртых, психолого-педагогические особенности студентов из Средней Азии, в частности, закрытость туркменских студентов, немногословность, боязнь «потерять лицо» создают определённые проблемы, как при коммуникации, так и в освоении учебного материала.

Учитывая всё вышеперечисленное, процесс обучения студентов 1 курса из Средней Азии, как правило, начинается с корректировочного курса, в который входит повторение и активизация навыков, полученных в национальной школе, и помогает адаптироваться в новой для студентов культурной среде. Для многих студентов полезным будет курс подготовительного факультета, так как уровень их языковой подготовки часто оставляет желать лучшего. В такой группе преподавателю РКИ на 1 курсе необходимо в достаточно сжатые сроки не просто активизировать базовые знания по грамматике русского языка, но и дать более углублённые.

Многие темы, традиционно считающиеся трудными для освоения иностранными студентами из дальнего зарубежья, представляют такую же сложность и для студентов из стран СНГ. Известно, что значительную трудность у туркменских студентов вызывает овладение видо-временными формами русского глагола, что обусловлено расхождениями в структурах глагольной морфологии русского и туркменского языков. Советскими и российскими учёными были изучены видо-временные глагольные формы и проанализирована значимость и сложность в освоении данной темы. Так, например, Шведова Н.Ю. подробно анализирует морфологические средства выражения видо-временных значений глагола, подчёркивая их роль в обеспечении связности текста и выражении модальных значений в своём фундаментальном труде «Русская грамматика» [3]. По мнению другого известного ученого-лингвиста, Ю.С. Маслова, «взаимодействие видовой и временной категорий является ключевым фактором в организации глагольной системы русского языка» [1, с. 125].

В туркменском языке, относящемся к языкам тюркской группы, категории времени глагола и его видовые значения выражаются преимущественно аналитическими конструкциями, включающими вспомогательные глаголы и систему аффиксов, присоединяемых к глагольной основе. Понятия завершенности или незавершенности действия выражаются на семантическом уровне, а также посредством лексического выбора конкретной глагольной единицы. Если в русском языке категория вида глагола имеет значение длительности, многократности, однократности и т.д., то в туркменском оттенки значения действия передаются при помощи категории времени глагола, аффиксов, лексических средств и контекста. Основная трудность для туркменских студентов при изучении видо-временных форм русского глагола обусловлена отсутствием эквивалентной категории вида в их родном языке. Непонимание различий между совершенным и несовершенным видом приводит к некорректному использованию глаголов в устной и письменной речи, искажая смысл коммуникации. Дополнительные сложности возникают при изучении системы образования русских глаголов, влияющей на видовую характеристику и лексическое значение глагола. Как отмечает К. А. Соколовская, «глаголы не только обозначают действие, совершенный и несовершенный вид дают различные характеристики всей ситуации» [2, с. 50].

Зачастую студенты заменяют русские видовые противопоставления аналитическими конструкциями, характерными для туркменского языка, что ведёт к грамматическим ошибкам.

Необходимость поэтапного и детального изучения вида русских глаголов на уроках РКИ обусловлена не только трудностью данной темы, но и организующей функцией данной категории, которая пронизывает всю систему глагольных форм в русском языке и определяет структурно-семантическое значение всего высказывания. Важно изучать формы не изолированно, а в системе: вид, время, спряжение, используя в обучении коммуникативный подход.

При изучении видов русского глагола на базовом уровне освоения РКИ можно вводить понятие непарных глаголов, т.е. глаголов, у которых нет видовой пары. В дальнейшем необходима максимально точная дифференциация значений одновидовых глаголов. Так, нужно указать, что одновидовые глаголы НСВ выражают действия, которые не связаны с результатом или с каким-то одним моментом действия, в то же время одновидовые глаголы СВ обозначают стремительность действия, мгновенность действия, его результативность и показывают лишь какой-то момент действия или смену одного состояния другим. На последнем этапе можно вводить понятие двувидовых глаголов, которые в определённом контексте выступают или как глаголы НСВ, или как глаголы СВ.

Преодоление трудностей, связанных с усвоением видо-временных форм, требует применения специализированных методических приёмов. Одним из главных этапов является объяснение теоретических основ категории вида, подкреплённое большим количеством практических упражнений, направленных на формирование навыков различения и употребления видовых пар. Формирование у студентов осознанного подхода к выбору видовой формы глагола представляет собой важный аспект обучения. Необходимо научить их анализировать ситуацию общения, учитывать контекст и намерения говорящего. Для этого можно использовать упражнения, предполагающие моделирование речевых ситуаций, в которых студент должен выбрать наиболее подходящую видовую форму глагола. Например, в предложении «Я уже завтракал» глагол несовершенного вида передаёт незаконченное действие. Такое значение определяется семантикой слова и зависит от контекста. Интерпретация высказывания «Я уже завтракал» предполагает несколько возможных вариантов семантической нагрузки. Первый вариант предлагает рассматривать глагол НСВ в определённом контексте и подразумевает повторяемость действия. Например: «Я сегодня уже завтракал (несколько раз)». В данном случае акцент переносится на сам процесс приёма пищи, а не на единичный, завершённый акт и предложение говорит о том, что процесс завтрака осуществлялся неоднократно в прошлом. Второй вариант показывает незавершённость действия в прошлом. Высказывание может сообщать о том, что приём пищи имел место до настоящего момента речи, при этом его последствия (например, ощущение сытости) сохраняются к моменту речи. В этом случае происходит смещение акцента с процесса на результат, несмотря на использование формы НСВ.

Третий вариант предлагает ситуацию, в которой действие было прервано или не завершено по каким-либо причинам. Например: «Я уже завтракал, (но мне пришлось прерваться)».

Для эффективного освоения значений глагольного вида в разных контекстах необходимо учитывать когнитивные особенности туркменских студентов. В частности, их склонность к конкретному мышлению и затруднения в абстрактном моделировании языковых явлений. В связи с этим рекомендуется избегать излишней теоретизации и сосредоточиться на практическом применении знаний, что обуславливает выбор методических приёмов.

Эффективным методом является сопоставительный анализ видо-временных систем русского и туркменского языков. При сравнении необходимо акцентировать внимание на различиях в способах выражения временных и видовых значений. Идентификация туркменских глагольных конструкций, передающих сходные значения процессуальности, повторяемости или констатации факта совершения действия в прошлом без акцента на его полном завершении способствует формированию ассоциативной связи с уже усвоенными русскими грамматическими структурами. Особое внимание можно уделить использованию темпоральных детерминантов. Необходимо отметить, что наличие или отсутствие обстоятельственных слов времени (например, «уже» «сегодня», «обычно») оказывает значительное влияние на интерпретацию глагольного вида. На примере предложения «Я уже завтракал» детерминант «уже» подчёркивает факт предшествования действия моменту речи.

Как говорилось выше, роль контекста при использовании видов глагола велика. Для более чёткого выражения контекстуальной обусловленности можно рассмотреть ряд предложений с глаголом «завтракать» в различных речевых ситуациях и предложить студентам определить значение, передаваемое в каждом конкретном случае:

«Я обычно завтракаю овсянкой». (Регулярно повторяющееся действие).

«Вчера я долго завтракал». (Продолжительность действия во времени).

«Я уже завтракал, поэтому не хочу есть». (Указание на результат действия, имеющий последствия).

Необходимо отметить, что применение визуальных вспомогательных средств способствует лучшему усвоению материала. Рационально использовать схематические изображения или таблицы, наглядно демонстрирующие разницу в значениях глаголов СВ и НСВ, а также различные оттенки значений, которые они могут передавать в зависимости от контекстуального окружения, способы образования видовых форм. Однако практическое наблюдение показало, что для студентов из Туркменистана примеры живой коммуникации, подкреплённые дополнительными объяснениями, являются более понятными. В этом случае необходимо подчеркнуть, что выбор глагольного вида часто определяется коммуникативным намерением говорящего. Правильное понимание собеседника возможно при понимании коммуникативной интенции говорящего. В частности, фраза «Я уже позавтракал» зачастую используется для отказа от предложения принять пищу или для констатации факта приёма пищи.

Особое внимание следует уделять глаголам движения, так как именно они наиболее часто вызывают затруднения у туркменских студентов. Также полезно практиковать перефразирование предложений с целью изменения видовой характеристики глагола и последующего анализа смысловых различий. Целесообразно использовать аутентичные тексты, содержащие примеры употребления видо-временных форм в различных стилях речи. Работа с такими текстами позволяет студентам не только расширить свой словарный запас, но и увидеть, как видо-временные формы функционируют в реальной коммуникации.

Большое значение имеет индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его уровня владения русским языком и темпа усвоения материала. По мнению А. Н. Щукина, «индивидуализация обучения предполагает учёт индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения» [4, с 40].

Таким образом, учитывая всё выше изложенное, необходимо сделать следующие выводы.

Во-первых, приступая к обучению туркменских студентов, нужно учитывать их особенности. Целесообразно провести тестирование для выявления уровня языковой подготовки группы, а также, возможно, провести психологический тест, позволяющий учесть индивидуальные особенности студента.

Во-вторых, понимание глагольного вида требует комплексного анализа, учитывающего не только грамматическую форму, но и контекст, семантику, а также коммуникативные намерения говорящего. Объяснение должно быть структурированным и последовательным, с упором на практическое применение усвоенных знаний.

Во-третьих, успешное освоение видо-временных форм русского глагола требует коммуникативного подхода, включающего теоретическую подготовку, практические упражнения, сопоставительный анализ языковых систем.

#### **Список используемых источников**

1. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С. Маслов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
2. Соколовская, К. А. Виды глагола в русской речи / К. А. Соколовская. – М. : Русский язык. Курсы, 2008. – 128 с.
3. Шведова, Н. Ю. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова. – М. : Наука, 1980. – 789 с.
4. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 372.881.161.1

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

#### **РАБОТА С ЗООНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Грицук Лариса Николаевна,**

старший преподаватель, УО «Брестский государственный технический университет»,

г. Брест, Республика Беларусь

(e-mail: loragritsuk@tut.by)

**Аннотация.** В статье рассматривается лингводидактический потенциал зоонимической лексики в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Анализируются основные трудности, возникающие у иностранных учащихся при усвоении единиц данной тематической группы, связанные не только с номинативной функцией, но и с наличием фразеологизмов, коннотаций и культурных стереотипов. Предлагается систематизированный подход к работе с зоонимами, включающий этапы презентации, семантизации, активизации и контроля. Особое внимание уделяется развитию лингвокультурологической компетенции через анализ зооморфных метафор и фразеологизмов.

**Ключевые слова:** зоонимическая лексика, лингвокультурология, методика преподавания, языковая картина мира, межкультурная коммуникация.

**Введение.** Овладение лексической системой иностранного языка является одной из центральных задач в процессе обучения. Среди многообразия тематических групп лексики особое место занимает зоонимическая лексика (зоонимы) – слова, обозначающие животных. Её изучение традиционно включается в программы начального и среднего этапов обучения РКИ, так как она относится к базовому, частотному пласту лексики, необходимой для повседневного общения.

Однако значимость зоонимов не исчерпывается их номинативной функцией. Они выступают мощным источником формирования фразеологизмов, метафорических выражений и культурных стереотипов, являясь неотъемлемой частью языковой картины

мира носителей русского языка. Такие выражения, как «трусливый как заяц», «упрямый как осёл» или «голодный как волк», несут в себе не только лингвистическую, но и культурологическую информацию, которая зачастую не совпадает с аналогичными представлениями в родной культуре учащихся. Это порождает лингвокультурологическую интерференцию и коммуникативные сбои. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки комплексного подхода к работе с зоонимической лексикой, который сочетал бы в себе традиционные методы обучения лексике с лингвокультурологическим аспектом.

**Методология и результаты исследования.** Целью статьи является систематизация методических принципов и приёмов работы с зоонимической лексикой на уроках РКИ.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Выявить специфику и основные трудности усвоения зоонимической лексики иностранными учащимися.
2. Проанализировать лингвокультурный потенциал русских зоонимов.
3. Разработать модель поэтапной работы с зоонимической лексикой, включая презентацию, семантизацию, активизацию и контроль.
4. Предложить систему упражнений, направленных на формирование лексических навыков и лингвокультурологической компетенции.

Зоонимическая лексика в русском языке представляет собой обширное и структурированное поле. Его ядро составляют названия домашних и диких животных, хорошо известных носителям культуры (собака, кошка, корова, волк, лиса, медведь). Периферию образуют названия экзотических животных (кенгуру, жираф, слон), птиц, рыб и насекомых.

С лингвистической точки зрения трудности для иностранных учащихся могут быть следующие:

- Грамматический род, поскольку распределение названий животных по грамматическому роду часто не мотивировано (например, бегемот – м.р., антилопа – ж.р., насекомое – с.р.). Учащиеся с родным языком, в котором категория рода отсутствует (например, тюркские языки), испытывают значительные трудности.
- Варианты названий, так как существуют синонимические ряды и стилистически окрашенные варианты: корова – бурёнка, конь – лошадь, пёс – собака.
- Необходимо различать названия взрослых особей, детёнышей, самцов и самок (бык – корова – телёнок; конь – лошадь – жеребёнок; баран – овца – ягнёнок). Эта система может значительно отличаться от системы родного языка учащихся.

Однако главная сложность и, одновременно, методический потенциал зоонимов кроется в их лингвокультурологическом аспекте. Каждый народ наделяет животных определёнными качествами, которые закрепляются в языке через фразеологизмы, пословицы, поговорки и сказки. Эти качества формируют «зооморфный код» культуры [1].

Рассмотрим некоторые стереотипные образы в русской лингвокультуре: медведь – символ силы, мощи, но также и неуклюжести, простоватости. Например, медвежья услуга, медвежья походка, здоров как медведь. Лиса – символ хитрости, коварства и лживости. Например, хитрый как лиса, лисья улыбка. Волк – символ жестокости, голода и одиночества. Например, волчий аппетит, волчий закон, волк-одиночка. Заяц – символ трусости. Например, трусливый как заяц. Осёл – символ упрямства. Например, упрямый как осёл.

Важно отметить, что эти коннотации могут не совпадать с представлениями в других культурах. Например, в китайской культуре медведь – символ силы, храбрости и свирепости, а заяц – с луной и долголетием. В европейских культурах волк может иметь и положительные коннотации (символ свободы, как в тотемических представлениях), тогда как

в русской традиции они почти всегда негативны. Несовпадение этих образов создаёт «культурный шок» и требует специального объяснения. Следовательно, работа с зоонимами на продвинутом этапе должна обязательно включать сравнительно-сопоставительный анализ, способствующий формированию межкультурной компетенции.

Методика работы с зоонимической лексикой различна на разных этапах обучения. Эффективное усвоение зоонимической лексики предполагает последовательную работу на нескольких уровнях: от рецептивных навыков узнавания до продуктивного использования в речи. Предлагается следующая поэтапная модель.

Этап презентации и семантизации: на начальном этапе (A1–A2) вводится базовый пласт лексики (10 – 15 наиболее частотных зоонимов: кошка, собака, корова, лошадь, медведь, волк, лиса, заяц и т.д.).

Обратим внимание на следующие способы семантизации:

- Иллюстративно-наглядный метод (использование картинок, фотографий, видеофрагментов, муляжей) – это наиболее эффективный способ, так как он создаёт прямой образно-понятийный ряд, минуя посредничество родного языка.

- Грамматико-переводной метод – использование эквивалента в родном языке учащегося – целесообразен для быстрой проверки понимания, однако его чрезмерное использование может привести к игнорированию коннотаций.

- Описательный метод предполагает объяснение слова через его дефиницию на русском языке (для уровней A2 и выше). Например: «Медведь – это большой, сильный, лесной зверь. Бурый медведь зимой спит в берлоге». На данном этапе важно сразу вводить и формы детёнышей (котёнок, щенок, телёнок), используя суффиксы -ёнок/-оник, объясняя их как словообразовательную модель.

После презентации лексики следует этап её активной тренировки в различных видах речевой деятельности. Упражнения на формальное закрепление:

- лексико-грамматические задания: «назови детёныша» (корова – ...), «Назови самца/самку» (овца – ...);

- классификация: распределите животных на группы: домашние/дикие; хищники/травоядные;

- подпиши картинку.

Упражнения на семантизацию и развитие ассоциативного мышления:

- «Кто как говорит?»: Мычание – это мычит (корова). Рёв – это ... (лев, медведь). Лай – это ... (собака). Мяуканье – это ... (кошка);

- ассоциативный ряд: какие слова вы вспоминаете, когда слышите слово «лиса»? (хитрая, рыжая, пушистый хвост, Патрикеевна);

- подбери прилагательное: Какой волк? (голодный, злой, серый). Какая лошадь? (быстрая, сильная, красивая).

Упражнения, направленные на усвоение лингвокультурологического компонента (уровни B1 и выше), могут быть связаны с заданиями на объяснение фразеологизмов, поскольку «фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них как бы законсервированы представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д. Неслучайно Б. А. Ларин отметил, что фразеологизмы всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи» [2, с. 33].

Студентам предлагается объяснить значение выражений и придумать с ними предложения. Сначала можно начать работу с фразеологизмами, в которых упоминаются домашние животные. Студентов необходимо научить пользоваться фразеологическим

словарем. Если студенты не нашли в словаре объяснение фразеологизма, преподаватель объясняет сам.

Например, корова: как корове седло – о чём-то совершенно неподходящем, неуместном. Пример предложения: Эти туфли к платью – как корове седло.

Конь: конь не валялся – дело ещё даже не начиналось; ничего не сделано. Пример: Уже вечер, а уборка в комнате даже не начата – конь не валялся.

Лошадь: работать как лошадь – очень много и тяжело работать. Пример: Он целый день на стройке, работает как лошадь.

Баран: смотреть как баран на новые ворота – смотреть с глупым, ничего не понимающим видом. Пример: Я ему всё объяснил, а он смотрит на меня, как баран на новые ворота.

Овца: чёрная овца – не такой, как все, человек, чем-то очень выделяющийся среди других. Пример: Антон был в коллективе чёрной овцой.

Кошка: чёрная кошка пробежала – символизирует внезапно возникшее недоверие, враждебность, ссору между людьми. Пример: Из-за разногласий между друзьями чёрная кошка пробежала.

Кот: тянуть кота за хвост – действовать очень медленно, затягивать дело. Пример: Иван всегда тянет кота за хвост, когда начинает делать уроки.

Собака: собаку съел (в чём-либо) – быть большим специалистом, мастером в каком-либо деле. Пример: В вопросах ремонта он собаку съел.

Студенты должны понять, что зоонимы в русском языке выходят за рамки простого обозначения животного и активно участвуют в образной характеристике человека, его качеств и состояний.

Далее можно перейти к изучению фразеологизмов, в которых есть названия диких животных.

Лиса: старая лиса – очень хитрый, лукавый человек. Пример: Не верь ему, он старая лиса, обязательно обманет.

Волк: волчий аппетит – очень сильный, неутолимый аппетит. Пример: После прогулки на свежем воздухе у детей был просто волчий аппетит.

Заяц: труслив как заяц – очень трусливый, боязливый. Пример: Он боится даже тени, труслив как заяц.

Осёл: Упрямый как осёл – крайне упрямый, несговорчивый человек. Пример: Мой брат никогда не меняет своего решения, упрямый как осёл.

Медведь: медвежья услуга – неумелая, неловкая помощь, которая приносит только вред. Пример: Сосед помог мне помыть машину и поцарапал её – это настоящая медвежья услуга.

Ёж: ёжиться от холода – сжиматься всем телом от холода, морщиться. Пример: На остановке он ёжился от сильного ветра.

Змея: пригреть змею на груди – проявить доброту к тому, кто позже отвечает чёрной неблагодарностью. Пример: Он помог ему с работой, а тот его оклеветал – вот как иногда пригреваешь змею на груди.

Мышь: тихий как мышь – очень тихий, скромный, незаметный человек. Пример: На совещании она сидела тихая как мышь и ничего не сказала.

Рыба: как рыба в воде – значит, человек знает всё в этой области. Пример: На собрании Анна сидела как рыба в воде.

Птица: на птичьих правах – без законных оснований. Пример: Степан жил здесь на птичьих правах.

Свинья: подложить свинью – устроить большую неприятность, напакостить. Пример: Коллега подложил нам свинью, сорвав важные переговоры.

Такой даже небольшой список фразеологизмов с зоонимами позволит продемонстрировать учащимся, как широко образы природы используются в русской речи для описания человеческих характеров, поступков и эмоциональных состояний.

Важным является сопоставительный анализ образов животных в разных странах. Обсуждаем, совпадают ли образы животных в русской культуре и в родной культуре обучающихся: «В вашей стране лиса тоже символ хитрости?»

Работа с паремиологическим фондом – анализ пословиц и поговорок («Волков бояться – в лес не ходить», «Собака на сене», «И волки сыты, и овцы целы», «Не всё коту Масленица»). Задание: подберите пословицу, подходящую к ситуации (предложить студентам соотнести иллюстрации с пословицами).

Интерпретация текстов – анализ русских народных сказок («Теремок», «Колобок», «Лиса и Волк»), басен И.А. Крылова («Ворона и Лисица», «Волк и Ягнёнок», «Мартышка и Очки»). Учащиеся определяют, какие черты характера олицетворяют животные-персонажи.

Творческие и коммуникативные задания предполагают следующие виды работы:

- ролевая игра «В зоопарке» или «У ветеринара»;
- описание животного по плану: назвать животное, описать внешний вид (голова, шерсть, глаза, хвост, уши), назвать его особенности (чем питается, где живёт, повадки), что символизирует;
- проектная работа: «Животные в русских сказках» или «Сравнение зооморфных образов в русской и [родной] культурах».

Контроль усвоения зоонимической лексики должен быть многоаспектным:

1. Лексический диктант (названия животных, детёнышей).
2. Тестовые задания на установление соответствия (животное – его характеристика), на выбор (выбери правильное значение фразеологизма).
3. Написание мини-сочинения («Моё любимое животное»), участие в дискуссии на тему защиты животных.
4. Работа над преодолением типичных трудностей и ошибок.

Анализ речи иностранных учащихся позволяет выявить ряд типичных ошибок при использовании зоонимов, например, неправильное определение рода: «моя крокодил», «мой мышь». Исправить ошибки можно путём введения лексики с обязательным указанием рода (м.р. – этот, ж.р. – эта), упражнения на согласование прилагательных и местоимений с существительными.

Ошибки, связанные с лексической сочетаемостью и коннотациями – это употребление фразеологизма без учёта коннотации или его буквальный перевод. Например, попытка использовать выражение «голодный как волк» в нейтральном или положительном ключе. Преподаватель обязательно должен объяснить стилистическую окраску и показать типичные контексты употребления фразеологизмов через диалоги и ситуации. «Фразеологизмы способны сыграть ознакомительно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранцам, что они объективно могут познакомить изучающих язык с некоторыми сведениями из нашей отечественной истории и культуры» [3, с. 72].

Лингвокультурологическая интерференция – перенос культурных стереотипов родного языка на русскую речь. Учащийся может сказать «храбрый как заяц», что будет воспринято носителем как ошибка или шутка. Коррекция состоит в проведении специальных лингвострановедческих комментариев, сравнительных таблиц, обсуждение культурных различий [2, с. 37].

Современные тенденции в образовании диктуют необходимость адаптации традиционных методик к цифровому формату. Зоонимическая лексика обладает значительным потенциалом для создания интерактивных обучающих ресурсов. Могут быть разработаны интерактивные ассоциативные карты (mind maps), визуализирующие связи между зоонимом, его прямым значением, фразеологизмами и культурными коннотациями. В процессе выполнения заданий онлайн-квестов и игр можно использовать материал русских сказов, где обучающиеся непроизвольно усваивают лексику и фразеологию, например, «помогите лисе найти путь к теремку», «рассортируйте животных по их характеристикам».

Виртуальные лингвокультурологические экскурсии по мотивам русских сказок и басен с героями-животными помогут студентам окунуться в мир русской ментальности. Использование таких ресурсов не только повышает мотивацию учащихся, но и позволяет организовать индивидуальную траекторию обучения.

Важнейшим, хотя и не всегда очевидным, результатом системной работы с зоонимами является формирование у учащихся лингвистической толерантности и гибкости мышления. Сталкиваясь с несовпадением зооморфных образов в родной и русской культурах (например, разное восприятие медведя или зайца), студент проходит через важный когнитивный процесс: осознание различий и отказ от автоматического переноса стереотипов; принятие «чужой» языковой картины мира не как ошибочной, а как иной, имеющей свою логику; развитие метаязыковой рефлексии – способности анализировать и сравнивать языковые системы.

Таким образом, работа с простой, казалось бы, темой «Животные» на продвинутом этапе трансформируется в тонкий инструмент воспитания межкультурной компетенции. Учащийся начинает понимать, что язык – это не просто код для перевода, а живая система, отражающая историю, быт и мировоззрение народа.

**Заключение.** Работа с зоонимической лексикой в аудитории РКИ представляет собой многоуровневый и многоплановый процесс, выходящий далеко за рамки простого запоминания названий животных. Она является эффективным инструментом для решения комплекса учебных задач.

Во-первых, зоонимы служат отличным материалом для формирования собственно лексических и грамматических навыков, демонстрируя учащимся словообразовательные модели и категорию грамматического рода.

Во-вторых, и это главное, они открывают прямой путь к освоению русской языковой картины мира. Через анализ зооморфных метафор, фразеологизмов и текстов фольклора учащиеся погружаются в систему культурных ценностей, стереотипов и ассоциаций, характерных для носителей русского языка.

В-третьих, интеграция цифровых ресурсов, основанных на зоонимическом материале, открывает новые перспективы для создания увлекательной и персонализированной образовательной среды.

Наконец, что особенно значимо в современном глобализованном мире, сравнительный анализ зооморфных кодов воспитывает у учащихся лингвистическую толерантность, способность понимать и принимать иную картину мира, что является высшей целью межкультурного образования.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть связаны с разработкой и апробацией конкретных цифровых образовательных ресурсов (интерактивных карт, квестов), а также с углублённым изучением роли зоонимики в преодолении когнитивных барьеров при изучении языка.

### Список используемых источников

1. Бойко, Л. Г. Зооморфный код культуры в семантике устойчивых сравнений [Электронный ресурс] / Л. Г. Бойко. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/zoomorfnyy-kod-kultury-v-semantike-ustoychivyh-sravneniy/viewer> (дата обращения: 29.10.2025).
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.

УДК 372.8

14.07: Общая педагогика

### К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Дзайкос Элени Николаевна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: dzaikos@yandex.ru)

**Толмачева Оксана Васильевна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: oxvt@rambler.ru)

**Аннотация.** Текст – основная единица обучения иностранных граждан русскому языку, а работа с учебным текстом – основной вид учебной деятельности. В статье приводится методическая разработка по теме «Сергей Васильевич Рахманинов», акцент в которой сделан на развитие устной речи, а именно говорения. Приведена схема работы с текстом в иноязычной аудитории. Разработка построена на краеведческом материале, что делает возможным использовать её для работы по таким дисциплинам, как «Лингвокультурология», «Лингвострановедение» и «Лингвокраеведение».

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, обучение говорению, учебный текст, работа с текстом.

**Введение.** Одной из главных практических целей обучения русскому языку как иностранному является обучение говорению, т.е. способностью принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Уточним: «Говорение – устный продуктивный вид речевой деятельности, в результате которой мы добиваемся своей цели, воздействуя на собеседника» [1, с. 64]. Чтобы овладеть этим сложным навыком учащийся должен научиться правильно произносить слова, усвоить необходимые для передачи мысли лексические единицы, овладеть грамматическими знаниями, позволяющими правильно оформить свою мысль, научиться отбирать фразы для достижения цели высказывания, т.е. должен овладеть техническими, языковыми, речевыми и коммуникативными умениями [1, с. 65-66]. Таким образом, обучение говорению – процесс сложный и многогранный. В связи с этим можно резюмировать, что важна систематичность при обучении говорению. «Включать работу над говорением в каждое занятие», – так звучит первый совет в разделе

«Рекомендации по работе над развитием навыков говорения» в книге А. А. Акишиной и О. Е. Каган «Учимся учить» [1, с. 76].

Основной единицей при изучении русского языка иностранцами как и прежде остаётся текст. Текст характеризуется законченностью и цельностью, «является образцом того, как функционирует язык» [1, с. 35]. С одной стороны текст, подготовленный преподавателем, – исходный учебный материал на уроке, с другой стороны, текст, произнесённый обучающимся в результате выполнения упражнений, – свидетельство о достижении / не достижении цели в результате предпринятых учебных действий.

**Методология и результаты исследования.** В своей деятельности преподаватель использует не только тексты из учебника, но и по разным причинам создаёт свои учебные материалы. К сожалению, далеко не всегда тексты из учебников, книг для чтения снабжены достаточным количеством упражнений, чтобы вывести презентуемый материал в речь. При составлении собственных материалов также возникает дилемма при выборе упражнений.

В методике русского языка как иностранного уже сложилась традиционная схема работы с текстом, которая включает в себя выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. Работа на каждом из этапов должна быть подчинена общей цели – обучению владением устной речью, а именно говорением. Этому должна способствовать продуманная система упражнений, при составлении которой следует руководствоваться принципом от простого к сложному.

Цель выполнения предтекстовых упражнений – снять фонетические, лексические и грамматические трудности. Заметим, что от качества усвоения / повторения материала на этом этапе напрямую зависит успешность, продуктивность работы на следующих этапах. Приведем примеры формулировок предтекстовых заданий: «Слушайте преподавателя и повторяйте за ним новые слова, а затем читайте их», «Прочитайте слова и их объяснение на русском языке. Постарайтесь понять их без словаря», «Рассмотрите картинки, прочитайте подписи к ним. Запомните новые слова», «Соедините слово и картинку», «Найдите синонимы / антонимы», «Составьте словосочетания с данными ниже прилагательными / существительными / глаголами / наречиями», «Составьте сложные слова по моделям», «Образуйте по моделям существительные от глаголов», «Замените простые предложения сложными со словом «который»», «Замените, где это возможно, предложения со словом «который» простым предложением с причастным оборотом» и т.п. Таким образом, эта группа упражнений готовит обучающихся к восприятию содержания текста.

Следующий этап – знакомство с текстом и выполнение притекстовых заданий. Независимо от того каким способом (чтение или прослушивание) будет предъявляться текст, предпочтительно, чтобы первый раз его прочитал преподаватель. В этом случае звучащий текст в исполнении преподавателя станет эталонным, и в дальнейшем при самостоятельном чтении студенты будут ориентироваться на него. Обязательно перед первым предъявлением текста надо сделать установку на активное слушание / прочтение. Для этого обязательно должен быть поставлен вопрос, на который обучающимся надо будет ответить после прослушивания / чтения.

Ответ на вопрос как впервые студенты познакомятся с текстом: будут следить за преподавателем по печатной основе или только слушать – открытый. Это решает преподаватель исходя из уровня подготовки обучающихся, цели занятия, времени, которое может быть отведено на работу с текстом. Но, повторим: в любом случае надо сделать акцент на активное чтение / слушание.

После первого знакомства с текстом и обсуждения поставленного вопроса студенты читают текст вслух. Чаще всего студенты по очереди читают текст по частям,

а преподаватель в некоторых местах сопровождает чтение комментариями. Если ранее текст воспринимался только на слух, можно заранее разделить текст на части и раздать эти отрывки студентам (возможна работа в мини-группах по 2–3 человека). В этом случае студенты должны не просто прочитать свой отрывок, но и определить, в какой последовательности надо их читать. Такое задание активизирует логическое мышление обучающихся, делает их активными участниками процесса чтения.

Притекстовые упражнения выполняются на основе прочитанного. Их выполнение требует повторного, иногда неоднократного, обращения к тексту. Примеры заданий: «Дайте краткие ответы на вопросы», «Дайте полные ответы на вопросы», «Разделите текст на части и дайте название каждой части», «Составьте вопросный план текста», «Найдите и прочитайте части текста, в которых рассказывается о семье героя» и т.п. Продуктивны на этом этапе проблемные вопросы (почему... ; можно ли утверждать, что...; какие условия необходимы, чтобы ... и т.п.). Таким образом, притекстовые задания помогают обучающимся понять содержание текста, получить нужную информацию из прочитанного, готовят их к выполнению творческих заданий, созданию собственных высказываний.

Следующий этап работы с текстом – выполнение послетекстовых упражнений, которые предполагают самостоятельное творческое порождение высказываний учащимися. Такие задания можно вводить, когда преподаватель уверен, что сняты трудности понимания текста на всех уровнях. На этом этапе надо создать ситуации, в которых обучающимся необходимо будет сообщить информацию из текста. Например, пересказать текст, рассказать об известном человеке из своей страны.

Продуктивным на этапе послетекстовой работы показало себя использование новых интерактивных технологий, обладающих большим коммуникативным потенциалом: кейсов, проектов, квестов. Задачей преподавателя становится создание условий для активности обучающихся. Выполнение подобных заданий привносит элемент геймофикации в учебный процесс, повышает уровень вовлечённости, мотивации и интереса обучающихся. Так, метод квеста заключается в целенаправленном поиске заданной информации, выполнении определённого задания, позволяющего перейти на следующий уровень / перейти к выполнению следующего задания. В процессе работы над проектом учащиеся самостоятельно решают конкретную проблему и создают конечный продукт. Технология кейса также предполагает решение проблемной ситуации, «анализ которой призван стать иллюстрацией изученного теоретического материала» [2, с. 237].

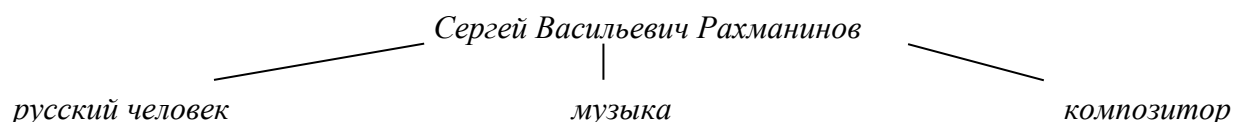
Приведем пример работы с текстом-биографией «Сергей Васильевич Рахманинов». Данный текст можно предложить обучающимся во втором полугодии обучения на подготовительном отделении, когда уровень владения языком приближается к уровню В1. Рекомендуется отвести на работу с текстом не менее 4 часов. Приоритетной задачей является развитие навыков продуцировать собственные высказывания на русском языке на основе предъявленного текста.

Накануне чтения текста можно дать задание-проект, которое может выполнить один обучающийся или мини-группа из 2–3 человек. Задание: «Проведите анонимный опрос ваших товарищей (не менее 30 человек), обучающихся на подготовительном отделении по следующим вопросам:

1. О каких русских композиторах и писателях вы знали до приезда в Россию?
2. О каких русских композиторах и писателях вы узнали, обучаясь на подготовительном отделении?

Сделайте вывод о полученных результатах опроса». Таким образом, урок начинаем с выяснения информации о том, в каком объёме иностранные студенты имеют представление о композиторах и писателях в целом, и о Рахманинове в частности.

Знакомство с текстом начинаем с предъявления названия. На доске пишем название текста «Сергей Васильевич Рахманинов», просим студентов сказать, какие ассоциации оно у них вызывает, и записываем названные слова на доске. Таким образом, выясняем объём фоновых знаний учащихся по теме, настраиваем на продуктивную работу, развиваем логическое мышление. В результате вводной беседы на доске, как правило, появляется схема, включающая только несколько слов:



Рекомендуем сохранить записанное на доске до конца работы с учебным текстом и дополнить / скорректировать этот ассоциативный ряд в конце изучения данной темы.

Далее работаем с материалом рабочего листа.

**Упражнение 1.** Слушайте преподавателя и повторяйте за ним новые слова, а затем читайте их самостоятельно. Переведите новые слова со словарём.

|                                                                                              |                                                                                                                           |                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| композитор<br>дирижёр<br>родиться (II)<br>усадьба<br>губерния<br>поступить (II)<br>отделение | консерватория<br>убедить (II)<br>частный<br>пансион<br>одарённый<br>золотая медаль<br>поставить (II) (оперу)<br>должность | обеспечивать (I)<br>признавать (I)<br>перечислять (I)<br>сборы<br>вторая мировая война<br>красная армия<br>дипломная работа |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Упражнение 2.** Прочитайте новые слова. Постарайтесь понять их без словаря.

1. Прогуливать – пропускать уроки.
2. Двоюродный брат – сын родной сестры / брата отца или матери.
3. Дед – дедушка.
4. Провал – неудача, когда нет успеха.
5. Обвенчаться – пожениться.
6. Покинуть – уехать, переехать.
7. Посильная помощь – это максимальная помощь, которую может оказать человек.
8. Сборы от концертов – деньги, полученные за выступление.
9. Лишиться – потерять.
10. Получить золотую медаль – учиться только на «отлично».

**Упражнение 3.** Найдите и соедините синонимы.

|                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| усадьба            | дом с садом           |
| учительница        | педагог               |
| провал             | неудачное выступление |
| покинул            | уехать/переехать      |
| обеспечивать семью | работать              |
| сборы от концертов | деньги                |
| публика            | зрители               |
| губерния           | область/регион        |

*Упражнение 4.*

А) Определите, от каких прилагательных образованы данные краткие прилагательные.

музыкальна – ...

известен – ...

красив – ...

добр – ...

прекрасен – ...

Б) Определите, от каких глаголов образованы следующие деепричастия:

уехав – ...

лишившись – ...

забыв – ...

продолжив – ...

сочинив – ...

написав – ...

отправив – ...

исполнив – ...

*Упражнение 5.* Перед вами таблица. Справа даны фразы, описывающие события из жизни композитора. Прослушайте текст и напишите слева год, когда произошло это событие.

|  |                                                          |
|--|----------------------------------------------------------|
|  | Рахманинов родился                                       |
|  | Семья переехала в Петербург.                             |
|  | Рахманинов продолжил обучение в Московской консерватории |
|  | Была поставлена опера «Алеко».                           |
|  | Крайне неудачно была исполнена первая симфония.          |
|  | Сергей Рахманинов обвенчался с Натальей Сатиной.         |
|  | Семья Рахманиновых уехала в Америку                      |
|  | Рахманинов умер.                                         |

*Комментарий.* Обычно события в таблице расположены в хронологическом порядке, но если это позволяет сделать уровень подготовки группы и текст, то фразы можно перемешать и сначала попросить слушателей расставить факты по порядку, а уже потом предъявить текст.

*Упражнение 6.* Читайте текст.

## СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ РАХМАНИНОВ

Годы жизни: 1 апреля 1873 – 28 марта 1943.

Сергей Васильевич Рахманинов – русский композитор, пианист, дирижёр.

Сергей Рахманинов родился в усадьбе Семёново Новгородской губернии 1 апреля 1873 года. Семья Рахманиновых была очень музыкальна. Дед был известным пианистом и композитором. Отец тоже увлекался музыкой, но профессионально не играл. Первой учительницей музыки Сергея Рахманинова стала его мать Любовь Рахманинова.

В 1881 году семья переехала в Петербург. Осенью 1882 года мальчик поступил на младшее отделение Петербургской консерватории. Сначала юный музыкант прогуливал

занятия. Двоюродный брат Александр Зилоти убедил родителей отправить сына учиться в Москву к известному педагогу Николаю Звереву. Он держал в своём доме частный пансион для одарённых учеников.

В 1888 году Рахманинов продолжил обучение на старшем отделении Московской консерватории. Он окончил консерваторию как пианист и композитор. Сергей Васильевич получил Большую золотую медаль за дипломную работу. Это была опера «Алеко» (1892). Петр Ильич Чайковский, который принимал экзамен у юного композитора, поставил опере оценку «пять с тремя плюсами». В 1893 году зрители увидели её в Большом театре.

Молодой Рахманинов стал известен как талантливый пианист, композитор и дирижёр. Но в 1897 году случился настоящий провал: композитор Александр Глазунов крайне неудачно исполнил его Первую симфонию в Петербурге. Композитор впал в депрессию и четыре года ничего не сочинял и практически не выходил из дома.

Новый этап в его жизни и карьере наступил в 1901 году, когда композитор завершил Второй фортепианный концерт. Публика с восторгом встретила это произведение. Рахманинов много писал, дирижировал, ездил с концертами в Европу, Америку и Канаду. Композитор занял должность дирижёра в Большом театре.

В 1902 году Сергей Рахманинов обвенчался с Натальей Сатиной. У них родились две дочери – Татьяна и Ирина.

Вскоре после революции 1917 года композитора пригласили выступить на концерте в Стокгольме. Рахманинов покинул Россию вместе с семьёй. Он должен был обеспечивать семью, поэтому вновь стал играть на фортепиано и выступать с концертами. В 1918 году Сергей Васильевич уехал в Америку, где продолжал давать концерты. Критики и слушатели признавали его одним из величайших пианистов и дирижёров эпохи.

Почти 8 лет в эмиграции Рахманинов не мог писать: «Уехав из России, я потерял желание сочинять. Лишившись родины, я потерял самого себя...». Первое сочинение «Четвёртый концерт» он создал только в 1926–1927 годы.

В годы Второй мировой войны Рахманинов перечислял сборы от концертов в фонд Красной армии. На эти деньги в России построили военный самолёт. «От одного из русских посильная помощь русскому народу в его борьбе с врагом. Хочу верить, верю в полную победу», – писал музыкант.

В последние годы жизни Рахманинов создал «Симфонические танцы», которые исследователи музыки считают одним из его лучших произведений. Всё это время он продолжал выступать. Свой последний концерт дал за 6 недель до смерти. Композитора не стало в 1943 году. Рахманинова похоронили на кладбище Кенсико в Нью-Йорке. [3]

#### *Упражнение 7. «Да» или нет?»*

1. Сергей Васильевич Рахманинов родился в Новгороде?
2. Первой учительницей музыки была его мать?...
3. Семья Рахманиновых переехала в Москву?
4. Семья Рахманиновых переехала в Петербург?
5. Рахманинов учился в Петербургской консерватории?
6. Рахманинов учился в Московской консерватории?
7. Рахманинов много писал, дирижировал и ездил с концертами?
8. Рахманинов эмигрировал в Америку?
9. В эмиграции он не писал музыку 8 лет?
10. За границей Рахманинов мало выступал с концертами?
11. За границей Рахманинов много выступал с концертами?
12. Рахманинов умер в Нью-Йорке?

*Упражнение 8.* Разделитесь на 2 мини-группы и выполните одно из следующих заданий:

1. Вы телеведущий.

Какая удача! К нам в город приехал правнук композитора С.В. Рахманинова, и вам удалось пригласить его в телестудию на программу «Золотые имена России». Придумайте вопросы, которые вы зададите ему. Разыграйте интервью.

2. Вы журналист и работаете на радио.

Какая удача! К нам в город приехал биограф С.В. Рахманинов, и вам удалось пригласить его в студию на программу «Интересные люди». Придумайте вопросы, которые вы зададите ему о композиторе. Разыграйте интервью.

Обратите внимание! Все участники мини-группы должны быть готовы сыграть роль журналиста и гостя студии.

*Упражнение 9.* Рахманинов и Тамбов.

Разделитесь на 2 группы и совершите прогулку по одному из предложенных маршрутов:

Маршрут 1: от нашего учебного корпуса надо выйти на улицу Советская и дойти до остановки «Парк культуры».

Маршрут 2: от нашего учебного корпуса по улице Набережная надо дойти до Парка культуры.

Во время прогулки обращайте внимание на все объекты, мимо которых вы будете проходить. Какие объекты, связанные с именем Рахманинова вам встретились по пути? Сделайте фотографии. Опишите объекты (Что это? Когда был создан объект? Почему этот объект появился в городе?)

Представьте результат вашего исследования в виде устного ответа (5 – 8 фраз).

*Комментарий.* Предварительно можно дать возможность иностранным обучающимся самостоятельно или в рамках урока познакомиться с кратким описанием предполагаемых памятников или достопримечательностей, а также такая работа может быть проведена в рамках домашнего задания.

*Упражнение 10.* Прослушайте диалог и ответьте на вопрос, почему Али хотел бы познакомиться с Сергеем Васильевичем Рахманиновым.

Али: Привет, Катя!

Катя: Привет, Али! Как у тебя дела?

Али: Спасибо. Всё в порядке. А у тебя?

Катя: У меня тоже всё хорошо. Приглашаю тебя на концерт в эту субботу.

Али: Я свободен в этот день. А какой будет концерт?

Катя: Второй фортепианный концерт и Вторая симфония Сергея Васильевича Рахманинова.

Али: Я немного слышал об этом композиторе.

Катя: Тогда тебе обязательно надо побывать на этом концерте. Это прекрасная и необычная музыка!

Али: Расскажи мне, пожалуйста, о Рахманинове.

Катя: Сергей Васильевич начал играть на фортепиано уже в 4 года, а в 9 лет начал получать высшее музыкальное образование в консерватории.

Али: Это значит, что он был очень одарённым человеком.

Катя: Да, композитор начал сочинять и записывать свои первые произведения уже в 13 лет! А в 19 лет впервые выступил на публике в качестве пианиста.

Али: Удивительно!

Катя: У Сергея Васильевича была крайне большая длина кистей рук. Он мог захватить сразу 12 белых клавиш! Это огромное преимущество среди музыкантов.

Али: Получается, что даже физические особенности композитора помогли ему стать пианистом.

Катя: Он был пианистом-виртуозом. Кстати, свою первую оперу «Алеко» он написал всего за 17 дней.

Али: Это была его дипломная работа, за которую Чайковский поставил ему «пятерку с тремя плюсами»?

Катя: Ты тоже знаешь эту знаменитую историю?

Али: Да, эту историю знают все, кто хоть немного знаком с Чайковским и его чудесной музыкой.

Катя: Рахманинов познакомился с Чайковским, когда ему было 13 лет. Это произвело на него огромное впечатление.

Али: Я бы тоже хотел познакомиться и с Чайковским и с Рахманиновым.

Катя: К сожалению, это невозможно, Али! Но у нас есть прекрасная возможность познакомиться с их творчеством!

Али: Да, Катя. Спасибо тебе за приглашение. С удовольствием пойду на концерт!

Катя: Ещё Рахманинов был настоящим патриотом с большим сердцем. Когда началась Великая Отечественная война, Сергей Рахманинов дал в США несколько концертов. Все средства он анонимно направил в фонд Красной армии. На эти деньги был построен боевой самолет. Он постоянно отправлял посылки своим друзьям на родину. Многих друзей он спас от голода.

Али: А где Рахманинов находился в это время?

Катя: Рахманинов не принял революцию 1917 года и эмигрировал. Он умер в Америке и там похоронен. Кстати, он целых 8 лет не писал музыку в эмиграции. Его последнее произведение «Симфонические танцы» наполнены русскими мотивами.

Али: Я слышал, что его произведения сложны для исполнения?

Катя: Да, и в России и за рубежом публика и критика всегда восхищались его исполнительской техникой. Рахманинов отличался ещё и великолепной памятью. Он мог воспроизвести музыкальное произведение, один раз услышав его.

Али: Я думаю, что только очень трудолюбивый человек мог развить в себе такой талант.

Катя: Я согласна с тобой. Природа может дать много талантов человеку, но если он не развивает их, не трудится, то и результата не будет.

Али: Талантливый человек талантлив во всём! Мне кажется, что именно так можно охарактеризовать жизнь Рахманинова.

Катя: Значит, встречаемся около филармонии в 18.00?

Али: Договорились, Катя!

*Упражнение 11.* Расскажите, что нового вы узнали о Сергее Васильевиче Рахманинове из диалога Али и Кати.

*Упражнение 12.* «Талантливый человек талантлив во всём!» Вы согласны с этим утверждением? Почему? Приведите свои примеры.

Справка: «Талантливый человек талантлив во всём» – это крылатая фраза, которая принадлежит немецкому писателю Лиону Фейхтвангеру. Точнее выражение звучит так: «Человек талантливый, талантлив во всех областях».

Крылатые выражения, крылатые слова – устойчивые, афористические, как правило образные выражения, вошедшие в речь из литературно-художественных, публицистических, философских, фольклорных и других источников. К крылатым выражениям также относят популярные изречения исторических личностей (Пришёл, увидел, победил. – Юлий Цезарь) [4].

*Упражнение 13.* Создайте аудиогид пешеходной экскурсии по центральной части города «Музыкальный Тамбов». Используйте материалы урока и материалы, к которым вы перейдете по QR-кодам. Посетите эти места. Нарисуйте маршрут экскурсии: отметьте точки начала и конца экскурсии, а также точки-остановки на маршруте.

Маршрутное задание:

1. Расскажите о Сергее Васильевиче Рахманинове. (Кто он? Чем занимался? Как связан с Тамбовом?).
2. Расскажите о Площади музыки. (На какой улице находится площадь музыки? Почему она так названа? Какой памятник находится там?).
3. Памятник Сергею Васильевичу Рахманинову (Каково значение творчества Рахманинова? Когда был открыт памятник?).
4. Расскажите о Тамбовском музыкально-педагогическом институте имени Сергея Васильевича Рахманинова. (Когда он был создан? Кто там учился?).
5. Сквер военных дирижеров (Почему так назван сквер? Когда он был открыт?).
6. Памятник Василию Ивановичу Агапкину и Илье Алексеевичу Шатрову (Кто они? Почему их памятники находятся в центре Тамбова? Каково значение их творчества?).
7. Памятник Валерию Михайловичу Халилову (Кто он? Почему его памятник находится в центре Тамбова?).

*Комментарий.* Кейс выполняется на основе материалов урока по теме «С. В. Рахманинов», кратких комментариев о местах, которые необходимо будет посетить во время экскурсии. Эту информацию обучающиеся могут получить из дополнительных источников, например, в сети Интернет, самостоятельно перейдя по подготовленным преподавателем QR-кодам (в рамках статьи QR-коды не приводятся). Важно, что учащиеся должны будут самостоятельно выделить ключевую информацию из предложенных материалов. Целесообразно дать слушателям карту района, где предполагается провести экскурсию, на которой уже обозначен маршрут и надо будет только отметить точки-остановки на пути следования. Допустимо, что обучающиеся сами могут проложить маршрут, уже имея представление о местах, посещение которых предполагается по ходу экскурсии.

*Упражнение 14.* Используя материал урока, подготовьте рассказ о жизни и творчестве С. В. Рахманинова.

**Заключение.** Заметим, что нет единого «рецепта», как учить говорить студента по-русски, какие именно упражнения надо использовать. Решение о целесообразности использовать то или иное упражнение или технологию преподаватель принимает исходя из уровня подготовки учащихся, их мотивированности. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать деятельность каждого иностранного студента в процессе обучения, создать для него ситуации, которые будут стимулировать творческую деятельность, т.е., владея огромным количеством методических приёмов, выбрать подходящие именно для этой аудитории слушателей.

### Список используемых источников

1. Акишина, А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2016. – 256 с.
2. Вохмина, Л. Л. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: Теория и практика (на примере русского языка как иностранного) / Л. Л. Вохмина, А. С. Куваева, С. А. Хавронина. – СПб. : Златоуст, 2023. – 266 с.
3. По материалам сайта: Сергей Рахманинов [Электронный ресурс] // Культура. РФ. – URL : <https://www.culture.ru/persons/8301/sergei-rakhmaninov> (дата обращения 21.10.2025).
4. Крылатая фраза [Электронный ресурс] // КартаСлов.Ру – Карта слов и выражений русского языка. – URL : <https://kartaslov.ru/карта-знаний/Крылатая+фраза> (дата обращения – 29.10.2025).

УДК 372.881.161.1

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ОТ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ

**Загуменникова Наталия Васильевна,**

преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный»,

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия

(e-mail: [masterklasse@mail.ru](mailto:masterklasse@mail.ru))

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения письменной речи иностранных студентов. Цель исследования – определить возможности развития навыков письменной речи у иностранных студентов благодаря использованию генеративного ИИ, обеспечивающего мгновенную визуальную обратную связь. Результаты показали сокращение лексико-грамматических ошибок, увеличение объёма текстов и развитие металингвистической компетенции студентов. Практическая значимость исследования подтверждается ростом мотивации студентов к созданию письменных текстов при использовании генеративного ИИ.

**Ключевые слова:** письменная речь, ИИ, текст-описание, русский как иностранный.

**Введение.** Формирование навыков письменной речи составляет важнейший компонент иноязычной коммуникативной компетенции. С методической точки зрения, письменная речь представляет собой сложный вид речевой деятельности, направленный на создание связного высказывания в графической форме для решения коммуникативных задач. В процессе освоения письменной речи инофоны сталкиваются с трудностями, связанными с одновременным решением нескольких задач: подбора лексики, соблюдения грамматических и орфографических норм, выстраивания логики изложения. Кроме того, страх совершить ошибку снижает учебную мотивацию иностранных студентов к работе над письменной речью. При этом традиционные методы обучения часто не позволяют сразу продемонстрировать студенту прямую связь между языковой формой и речевым результатом. Это актуализирует поиск новых подходов к обучению письменной речи.

В связи с этим представляется перспективным использование технологий генеративного искусственного интеллекта (ИИ) с незамедлительной обратной связью для развития навыков письменной речи у иностранных студентов.

Искусственный интеллект в образовании – это совокупность технологий и алгоритмов, имитирующих когнитивную деятельность человека, для решения образовательных задач.

Многочисленные исследования свидетельствуют о большом интересе преподавателей и учёных к возможностям ИИ в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Сысоева П. В., Филатов Е. М. подчёркивают, что ИИ-инструменты, благодаря лингводидактическому потенциалу, позволяют иностранным студентам «развивать виды речевой деятельности, изучать культуру России, участвовать в иноязычной практике речевого общения во внеаудиторное время» [1, с. 300]. Гавриловой М. В. разрабатывается методика использования ИИ для создания творческих заданий при анализе художественных текстов [2]. В исследованиях подчёркивается, что внедрение в учебный процесс ИИ может способствовать совершенствованию произносительных навыков и расширению словарного запаса [3]. Технологии искусственного интеллекта могут быть полезны преподавателю РКИ при разработке систем упражнений и заданий на русском языке для иностранных студентов [4]. Кроме того, возможности чата GPT для создания идей, составления словаря и плана могут быть использованы в обучении студентов навыкам письменной речи [5].

Научная новизна нашего исследования заключается в разработке и апробации методики развития навыков письменной речи с помощью генеративного искусственного интеллекта (ИИ), который преобразует письменный промпт, созданный студентом, в изображение. Получая мгновенную визуальную обратную связь, студенты понимают, какая языковая, логическая, фактическая, коммуникативная неточность привела к искажению исходного изображения. Подобный вариант работы стимулирует обучающегося самостоятельно исправлять ошибки и улучшать свои высказывания.

Цель исследования – определить возможности развития навыков письменной речи у иностранных студентов благодаря использованию генеративного ИИ, обеспечивающего мгновенную визуальную обратную связь.

**Методология и результаты исследования.** Для реализации заявленной цели нами были проанализированы сервисы ИИ, предназначенные для создания изображения в соответствии с запросом пользователя. В качестве наиболее приемлемого и доступного варианта ИИ была выделена российская нейросеть для генерации изображений, разработанная «Сбером», – Kandinsky («Кандинский»). Выбор обусловлен простотой использования, бесплатностью сервиса.

Далее был осуществлен эксперимент по внедрению генеративного ИИ в процесс обучения иностранных студентов письменной речи при создании текстов описания. В качестве опытной группы исследования выступили 12 иностранных студентов, обучающихся по специальности «Лингвистика» и владеющих русским языком на уровне B1. Обучение производилось на базе Пензенского государственного университета в октябре 2025 г.

Материалом исследования послужили:

- исходные фотографии,
- тексты описания данных изображений,
- тексты промптов для генеративного ИИ,
- результат визуализации ИИ текстов инофонов,
- интервью участников педагогического эксперимента.

Исследование проводилось поэтапно:

На первом этапе каждый студент получал индивидуальную исходную фотографию и составлял её детальное письменное текстовое описание. В качестве опоры предлагался примерный вопросный план. Основная задача заключалась в описании изображения таким

образом, чтобы другие студенты могли определить, о какой конкретно фотографии из представленных идёт речь.

На втором этапе на основе своего текста студенты формулировали промпт для генеративного ИИ.

На третьем этапе сгенерированное изображение сравнивалось с оригиналом. В случае несоответствия проводилась работа над ошибками: анализировалось, какая именно языковая неточность привела к искажению исходной фотографии.

На четвёртом этапе после устранения лексических, грамматических, логических, фактических ошибок и внесения изменений в промпт происходила повторная генерация изображения. При необходимости третий и четвёртый этапы повторялись до получения удовлетворительного результата: сгенерированного изображения максимально близкого к исходной фотографии.

На пятом этапе проводилось интервью студентов с целью самооценки учебной деятельности при создании письменных текстов и выявления трудностей при использовании ИИ.

Шестой этап представляет собой педагогическую рефлексию и обобщение результатов эксперимента.

Описанная поэтапная работа была направлена на активизацию ключевых психофизиологических механизмов письменной речи.

Установлено, что письменная речь опирается на комплекс взаимосвязанных психофизиологических механизмов, каждый из которых играет важную роль в процессе создания текста.

Ключевыми компонентами этой системы являются:

- внутреннее программирование будущего высказывания, определяющее общий замысел и структуру текста;
- внутреннее проговаривание, обеспечивающее фонетическую основу письма;
- осознанный выбор лексических единиц и грамматических конструкций;
- установление графемно-фонемных соответствий;
- моторное программирование синтагматических единиц, включающее вероятностное прогнозирование последующего высказывания;
- осмысление результата через сопоставление с исходным замыслом.

Эти механизмы функционируют как единая система, где нарушение любого компонента неизбежно сказывается на качестве конечного продукта письменной речи [6].

Письменная речь, по мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, представляет собой сложный мыслительный процесс, который способствует усвоению знаний, развивает критическое и творческое мышление, стимулирует интеллектуальный рост личности [7]. Поэтому при изучении языка письменная речь помогает инофону перейти на новый уровень владения языком, а также закрепить лексико-грамматические знания.

Однако наблюдения некоторых исследователей приводят к выводу, что работа над повышением качества письменной речи инофонов крайне затруднительна, а «умения письменного самовыражения студентов языкового вуза от курса к курсу не отмечены ожидаемым прогрессом» [8, с. 8].

Разработанный в исследовании поэтапный процесс создания промптов для генеративного ИИ с визуальной обратной связью направлен на совершенствование качества письменных текстов-описаний и развитие навыков письменной речи у иностранных студентов.

Промпт (от англ. prompt – «запрос», «подсказка») – это текстовая или визуальная команда, описывающая задачу, которую необходимо выполнить ИИ. Успешность

выполнения запроса ИИ во многом определяется качеством промпта: он должен быть подробным, чётким, с примером желаемого результата.

Написание промпта представляет собой полноценный акт письменной речи, а развитие умений промпт-инжиниринга у иностранных студентов закладывает основу для успешного решения практических задач с применением технологий искусственного интеллекта в будущей профессиональной деятельности. «Визуализация текста средствами ИИ требует от студентов активного вовлечения, что способствует более глубокому пониманию содержания, структурных особенностей и культурных кодов текста. Такой подход позволяет развивать не только письменную продуктивную речь, но и навыки интерпретации, креативного мышления и метапознания» [9, с. 393].

Для наглядной демонстрации эффективности описанного подхода рассмотрим конкретный пример работы студента. В таблице 1 представлено сравнение исходного и скорректированного вариантов промпта, отражающее качественные изменения в детализации и грамматической точности описания после получения визуальной обратной связи от генеративного ИИ. На рисунке 1 демонстрируется исходная фотография, на основе которой создавался текст-описание.



Рис. 1. Исходная фотография

1. Пример текстов промптов

| Этап                   | Текст                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Визуальная обратная связь от ИИ |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Исходный текст промпта | На фотографии изображена дружная семья – мама, папа, сын. Они вместе готовят еду на кухне. Мама режет овощи, папа держат на крышку, а сын им помогает. Они улыбаются и общаются. У них кухне светлая и уютная. в кухне на столе стоит перец, капусты и помидоры. Видно, что в семье хорошие отношения и теплая атмосфера. |                                 |

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                     |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Изменённый текст промпта | <p>На фотографии изображена дружная семья – мама, папа, 1 сын. Они вместе готовят еду на кухне. Мама режет овощи, папа держат на крышку, а сын мешает в кастрюле еду, им помогает. Мама одета в светлую футболку. У неё волосы собраны крабиком. Волосы рыжие. Папа одет в клетчатую рубашку. Сыну 10 лет. Он одет в светлую рубашку. Они друг на друга смотрят. Все улыбаются и общаются. У них кухня светлая и уютная. В кухне на столе стоит кастрюля, перец, перечница, капуста и помидоры. Видно, что в семье хорошие отношения и теплая атмосфера.</p> |  |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

Анализ письменных текстов студентов позволил сделать выводы о результатах создания текстов-описания без и с визуальной обратной связью от генеративного ИИ.

1. Изменение качества письменных текстов благодаря визуальной обратной связи от генеративного ИИ.

На первом этапе создания текстов в письменных работах студентов наблюдался ряд типичных недочётов:

- неточный выбор лексических единиц;
- грамматические ошибки;
- нарушение логики изложения;
- недостаточная детализация описания;
- фактические ошибки в описании предметов и явлений.

В финальных текстах, скорректированных после получения наглядной обратной связи от ИИ, наблюдалось значительное сокращение лексико-грамматических ошибок (в среднем на 60%) по сравнению с первоначальным вариантом. Кроме того, средний объём текстов увеличился с 50 – 80 слов до 90 – 120 слов, что свидетельствует о развитии умения детализировать описание.

2. Повышение интереса иностранных студентов к созданию письменных текстов-описания при использовании генеративного ИИ.

В интервью, проведённом с участниками эксперимента после завершения работы над текстами, большинство студентов указывали на искреннюю заинтересованность в выполнении задания, а также отметили осознание важности точности формулировок, рост уверенности в написании «более развёрнутых» текстов в будущих заданиях. В целом, процесс написания и корректировки промптов воспринимался студентами как увлекательная творческая задача, а не как рутинное учебное упражнение.

Однако один из участников эксперимента указал на усталость от работы с ИИ, так как многократное исправление текста промпта не дало ожидаемого эффекта: абсолютного сходства сгенерированного изображения с оригинальной фотографией.

3. Визуальная обратная связь от генеративного ИИ способствует формированию металингвистической компетенции.

Наблюдения за деятельностью студентов во время создания промптов показали, что студенты глубоко анализировали связь между языковой единицей и её визуальной

репрезентацией. В отличие от традиционных методов, где ошибка остаётся вербальной маркировкой, при использовании генеративного ИИ инофоны не просто узнают о наличии ошибки, а видят её материальное проявление, что стимулирует к её скорейшему исправлению. Это согласуется с теоретическими положениями Л. С. Выготского о знаково-опосредованной природе высших психических функций, где внешний знак (в данном случае – визуальный образ) становится инструментом осознанного овладения речевой деятельностью. А контекстное использование языковой единицей способствует закреплению лексико-грамматических навыков [7].

Результаты пробного обучения позволяют выделить ряд преимуществ использования визуальной обратной связи от ИИ при работе над развитием навыков письменной речи:

- наглядность демонстрации разного рода ошибок;
- интерактивность обучения;
- осознанность при выборе языковых единиц для выражения речевого высказывания;
- креативность, необходимая для выполнения задания, раскрывает творческий потенциал студентов.

Кроме того, интеграция генеративного ИИ в процесс обучения письменной речи способствует развитию цифровой компетенции студентов.

Однако необходимо отметить, что некоторые возникающие неудачи в создании изображения не всегда были связаны с недостатками самого промпта, а скорее были результатом технических ограничений и «галлюцинаций» ИИ. В отдельных случаях даже грамматически и лексически корректные описания не приводили к желаемому визуальному результату.

**Заключение.** Таким образом, визуальная обратная связь, полученная от генеративного ИИ, может выступать как эффективный педагогический инструмент. Результаты экспериментального обучения показали, что интеграция ИИ в процесс обучения письменной речи способствует улучшению качества текста-описания.

Интеграция ИИ в учебный процесс позволила добиться значимых изменений в письменной речи иностранных студентов: значительное сокращение количества лексико-грамматических ошибок, увеличение объёма и детализация текстов.

Ключевым результатом экспериментального обучения стало развитие металингвистической компетенции. В процессе многократного поэтапного изменения текста обучающиеся осознанно прослеживали причинно-следственные связи между выбором лексико-грамматических средств выражения мысли и его визуальной реализацией, что способствовало самостоятельному поиску и исправлению недочётов.

Не менее значимый результат экспериментального обучения заключается в повышении мотивации студентов к выполнению задания благодаря интерактивности, ощущаемому прогрессу и возможности проявлять креативность.

При этом генеративный ИИ не подменяет традиционные методы обучения, а дополняет их, расширяя арсенал педагогических инструментов и создавая условия для индивидуализированной обратной связи.

Перспективы дальнейшего исследования могут заключаться в изучении устойчивости навыков письменной речи, сформированных в условиях регулярного использования ИИ с визуальной обратной связью. Кроме того, направления будущих исследований могут быть сосредоточены на сравнительном анализе эффективности в учебном процессе различных сервисов генеративных ИИ, а также на разработке заданий для развития навыков письменной речи на разных уровнях владения РКИ с использованием ИИ.

### Список используемых источников

1. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300 – 317.
2. Гаврилова, М. В. Творческие виды заданий с использованием искусственного интеллекта при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному / М. В. Гаврилова, А. Л. Дронова // Известия ВГПУ. – 2024. – № 6(189). – С. 102 – 110.
3. Попович, О. Ю. Внедрение искусственного интеллекта на занятиях по развитию речи с китайскими студентами / О. Ю. Попович // Бюллетень КемГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 8, № 4. – С. 539 – 545.
4. Клобукова, Л. П. Использование технологий искусственного интеллекта при разработке систем упражнений и заданий на русском языке для иностранных студентов-социологов и учащихся учебных факультетов российских вузов / Л. П. Клобукова, Н. Д. Майоров, Ю. А. Кочеткова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 6. – С. 735 – 743.
5. Петросян, Л. В. Chat GPT как инструмент развития навыков письменной речи на продвинутом уровне на занятиях по РКИ / Л. В. Петросян // Семнадцатая годовичная науч.конф. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2024. – Ч. I. – С. 532 – 538.
6. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2011. – 454 с.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
8. Мазунова, Л. К. К вопросу о системе обучения иноязычному письму в языковом вузе / Л. К. Мазунова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 6 – 12.
9. Дрейфельд, О. В. Интеграция сервисов искусственного интеллекта в творческие задания при обучении РКИ / О. В. Дрейфельд // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2025. – Т. 9, № 3. – С. 385 – 395.

## **А. С. ПУШКИН НА УРОКАХ РКИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ** (из опыта работы со студентами-нефилологами)

**Иванова Ирина Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования  
кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет» г. Тамбов, Россия  
(e-mail: Iveera1@yandex.ru)

**Ильина Светлана Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет» г. Тамбов, Россия  
(e-mail: Vaska24@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые аспекты работы по знакомству иностранных учащихся-нефилологов с биографией и творчеством А. С. Пушкина как культурного феномена русской действительности, начиная с элементарного уровня изучения РКИ. Обосновывается мысль о том, что понимание огромного значения личности и творчества А. С. Пушкина в русской и мировой культуре является как одним из инструментов социокультурной адаптации, так и продуктивным материалом для закрепления лексико-грамматических навыков иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** А. С. Пушкин, русский язык как иностранный, обучение видам речевой деятельности, страноведческая компетенция.

**Введение.** Современная концепция изучения иностранного языка подразумевает не только освоение лексики и грамматики, но и необходимость «приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира, времени, пространства, узнать картину мира представителей изучаемого языка» [1, с. 55], что невозможно без знакомства с личностью и творческим наследием великого Александра Сергеевича Пушкина, художественный мир которого прочно встроен в русский культурный код и мировое культурное пространство.

Изучение биографии и произведений А. С. Пушкина на уроках русского языка как иностранного является актуальной проблемой в методике преподавания русского языка иностранным учащимся. В настоящее время существует значительное количество теоретических исследований, методических разработок и учебных пособий, посвящённых биографии великого поэта и анализу текстов его произведений (как адаптированных, так и оригинальных). Авторы адресуют работу с биографией и произведениями А. С. Пушкина как студентам-филологам [2, 3, 4,], так и нефилологам [5, 6].

Наиболее спорными среди проблем презентации А. С. Пушкина и его творчества студентам-иностранцам, для которых филология не является специальностью, стал вопрос о степени и времени начала погружения учащихся в мир творчества великого поэта.

**Методология и результаты исследования.** Как правило, знакомство с пушкинскими текстами происходит на продвинутых уровнях владения русским языком. В основном курсе подготовительного факультета по ряду объективных причин (малый лексический запас, ограниченный объём лексико-грамматических конструкций, недостаточные фоновые знания учащихся и пр.) пушкинские произведения практически не встречаются. Многолетний опыт

обучения иностранцев русскому языку показывает, что преподавателям подготовительных факультетов зачастую не хватает времени для привлечения большого объема дополнительных материалов и системного изучения биографии и творчества поэта на отдельных занятиях. На наш взгляд, частично проблему может решить включение информации об Александре Сергеевиче и его произведениях в структуру и содержание лексико-грамматического курса русского языка уровней А1 – В2. С этой задачей успешно справляется один из самых популярных и востребованных учебников по русскому языку как иностранному «Дорога в Россию» [7 – 10]. Изучая русский язык по данному учебнику, учащиеся, начиная с элементарного уровня, узнают биографию поэта, получают сведения о его семье, семейных традициях, его личной жизни пр. Имя А. С. Пушкина постоянно фигурирует в текстах и упражнениях учебника «Дорога в Россию» базового и первого сертификационного уровней, однако произведения А. С. Пушкина как тексты, требующие большой подготовительной работы – историко-культурологических справок и отсылок, дополнительного изучения лексики, которая не входит в лексические минимумы, – в учебник «Дорога в Россию» не включены.

Трудно не согласиться с мнением, что без знакомства с произведениями А. С. Пушкина иностранцу трудно понять, чем же так велик основоположник русского литературного языка, почему он является тем поэтом, имя которого первым приходит на ум носителю русского языка, когда он слышит словосочетание «великий русский поэт». Частично эту проблему можно решить, просматривая художественные фильмы, балеты, оперы, созданные по произведениям А. С. Пушкина, что, безусловно, требует значительной подготовительной работы, поэтому в качестве первого представления творчества А. С. Пушкина мы предлагаем использовать мультипликационные фильмы, созданные по его сказкам.

Так, при изучении предложного падежа объекта речи, мысли можно обратиться к просмотру мультфильма «Сказка о рыбаке и рыбке»<sup>2</sup>.

Сказки А. С. Пушкина содержат сложный лексический и грамматический материал и даже в адаптированном виде сложны для восприятия и понимания иностранцами, поэтому важна предварительная работа. К примеру, ряд сложностей будет снят, если учащиеся поработают с диалогами, направленными на закрепление использования изученных грамматических конструкций предложного падежа [11, с. 220 – 222]:

(1)

– *Здравствуйте, ребята.*

– *Здравствуйте, преподаватель.*

– *Сегодня на уроке мы будем говорить об Александре Сергеевиче Пушкине. Вы знаете, кто это?*

– *Да, знаем. Это великий русский поэт.*

– *Вы знаете, какие произведения он написал?*

– *Он написал роман в стихах «Евгений Онегин».*

– *А ещё?*

– *Мы не знаем.*

– *Александр Сергеевич написал много стихов, поэм, повестей и сказок.*

– *Пушкин писал сказки?*

– *Да, сказки в стихах.*

– *Какие? Как они называются?*

---

<sup>2</sup> Мультипликационный фильм «Сказка о рыбаке и рыбке» Союзмультфильм, 1950 г.

– Например, «Сказка о попе и работнике его Балде», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане ...», поэма «Руслан и Людмила» тоже сказочная.

– Мы хотим прочитать все сказки Пушкина!

– Конечно, прочитаете, когда будете хорошо знать русский язык. Как вы думаете, о чём рассказывают сказки Пушкина?

– Мы думаем, как все сказки, они рассказывают о любви и дружбе, о смелости и трусости, о глупости и мудрости, о добре и зле. И, конечно, в сказках Пушкина добро всегда побеждает зло.

– Молодцы, ребята. Вы правы. Сегодня мы посмотрим мультфильм «Сказка о рыбаке и рыбке».

Далее следует совместный просмотр мультипликационного фильма, после чего целесообразно провести лексическую работу с такими словами, как *старик, старуха, рыбак, рыбка, ловить рыбу, волшебный, желать, желание, поймать – отпустить, жадничать, жадный, жадность, зависть, завидовать*.

(2)

– Итак, мы посмотрели мультфильм «Сказка о рыбаке и рыбке». Понравился?

– Да, очень!

– О ком рассказывает сказка?

– О рыбаке!

– О рыбке!

– О жене рыбака!

– Правильно. Что делает рыбак?

– Он ловит рыбу в море.

– Что делает его жена?

– Она ждёт его дома.

– У них хороший дом?

– Нет, дом маленький и старый, они очень бедные.

– Кого поймал старик?

– Он поймал рыбку, которая могла говорить. Это была волшебная рыбка, которая обещала исполнить желание старика, если он её отпустит.

– Какое желание было у старика?

– У старика не было желаний, он отпустил рыбку просто так.

– Что сказала старуха, когда старик рассказал о рыбке?

– Старуха сказала, что он глупец. Он должен вернуться и попросить у рыбки корыто. А потом она просила ещё и ещё... Рыбка обиделась и всё забрала назад. У старухи и старика ничего не осталось.

– Как вы думаете, о чём рассказывает сказка?

– О жадности! Она учит, что нельзя жадничать, нельзя злиться и завидовать, нужно уметь говорить спасибо.

– Молодцы, ребята. Вы всё правильно поняли.

В качестве домашнего задания студентам предлагается письменно ответить на следующие вопросы: 1. О ком студенты и преподаватель говорили на уроке? 2. Как называются сказки Пушкина? 3. О чём рассказывают сказки Пушкина? 4. Какой мультфильм они смотрели? 5. О ком рассказывает диалог № 2? 6. О ком рассказывает «Сказка о рыбаке и рыбке»? 7. О чём рассказывает «Сказка о рыбаке и рыбке»?

Как правило, после этой работы студенты проявляют искренний интерес к творчеству А. С. Пушкина, спрашивают, есть ли переводы произведений Пушкина на другие языки, стремятся прочитать их на родном языке.

Если преподаватель располагает достаточным количеством времени, на уроке можно посмотреть мультипликационный фильм по сказке А. С. Пушкина «Сказка о Мёртвой царевне и семи богатырях»<sup>3</sup> либо рекомендовать этот мультфильм для самостоятельного просмотра, и на следующем занятии продолжить беседу о сказках Пушкина, о схожести и различии сюжетов сказок разных народов и авторов, о морали данных произведений.

На этом знакомство с творчеством А. С. Пушкина не заканчивается, постепенно в процессе изучения грамматики студенты получают о нём более подробную биографическую информацию, больше узнают о его творчестве и о значении творчества А. С. Пушкина как для русской, так и для мировой культуры.

Прекрасным подспорьем в этой деятельности при дефиците учебного времени и необходимости активизировать самостоятельную исследовательскую работу учащихся могут служить такие ресурсы, как «Александр Пушкин: комплексное учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный» [12].

Данное пособие состоит из книги для чтения и небольшого учебного фильма. Этот материал даёт яркое и живое представление об эпохе великого поэта, о культуре и искусстве того времени. Пособие рассчитано на уровень А2, и его несомненным преимуществом является включение в текст пушкинских стихотворных строк, иллюстрирующих тот или иной этап жизни поэта.

Учебное пособие «Мировой Пушкин» [13] выходит за рамки классических учебных пособий по РКИ, в нём авторы реализовали интегративный подход к освещению творчества А. С. Пушкина и, самое главное, они показали, какое влияние оказал великий русский поэт на мировую культуру и искусство: музыку, живопись, скульптуру, театр и литературу, что должно помочь иностранцам-нефилологам, изучающим русский язык, понять масштаб личности великого русского поэта.

Воспользовавшись мультимедийным лингвострановедческим словарём «Россия» [14], студенты-иностранцы могут самостоятельно вести научный поиск на доступном для них языковом уровне, так как словарные статьи представлены на двух или трёх уровнях сложности от А1 – А2 до С1 – С2. Словарные статьи, посвящённые А. С. Пушкину, дают достаточно глубокую информацию о личности, биографии, творчестве поэта и могут быть использованы как во время уроков РКИ, так и для организации самостоятельной внеаудиторной работы учащихся.

**Заключение.** Таким образом концентрический подход, подразумевающий постепенное повторение и углубление того или иного материала (в данном случае – о личности и творчестве А.С. Пушкина), позволяет внедрить в сознание иностранных учащихся как грамматическую, так и лингвострановедческую и культурологическую информацию.

Современные подходы к преподаванию РКИ, реализованные в различных учебных пособиях, позволяют комплексно и системно обучать иностранцев русскому языку, опираясь на значимые для русской культуры явления, одним из наиважнейших среди которых является А. С. Пушкин и его творчество.

---

<sup>3</sup> Мультипликационный фильм «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях» Союзмультфильм, 1951 г.

### Список используемых источников

1. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучению русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова. – М., 2011. – 480 с.
2. Косович, Л. Ф. Русская литература X–XX веков : учеб. пособие / Л. Ф. Косович. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2017. – 536 с.
3. Радина, Л. Б. Русская литература : учеб. пособие для иностр. учащихся / Л. Б. Радина. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2004. – 69 с.
4. Николенко, Е. Ю. А. С. Пушкин. Пособие по развитию речи : учеб. пособие для иностр. учащихся / Е. Ю. Николенко. – М. : МАКС Пресс, 2024. – 56 с.
5. Добрым молодцам урок : учебно-методический комплекс по РКИ для технических вузов : в 4-х ч. / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова, Н. П. Шульгина и др. – Курск, 2003.
6. Филимонова, Н. Ю. Художественный текст в иностранной аудитории (начальный этап нефилологического вуза) : монография / Н. Ю. Филимонова. – Волгоград : Волгоградский государственный технический университет, 2004. – 112 с.
7. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – СПб. : Златоуст, 2016. – 344 с.
8. Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – СПб. : Златоуст, 2024. – 256 с.
9. Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) : в 2 т. / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – СПб. : Златоуст, 2011. – Т. 1. – 200 с.; СПб. : Златоуст, 2012. – Т. 2. – 184 с.
10. Беляева, Е. В. Я пишу по-русски. Элементарный уровень / Е. В. Беляева, М. М. Нахабина. – СПб. : Златоуст, 2019. – 288 с.
11. Иванова, И. С. Русский язык: шаг за шагом : учеб. пособие : в 3 ч. / И. С. Иванова, С. А. Ильина ; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. техн. ун-т». – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2024. – Ч. 2. – 334 с.
12. Потапурченко, З. Н. Александр Пушкин комплексное учеб. пособие для изучающих русский язык как иностранный / З. Н. Потапурченко, Е. В. Белова. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 56 с.
13. Стрельчук, Е. Н. Мировой Пушкин : учеб. пособие / Е. Н. Стрельчук, А. А. Григорян, В. В. Иванова, В. С. Борченко. – М. : ФЛИНТА, 2025. – 176 с.
14. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Ильина Светлана Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой

«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет» г. Тамбов, Россия

(e-mail: Vaska24@yandex.ru)

**Иванова Ирина Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования

кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет» г. Тамбов, Россия

(e-mail: Iveera1@yandex.ru)

**Марич Борислав Милованович,**

магистр филологии, учитель русского языка и литературы,

г. Прнявор, Республика Сербская

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость начинать знакомство иностранных учащихся с русской фразеологией уже на элементарном этапе изучения русского языка как иностранного.

Указывая на отсутствие в лексических минимумах фразеологизмов, авторы предлагают модель отбора данных лексических единиц для работы с иностранной аудиторией. В частности, приводится список фразеологизмов, изучение которых возможно на уровнях A1 – B1.

Авторы приходят к выводу об актуальности разработки методических рекомендаций и учебных пособий, направленных на формирование фразеологической компетенции иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** фразеологизм, русский язык как иностранный, лексический минимум, языковая картина мира.

**Введение.** В процессе обучения иностранных учащихся русскому языку ведётся комплексная работа над формированием языковой, речевой, социокультурной компетенций, необходимых для общения в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферах. Кроме того, перед преподавателем стоит задача заложить основы для дальнейшего совершенствования языковых знаний и умений, расширить кругозор иностранных обучающихся, открыть перед ними особенности национальной культуры русского человека, его языковой картины мира.

Безусловно, обучение без опоры на ценности этнокультуры страны изучаемого языка будет недостаточно продуктивным. «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа – его дух, а дух народа – его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное», – утверждал великий Вильгельм фон Гумбольдт [1, с. 48], и с этим трудно не согласиться.

Именно поэтому в практике преподавания русского языка как иностранного принята активная апелляция к истории, традициям, обычаям России. Учебная деятельность неразрывно связана с воспитательной, которая, в свою очередь, направлена на нивелирование социокультурных барьеров, на формирование личности, толерантно воспринимающей носителей иных языков и представителей самых разных культур.

Широкий спектр возможностей для реализации обозначенных задач даёт работа над формированием лексической компетенции иностранных граждан, которая, по мнению специалистов, «является первоосновой овладения языком. Только с помощью лексики можно в дальнейшем развивать коммуникативную компетенцию <...>» [2, с. 7].

Лексическая компетенция – это не только знание и умелое использование словарного состава языка, но и способность выделять в нём национальную характеристику народа – носителя изучаемого языка.

В списке лексических языковых средств особое место занимают фразеологизмы.

По мнению Л. Ю. Буяновой, фразеологизм является ключевым средством фиксации и отражения национальной лингвоконфессиональной культуры, что объясняется тем, что «именно в семантике ФЕ каждого народа репрезентируются и объективируются в образной форме основополагающие для его ментальности, духовности, истории и развития экстралингвистические факторы» [3, с. 349].

**Методология и результаты исследования.** Такая характеристика является убедительным аргументом в пользу необходимости знакомить инофонов с русскими фразеологическими единицами. Однако в методике преподавания РКИ нет единого мнения относительно того, на каком этапе следует начинать знакомство с этим лексическим пластом, каков фразеологический минимум для того или иного уровня владения русским языком, как эффективно выстроить систему упражнений для аудиторной и внеаудиторной работы.

Пособия по русскому языку как иностранному, где предлагается работа с фразеологическими единицами, как правило, адресованы иностранным учащимся продвинутого этапа обучения, и, поскольку в современной методике РКИ нет единого подхода к презентации данного лексического материала, приходится сталкиваться с тем, что, как справедливо отмечает Е. Г. Полонникова, «количество и содержание фразеологических единиц варьируются», «возникает вероятность переизбытка или недостатка <...> идиоматической информации», учебный материал недостаточно коммуникативен [4, с. 106].

Меж тем высокая культурная ценность фразеологических единиц, интерес иностранцев к национально-культурному компоненту идиом, повышающий мотивацию к изучению русского языка, продуктивность постепенного формирования фразеологической компетенции, владение фразеологизмами как показатель высокого уровня владения языком являются весомыми аргументами в пользу того, чтобы обратиться к презентации фразеологических единиц уже с самого начала изучения русского языка как иностранного.

На наш взгляд, одним из способов расширения словарного запаса учащихся на начальном этапе обучения является изучение фразеологизмов, синонимичных изучаемой лексике. Так, на основе сопоставления Лексического минимума А1 [5] и фразеологических словарей русского языка [6, 7] мы выделили следующие лексические единицы:

| <b>Лексика, изучаемая на элементарном уровне</b> | <b>Синонимичный фразеологизм</b> |
|--------------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>вдруг</b>                                     | <i>как снег на голову</i>        |
| <b>близко</b>                                    | <i>под боком</i>                 |
| <b>долго</b>                                     | <i>битый час</i>                 |
| <b>дорогой, дорого</b>                           | <i>на вес золота</i>             |
| <b>иногда</b>                                    | <i>время от времени</i>          |
| <b>легко</b>                                     | <i>пара пустяков</i>             |
| <b>мало</b>                                      | <i>кот наплакал</i>              |
| <b>медленно</b>                                  | <i>как черепаха</i>              |
| <b>понятно</b>                                   | <i>яснее ясного</i>              |
| <b>рано</b>                                      | <i>ни свет ни заря</i>           |
| <b>скоро</b>                                     | <i>не за горами</i>              |
| <b>трудно</b>                                    | <i>не под силу</i>               |
| <b>хорошо</b>                                    | <i>что надо</i>                  |

Данные фразеологизмы могут быть использованы в различных ситуациях общения, делая речь иностранца более приближённой к речи носителей языка.

Презентуя такую лексику на элементарном этапе, преподаватель должен объяснить студентам, что фразеологизм – это устойчивое словосочетание, значение которого не тождественно значению составляющих его слов, поэтому переводить его как обычное сочетание слов – ошибка. Также следует обратить внимание учащихся, что данная лексика более уместна в устной речи в ситуации непринуждённого общения, поскольку зачастую характеризуется эмоциональной окрашенностью.

Поскольку на данном этапе учащимся будет сложно проанализировать возможности лексической сочетаемости изучаемых фразеологизмов, а также уяснить моменты, касающиеся невозможности синонимической замены в отдельных ситуациях (например, *Он мало занимается* нельзя заменить фразой *Он занимается кот наплакал*, а в контексте *У него мало денег* трансформация *Денег у него кот наплакал* равнозначна), то система заданий должна быть выстроена таким образом, чтобы подобные трудности не возникли. Продуктивными будут упражнения на наблюдение, сопоставление, выбор нужного фразеологизма, составление диалогов и мини-текстов на заданную тему с использованием изученной лексики.

На элементарном этапе обучения возможно расширение фразеологического запаса при знакомстве с той или иной темой общения. Так, отвечая на вопрос «Как дела?», учащиеся, как правило, используют нейтральную лексику (*Плохо. Нормально. Хорошо. Отлично*). После того как подобные ответы будут автоматизированы, можно познакомить иностранцев с фразеологизмами *так себе* (ни хорошо ни плохо, посредственно), *из рук вон плохо* (очень плохо), *что надо* (очень хорошо).

В ходе беседы об учебном процессе можно познакомить учащихся с фразеологизмами, актуальными для студенческих будней: *зарубить на носу* (запомнить), *от корки до корки* (полностью, ничего не пропуская), *работать не покладая рук* (трудиться усердно), *бить баклуши* (бездельничать), *шаг за шагом* (постепенно, последовательно), *конь <ещё> не валялся* (ничего ещё не сделано), *язык сломаешь* (трудно произнести какое-л. слово, фразу и т.п.).

На более продвинутом этапе обучения работа с фразеологизмами будет усложняться, появится возможность сделать акцент на страноведческой ценности фразеологических единиц. Так, фразеологизмы *баба-яга*, *по шучьему веленью*, *царевна Несмеяна* связаны со сказками русского народа; а *калачом не заманишь*, *не лаптем щи хлебаю*, *перебиваться с хлеба на квас*, *каши не сваришь* дают повод познакомить инофонов с национальной кухней.

Целесообразным будет использовать упражнения на подбор эквивалента в родном языке, на синонимическую или антонимическую замену, анализ контекстов употребления фразеологизмов и пр.

Плодотворную почву для освоения фразеологизмов и введения их в речь иностранных учащихся даёт изучение местоимений *себя* и *свой*. Так как работа с данными лексическими единицами ведётся ближе к завершению довузовской подготовки по русскому языку (В1), в качестве микротекста, предваряющего дальнейшую работу с фразеологизмами, можно познакомить студентов с определением данных лексических единиц, сопроводив его заданиями и подборкой наиболее употребляемых в устной речи фразеологизмов, например:

*Фразеологизм – это устойчивое сочетание слов, которые нельзя разделить. Если вы хотите понять фразеологизм, вы должны понимать и переводить его полностью, а не каждое слово отдельно. Фразеологизмы можно использовать для точного эмоционального названия предметов, признаков или действий. У фразеологизмов есть синонимы и антонимы. Синонимами и антонимами фразеологизмов могут быть как другие фразеологизмы, так и общеупотребительные слова.*

Как вы думаете, почему люди используют фразеологизмы?

В вашем родном языке есть фразеологизмы?

Давайте прочитаем и попытаемся понять некоторые русские фразеологизмы, в которых используется местоимение себя. В вашем родном языке есть выражения с похожими значениями?

Далее учащиеся знакомятся с фразеологизмами, включающими изучаемые лексические единицы, и их нейтральными синонимами.

| Фразеологизм               | Синоним                   |
|----------------------------|---------------------------|
| взять себя в руки          | успокоиться               |
| выйти из себя              | рассердиться              |
| прийти в себя              | успокоиться, очнуться     |
| найти себя                 | самоопределиться          |
| представить себе           | вообразить                |
| ничего себе                | удивительно, поразительно |
| само собой                 | конечно, разумеется       |
| сам не свой / сама не своя | взволнован / взволнована  |
| не по себе                 | тревожно                  |

После анализа приведённых фразеологизмов, учащимся предлагается ответить на вопросы: *Что такое фразеологизмы? Как нужно переводить и понимать фразеологизмы? Можно ли подобрать синонимы и антонимы к фразеологизмам? Подберите синонимы и антонимы к данным фразеологизмам. Приведите пример фразеологизма из родного языка, объясните его значение.*

Далее возможна работа с диалогами, в реплики которых включены фразеологизмы, что позволит учащимся провести осознанное наблюдение за изучаемыми лексическими явлениями, например:

(1)

– Что ты делаешь в свободное время? Гуляешь, спишь, смотришь кино и публикуешь фотографии на своих страницах в социальных сетях?

– **Представь себе**, нет! Я, конечно, сначала так и делала, но мне всё это быстро надоело, стало скучно. Я решила заняться чем-нибудь полезным и нашла себе дело **по душе**.

(2)

– Привет, Самир, как дела?

– Привет, Мохаммед. Дела у меня **так себе**!

– Почему? Что случилось?

– Я не сдал экзамен, теперь мне нужно готовиться к пересдаче ... К повторному экзамену я постараюсь подготовиться намного лучше, но мне как-то **не по себе**, потому что мои каникулы будут испорчены.

(3)

– Привет, Сократ! Моя мама заболела. Ей сделали экстренную операцию. Я очень волнуюсь за неё, не могу ни о чём думать! **Я сама не своя**!

– О, Катарина, мне очень жаль! Надеюсь, твоя мама скоро поправится! Как она чувствует себя после операции? Она уже **пришла в себя**?

Следующим этапом работы может быть задание на синонимическую замену, например:

**Замените подчёркнутые слова фразеологизмом, подходящим по смыслу.**

(1) Эти слова моего отца я запомнил на всю жизнь. (2) Ахмед, ты будешь играть в футбол? – Конечно! (3) Перед экзаменом Синтия очень волновалась и др.

Следующее задание может быть обратным – заменить фразеологизм синонимичным словом или словосочетанием. Конечно, подобные упражнения должны выполняться с опорой на таблицу или сопровождаться словами для справок, чтобы облегчить учащимся выполнение поставленной задачи.

Завершающим этапом работы с изучаемым лексическим материалом может стать работа в парах на составление и презентацию диалога с изученными лексическими единицами.

При национально-ориентированном подходе обучения возможно варьировать объём и состав фразеологических единиц, исходя из национальной принадлежности обучаемых. Полагаем, что в китайской аудитории учащимся будет интересно познакомиться с фразеологическими единицами, транслирующими отражение в сознании русского человека реалий их родной страны: *китайская грамота* (что-либо совершенно непонятное, непостижимое, недоступное пониманию), *китайская стена* (непреодолимая преграда, серьёзное препятствие), *китайской стеной отгораживаться* (стремление жить обособленно, избегая общения с остальным миром), *китайские церемонии* (чрезмерная вежливость, излишние условности в отношениях между людьми).

Представителей арабских стран можно познакомить с фразеологизмом *калиф (халиф) на час* (человек, получивший большую власть на короткий срок), пояснив, что это заимствование из арабской сказки «Сон наяву, или Калиф на час», рассказывающей о том, как Гарун-аль-Рашид, глава Багдада, временно передал свои полномочия Абу-Гассану, мечтавшему стать калифом пусть даже на один день.

Если работа проводится с учащимися, родной язык которых является родственным русскому языку, то начинать знакомство целесообразно с тех фразеологизмов, которые имеют аналоги в родном языке. Так, познакомившись русскими с фразеологизмами, положительно характеризующими человека, сербские учащиеся подобрали аналоги к ним из родного языка и пришли к выводу о сходстве в языковой картине мира двух славянских народов:

| Русские фразеологизмы          | Сербские фразеологизмы          |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <i>душа компании</i>           | <i>duša društva</i>             |
| <i>золотые руки</i>            | <i>zlatne ruke</i>              |
| <i>мастер на все руки</i>      | <i>majstor za sve</i>           |
| <i>родился в рубашке</i>       | <i>rođen u košulji</i>          |
| <i>семи пядей во лбу</i>       | <i>sedam pedlja u čelu</i>      |
| <i>ходячая энциклопедия</i>    | <i>hodajuća enciklopedija</i>   |
| <i>человек с большой буквы</i> | <i>čovjek sa velikim slovom</i> |

Далее работу следует усложнить, расширив лексический запас учащихся за счёт безэквивалентных фразеологизмов. К примеру, носителям сербского языка не знакомо выражение *кот наплакал* и перевести его можно, подобрав сербские фразеологизмы, аналогичные по значению: *денег кот наплакал* – *para gotovo da i nema*, *времени кот наплакал* – *vrlo malo vremena*.

**Заключение.** Стоит отметить, что на данный момент изучение фразеологизмов на элементарном, базовом и I сертификационном уровне не регламентируется лексическими минимумами и стандартами, не включается в программу по русскому языку как иностранному.

Представляется актуальной разработка методических рекомендаций и учебных пособий, направленных на формирование фразеологической компетенции иностранных учащихся, которая, несомненно, является показателем высокого уровня владения русским языком.

Работа с фразеологическими единицами не только повышает мотивацию иностранных учащихся к дальнейшему изучению языка, но и позволяет глубже познакомиться с языковой картиной мира русского человека, расширяет представления иностранцев об истории и традициях России.

#### Список используемых источников

1. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М., 1984.
2. Пантыкина, Н. И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку / Н. И. Пантыкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN124.pdf>. (дата обращения 23.10.2025).
3. Буянова, Л. Ю. Русский фразеологизм как репрезентанта национальной лингвоконфессиональной культуры / Л. Ю. Буянова // Устойчивые фразы в парадигмах науки : материалы Междунар. науч. конф., посвящённой 100-летию со дня рождения Владимира Леонидовича Архангельского, Тула, 08 – 11 июня 2015 года / ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». – Тула : С-Принт, 2015. – С. 349 – 352.
4. Полонникова, Е. Г. Обучение русской фразеологии иностранных учащихся на современном этапе / Е. Г. Полонникова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10, № 1. – С. 99 – 109 (с. 106).
5. Лексический минимум А1 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.ros-edu.ru/basic-dictionary> (дата обращения 26.10.2025).
6. Жуков, А. В. Школьный лексико-фразеологический словарь русского языка / А. В. Жуков. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2023. – 408 с.
7. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А. И. Федоров. – М. : Изд-во АСТ, 2001. – 720 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ ПО ХИМИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ФИЗИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ВЕЩЕСТВА»**

**Колмакова Марина Анатольевна,**

кандидат технических наук, старший педагог дополнительного образования кафедры

«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия

(e-mail: mkolmakova@yandex.ru)

**Аннотация.** В данной статье затрагиваются проблемы, которые возникают при проведении занятий у студентов подготовительного отделения при изучении нового предмета. Новых предметов появляется сразу несколько, и студент сталкивается с огромным количеством непонятных слов. В статье описано как проходит занятие по химии на примере темы «Физические свойства вещества». Материал занятия представлен в виде презентации. Информация о каждом свойстве имеется на отдельном слайде в виде картинки, текста. Название свойства на слайдах присутствует на нескольких языках для лучшего понимания. Так же присутствуют задания, в результате выполнения которых, студенты понимают как правильно составлять выражения, чтобы рассказать об изученных свойствах.

**Ключевые слова:** свойства вещества, температура кипения, температура плавления, плотность, растворимость, агрегатное состояние, запах, цвет.

Основной целью довузовского обучения иностранных студентов является их подготовка к обучению в университетах нашей страны на различных факультетах и специальностях на русском языке. Большинство студентов приезжает в Россию не зная ни единого слова по-русски, ну кроме, «привет» и «как дела?». Перед ними стоит непростая задача – научиться говорить, писать и понимать русский язык. На подготовительном факультете иностранные студенты сначала изучают русский язык в течение восьми недель. Затем к русскому языку добавляется математика. Её они изучают три недели. И, наконец, в зависимости от выбранного профиля, появляются другие общеобразовательные предметы: физика, информатика, химия, инженерная графика, история, обществознание, биология. Количество незнакомых слов для студентов начинает расти в геометрической прогрессии. На подготовительном факультете учатся студенты из Камеруна, Того, Сенегала, Экваториальной Гвинеи, Алжира, Марокко, Туниса, Ирака, Филиппин, Габона, Бангладеша, Чада, Кот-Д'Ивуара, Китая, Ганы, Бенина, Иордании, Нигерии, Египта, Мадагаскара, Замбии, Афганистана. Все студенты имеют разные базовые знания по предметам и различную склонность к изучению языка.

Изучение химии начинается на двенадцатой неделе обучения. Познакомившись на первом уроке с химией – наукой о веществах, их свойствах и превращениях одних веществ в другие и понятиями «физическое тело» и «вещество», студенты переходят к изучению физических свойств веществ. Каждое вещество обладает несколькими физическими свойствами. Например, агрегатное состояние вещества, цвет, запах, плотность, температура кипения, температура плавления, растворимость, токсичность, теплопроводность, электропроводность, блеск [1]. Каждое из этих понятий на уроке рассматривается отдельно. Весь изучаемый материал представлен в виде презентации с рисунками и их описанием.

Для рассказа о свойствах веществ на уроке используют модели, по которым студенты без особых проблем составляют различные предложения. Например:

- *что?* находится в *каком?* состоянии
- *что?* имеет *какой?* запах
- *что?* имеет *какой?* (*какую?*) цвет (плотность)
- *что?* *какого?* цвета
- *что?* с *каким?* запахом
- *что?* обладает *каким?* запахом
- *что?* обладает свойством *что делать?*
- *для чего?* характерен *какой?* цвет, запах
- *чему?* присущ *какой?* цвет (запах)

Одним из физических свойств является агрегатное состояние вещества [2]. Вещества бывают в твёрдом, жидком и газообразном состояниях. На слайде презентации присутствует вода в трёх агрегатных состояниях, и указаны названия этих состояний на разных языках для лучшего понимания (рис. 1).



**Рис. 1. Агрегатное состояние вещества**

Задание 1. Прочитайте текст. Укажите агрегатное состояние веществ.

Барий является твёрдым веществом. Олово находится в твёрдом состоянии. Бром представляет собой жидкое вещество. Хром – это твёрдое вещество, это металл. Ртуть находится в жидком состоянии. Цинк представляет собой твёрдое вещество. Аргон – это газ. Фтор представляет собой газообразное вещество.

Задание 2. Из данных слов составьте предложение, используя модель *что?* находится в *каком?* состоянии

1. Барий, твёрдое вещество.
2. Ртуть, жидкое вещество.
3. Цинк, твёрдое вещество.
4. Бром, жидкость.

5. Фтор, газ.
6. Олово, твёрдое вещество.
7. Аргон, газообразное вещество.
8. Хром, металл.

Следующее физическое свойство – это цвет. Каждое вещество обладает цветом, а про вещества, которые не имеют цвета, говорят, что они бесцветные. На слайде презентации присутствует палитра и указаны основные цвета (рис. 2). Это помогает студентам понять, какой цвет является синим, красным, зелёным. Так же есть примеры веществ с указанием их цвета.



Рис. 2. Цвет

Задание 3. Прочитайте текст. Укажите цвет вещества.

Медь – твёрдое вещество золотисто-розового цвета. Хлору присущ желтовато-зелёный цвет. Йод – это тёмно-серые кристаллы. Бром имеет красно-коричневую окраску. Висмут – это серебристый металл. Для золота характерен жёлтый цвет. Криптон – это бесцветный газ. Хром обладает голубовато-белым цветом.

Задание 4. Из данных слов составьте предложение, используя модель – *что?* имеет *какую?* окраску

1. Медь, золотисто-розовый.
2. Хлор, желтовато-зелёный.
3. Йод, тёмно-серый.
4. Бром, красно-коричневый.
5. Висмут, серебристый.
6. Золото, жёлтый.
7. Криптон, бесцветный.
8. Хром, голубовато-белый.

Растворимость – это физическое свойство вещества (рис. 3). Оно показывает способность вещества вместе с водой, спиртом или бензолом создавать раствор[3]. Все вещества делятся на растворимые, мало или плохорастворимые, нерастворимые вещества. Когда мы говорим, что вещество растворяется или не растворяется, то необходимо указать в чём. Например, йод плохо растворяется в воде, но хорошо – в спирте.



Рис. 3. Растворимость

Задание 5. Прочитайте текст. Укажите растворяется вещество или не растворяется в воде.

Хром не растворяется в воде. Бром хорошо растворяется в воде. Азот плохо растворяется в воде. Сера не растворяется в воде. Йод малорастворим в воде. Цинк не растворяется в воде. Соль хорошо растворяется в воде. Кислород плохо растворяется в воде.

Задание 6. В предложения вместо точек поставьте слова *растворяется*, *не растворяется* или *малорастворяется*.

1. Сера – твёрдое вещество, ... в воде.
2. Бром ... в воде.
3. Хлор является газом и ... в воде.
4. Висмут представляет собой металл и ... в воде.
5. Йод – это кристаллическое вещество, ... в воде.
6. Азот – это газообразное вещество, которое ... в воде.
7. Цинк – это металл, и он ... в воде.
8. Кислород ... в воде.

Многие химические вещества имеют запах (рис. 4). Причем пахнут они резко, специфически или даже удушающе. Есть вещества, которые запаха не имеют, например вода [4]. Чтобы определить есть ли у вещества запах, необходимо сосуд с веществом поставить

на твёрдую поверхность (лабораторный стол) и сделать несколько небольших взмахов рукой от горла сосуда по направлению к носу. Если вещество имеет запах, то его сразу можно почувствовать. Запрещено брать сосуд с веществом, подносить к лицу и вдыхать оттуда запах. Это может нанести непоправимый вред здоровью.

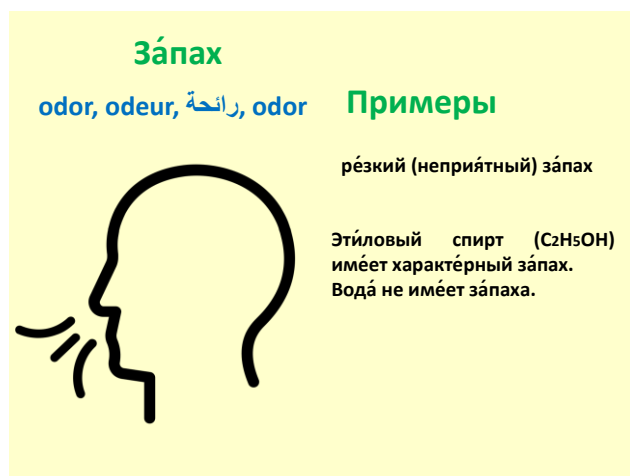


Рис. 4. Запах

Задание 7. Прочитайте текст. Укажите имеет ли вещество запах или нет.

Кислород – это бесцветный газ без запаха. Йод является твёрдым веществом тёмно-серого цвета с резким запахом. Бром имеет красно-коричневый цвет и специфический запах. Цинк обладает голубовато-белым цветом и не имеет запаха. Аргон – это газообразное вещество без цвета и запаха. Золото является жёлтым металлом без запаха. Этиловый спирт – это прозрачная жидкость с характерным запахом. Вода не имеет цвета, вкуса и запаха.

Задание 8. Из данных слов составьте предложение, используя модель *что? обладает каким? цветом и запахом*

1. Йод, тёмно-серый, резкий.
2. Золото, жёлтый, беззапаха.
3. Бром, красно-коричневый, специфический.
4. Цинк, голубовато-белый, нет запаха.
5. Кислород, нет цвета, нет запаха.
6. Аргон, нет цвета, нет запаха.
7. Этиловый спирт, нет цвета, характерный запах.
8. Вода, нет цвета, нет запаха.

Практически каждое вещество может находиться в твёрдом, жидком и газообразном состояниях, и поэтому имеет температуру кипения и температуру плавления (рис. 5). Температура кипения – это температура, при которой вещество переходит из жидкого состояния в газообразное. Температура плавления – это такая температура, при которой вещество из твёрдого превращается в жидкое. Чтобы студенты быстрее поняли, что это за свойства, рассмотрим их на примере самого известного вещества – воды. Всем известно, что вода это жидкое вещество. Но жидкостью она является при температуре выше нуля градусов и ниже ста градусов. При температуре 100 °C вода меняет своё агрегатное состояние и превращается в пар. Значит температура 100 °C является температурой кипения воды. При температуре 0 °C и ниже вода превращается в лёд, т.е. становится твёрдым

веществом. И если мы лёд принесём в помещение, где температура выше  $0^{\circ}\text{C}$ , то он начнёт плавиться и превращаться в воду. Следовательно, температура плавления льда, т.е. когда лёд из твёрдого вещества становится жидкостью, равна  $0^{\circ}\text{C}$ .

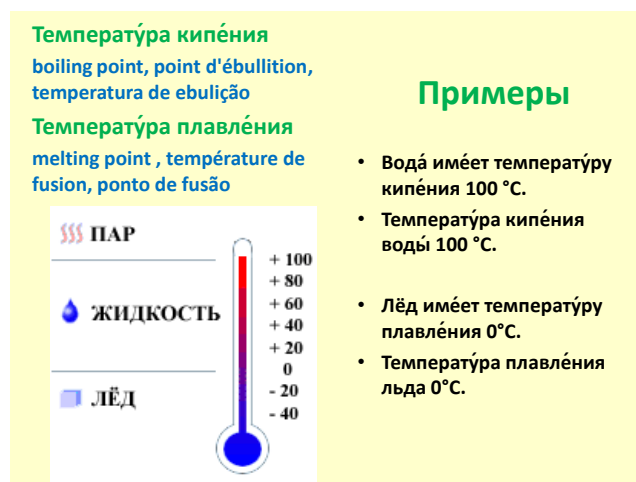


Рис. 5. Температура кипения и температура плавления

Плотность – это свойство, которое есть у твёрдых, жидких и газообразных веществ (рис. 6). Газообразные вещества имеют небольшую плотность. У водорода –  $0,00009 \text{ г/см}^3$ . У жидкостей она гораздо больше, например, вода имеет плотность  $1 \text{ г/см}^3$ . У твёрдых веществ плотность ещё больше. Плотность золота –  $19,3 \text{ г/см}^3$ .

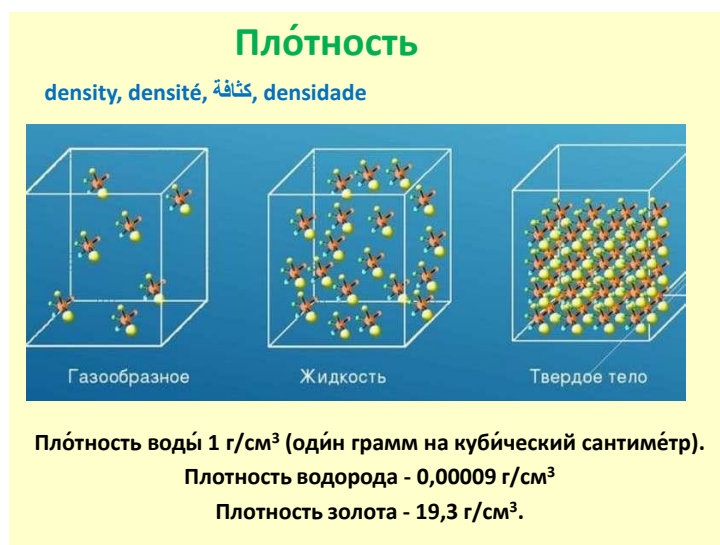


Рис. 6. Плотность

Для проверки знаний используются тесты, которые созданы в программе OnlineTestPad. Для многих иностранных студентов тесты являются одной из основных форм контроля знаний в школе, поэтому не возникает проблем с прохождением тестов при обучении на подготовительном отделении.

Примеры тестовых вопросов и ответов.

1. Укажите цвет брома
  - а) прозрачный
  - б) красно-коричневый**
  - в) жёлтый
  - г) голубовато-белый

2. В каком агрегатном состоянии находятся вода, этиловый спирт?

**а) жидкое**

б) твёрдое

в) газообразное

3. Запишите, какую плотность имеет вода.

4. Укажите газообразные вещества.

**а) аргон**

**б) водород**

в) золото

г) вода

5. Бром – это ... тёмно-красного цвета

а) твёрдое вещество

**б) жидкость**

в) газ

г) кристалл

6. Выберите физические свойства вещества:

**а) плотность**

**б) растворимость**

**в) запах**

**г) агрегатное состояние**

7. Укажите физические свойства воды

**а) бесцветная**

**б) без запаха**

**в) безвкусная**

г) нет правильного ответа

8. Вставьте пропущенное слово: сахар имеет ... цвет

9. Какие вещества хорошо растворимы в воде?

а) йод

б) азот

**в) сахар**

**г) соль**

10. Какой цвет присущ хлору?

а) красный

б) синий

**в) жёлто-зелёный**

г) не имеет цвета

В результате изучения данной темы студенты должны понимать, что вещества обладают физическими свойствами. К физическим свойствам относятся: агрегатное состояние, цвет, плотность, растворимость, температура кипения, температура плавления, запах. Каждое вещество при нормальных условиях находится в определённом агрегатном состоянии. При температуре кипения вещество из жидкого состояния переходит в газообразное, а при температуре плавления – из твёрдого в жидкое. Одно и то же вещество может, например, растворяться в воде, но не растворяться в спирте. Используя модели, студенты должны правильно составлять выражения, чтобы рассказать о физических свойствах веществ.

### Список используемых источников

1. Химическая энциклопедия / редкол. : И. Л. Кнунянц и др. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – Т. 2. – 671 с.

2. Лидин, Р. А. Справочник школьника. Химия / Р. А. Лидин. – М. : АСТ, 2012. – 318 с.
3. Физические свойства материалов : учеб. пособие / В. И. Грызунов, Т. И. Грызунова, О. А. Клецова и др. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 137 с.
4. Лидин, Р. А. Химические свойства неорганических веществ : учеб. пособие для вузов / Р. А. Лидин, В. А. Молочко, Л. Л. Андреева. – 3-е изд., испр. – М. : Химия, 2000. – 480 с.

УДК: 378.147:811.161.1

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

**Макаренко Елена Дмитриевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ,  
г. Краснодар, Россия  
(e-mail: makarenkoed@inbox.ru)

**Аннотация.** Актуальность темы обусловлена значительным ростом числа иностранных студентов в российских медицинских вузах и повышенными требованиями к их языковой подготовке, от которой напрямую зависит успешность клинической практики и безопасность пациентов. Выявление и систематизация специфических трудностей в освоении русского языка как иностранного (РКИ) студентами-медиками, имеющими уровень владения В1–В2, являются насущной задачей современной лингводидактики и методики преподавания. Цель данной статьи – комплексный анализ ключевых лингвистических, грамматических и социокультурных проблем преподавания РКИ иностранным учащимся медицинских вузов на основе данных эмпирического исследования, а также разработка практико-ориентированных методических рекомендаций для эффективного формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Основные результаты проведенного исследования включают детальную классификацию типичных ошибок (фонетических, грамматических, лексико-терминологических), выявление наиболее проблемных зон (падежная система, вид глагола, профессиональная коммуникация) и обоснование необходимости интеграции симуляционно-ролевых методов в учебный процесс для преодоления языкового барьера в профессиональной среде.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ), межнациональное общение, медицинское образование, лингвопрофессиональная компетенция, иностранные учащиеся уровней В1–В2, языковая интерференция, клиническая практика, ошибки, методика преподавания, симуляционное обучение.

**Введение.** Современный этап развития российского высшего образования характеризуется активной интеграцией в международное образовательное пространство, что влечет за собой увеличение академической мобильности и рост числа иностранных студентов. В этом контексте русский язык продолжает выполнять важнейшую функцию средства межнационального общения, однако его роль и прагматика использования претерпели значительную трансформацию. Если в исторической ретроспективе эта функция часто поддерживалась политико-идеологическими факторами, то в XXI веке она базируется

на сугубо прагматических основаниях: экономическом сотрудничестве, научно-техническом обмене и, что особенно показательно, в сфере экспорта образовательных услуг. Российские медицинские вузы, обладая давними традициями, высоким уровнем подготовки и признанными научными школами, традиционно являются центрами притяжения для тысяч иностранных студентов из стран Азии, Ближнего Востока, Африки и Латинской Америки. Для этих студентов, имеющих уровень владения русским языком в диапазоне В1–В2, русский язык становится не просто одним из учебных предметов, но ключевым инструментом профессионального становления и будущей карьеры. Его успешное освоение на продвинутом уровне является критически важным условием для преодоления лингвистического барьера и полноценной интеграции в профессиональную среду. Это выдвигает особые, повышенные требования к методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), трансформируя его из общеобразовательной дисциплины в узкопрофессиональный и практико-ориентированный инструмент. Особую значимость и актуальность проблема приобретает в свете необходимости прохождения иностранными студентами клинической практики в российских лечебных учреждениях. На этом этапе язык становится не просто средством общения, но и фактором профессиональной ответственности, этики и безопасности пациентов. Таким образом, тщательное исследование специфических трудностей и разработка эффективных, адресных методов преподавания РКИ для иностранных учащихся уровней В1–В2 представляется насущной и практически значимой задачей современной лингводидактики и методики преподавания языков для специальных целей.

**Методология и результаты исследования.** Для комплексного выявления, анализа и систематизации специфических проблем, возникающих у иностранных студентов-медиков уровней В1–В2 в освоении РКИ, было проведено многоплановое эмпирическое исследование, основанное на сочетании количественных и качественных методов. В исследовании, которое проводилось на базе Кубанского государственного медицинского университета в период с сентября 2023 года по май 2025 года, приняли участие 50 студентов 1 – 3 курсов лечебного факультета из различных стран Азии, Ближнего Востока и Африки, имеющих по результатам тестирования уровень В1 или В2. Методы исследования были подобраны с целью получения максимально репрезентативных и объективных данных и включали в себя несколько взаимодополняющих этапов.

1. Констатирующий эксперимент: На первом этапе была проведена серия стандартизированных письменных тестов (лексико-грамматические тесты, задания на построение профессионально ориентированного диалога, написание истории болезни по заданным параметрам) и устных опросов (монологическое высказывание на медицинскую тему «Мои профессиональные планы», диалог с преподавателем, выступающим в роли пациента). Целью данного этапа была объективная оценка исходного уровня сформированности языковых навыков в профессионально ориентированных контекстах.

2. Анализ продуктов речевой деятельности: На втором этапе проводилось детальное лингвистическое исследование письменных работ студентов (эссе на темы «Моя будущая профессия», «Работа врача-терапевта», заполнение историй болезней), и транскриптов устной речи в ходе смоделированных ролевых игр («Сбор жалоб и анамнеза», «Объяснение пациенту схемы лечения»). Этот качественный метод позволил выявить не отдельные, а устойчивые, повторяющиеся ошибки, свидетельствующие о системных проблемах в усвоении материала.

3. Прямое и включённое наблюдение: Третий этап предполагал наблюдение за речевым поведением студентов в естественной профессиональной среде – во время учебных клинических практик на базах кафедр пропедевтики внутренних болезней и общей

хирургии. Фиксировались особенности их взаимодействия с реальными пациентами, коллегами-студентами и преподавателями, реакции на устные инструкции, способность быстро и точно формулировать уточняющие вопросы в стрессовой обстановке.

4. Статистический и качественный анализ ошибок: Все собранные в ходе предыдущих этапов данные были систематизированы в единую базу. Ошибки были классифицированы по типам (фонетические, грамматические, лексические, прагматические) с последующим подсчётом частотности их встречаемости. Это позволило не только констатировать наличие проблем, но и количественно определить наиболее уязвимые зоны, установить их лингвистические причины и выстроить их по степени значимости для профессиональной коммуникации.

Для иностранного учащегося медицинского вуза освоение русского языка выходит далеко за рамки академической успеваемости и формального выполнения учебного плана. Это вопрос его профессиональной состоятельности, клинической эффективности и, в прямом смысле, безопасности будущих пациентов. Успешное прохождение клинической практики напрямую зависит от уровня сформированности сложной, интегративной лингвопрофессиональной компетенции. Данная компетенция подразумевает способность студента-медика беспрепятственно решать широкий спектр профессионально значимых коммуникативных задач, которые можно структурировать следующим образом:

1. Осуществление профессиональной коммуникации в медицинском коллективе: Студент должен уверенно понимать устные инструкции и распоряжения старших коллег (ординаторов, заведующих отделениями, преподавателями), которые зачастую отдаются в быстром темпе и с использованием профессионального жаргона и аббревиатур. Не менее важна способность чётко, лаконично и грамотно докладывать о состоянии пациента во время утренних конференций и обходов, а также оперативно и точно формулировать уточняющие вопросы в условиях дефицита времени.

2. Эффективное и этичное взаимодействие с пациентами: Это наиболее сложный аспект, требующий не только лингвистических, но и мягких социальных навыков. Студент должен быть способен проводить полноценный, детализированный сбор жалоб и анамнеза, что требует развитого навыка активного слушания и точного, ситуативно обусловленного формулирования вопросов. Далее, он должен доступно и тактично объяснять суть диагностических и лечебных процедур, получая при этом информированное добровольное согласие. Важной составляющей является умение успокаивать, поддерживать и мотивировать пациента, используя соответствующие вербальные и невербальные средства. Этот аспект требует не только безупречного знания терминологии, но и владения навыками «мягкого» общения, умения использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы, формы вежливости, эмпатические конструкции, что представляет особую сложность для иностранцев, чья коммуникативная культура может существенно отличаться.

3. Грамотное ведение медицинской документации: Этот вид деятельности предполагает владение письменной речью, знание клише и стандартных формулировок медицинского делопроизводства, а также точное использование и расшифровку общепринятых аббревиатур (ОАК – общий анализ крови, ОАМ – общий анализ мочи, ЭКГ – электрокардиограмма). Ошибка в написании термина или неверная интерпретация аббревиатуры в истории болезни может привести к серьёзным последствиям.

Таким образом, русский язык становится незаменимым лингвистическим мостом, соединяющим теоретические знания, полученные в аудиториях, с реальной клинической деятельностью у постели больного. «Обучение языку в профессиональных целях предполагает формирование профессионально-коммуникативной компетенции, позволяющей будущему специалисту решать профессиональные задачи средствами

изучаемого языка» [1, с. 499]. Без этого моста практика превращается для студента в формальность, источник непреодолимого стресса и фрустрации или, что является категорически недопустимым, в потенциальный источник профессиональных ошибок, вызванных коммуникативным сбоем и недопониманием.

Таким образом, русский язык становится незаменимым лингвистическим мостом, соединяющим теоретические знания, полученные в аудиториях, с реальной клинической деятельностью. Без этого моста практика превращается для студента в формальность, источник непреодолимого стресса и фрустрации или, что является категорически недопустимым, в потенциальный источник профессиональных ошибок, вызванных коммуникативным сбоем и недопониманием.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил не только верифицировать ключевые проблемы, но и конкретизировать их, выявив частотность и лингвистические механизмы возникновения у учащихся с разными языковыми базами. Полученные результаты наглядно демонстрируют системный характер трудностей, выходящих за рамки влияния одного родного языка.

#### 1. Фонетико-интонационные трудности и интерференция.

Фонетическая система русского языка радикально отличается от фонетических систем языков Азии, Ближнего Востока и Африки, что вызывает устойчивую интерференцию, характер которой варьируется в зависимости от родного языка учащегося.

Результаты: Более 80% протестированных студентов демонстрировали устойчивые ошибки, связанные с артикуляционными базисами их родных языков: трудности произношения ряда согласных ([p], [ц], [щ]) и редукции безударных гласных. Интонационные конструкции вопросительных и побудительных предложений, критически важные в общении с пациентом, корректно воспроизводили лишь 40% учащихся, независимо от их происхождения.

Вывод: Фонетические навыки, сформированные на начальном, «доклиническом» этапе без учёта их последующего применения в шумной и стрессовой обстановке клиники, оказываются недостаточными для чёткой, понятной, уверенной и эмоционально адекватной речи. Это напрямую влияет на качество коммуникации с пациентом и коллегами, подрывая доверие к молодому специалисту.

2. Грамматические барьеры. Грамматическая система русского языка, в особенности его синтетическая морфология, является универсальным вызовом для иностранных учащихся, чьи родные языки могут быть как аналитическими, так и иметь иную типологию.

Результаты: Падежная система оказалась наиболее проблемной зоной для всех групп. В письменных работах ошибки в употреблении падежей составили 65% от всех грамматических ошибок. В устной речи этот показатель был ещё выше из-за необходимости быстрого продуцирования речи. Видо-временная система глагола вызывала устойчивые трудности у 75% студентов. Наиболее распространёнными были ошибки в выборе вида при описании анамнеза болезни и назначений. Также значительные сложности вызывало управление глаголов и согласование в роде, числе и падеже в сложных синтаксических конструкциях.

Вывод: Грамматические автоматизмы, необходимые для быстрой, правильной и бессознательной речи, у большинства студентов уровней В1-В2 не сформированы в достаточной степени. Это приводит к постоянным паузам, «запинкам», грамматическим ошибкам, которые могут критически исказить смысл высказывания (например, при формулировке диагноза или назначения) и снизить доверие пациента к молодому специалисту.

3. Лексико-терминологические сложности. Результаты: Хотя международные термины греко-латинского происхождения в большинстве случаев узнавались, их грамматическое оформление (склонение по падежам) вызывало трудности в 60% случаев. Наибольшее количество ошибок было связано с явлением интерференции на уровне словоупотребления и сочетаемости, когда студенты буквально калькировали конструкции с родного языка. Разговорные клишированные выражения («сделать укол», «скорая», «положить в стационар») и аббревиатуры (ОАК, ЭКГ, БАК) понимали и правильно использовали в спонтанной речи лишь 30% студентов, приступающих к практике.

Вывод: Пассивный словарный запас (узнавание термина при чтении или аудировании) часто не переходит в активный (свободное использование в речи). Отсутствие знаний разговорной, аббревиатурной и стилистически окрашенной лексики серьёзно затрудняет повседневное общение в медицинском коллективе и с пациентами, создавая эффект «книжной», неестественной и дистанцированной речи, что мешает установлению терапевтического альянса.

4. Социокультурный и прагматический аспект. Исследование также выявило трудности, лежащие в плоскости межкультурной коммуникации.

Результаты: Студенты из разных стран испытывали заметные затруднения в выборе формы обращения к пациентам разного возраста и социального статуса (на «Вы» или на «ты»), в использовании невербальных средств коммуникации (дистанция, жесты, контакт глаз). Непонимание культурных коннотаций некоторых выражений, неумение использовать вербальные средства для установления психологического контакта и эмпатии приводило к излишней формализации и обезличенности общения, что могло восприниматься пациентами как холодность и безразличие.

Вывод: Языковая подготовка не может быть ограничена лишь лингвистическим компонентом. Она должна включать элементы социокультурного и прагматического тренинга, готовящего студентов к коммуникативным и поведенческим реалиям русскоязычной медицинской среды, формируя навыки межкультурной чувствительности.

На основе полученных результатов и их анализа были сформулированы следующие методические рекомендации, направленные на оптимизацию учебного процесса и целенаправленное формирование устойчивой лингвопрофессиональной компетенции у иностранных учащихся уровней В1-В2.

1. Разработка и внедрение курса «Русская речь врача». Создание специализированного курса, включающего отработку отдельных «проблемных» звуков, а также комплексных упражнений на интонационное оформление ключевых для врача речевых актов. Необходимо активно использовать аудио- и видеозаписи аутентичной речи носителей-медиков для анализа и подражания.

2. Функционально-коммуникативный подход к грамматике в профессиональном контексте: Подача грамматических тем (падежи, виды глаголов, управление) не изолированно, как свода правил, а в рамках конкретных речевых ситуаций и профессиональных сценариев. Как справедливо отмечает А. Н. Щукин, «обучение грамматике должно быть подчинено задачам обучения речевой деятельности» [2, с. 147]. Например, отработка винительного падежа в контексте постановки диагноза и назначения процедур, а видов глагола – в связке с описанием анамнеза и плана лечения.

3. Создание тематического глоссария.

4. Активное использование симуляционно-ролевого моделирования. Максимальное приближение учебного процесса к реальным условиям через симуляции на основе стандартизированных клинических сценариев. Обязательным и ключевым элементом должен стать последующий детальный анализ видеозаписей этих симуляций с совместным разбором

коммуникативных успехов и ошибок как лингвистического, так и прагматического характера.

5. Межпредметная интеграция и социокультурный модуль: Установление тесного систематического контакта между преподавателями кафедры РКИ и профильными клиническими кафедрами для синхронизации изучаемого материала.

**Заключение.** Проведённое комплексное исследование убедительно подтвердило, что основные проблемы иностранных студентов-медиков уровней В1-В2 в освоении РКИ носят системный, многоуровневый и комплексный характер. Они обусловлены фундаментальными лингвистическими различиями между русским языком и родными языками учащихся, а также социокультурными расхождениями, что приводит к устойчивой интерференции на всех уровнях языка: фонетическом, грамматическом, лексическом и прагматическом.

Русский язык в стенах медицинского университета выполняет уникальную и ответственную миссию – он является не только объектом изучения, но и жизненно важным профессиональным инструментом, от качества владения которым зависит будущая клиническая компетентность врача, его профессиональная репутация и, в конечном счёте, безопасность пациентов. Следовательно, современная методика преподавания РКИ в медицинском вузе должна быть глубоко практико-ориентированной, коммуникативно-деятельностной, интегрированной в профессиональный контекст с первого дня обучения и нацеленной на формирование устойчивой и гибкой лингвопрофессиональной компетенции.

Предложенные в работе пути решения будут способствовать не только повышению академической успеваемости иностранных студентов, но и их уверенной, бесконфликтной и эффективной адаптации в клинической среде, что в конечном итоге является залогом подготовки высококвалифицированных, ответственных и конкурентоспособных медицинских кадров, способных к полноценной межнациональной коммуникации в условиях глобализирующегося мира.

#### **Список используемых источников**

1. Колосницына, Г. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку / Г. В. Колосницына, Н. А. Любимова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 498 – 512.
2. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2018. – 335 с. (Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного).

## **ВНЕДРЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО КОДА РОССИИ В КАРТИНУ МИРА СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Максимова Ольга Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования  
кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: OMax.jvfx@yandex.ru)

**Губанова Тамара Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования  
кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: gubanowatoma@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется опыт учебной и воспитательной работы преподавателей кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» Тамбовского государственного технического университета в аспекте внедрения духовно-нравственного кода России в картину мира студента-иностранца в рамках реализации государственной программы воспитания молодёжи.

**Ключевые слова:** духовно-нравственный код, русский мир, воспитательная работа, русский язык.

Экспорт российского образования всегда был в зоне особого внимания со стороны руководства Российской Федерации. В 2004 году, во время выступления на совещании послов и постоянных представителей России, Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин сказал: «Продвигая свои образовательные услуги, Россия может закрепить свои позиции на пространстве бывшего СССР, не прибегая к жестким методам» [1].

Эта идея получила своё развитие и стала частью внешней политики страны. Так, в 2012 году, после вступления на пост главы государства, В.В. Путин дал поручение Министерству иностранных дел Российской Федерации подготовить новую «Концепцию внешней политики». В том же году, в своей предвыборной статье «Россия и меняющийся мир» он впервые использовал термин «мягкая сила», в отношении внешней политики России. В документе, представленном президентом 15 февраля 2013 года на заседании Совета безопасности, термину «мягкая сила» дано следующее определение: «комплексный инструментальный решения внешнеполитических задач с опорой на возможности гражданского общества, информационно-коммуникационные, гуманитарные и другие альтернативные классической дипломатии методы и технологии» [2].

12 ноября 2003 года, выступая на Всероссийском совещании-семинаре по вопросам реализации государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран и поддержки экспорта образовательных услуг, первый заместитель Министра иностранных дел Российской Федерации Э. В. Митрофанова подчеркнула, что «подготовка иностранных специалистов и поддержание с ними всяческих связей – мощный канал укрепления двусторонних отношений, создания благоприятного общественного мнения о нашей стране, т.е. улучшения имиджа России, выгодного нам политического климата» [3].

Таким образом, в настоящее время российские вузы, обучая иностранных граждан, являются не только поставщиками образовательных услуг, статьей доходов и средством поддержания имиджа государства, но и становятся «фактором, определяющим тенденции развития мира и мировой политики» [4].

Изменения в мировой политике и вызовы, с которыми столкнулась Российская Федерация, заставили осознать тот факт, что духовно-нравственная составляющая жизни общества является столь же важной, как и экономическая, а защита национальных духовных основ – неотъемлемая часть национальной безопасности. Это стало предпосылками для уточнения и корректировки основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» дал определение понятия «традиционные ценности» и обозначил цели и задачи государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей [5]. В данном документе чётко обозначены основные традиционные ценности: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [5].

Таким образом, Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» законодательно обосновывает и закрепляет требования к учебному процессу и воспитательной работе в вузах Российской Федерации.

В связи с этим в 2023 году при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ для выполнения поставленных президентом задач началась разработка образовательного курса «Основы российской государственности», для реализации которого создан проект «ДНК России».

Не менее важен данный указ и в работе с иностранными студентами, обучающимися в российских вузах, поскольку важнейшей составляющей обучения иностранных граждан является их социализация в российском обществе, что предполагает понимание и принятие иностранцами традиционных российских ценностей.

Доктор политических наук, профессор, заведующий Кафедрой мировых политических процессов МГИМО (У) МИД России Марина Михайловна Лебедева считает, что «Предоставление образовательных услуг иностранным студентам – один из важнейших инструментов «мягкой силы» государства. Причем, это особого рода «мягкая сила». Образование наряду с наукой и культурой, пожалуй, в наибольшей степени предполагает не только воздействие, но и взаимодействие, диалог» [4].

Напомним, что концепция «мягкая сила» была разработана американским политологом-международником Джозефом Наем. Суть концепции заключается в «способности убедить других желать того же, чего хотите вы». Важнейшими определениями концепции являются следующие: мягкая сила – это «умение делать так, чтобы другие захотели тех же результатов, что хотите и вы, умение вовлекать и объединять людей, а не принуждать их», а также «способность влиять на других путём средств сотрудничества в формировании программы действий, убеждения и оказания позитивного привлекательного воздействия для достижения желаемых результатов» [6].

Российские вузы за более чем семидесятилетнюю историю обучения иностранных студентов накопили богатый опыт приобщения иностранцев к российским культурным ценностям. Однако современные политические и экономические условия требуют дальнейшего развития и совершенствования методик учебной и воспитательной работы с данным контингентом учащихся, разработки и внедрения новых методов обучения и воспитания.

В этом аспекте преподаватели русского языка как иностранного, работающие с иностранными учащимися, являются главными «проводниками смыслов» новых для иностранцев российских культурных кодов.

Следует начать с того, что «как любой национальный язык, русский язык является самобытной системой, которая формирует картину мира говорящих на нём людей, а также выступает проводником культуры, является её неотъемлемой частью и инструментом для усвоения культурных ценностей нации» [7]. Из этого логично следует, что процесс внедрения духовно-нравственного кода России в картину мира студента-иностранца должен идти параллельно с изучением им русского языка, знакомством с русской культурой и реалиями жизни в России.

Важным этапом этого процесса является лексическая работа во время учебных занятий: презентация и интерпретация лексических единиц, формирование навыков их употребления в грамматическом и смысловом контекстах. На начальном этапе изучения языка при изучении конкретных понятий (стол, книга) в силу отсутствия у учащихся достаточного лексического запаса используются простые способы семантизации: перевод, применение наглядности, употребление антонимов. На среднем этапе обучения используются такие средства семантизации, как толкование значения слова, применение синонимов и семантизирующего контекста. На продвинутом этапе набор средств семантизации можно пополнить использованием словообразовательной цепочки и указанием на внутреннюю форму слова.

Уже на среднем этапе, во время интерпретации некоторой части лексем, уместно не только семантизировать их, но и давать этимологические и культурологические комментарии, позволяющие иностранным учащимся увидеть не просто слово, но заключённые в нём «исторические, географические, культурные особенности бытия народа» [8].

Например, во время изучения тем «Русский этикет» либо «Здоровье. Посещение врача» при семантизации лексем «здоровье», «здоровый» преподаватель может указать на то, что традиционное русское приветствие «Здравствуйте!» является формой императива глагола «здравствовать», который имеет значения «быть здоровым» и «благополучно существовать» [9]. То есть, приветствуя кого-либо, русский человек желает собеседнику здоровья и благополучия. Кроме того, в русской картине мира эти два понятия – «здоровье» и «благополучие» тесно связаны друг с другом: благополучным, преуспевающим может быть только здоровый человек. Этикетные формулы «Доброе утро», «Добрый день» и «Добрый вечер» появились только в конце XVII века под влиянием европейских языков.

Очень интересной оказалась лексическая работа с лексико-семантическим гнездом слов с корнем -род-: родиться – рождаться, рождение, родители, родственник, родной, родина, народ, народный, природа [10]. Указание на их родство, внутреннюю связь даёт возможность показать коннотацию этих понятий в картине мира русского человека: рождение – родители, родственники – род (семья) – народ – родина – природа. Всё живое на земле, в том числе человек, рождается, а значит, имеет родителей. Семья, род – микромир человека – важнейший фактор, влияющий на формирования его как личности и образ жизни. Народ – люди, проживающие на одной территории, говорящие на одном языке, имеющие

общую культуру и историю. Родина – место, земля, где живёт семья, род, народ. Природа – источник всего живого, то, что окружает человека и его семью, даёт ему средства для жизни. А затем на основании этой связи показать, насколько важны в системе мировоззрения русского человека такие понятия, как «родители», «родина», «народ» и «природа».

Таким образом, уже на этапе работы с лексикой иностранные учащиеся могут получать знания о духовно-нравственном коде русского народа, зафиксированном в его лексических единицах и раскрывающемся через их этимологическую и словообразовательную связь.

В этом плане лексическая работа – один из самых плодотворных видов работ, поскольку, с одной стороны, доступно для понимания: в небольших, комфортных для усвоения объёмах даёт иностранным учащимся представление о важнейших концептах русской ментальности, с другой – формирует фундамент для дальнейшего освоения таких языковых единиц, как фразеологизмы и тексты.

Важнейшей частью обучения языку является работа с текстом. Данный вид работы направлен на формирование речевых умений, языковых навыков и коммуникативной компетентности. Кроме этого, именно в процессе работы с текстами учащиеся получают большую часть фоновых знаний о стране носителей языка, её истории и культуре.

В связи с этим огромную роль играет подбор текстов, поскольку аутентичный материал даёт возможность не только познакомить учащихся с актуальной лексикой и грамматическими конструкциями, показать реальный контекст употребления языковых единиц, но и дать необходимый обучаемым объём фоновых знаний. Кроме этого, работа с аутентичным текстом может стать этапом подготовки учащихся к другим видам учебной и воспитательной работы.

Например, очень продуктивной стала работа с текстом Гимна Российской Федерации. На этапе работы с лексикой основное внимание уделялось лексемам: священный, держава, воля, слава, достояние, предок, Отечество, Отчизна, мудрость, верность, хранить, свободный, союз. Подчёркивается торжественная стилистическая окрашенность лексических единиц. Для максимально точного понимания данных понятий вместе с преподавателем учащиеся составляли с лексемами словосочетания, анализировали синонимические ряды (страна, государство, держава; Родина, Отечество, Отчизна; знание, опыт, мудрость), подбирали к лексемам с родовым значением видовые понятия (предки – это отец, мать, бабушка, дедушка и т.д.).

Далее следовала построчная интерпретация текста гимна. На этом этапе использовалась система вопросов, краткие исторические и статистические справки, наглядность (карта) сравнения с текстами гимнов стран, из которых приехали учащиеся.

Следующей частью работы были хоровое чтение, прослушивание и хоровое исполнение гимна Российской Федерации. Во время исполнения гимнов необходимо соблюдать все требования к исполнению гимна РФ и обязательно ознакомить с ними учащихся. Стоит упомянуть, что правила исполнения гимна зафиксированы в Федеральном конституционном законе от 25.12.2000 № 3-ФКЗ «О Государственном гимне Российской Федерации» [10]. Также необходимо предложить учащимся спеть гимн их родной страны или гимны, если в группе учатся представители разных стран.

Следует отметить, что Гимн Российской Федерации представляет собой прекрасное музыкальное произведение, а его текст достаточно легок для произношения, поэтому иностранные учащиеся с большим удовольствием его поют и учат наизусть. Что также может быть использовано в дальнейшей воспитательной работе.

Так, исполнением Гимна Российской Федерации на факультете международного образования Тамбовского государственного технического университета начинаются такие

внеаудиторные воспитательные формы работ, как торжественные мероприятия, посвящённые Дню народного единства («Россия – территория единства»), Дню Победы в Великой Отечественной войне («И помни, мир спасённый ...») и т.д.

Работа с текстами, содержащими информацию о важнейших духовно-нравственных ценностях россиян, – важнейший вид работы, направленной на внедрение духовно-нравственного кода России в картину мира студента-иностранца.

Кроме этого, чтение и интерпретация подобных текстов должна предварять проведение воспитательных и просветительских мероприятий с иностранными учащимися. Например, проведению круглого стола «Страницы истории листая», на котором обсуждались события Второй мировой войны и роль Советского Союза в победе над фашизмом, предшествовала большая лингвистическая и лингвострановедческая работа: чтение и анализ текстов о Великой Отечественной войне, просмотр документальных и художественных фильмов («Обыкновенный фашизм», «В бой идут одни старики», «Блокада», «Освобождение» и т.д.); сбор информации с переводом её на русский язык и составление докладов и презентаций о вкладе стран Азии и Африки в Победу над фашизмом, а также о значении этой Победы в активизации национально-освободительной борьбы в мире.

Преподавателями кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» Тамбовского государственного технического университета накоплен богатый опыт воспитательной работы, направленный на формирование у иностранных учащихся фоновых знаний об истории и науке, культуре и быте россиян. Традиционными формами внеаудиторной работы стали круглые столы различной тематики, например «Молодёжные организации мира», образовательные семинары («Достижения российской науки в космосе», «Любите и уважайте математику» и другие), квесты («Ох уж этот русский язык!», «Я говорю на русском языке!», «Будущее без терроризма! Терроризм без будущего!»), встречи с творческими коллективами Тамбовской области, специалистами-медиками, психологами, журналистами, сотрудниками полиции, просветительские лекции, посещение музеев Тамбова, встречи с учащимися средних и специальных учебных заведений города, онлайн акции, вечера и торжественные мероприятия, посвящённые государственным и областным праздникам.

В своём «Обращение к участникам XVII Ассамблеи Русского мира» от 20 октября 2025 министр иностранных дел России Сергей Лавров, говоря о роли педагогов, переводчиков, славистов, филологов, исследователей-русистов, отметил: «Ваши усилия по повышению интереса к языку Пушкина и Достоевского, доведению до зарубежной общественности объективной информации о России и её достижениях заслуживают самого глубокого уважения и всяческой поддержки» [12].

Современные реалии и политические вызовы требуют от вузов России развития и совершенствования видов воспитательной работы с иностранными учащимися, важнейшими направлениями которой, по нашему мнению, являются борьба с русофобией, укрепление позиций русского языка и культуры в мире, продвижение российского образования и науки, воспитание будущих партнёров политического, экономического, культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества России с иностранными государствами.

#### **Список используемых источников**

1. Путин В. В. Выступление на пленарном заседании совещания послов и постоянных представителей России. 12 июля 2004 г. – URL : <http://www.kremlin.ru/text/appears/2004/07/74399.shtml> (дата обращения: 19.10.2025).
2. Цыбульский, В. «Мягкой силой» Путин представил новую концепцию внешней политики России [Электронный ресурс] / В. Цыбульский // Информационный портал Lenta.ru –

Новости России и мира сегодня. – URL : <https://lenta.ru/articles/2013/02/18/vpol/> (дата обращения: 19.10.2025).

3. Выступление первого заместителя Министра иностранных дел Российской Федерации Э. В. Митрофановой на Всероссийском совещании-семинаре по вопросам реализации государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран и поддержки экспорта образовательных услуг, Москва, 12 ноября 2003 года. – URL : <http://www.ln.mid.ru/nsdksu.nsf/6786f16f9aa1fc72432569ea0036120e/432569f10031dce643256dde003ddac9?OpenDocument> (дата обращения: 19.10.2025).

4. Лебедева, М. М. Высшее образование как потенциал «мягкой силы» России / М. М. Лебедева, Ж. Фор // Вестник МГИМО. – 2009. – № 6. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-kak-potentsial-myagkoy-sily-rossii> (дата обращения: 19.10.2025).

5. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 // Сайт Президента России. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 19.10.2025).

6. Леонова, О. Г. Джозеф най и «мягкая сила»: попытка нового прочтения / О. Г. Леонова // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/dzhozef-nay-i-myagkaya-sila-popytka-novogo-prochteniya> (дата обращения: 19.10.2025).

7. Вранчан, Е. В. Роль русского языка в формировании и продвижении традиционных ценностей России / Е. В. Вранчан // Идеи и идеалы. – 2023. – Т. 15, № 4, ч. 2. – С. 427 – 442. – URL : <file:///C:/Users/User/Desktop/Ценности/rol-russkogo-yazyka-v-formirovanii-i-prodvizhenii-traditsionnyh-tsennostey-rossii.pdf> (дата обращения: 31.10.2025).

8. Баркова, К. И. Влияние языка на мировоззрение / К. И. Баркова, Р. Г. Нурмагамбетов // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : материалы V Междунар. науч.-метод. конф., Омск, 24 мая 2019 года. – Омск : Омский автобронетанковый инженерный институт, 2019. – С. 8 – 10. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_37540145\\_65727822.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_37540145_65727822.pdf)

9. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. А. Кузнецов. // Портал «Грамота.ру». – Авторская редакция, 2000. – 1536 с. – URL : [https://gramota.ru/poisk?query=здоровствовать&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=здоровствовать&mode=slovari&dicts[]=42)

10. Андрияшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение [Электронное издание] / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – 5-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – 116 с.

11. О Государственном гимне Российской Федерации : федер. конституционный закон от 25 декабря 2000 г. № 3-ФКЗ [Электронный ресурс] // Электронный портал информационно-правового обеспечения «Гарант». – URL : <https://base.garant.ru/182785/>

12. Лавров, С. Важнейшим фактором единства Русского мира является русский язык [Электронный ресурс] / С. Лавров // Информационный портал фонда «Русский мир». – URL : <https://russkiymir.ru/news/340650/>

## ЛЕКСИЧЕСКАЯ НАПОЛНЕННОСТЬ СРАВНЕНИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. САНГИ

**Рогозинникова Нина Германовна,**

старший преподаватель, Национальный университет Узбекистана, г. Ташкент, Узбекистан  
(e-mail: nina.rogozinnikova@mail.ru)

**Аннотация.** Произведения В. Санги – писателя, переводчика, основоположника литературы нивхов – исследовались в литературоведческом и культурологическом аспектах. Своеобразный и яркий язык этих произведений не подвергался анализу и исследованию. В данной статье рассмотрены сравнения как одно из текстообразующих средств художественной выразительности. Выявлено, что их лексическое наполнение отражает жизненный уклад, традиционные занятия нивхов, а также особенности окружающей природы.

**Ключевые слова:** Нивхи, произведения В. Санги, лексика, сравнение, лексико-семантическая группа.

В середине XX века в русской литературе появилась целая плеяда молодых авторов из национальных республик, которые на русском языке стали писать о жизни и людях своего края. Они открыли в русской литературе новую страницу, привнеся в неё неповторимый национальный колорит, яркие краски национального культурного пространства. Многие из них стали всемирно известны, их произведения переведены на многие языки мира. Среди них и писатели Дальнего Востока и Крайнего Севера, которые имеют между собой много общего. Прежде всего, это близкая тематика, общий взгляд на нравственно-психологические проблемы своих героев, специфическое использование народнопоэтических форм литературы и искусства.

Владимир Михайлович Санги – один из таких всемирно известных писателей, основоположник нивхской литературы, глубокий знаток мифологии и фольклора сахалинских нивхов. Если другие писатели нередко показывают национальные отличия своих героев, главным образом, через описание их одежды, особенностей быта и других внешних этнографических признаков, то «В. М. Санги, не пренебрегая и такими подробностями, основное внимание переключает на иные моменты, связанные с духовным миром людей, их манерой понимать и истолковывать явления жизни, строем их речи», – отмечают критики [1].

У нивхов эпос существовал на протяжении многих веков, но благодаря произведениям В. Санги многие жители страны узнали о нивхах и о их самобытной культуре, традиционном образе жизни. Литературно и авторски обработанные древние сказания стали настоящим открытием мира северных народов.

Особенностью древних сказаний всех народов является отражённое в них пантеистическое восприятие окружающего мира. В творчестве В. Санги также видна неразрывная связь человека с природой, с миром животных и растений как основой материального бытия. Природа родного края для него такой же хранитель тайн человеческой жизни, как и произведения фольклора. Об этом говорит сам писатель: «В любом селении, в любом стойбище, в любом месте, где живёт нивх, и сегодня можно услышать старинные тылгуры и нгастуры. И не только сказители могут поведать свои чудесные тайны. Пройдитесь по нивхским урочищам, всмотритесь в лиственничные рощи, оцепеневшие от какого-то страха, изогнутые какой-то злой силой, распростёршие к небу искривлённые руки – ветви; прислушайтесь к ночному разговору струй нерестовых рек; осмотрите

обомшелые останки древних стойбищ – они поведают вам свои таинственные истории. Только умейте слушать» [2, с. 5–6].

Исследователи его творчества также отмечают эту черту его произведений. А. В. Пошатаева пишет, что «автор использует раннеэпическую поэтику для раскрытия чувственного мира, психологии предков, переводя её из подсознания в духовный опыт современников» [3, с. 137].

«Простота слова, сюжета, содержания, – отмечает Т. Комиссарова, – вырастает до художественного символа самовыражения народов, что связано с традиционным для них пантеистическим мировоззрением. Такая любовь имеет и своего рода «теоретическое» значение – помогает измерить бесхитростную глубину литератур народов Севера, увидеть в факте их рождения и развития заслугу не только исторического времени, но и собственную творческую потенцию, до времени реализовавшую себя в устном слове» [4].

Ю. Г. Хазанкевич также исследует глубинную связь творчества В. Санги с устной эпической традицией: «Нравственно-психологическое состояние героев поэмы описано через мотивированное использование нивхской мифологии... С раскрытием основного сюжета, – пишет он, – В. Санги освещает и особенности веры, обрядов и ритуалов с целью раскрытия внутреннего национально-чувственного мира, познания нравственности и психологии своих сородичей. Привлечение раннеэпических образов, фольклорных мотивов у В. Санги происходит на качественно новом уровне, с учётом художественного опыта самой северной литературы и индивидуального авторского видения мира» [5].

С. В. Березницкий в своей книге о мифологии космогенеза нивхов в творчестве В. М. Санги отмечает: «Обязательно следует подчеркнуть его заслуги в сфере исследования особенностей мировоззрения, анализа, творческой интерпретации и сохранения в качестве культурного наследия уникальных этнографических, исторических, фольклорных и мифологических материалов, собранных в течение десятилетий у знатоков нивхской культуры и языка во многих поселениях амурских и сахалинских нивхов. Наиболее древними воззрениями являются взгляды о возникновении мира, о космогенезе. Эти представления связаны с этнокультурными особенностями, с отличиями менталитета и этапов исторической эволюции конкретных обществ» [6].

В свете сказанного рассмотрим только одно средство художественной выразительности, которое широко применяет писатель не только в эпических произведениях, основанных на фольклоре его родного народа, но и в своих рассказах – сравнение. Можно видеть, что лексическая наполненность сравнений во многом своеобразна и отражает разные стороны хозяйственной жизни, бытового уклада, а также природного мира героев повествования, как «реальных», так и мифологических.

Природный мир, окружающий нивхов – рыболовов, охотников и оленеводов – играет важнейшую, определяющую роль в их жизни и хозяйственной деятельности. К птицам у них особенное отношение, так как они, по их представлениям, стояли у истоков сотворения мира. «В. М. Санги записал у нивхов очень древние, а нередко и уникальные, мифологические сюжеты, связанные с представлениями о начале мира, о создании и структуре Вселенной, о роли в этом процессе представителей флоры и фауны. В нивхских мифах демиургами выступили водоплавающие птицы – широконосые кряквы, которые создали землю из собственного пуха и перьев: в перьевых гнёздах они приносили яйца, из которых рождались новые птицы, свивающие всё новые гнёзда, образовавшие в результате землю... Особенности хозяйственно-культурного типа нивхов проявились в функциях птицы-демиурга – создание острова, на котором продолжили свою жизнь, возникшие из смолы хвойных деревьев морские зверобой, охотники, рыболовы, оленеводы» [6].

В качестве основы для сравнения выступает и остроконечная форма крыльев ястреба, и быстрота их полета:

«Но вот в круг вошла луноликая девушка с толстыми косами ниже пояса, с чёрными раскосыми, *как крылья ястреба*, глазами» [7].

«Девять раз лодка возвращалась, затем *понеслась* прямо в море *с быстротой птицы*» [7].

«Пёстрого оленя положили ничком в пёструю лодку и оттолкнули. Эта лодка шесть раз возвращалась, затем *как птица* понеслась в море» [7].

С хищным ястребом, разрывающим острыми когтями свою кровавую добычу, сравнивает писатель боль и скорбь в сердце героя:

«Только сердце слышу я, / Слышу, как болит. / *Будто ястреб лютый*, / Восемь дней / не евший, / В грудь мою ворвался, / Сердце там когтит» [7].

Основой для сравнения часто выступает внешний облик, особенности и повадки животных, хорошо известных нивхам, так как они живут с ними бок о бок, представляют животных то враждебными силами природы, то помощниками, охотятся на них, добывая пропитание. Это белка, лисица, медведь, олень, песец, волк, мышь, из домашних – собака, лошадь.

«Отец привез красивую женщину с чёрными соболиными бровями и ресницами, *похожими на кисточки ушей зимней белки*, с толстыми, *подобно хвосту чёрно-бурой лисицы*, косами» [7].

«Землю они (бойцы) взрыхлили вокруг себя, *будто медведи*, когда они дерутся из-за самки» [7].

«Если хоть раз твоя нога ступит на эти уголья, я убью тебя. Выслежу, *как медведя*, и убью» [8, с. 10]

«Ох, и собаки у него! Крупные, *как медведи*» [7].

«Гость наш робок, *как олень*» [7].

«Эмгечен крутился возле магнитофона, стоящего на пустом ящике, и странно, *словно лиса, прислушивающаяся к шороху мыши под снегом*, прикладывал ухо то к одной его части, то к другой» [8, с. 20].

«Гость, ошарашенный таким приёмом, схватил со стола бутылку: – Псих ненормальный, *песец бешеный*, – и выскочил за дверь» [8, с. 27].

«Волком рычит в твоём сердце злоба» [8, с. 140].

«Ибо *ничтожней, чем звери*, люди» [8, с. 140].

«В сани впряжем богов укрощённых, / *Как ездовых собак* погоня» [8, с. 141].

«Правда, у меня была мышь. Она была предана мне, *как собака*, которая любит своего хозяина» [7].

«Младенец жевал, *как голодная собака*» [7].

«Видишь, ярится *сабля-волчиха*» [8, с. 142].

«В яме с торафом рядом / Захоронили предки / Все, что для битвы надо. / Спит там *волчиха-сабля*, / Кровь с неумной каплет» [8, с. 124–125].

«Саблей бы тут поработать можно, / Очень уж *ей, волчихе*, неймется!» [8, с. 134].

«Сбежались милки, разглядывают Их-нивнга так, *как люди разглядывают добытого жирного оленя*» [7].

Один из основных промыслов сахалинских нивхов – рыболовство и охота на морских зверей. Многие сравнения в произведениях В. Санги связаны именно с этим промыслом, что органично раскрывает обыденную жизнь «островного народа», наполняя её художественными образами, искусно вплетая в ткань повествования.

«Долго боролись соперники. Зрители уже давно охрипли и, не замечая этого, беззвучно раскрывали рты, *как вытащенная из воды рыба*» [7].

«И Человек людоедов хищных / Сунул в мешок, *будто кучу рыбы*» [8, с. 137].

«С разбегу / Саблю из рук людоеда выбил, /И не успел шаман Человеку / Голову напрочь отсечь, *как рыбе*» [8, с. 145–146].

«Танцовщица *извивалась рыбой*, молодой *нерпой* плыла по морю» [7].

Сравнения усиливаются и другим тропом – олицетворением, в сочетании с которым создаются поистине поэтические образы:

«*Нерпой раненой* песнь кричала...» [7].

«Звёзды на небе ищет. / Вот они *выплывают / Рыбками* из-за тучи!» [8, с. 157].

Исследователи отмечают, что «в соответствии с верованиями нивхов, после возникновения земли процесс её эволюции был связан с ростом хвойных деревьев, породивших из своей смолы людей. Лиственница стала общеплеменным деревом нивхов, а пихта – ороков/ульта/уйльта. Считается, что цвет кожи нивхов соответствует цвету лиственничной смолы, а ороков – пихтовой» [6]. Эти пантеистические взгляды отражаются посредством сравнений и в произведениях В. Санги:

«От лиственницы нивх пошёл, / Он лиственницы сын, / И потому-то краснотел, / *Как лиственница*, он. / Лорок – тот произошёл / От пихты. Потому / Он, *словно пихта*, / белотел. Так говорит народ» [8, с. 62].

«На морщинистом, *как кора старой лиственницы*, лице и потускневших глазах – испуг и удивление» [8, с. 5–6].

«Открыл глаза – стоит огромный, *как вывороченный корень лиственницы*, медведь» [7].

Часто основой для сравнения становится ольха – лиственное дерево с тонкими искривлёнными ветками, стойчески борющееся с суровой природой острова.

«Иссохшая, *как прибрежная ольха...*» [7].

«Эх, заяц-заяц, беспокойные ноги. Так много бегаешь по тайге за корьем. И всё равно ты тощий, *как сук ольхи*» [7].

Находят отражение в произведениях и другие особенности местной флоры.

«Пройдитесь по нивхским урочищам, всмотритесь в лиственничные рощи, оцепеневшие от какого-то страха, изогнутые какой-то злой силой, распростершие к небу *искривлённые руки – ветви*» [7].

«Над головой старика на оголившихся ветвях черемухи сидят два розовых рябчика. Они притихли, *совсем будто грибки-наросты*» [8, с. 4].

Жизнь нивхов непосредственно связана с различными природными явлениями и орографическими особенностями, что находит отражение в художественных образах, основой для которых становятся скалы, камни, ветер, звёзды, морские волны или гладь залива, солнце или луна.

«И тут меня всего передернуло: *будто скала обвалилась в воду*» [7].

«Силу твою не знаем, с чем сравнивать, / Разве с силой обвала в горах» [7].

«*Крепче скалы* семиглавый ворог, / Даром что прожил многие лета» [7].

«Помчался *быстрее ветра*» [7].

«*Вихрем* неудержным и непокорным / Вышел туда, где огонь иссякает, / К людям» [8, с. 4].

«Душа Полуна сейчас *как поверхность широкой заводи в тихую-тихую погоду*» [8, с. 4].

«Глаза Сереги засияли, *будто луна, с которой сошло облачко*» [8, с. 9].

«Утки ужинали. И до меня доносилось их частое чавканье, *похожее на журчание ручейка*» [8, с. 16].

«Лебеди заплакали молча. Слезы *росинками* капали на песок» [7].

«Это во сне сынок яснолицый / Тоже как *солнышко* улыбался» [8, с. 177].

Традиционны сравнения женщин с солнцем и звёздами.

«Женщин, как *солнечный день*, прекрасных / Мне подарило доброе небо» [8, с. 144].

«Две жены его – *звёзд подобье*, / Эти двое – *подобье солнца*» [8, с. 149].

«Родилась красавица от рыбака. / Как *солнечный день*, / Как *звёздная ночь*. Рыбацкая дочь» [8, с. 151].

«А как вошла энгарка, *С ясной звездою схожа...*» [8, с. 157].

В. Санги, раскрывает перед читателем особенности быта и повседневной жизни нивхов, погружая его в своеобразную культуру жителей Сахалина. Основой для сравнений становятся обычные предметы и явления быта: трубка, петли-ловушки, рыболовецкие лодки, охотничьи стрелы, угли костра.

«Мрака, тумана как не бывало, / *Словно костры обогрели воздух*» [8, с. 139].

«Парень как парень, ничем не приметный. Только глаза, *словно угли*, горели» [7].

«Море кипит волной заревою, *Тонет* в нём сумрак *лодчонкой утлой*» [8, с. 143].

«Тут, как *стрела*, вознесся над твердью Змей и обрушил себя на скалы» [8, с. 146].

Особого внимания заслуживает такой непритязательный предмет, как трубка. Её курят и люди, и мифологические существа, и мужчины, и женщины, настолько она неотделима от образа жизни «островного народа». Приведем примеры из произведений В. Санги: «Ложился ли тот спать или нет, но, когда появился ловец форелей, старец сидел на меховом ковре, подогнув под себя ноги, и курил длинную трубку» [7]; «После ужина, когда старушки дымили самосадку из одной трубки, пуская её по кругу и затягиваясь на кругу по разу, подошёл ко мне старейший рода дедушка Ламзин» [8, с. 18] и т.д. Естественны поэтому сравнения с трубкой в анализируемых текстах.

«Голова старика в брезентовой шапке поворачивалась из стороны в сторону на длинной худой шее и *походила* то на вопросительный знак, то на *его же обгорелую трубку*» [7].

«Я поднимал кручёный сук, *похожий на обгорелую трубку дедушки Ламзина*» [8, с. 13].

«Полун встал рано. Но когда вышел на крыльцо, заметил, что над некоторыми домами уже струится дым. Струится, как из *его трубки*, когда он, отрешившись от всего мира, смотрит долгим взглядом в одну точку» [8, с. 3].

Остановимся на необычной метафоре, также созданной на основе сравнения с одним из необходимых предметов нивхов-охотников – «петля мысли»: «Эх, что-то очень важное упустил Полун в своей жизни. Это «важное» совсем, кажется, рядом, но никак его не поймашь *в петлю мысли*, всё ускользает» [7]. В русском языковом сознании данное словосочетание не вызывает ассоциаций с процессом охоты и поэтому не может быть адекватно понято без погружения в контекст произведения, из которого становится понятно, что за предмет имеет в виду автор: «Пошёл человек, житель побережья, в тайгу на соболя. Взял с собой копьё, лук, *ловушки-петли*» [7]; «Вот тебе две *петли-ловушки*. Поставишь их – поймашь двух зверей, очень дорогих, о которых даже в старинных преданиях не говорится» [7]; «Бригадир взял аркан и вернулся на берег, разыскал в воде Белого Хора и, размахнувшись, накинул ему на шею *петлю*» [8, с. 29].

Структура сравнений в произведениях В. Санги может стать объектом дальнейших исследований, как и другие средства художественной выразительности (олицетворение, метафора и т.п.), благодаря которым писатель раскрывает уникальный мир своего народа.

### Список используемых источников

1. Вуколов, Л. И. Владимир Санги / Л. И. Вуколов. – М. : Советская Россия, 1990.
2. Санги, В. Песнь о нивхах. Предисловие / В. Санги. – М. : Современник, 1989.
3. Пошатаева, А. В. В. Санги и Юрий Рытхэу. Эстетика переходных эпох / А. В. Пошатаева // История национальных литератур. – М. : Наука, 1998.
4. Комиссарова, Т. Литературы народов Севера, история и проблематика / Т. Комиссарова // Вопросы литературы. – 1979. – № 4. – URL : <https://voplit.ru/article/literatury-narodov-severa-istoriya-i-problematika/>
5. Хазанкевич, Ю. Г. «Человек Ыхмифа» Владимира Санги и устная эпическая традиция / Ю. Г. Хазанкевич // Научный журнал «Современные проблемы науки и образования» / Якутский государственный университет имени М. К. Аммосова. – 2007. – № 3. – URL : <https://s.science-education.ru/pdf/2007/3/24.pdf>
6. Березницкий, С. В. Мифология космогенеза нивхов в творчестве В. М. Санги. В кн.: Реальность этноса. Институт народов Севера: прошлое, настоящее и будущее североведческой науки и образования / С. В. Березницкий. – 2023. – URL : <https://rep.herzen.spb.ru/publication/421>
7. Санги, В. Легенды Ых-мифа / В. Санги. – URL : <https://litlife.club/books/246272/sections>
8. Санги, В. Избранные произведения : в 2 т. Т. II. Рассказы, сказки, стихи, поэмы, публицистика / В. Санги. – Южно-Сахалинск : Сахалинское книжное издательство, 2000.

УДК 372.853

29.01.45: Преподавание физики

### ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «ФИЗИКА» НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

**Седова Наталия Викторовна,**

кандидат физико-математических наук, старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: [sedovanatalia@mail.ru](mailto:sedovanatalia@mail.ru))

**Аннотация.** В статье рассмотрены структура и организация занятий по физике с использованием печатных и мультимедийных пособий. Дается описание и примеры использования различных типов заданий при обучении физике иностранных граждан на подготовительном этапе.

**Ключевые слова:** физика на русском языке как иностранном, обучение физике, примеры заданий по физике.

В соответствии с учебным и календарным планами проведения занятий по инженерно-техническому и технологическому профилю на факультете международного образования Тамбовского государственного технического университета ввод предметов естественнонаучного цикла начинается с 6-й недели обучения с изучения математики. За первые 3 недели учащиеся должны изучить цифры, числа, способы их записи и чтения, арифметические действия и порядок выполнения действий. С 9-й недели начинается изучение физики, химии, информатики и инженерной графики.

Перед преподавателями естественнонаучных дисциплин стоит нелёгкая задача не только научить иностранного гражданина предметной терминологии, но и восполнить имеющиеся пробелы в знаниях. Наличие в группе студентов из разных стран не облегчает

задачу преподавателю, ведь кроме недостаточного владения русским языком добавляется разный уровень владения материалом на родном языке. Объединение на спецпредметы двух групп (24 – 26 человек) сильно усложняет не только изложение материала, но и контроль выполнения заданий. Трудно изучать физику или химию на русском языке, если не владеешь в достаточной степени ни русским языком, ни знаниями по предмету, на которые мог бы опереться преподаватель.

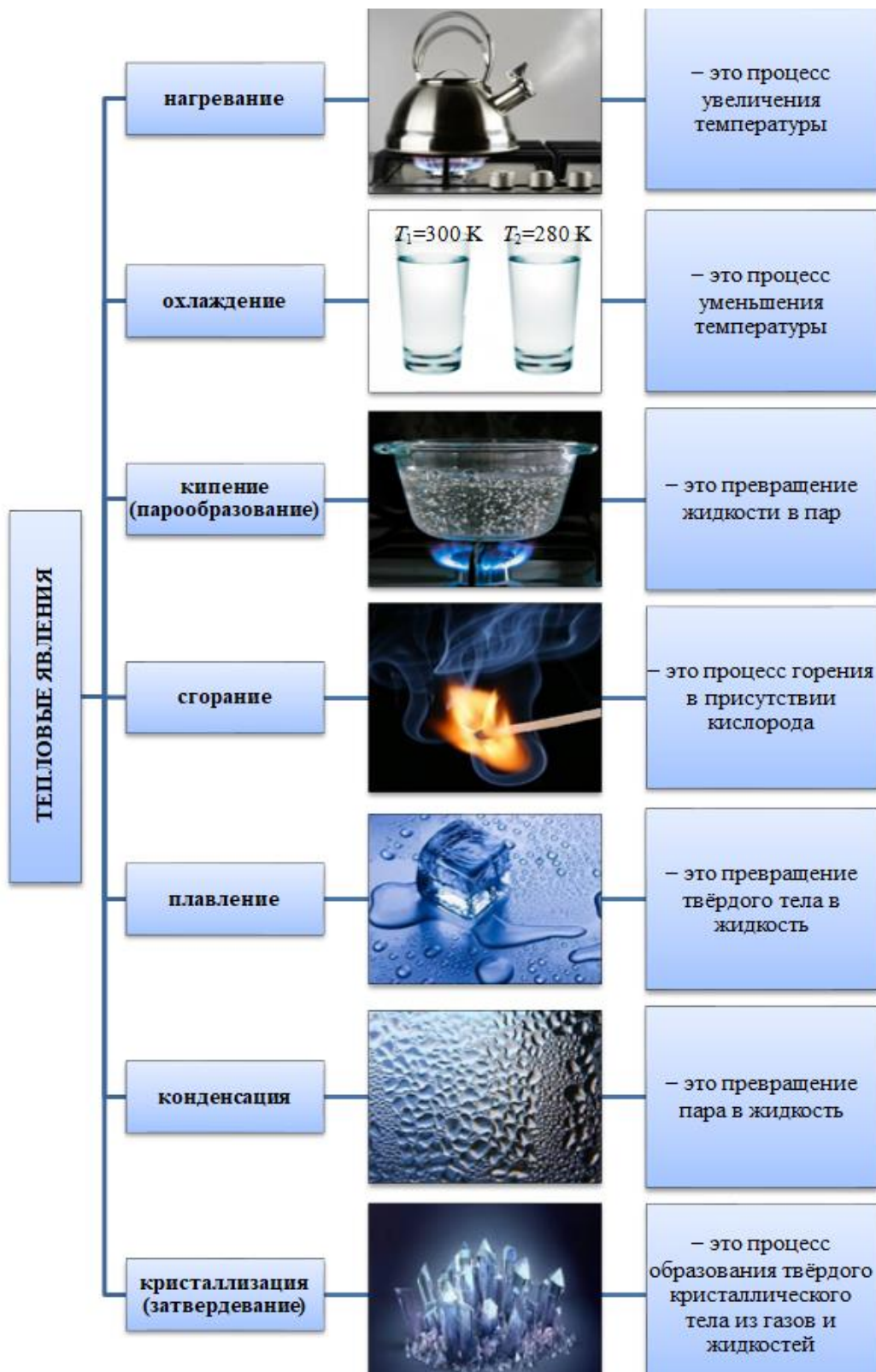


Рис. 1. Схема по теме «Тепловые явления»

На изучение физики учебным планом предусмотрено максимум 180 часов, за которые в соответствии с требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке [1] необходимо изучить механику, молекулярную физику и термодинамику, электричество и магнетизм, а также научиться решать и пояснять решения задач по этим разделам.

Минимальными требованиями по освоению курса физики является знание изученных физических величин, их обозначений и единиц измерения в системе СИ, формулировка и запись основных законов.

Адаптированный курс физики, используемый автором, предусматривает изучение установленных требованиями Министерства науки и высшего образования РФ разделов физики, распределённых по физическим явлениям:

- механические явления,
- тепловые явления,
- электрические явления,
- электромагнитные явления,
- звуковые явления,
- световые явления [2].

Вводная часть курса предназначена для изучения общих для всех разделов понятий: физического тела, вещества, явления, свойств вещества, физических величин и способов их измерения.

Каждая тема начинается с изучения новых слов и словосочетаний, сгруппированных по частям речи. Например:

| <b>Что?</b>        | <b>Какой? Какая? Какое? Какие?</b> | <b>Что делать?<br/>Что сделать?</b>              |
|--------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------|
| приро́да (ж.р.)    | приро́дный (-ая, -ое, -ые)         |                                                  |
| изме́нение (ср.р.) | изме́нчивый (-ая, -ое, -ые)        | изме́нять, изме́няться<br>изме́нить, изме́ниться |
| уско́рение (ср.р.) | уско́ренный (-ая, -ое, -ые)        | уско́рять, уско́ряться<br>уско́рить, уско́риться |
| фи́зика (ж.р.)     | фи́зический (-ая, -ое, -ие)        |                                                  |

Самостоятельный перевод слов на родной язык производится в начале урока или даётся в качестве домашнего задания. Правильность перевода контролируется на уроке посредством объяснения и демонстрации изображений.

Далее идёт изучение нового материала. Материал представлен в виде адаптированных текстов и соответствует темам школьного курса физики 9 – 11 классов. Кроме текстового описания на уроках широко используется табличная форма представления материала (рис. 1) [3].

Использование схем и таблиц способствует лучшей структуризации знаний учащихся и облегчает им поиск основополагающей информации.

Закрепление полученных знаний осуществляется посредством выполнения упражнений и заданий, которые обязательно содержат элементы изучения русской грамматики на примере использования физических терминов (I). Примеры заданий:

Определите, от каких существительных образованы данные прилагательные.  
Например: звуковой – звук, тепловой – тепло.

1. Подберите существительные к прилагательным. Например, физическое – тело, явление
2. Замените данные предложения синонимичными. Используйте модели:

**ЧТО? (1) – ЭТО ЧТО? (1)**  
**ЧТО? (1) ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ЧТО? (4)**

| Склонение        | Род         | Окончание |
|------------------|-------------|-----------|
| Первое склонение | Мужской род | -а, -я    |
|                  | Женский род |           |
| Второе склонение | Мужской род | –         |
|                  | Средний род | -о, -е    |
| Третье склонение | Женский род | -ь        |

| Падеж | Вопросы       | Окончания |              |       |                              |
|-------|---------------|-----------|--------------|-------|------------------------------|
|       |               | ед. число |              |       | мн. число                    |
|       |               | 1 скл     | 2 скл        | 3 скл |                              |
| 1     | Кто? Что?     | -а, -я    | -..., -о, -е | -...  | -Ы, -И, -а, -я               |
| 4     | Кого?<br>Что? | -у, -ю    | -о, -е       | -...  | -..., -Ы, -И, -а,<br>-я, -ей |

Пример:

что?                это                что?    что?                представляет собой                что?  
Молния – это электрическое явление. Молния представляет собой электрическое явление.

4. Замените

а) причастные обороты на союзное слово *который*:

Тело, движущееся по прямой линии, совершает прямолинейное движение – Тело, которое движется по прямой линии совершает прямолинейное движение.

б) союзное слово *который* причастными оборотами:

Тело, которое падает со стола – Тело, падающее со стола.

5. Заполните пропуски по образцу.

Кипение – вода (что делает?) кипит – вода (какая? что делающая?) кипящая.

6. Заполните пропуски словами, данными в скобках, в нужной форме (прямолинейное – прямолинейно, криволинейное – криволинейно)

**ДВИЖЕНИЕ (КАКОЕ?)**  
**ДВИЖЕТСЯ (КАК?)**

Если тело движется по прямой линии, то это движение \_\_\_\_\_ . Тело движется \_\_\_\_\_ .

7. Образуйте из данных ниже слов глаголы. Например: движение – двигаться, ускоренное – ускорять.

8. Найдите в тексте предложения, построенные по модели **ЧТО? – ЭТО ЧТО?** и замените их синонимичными. Используйте подходящие по смыслу модели:

**ЧТО? (1) – ЭТО ЧТО? (1)**  
**ЧТО (1) ЯВЛЯЕТСЯ ЧЕМ? (5)**  
**ЧЕМ? (5) НАЗЫВАЕТСЯ ЧТО? (1)**  
**ЧТО (1) ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ЧТО (4)**

II. Пример заданий на построение предложений:

1. Составьте предложения из данных ниже слов. Например: Движение, в, это, тела, пространстве, положения, изменение – Движение – это изменение положения тела в пространстве.

2. Прочитайте текст, определите границы предложений.

3. Скажите, чему равна плотность веществ (лёд, вода, водород, пар, ртуть).

Используйте пример:

Золото имеет плотность  $19\,300\text{ кг/м}^3$ .

Плотность золота равна  $19\,300\text{ кг/м}^3$ .

4. Составьте вопросы к тексту. Используйте следующие слова в нужном падеже: *сила упругости, прямо пропорциональна, сжатие пружины, смазка, уменьшить, единица*.

5. Составьте и запишите в тетрадь три вопроса к тексту.

III. Задания на понимание контекста и работу с текстом. Например:

1. Прочитайте текст по абзацам. Найдите в абзацах предложения, которые содержат главную информацию.

2. Разделить текст по плану.

a) Сила.

b) Давление.

c) Деформация.

d) Виды деформации.

3. Составьте план текста и сделайте по нему сообщение.

VI. Задания на знание физической терминологии. Например:

1. Распределите физические тела по агрегатным состояниям

| Агрегатное состояние | Физическое тело |                                                                                                                                                             |
|----------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Твёрдое тело         |                 | Стол, вода, кислород (O), книга, водород (H), воздух, ручка, чай, молоко, гелий (He), серебро (Ag), сумка, воздушный шар, кофе, сахар, нож, сок, неон (Ne). |
| Жидкое тело          |                 |                                                                                                                                                             |
| Газообразное тело    |                 |                                                                                                                                                             |

2. Поставьте вместо точек данные в скобках словосочетания (электрическое явление, механических явлений, оптические явления, звуковые явления, магнитное явление, тепловые явления).

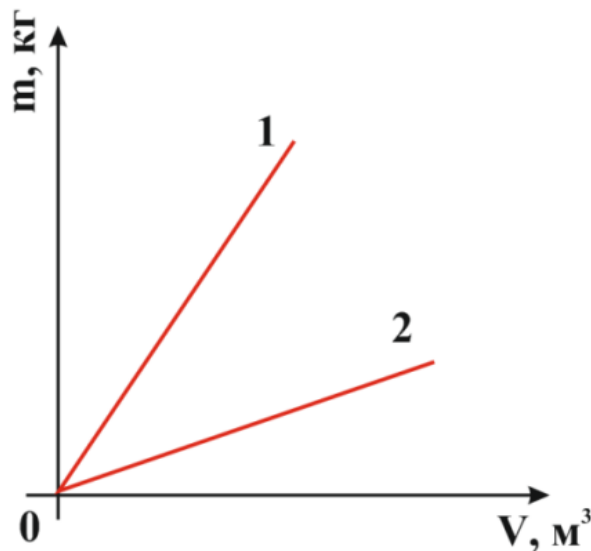
Движение машины, движение Земли вокруг Солнца, движение электрона вокруг ядра                      атома                      –                      это                      примеры

### 3. Допишите предложения

... – это длина траектории, по которой движется тело.

### V. Широко используются тестовые и графические задания. Например:

1. На рисунке изображены графики зависимости массы тел от их объёма. Сравните плотности этих двух тел



2. Тело движется под углом  $\alpha$  к горизонту. Выберите правильный ответ для верхней точки траектории:

- а) тело останавливается ( $v = 0$ );
- б) тело имеет самую большую скорость ( $v = v_{\max}$ );
- в) тело летит в начальную точку;
- г) проекция скорости тела  $v_x = 0$ ;
- д) проекция скорости тела  $v_y = 0$ .

VI. Отдельный вид заданий касается изучения биографических текстов об учёных-физиках и их вкладе в науку. Мы используем адаптированные тексты [4], которые помогают учащимся эффективнее налаживать коммуникативные навыки, знакомиться с элементами профессиональной культуры. Например, при изучении темы «Виды сил» предлагается изучить биографии И. Ньютона и Архимеда, а затем подготовить небольшое сообщение (5–6 предложений) об учёном–физике по плану:

- 1) где и когда родился учёный
- 2) открытия, которые сделал учёный
- 3) формула, которая описывает открытие (если есть)
- 4) где используют открытие учёного.

Для завершающего этапа освоения и систематизации полученных по теме знаний используется решение задач. Решение задач является сложным процессом не только потому что требует знаний физических законов, но и потому что в формулировке задач, как правило, содержится много незнакомых слов. Поэтому прежде чем приступить к решению самой элементарной физической задачи, требуется затратить время на её понимание. Учащиеся часто используют машинный перевод, который конечно облегчает задачу в данный момент времени, но отрицательно сказывается в перспективе, так как на контрольных и самостоятельных работах использование смартфонов и другой техники не предусмотрено.

Контроль знаний по теме осуществляется в виде опроса, ответов на вопросы или теста. Опрос является наиболее предпочтительной формой контроля на начальном этапе

изучения дисциплины, но в силу индивидуальности и большой наполняемости аудитории требует очень много времени. Учащийся имеет возможность показать все свои знания, но зачастую текст заучивается как стих, без понимания и в этом случае приходят на помощь вопросы к тексту, которые имеются после каждой темы.

На современном этапе развития технологий электронные тесты становятся практически бесполезным инструментом при изучении языка. Учащиеся активно пользуются переводчиками, ответами искусственного интеллекта и готовыми решениями задач. Поэтому предпочтительным становится бумажный вариант тестового контроля, требующий дополнительного времени преподавателя на проверку. После изучения каждого раздела предусмотрена контрольная работа, состоящая, как правило, из двух частей: теоретической в форме теста и практической части в форме решения задач.

В процессе изучения дисциплины учащиеся должны научиться:

- читать и переводить адаптированные тексты по физике
- анализировать тексты и выполнять по ним упражнения и задания
- вести монолог и диалог по изученным темам
- воспринимать на слух материал по дисциплине
- решать задачи
- использовать сторонние источники информации: словари терминов [5], биографические тексты [4], схемы и таблицы [3].

### **Список используемых источников**

1. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке : приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 18.10.2023 № 998 [Электронный ресурс]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220006?index=16> (дата обращения: 07.10.2025).

2. Седова, Н. В. Физика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. В. Седова. – Тамбов : Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2021. – URL : <https://www.tstu.ru/r.php?r=obuch.book.elib3&id=4&year=2021> (дата обращения: 07.10.2025).

3. Математика и физика в таблицах, формулах и схемах [Электронный ресурс] / Е. В. Степаненко, И. Т. Степаненко, Н. Ю. Федорова, Н. В. Седова. – URL : <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2023/Stepanenko/> (дата обращения: 07.10.2025).

4. Биографические тексты по математике, физике [Электронный ресурс] / М. А. Колмакова, Н. В. Седова, Е. В. Степаненко и др. – URL : <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2024/Kolmakova/> (дата обращения: 07.10.2025).

5. Изучаем термины по математике, физике [Электронный ресурс] / И. Т. Степаненко, А. Н. Ветров, Н. В. Седова и др. – URL : <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2018/stepanenko/> (дата обращения: 07.10.2025).

## **НЕОБХОДИМОСТЬ КОРРЕКТИРОВКИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВ КУРСА «ИНФОРМАТИКА» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ**

**Степаненко Игорь Тимофеевич,**

кандидат технических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: ask-igor@yandex.ru)

**Степаненко Елена Викторовна,**

кандидат физико-математических наук, доцент,  
старший педагог дополнительного образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: stepanenko.ei@yandex.ru)

**Аннотация.** В работе обсуждается подход к изменению структуры и содержания вводной части курса информатики, необходимый для выполнения требования актуальности изучаемого материала. Приводятся примеры возможных упражнений и заданий, предваряющих и завершающих работу с текстами. Большинство заданий иллюстрируется фрагментами, используемыми в учебном процессе.

**Ключевые слова:** иностранные граждане, русский язык как иностранный, дополнительные образовательные программы, информатика, научный стиль речи.

**Введение.** В современном обществе развитие и внедрение новых технологий происходит в достаточно быстром темпе. Учебные заведения, обеспечивающие подготовку квалифицированных кадров, чётко отслеживают актуальность реализуемых образовательных программ. Преподаватели, в свою очередь, постоянно обновляют рабочие программы курсов в том числе и в части методического обеспечения дисциплин, используя современную литературу, участвуя в написании новых, отвечающих современным требованиям, учебников, учебных, учебно-методических пособий.

Поскольку курс информатики, преподаваемый на кафедре «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» (РЯиОД) Тамбовского государственного технического университета, как и многие другие, является текстоцентричным, а информатика – это молодая и активно развивающаяся наука, необходимо постоянно следить за актуальностью содержания текстов, используемых в учебном процессе.

**Методология и результаты исследования.** Часть текстов пособия [1], используемого при обучении информатике иностранных граждан на подготовительном факультете, постепенно перестаёт отвечать требованиям актуальности текстов. Поэтому было принято решение об изменении не только содержания текстов, но и всей структуры двух разделов пособия, посвящённых устройству компьютера.

Изменения структуры раздела «Устройства компьютера», который можно рассматривать как вводный курс информатики, касаются, содержания материалов раздела, разбиения изучаемого материала на законченные смысловые блоки, использования в каждом тексте минимального количества грамматических моделей. При работе над новым содержанием раздела авторы придерживались таких требований [2], как:

- текст должен быть интересным;
- текст должен содержать в себе элементарные понятия, термины, факты;

- текст должен составлен с учётом уровня сложности материала для обучающихся на каждом конкретном этапе процесса обучения;
- текст должен быть реальным продуктом речевой деятельности носителей языка;
- каждый следующий текст должен опираться на предыдущие с целью повторения и закрепления изученного материала;
- материал текста должен сопровождаться иллюстрациями для облегчения понимания новой лексики.

Первый текст знакомит обучающихся с тем, что такое информация, компьютер, как в настоящее время классифицируют современные компьютеры. Поскольку на подготовительном отделении курс информатики вводится в учебный процесс после 8 недели изучения русского языка, а к этому моменту иностранные граждане ещё не знакомы в достаточной степени со всеми падежами, основу текста составляют предложения в модели «что – это что».

Второй и третий тексты знакомят иностранных обучающихся с классификациями внешних и внутренних устройств компьютера соответственно. Здесь уже добавляются такие модели, как «что нужен (нужна, нужно, нужны), чтобы что делать», «что находится вне чего», «что находится в чём (где)». Объём новых слов увеличивается от текста к тексту. Но большинство из них – это названия периферийных и внутренних устройств компьютера, со многими из которых большинство обучающихся знакомы. Что же касается глаголов, то они используются в тексте преимущественно в инфинитиве, что позволяет максимально использовать конструкцию «нужен, чтобы».

Четвёртый текст в разделе «Устройства компьютера» является самым сложным не только в плане объёма новой лексики, но и в плане содержания. Он посвящён архитектуре компьютера и здесь уже достаточно трудно обойтись только простыми предложениями. Теперь текст уже содержит модели «что подключается к чему», «что подключают с помощью чего», а использование не в полной мере изученных на занятиях по русскому языку падежей всегда сопряжено с определёнными трудностями.

Каждый текст обязательно сопровождается предтекстовыми упражнениями и послетекстовыми заданиями.

Предтекстовые упражнения всего раздела «Устройство компьютера», необходимые для подготовки к работе с текстом, достаточно разнообразны, что позволяет варьировать их состав и количество в зависимости от объёма вводимой лексики, видов используемых в тексте грамматических конструкций, общей сложности представленного в тексте материала и уровня обучающихся. Приведём некоторые из них.

- *Прочитайте слова и словосочетания, переведите, запомните их значения.* В этом упражнении новый лексический материал представлен в виде таблицы, позволяющей для существительных, обозначающих устройства, привести иллюстрации, облегчающие понимание, а также варианты использования существительных с прилагательными. Для глаголов табличное представление позволяет наглядно представить варианты их использования в различных моделях (рис. 1).

- *Посмотрите на рисунки, дайте ответ на вопрос «Что это?».* Этот вид упражнений авторы считают достаточно эффективным при изучении новых слов, поскольку подобные упражнения позволяют активно использовать интерактивные средства как в процессе обучения (демонстрация на мультимедийной доске фотографий устройств) (рис. 2).

- *Подберите существительные к прилагательным, существительные к глаголам.* В рамках вводной части курса подобные упражнения включают в себя прилагательные, уже поставленные в правильную форму (род, число). В случае глаголов приводятся вопросы соответствующей модели, а существительные – в правильной форме (падеж, число) (рис. 3).

|                                                    |                                                                          |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Информация                                         | мир информации                                                           |
| Работать I (с кем? с чем?)                         | работать с информацией                                                   |
| Работа                                             | работа с информацией                                                     |
| Помогать I, помочь I<br>(что делать? что сделать?) | помогать работать с информацией<br>помочь решить задачу                  |
| Нести II, носить I (кого? что?)                    | нести книгу<br>носить одежду                                             |
| Устройство,<br>устройства (мн.ч.)                  | электронное устройство<br>универсальное устройство<br>носимое устройство |
| Компьютер                                          | персональный компьютер<br>стационарный компьютер<br>встроенный компьютер |

Рис. 1. Фрагмент таблицы новой лексики



Рис. 2. Фрагмент упражнения «Что это?»

|               |            |
|---------------|------------|
| персональный  | устройство |
| электронное   |            |
| встроенный    |            |
| умные         |            |
| часы          |            |
| универсальное |            |
| стационарный  | компьютер  |
| носимое       |            |

|                     |               |
|---------------------|---------------|
| выполнять (что?)    | с информацией |
| решать (что?)       | на группы     |
| писать (что?)       | человеку      |
| переводить (что?)   | действия      |
| рисовать (что?)     | слова         |
| делать (что?)       | картину       |
| разделить (на что?) | задачи        |
| помогать (кому?)    | музыку        |
| работать (с чем?)   | фильмы        |
|                     | текст         |

Рис. 3. Фрагменты упражнений на составление словосочетаний

- *Согласуйте прилагательные и существительные.* Данное упражнение помогает запомнить правильные формы прилагательных, согласованных с существительными, закрепляя вводимую лексику (рис. 4).

Электронн... устройство, встроенн... компьютер, электронн... устройства, умн... часы, персональн... компьютер, носим... устройство, стационарн... компьютеры.

Рис. 4. Упражнение на согласование прилагательных с существительными

- *Обратите внимание на конструкцию и запомните их.* Данные упражнения помогают научиться правильно составлять предложения с использованием вводимых конструкций, быстрее находить их в тексте и понимать (рис. 5).

|                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>что (1) нужен, чтобы что делать</b>                                                                                                                                                                                       |
| <p>Составьте предложения по образцу, используя данные ниже слова и словосочетания.</p> <p><i>Образец:</i> Микрофон <i>нужен, чтобы</i> вводить звук.</p> <p>Клавиатура – вводить текст.</p> <p>Монитор – выводить видео.</p> |

**Рис. 5. Фрагмент упражнения «Обратите внимание на конструкцию»**

- *Сгруппируйте однокоренные слова.* По мере введения достаточного количества однокоренных слов подобное упражнение становится полезным для лучшего понимания значения используемых слов (рис. 6). Также подобные упражнения помогают подключить и ту лексику, которая изучалась на занятиях по другим дисциплинам.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Передача, сканирование, центр, организовать, система, вводимый, сохранить, обрабатывать, вывод, сканер, передавать, организатор, системный, обрабатываемый, ввод, время, выводить, работа, хранение, передаваемый, сканировать, центральный, организация, выводимый, вводить, обработка, временный, хранить, работать.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Рис. 5. Фрагмент упражнения «Сгруппируйте однокоренные слова»**

- *Образуйте существительные от данных глаголов по образцу.* Как и предыдущее, данное упражнение помогает лучше разобраться и запомнить значения слов, правила словообразования (рис. 7).

|                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>А) Образец:</i> выполнить – <b>выполнение</b><br/>Хранить, делить, подключить, соединить, разделить.</p> <p><i>Б) Образец:</i> переводить – перевод<br/>Вводить, выводить, записать, выходить, рассказать, входить.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Рис. 6. Фрагмент упражнения на отработку словообразования**

Послетекстовые задания направлены на закрепление лексико-грамматического материала, представленного в изучаемом тексте, на осмысление прочитанного, подготовку к пересказу текста.

- *Ответьте на вопросы утвердительно или отрицательно.*
- *Найдите в тексте ответы на вопросы.*
- *Закончите предложения.*
- *Вставьте вместо точек глаголы, данные под чертой, в нужной форме.*
- *Составьте словосочетания по модели.* Данное задание помогает закрепить материал, представленный в тексте не только с позиции грамматики, но и с позиции закрепления профессиональной лексики и способов её использования (рис. 7). Причём если на начальных этапах все части словосочетания уже стоят в нужной форме, то в дальнейшем используется только начальная форма, именительный падеж.

|                                                                                                                                                                        |                      |                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------|
| Клавиатура<br>Монитор<br>Модем<br>Джойстик<br>Динамики<br>Микрофон<br>Принтер<br>Сканер<br>Проектор<br>Мышь<br>Веб-камера<br>Роутер<br>Наушники<br>Графический планшет | – это устройство ... | ввода<br>вывода<br>передачи<br>управления |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------|

**Рис. 7. Фрагмент упражнения «Составьте словосочетания по модели»**

• *Заполните таблицу, закончите схему.* Данный вид заданий эффективен в случае присутствия в изучаемом тексте различных классификаций и помогает с помощью наглядного представления лучше усвоить новую информацию (рис. 8). Кроме того, подобные таблицы и схему позже могут быть использованы при пересказе текста.

|                                  |                    |     |     |
|----------------------------------|--------------------|-----|-----|
| Компьютеры                       |                    |     |     |
| суперкомпьютеры                  |                    |     |     |
| ...                              |                    |     |     |
| ...                              |                    |     |     |
| стационарные компьютеры          | ...                | ... | ... |
| компьютеры для специальных задач |                    |     |     |
| ...                              | носимые устройства | ... |     |

| Устройство обработки информации | Контроллеры | Устройства хранения информации |                                 |
|---------------------------------|-------------|--------------------------------|---------------------------------|
|                                 |             | Устройство временного хранения | Устройства длительного хранения |
|                                 |             |                                |                                 |

**Рис. 8. Примеры схемы и таблицы для заполнения**

• *Ответьте на вопрос, разделите приведённые слова на группы и заполните таблицу.* Данный вид задания является одним из вариантов предыдущего с той разницей, что после таблицы приводятся те слова, которые необходимо распределить по колонкам таблицы, предварительно ответив на предложенный вопрос (рис. 9).

**Ответьте на вопрос «Что используют для подключения разных устройств к системной плате?», разделите слова на группы и заполните таблицу.**

| Системная плата |       |         |
|-----------------|-------|---------|
| шины, кабели    | слоты | разъёмы |
|                 |       |         |

Слова: монитор, жёсткий диск, динамики, процессор, оперативная память, проектор, клавиатура, видеокарта, блок питания, сетевая карта, мышь, принтер, модем, звуковая карта, веб-камера.

**Рис. 9. Примеры таблицы для заполнения с вопросом и словами**

• *Расскажите текст, опираясь на заполненные таблицы, рисунки, составьте план прочитанного текста, расскажите текст, опираясь на план.* Эти и другие подобные задания являются завершающими в работе над изучаемым текстом и традиционно даются обучающимся в качестве домашнего задания. Следует отметить, что при изучении первых текстов не всегда бывает целесообразным (прежде всего в силу высокой трудоёмкости) пересказ всего текста. Как вариант, можно рекомендовать распределение обучающихся на небольшие группы для подготовки рассказов по отдельным частям текста, например, в соответствии с составленным планом.

Для организации текущего и рубежного контроля с успехом возможно использование таких после заданий, как:

- ответьте на вопрос «Что это?»,
- из группы слов исключите лишнее слово,
- выберите правильную форму слова,
- прослушайте/прочитайте данные утверждения, определите их как правильные или неправильные (Да/Нет),
- найдите ошибки в словосочетании/предложении.

**Заключение.** Следование рекомендациям, предъявляемым к текстам для чтения при изучении различных дисциплин в иноязычной аудитории, а также стремление к поддержанию актуальности изучаемого материала требует от преподавателя – автора текстов постоянной работы как над содержанием дисциплины, так и над постоянным обновлением как самих текстов, так и необходимых методических материалов, корректировки имеющихся и составления новых заданий, подбору иллюстраций, видеофрагментов, а также материалов для текущего и рубежного контроля. Упражнения и задания, описанные в работе, показали достаточную эффективность при использовании в учебном процессе, обновлённые тексты заинтересовали большинство обучающихся, позволили им расширить свой словарный запас и углубили знания по изучаемому предмету.

### **Список используемых источников**

1. Степаненко, Е. В. Информатика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. В. Степаненко, И. Т. Степаненко, Е. А. Нивина. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2018.
2. Ольховская, Л. А. Отбор текстов по информатике при изучении научного стиля речи на базовом уровне подготовительного курса / Л. А. Ольховская // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Россия, г. Ульяновск, 9–10 июня, 2020 г.) ; под общ. ред. Е. В. Корочкиной. – Ульяновск : УлГТУ, 2021. – С. 239 – 242.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

**Шахова Лариса Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования  
кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия  
(e-mail: larisa.68shahova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье определяется важность работы с художественным текстом для приобщения иностранных учащихся к русской культуре в процессе преподавания русского языка как иностранного, особое внимание уделяется поэтическим текстам.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, культурно-национальный контекст, художественный текст, стихотворение, средства выразительности речи.

**Введение.** Иностранные студенты овладевают русским языком, изучая грамматический и фонетический строй языка, приобретая навыки устной и письменной речи. Не менее значимой составляющей этого процесса является знакомство с русской культурой и постепенное усвоение русского мировосприятия. Связь языка и культуры несомненна, поэтому необходимо не только обучать студентов грамматике, но и вводить их в русское культурное пространство. Иностранные учащиеся начинают постигать культурные реалии России с первого дня пребывания в университете, с первой встречи с преподавателями РКИ.

На уроках русского языка иностранцы зачастую впервые получают представление о нашем государстве, внимательно рассматривая карту мира и карту России, которые непременно находятся в классе вместе с другими наглядными пособиями и таблицами. К картам преподаватели РКИ обращаются и при изучении грамматики и, конечно же, на занятиях по страноведению.

Студенты узнают много интересного о русском алфавите, о главных достопримечательностях страны, российских городов и города, в котором они учатся, об исторических фактах, географических названиях, именах реальных героев и литературных персонажей, о речевом этикете, а также о системе ценностей, принятой в обществе.

Часто студенты путешествуют по России самостоятельно во время каникул или на выходных. Преподаватели дают студентам рекомендации, на что обратить внимание, например, на архитектуру центра Москвы: Кремль, Собор Василия Блаженного, а также на Третьяковскую галерею, музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина, на Эрмитаж, Набережную Невы, мосты в Санкт-Петербурге и так далее. Желательно предварить поездки студентов рассказами об этих достопримечательностях. По возвращении студентов преподаватели беседуют с ними об их впечатлениях о поездках, о том, что они увидели, узнали, что им особенно запомнилось.

**Методология и результаты исследования.** Основными методами, которыми пользуются преподаватели РКИ, остаются беседа, экскурсии, разъяснения и работа с ключевыми текстами, как то: художественными произведениями детской литературы, а в дальнейшем – взрослой, с текстами народных и современных песен.

«Современная методика преподавания русского языка как иностранного требует использовать в учебном процессе преимущественно аутентичные тексты, так как именно этот материал позволяет читателю-инофону погрузиться в реальное речевое общение» [1, с. 123].

Работа с текстами проходит несколько этапов: предтекстовая работа (преподаватель даёт фоновые знания: знакомит учащихся с личностью автора произведения, с важными

моментами его жизни, с тематикой его творчества). Затем идёт притекстовая (работа со словами, фразами, грамматическими конструкциями, синонимами, антонимами, однокоренными словами, особое внимание уделяется словообразованию). Послетекстовая работа заключается в проверке понимания учащимися текста с помощью вопросно-ответной беседы и специальных заданий. Если речь идёт о работе с поэтическим текстом, очень важно отрабатывать правильное произношение слов и определять логическое ударение в каждой строке и строфе. Преподаватели подводят студентов к осмысленному и выразительному чтению наизусть выбранного произведения, сопровождающемуся продуманными жестами.

Знакомство с русской культурой непременно предполагает изучение фольклорных произведений разных жанров; и это не только песни, но и пословицы, поговорки, сказки, в которых особенно наглядно отражаются особенности национальной культуры, в них хранится представление о наших ценностях, о чертах национального характера и представление народа о самом себе.

Права Н. В. Кулибина, которая утверждает, что не может быть полноценного владения языком без чтения художественной литературы. Чтение художественных текстов помимо прочего развивает кругозор иностранных студентов, активизирует грамматические навыки, расширяет словарный запас, развивает воображение и, безусловно, стимулирует интерес к русскому языку, способствует пониманию учащимися речевого и социального поведения носителей языка и выработке умения использовать в общении приобретённые знания. По сравнению с нехудожественным текстом художественный текст характеризуется большей информационной насыщенностью [2, с. 35]. Особая роль здесь принадлежит поэтическим текстам. В поэзии особенно явно проявляется свойство художественной литературы – обнаруживать новые значения слов в контексте художественного произведения, где почти каждое слово больше себя самого.

На занятиях знакомим иностранных учащихся с выдающимися людьми России, писателями, поэтами, художниками, композиторами. Студенты узнают новые для многих из них имена: А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, С. А. Есенин, И. И. Левитан, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов и другие.

В год 130-летия со дня рождения С. А. Есенина читаем и изучаем его стихотворения.

Творчество Сергея Есенина глубоко национально и вместе с тем универсально. Когда студенты знакомятся со стихотворениями Есенина, анализируют их, заучивают их наизусть, они погружаются в образный мир русской природы, русской культуры, русской жизни. Поэзия, и особенно поэзия Есенина – ключ к пониманию главных концептов нашей культуры.

Основные мотивы есенинской поэзии, на которые обращаем внимание студентов, – русская деревня, этот образ наиболее ясно раскрывается в стихотворениях *«Неуютная жидкая лунность»*, *«Я последний поэт деревни»*; мотивы грусти, щемящей тоски, звучащие в стихотворениях *«Ты жива ещё, моя старушка»*, *«Не жалею, не зову, не плачу»*, *«Выткался на озере алый свет зари»*; бесконечная любовь к природе – *«Спит ковыль. Равнина дорогая...»* и многие другие [3]. Поэт одушевляет и землю, и деревья, и месяц – всю природу, роднится со всем живым, он любит всё, что связывает его с родиной.

Знакомя студентов с биографией Есенина, рассматриваем вместе с ними фотографии и портреты поэта в разные периоды его жизни, смотрим фильм, в котором замечательный актёр Сергей Безруков сыграл роль любимого поэта.

Жизнь Есенина так же трагична и бесприютна, как и судьбы других великих поэтов России. Учёный и поэт Александр Городницкий так писал об этом: *«Мучение застыло на челе – Ни света, ни пристанища, ни крыши. Нет для поэта места на Земле, Но, вероятно, нет его и выше»* [4, с. 36].

Изучение стихотворений не укладывается в рамки только текстовой работы, поэтому мы не проходим мимо и изобразительной стороны есенинской поэтики. Обращаемся к живописи Исаака Левитана: запечатлённые им картины золотой осени созвучны стихотворениям поэта. Говорим и о музыкальности поэтического языка Есенина. Предлагаем иностранным студентам послушать песни на стихи поэта в исполнении певцов и актёров и самим спеть эти песни.

Приступая к работе с поэтическим текстом, даем учащимся определения средств художественной выразительности речи и находим в стихотворениях Есенина характерные для его поэтики примеры: эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворение, звукопись.

Заметим, что поэт расцвечивает родную природу разными красками:

О, Русь, малиновое поле.  
И синь, упавшая в реку.  
Люблю до радости и боли  
Твою озёрную тоску... [3, с. 117].

Но всем цветам Сергей Есенин предпочитает краски осени. Это время года созвучно и фамилии поэта, и его образу. В стихотворении «Клён ты мой опавший» поэт грустит у осеннего клёна: «... *Сам себе казался я таким же клёном, Только не опавшим, а вовсю зелёным*» [4, с. 199].

Любимый эпитет Есенина «золотой»: золотая роща, золотые звёзды, золотой куст волос:

По-осеннему кычет сова  
Над раздольем дорожной рани.  
Облетает моя голова,  
Куст волос золотистый вянет.  
Полевое, степное «ку-ку»,  
Здравствуй, мать голубая осина!  
Скоро месяц, купаясь в снегу,  
Сядет в редкие кудри сына.  
Скоро мне без листвы холодеть,  
Звоном звёзд насыпая уши.  
Без меня будут юноши петь,  
Не меня будут старцы слушать... [3, с. 175].

С золотого рассвета начинается и одно из самых печальных, на наш взгляд, стихотворений поэта «Песнь о собаке»: «*Утром в ржаном закуте, Где златятся рогожки в ряд*», собака родила семерых чудесных щенков, рыжих, золотистых. Семь – счастливое число. Утро, рождение дня и рождение щенков – торжество новой жизни. Собака согревала детей своим тёплым животом и оберегала их. Но пришёл хозяин, безжалостно и равнодушно «*поклал*» (как нечто ненужное, неценное) щенков в мешок, отнёс к реке и бросил в воду. Собака всё время бежала за ним, «*поспевая за ним бежать*», но не умея понять. Наступил вечер, затем ночь, золотой день померк и воцарилась тьма. Даже месяц, который собака приняла за своего щенка, скрылся с неба, и «*покатились глаза собачьи золотыми звёздами в снег*» [3, с. 170]. Всем известно: о чём бы ни писал поэт, он пишет о себе. Зная о его трагической гибели, в созданных им образах угадывается он сам. Златокудрый Сергей Есенин пришёл в мир поэзии со своим драгоценным даром: «*Мечтатель сельский, я в столице стал первокласснейший поэт*». Судьба благоволила ему, но недолго. Его стихи оказались недоступны широкому читателю («*один ненужный ком*»), но всему своё время – время разбрасывать и время собирать.

У многих поэтов есть гениальные строки, строфы, но есть немного поэтов, стихотворения которых с первой и до последней строки являются шедеврами. Вернёмся к одному из лучших стихотворений в русской поэзии «*Отговорила роща золотая...*». Это не название, а первая строка стихотворения, Сергей Есенин не даёт стихотворению названия: определить – значит ограничить. Поэт размышляет здесь о многом, о главном, ведь «*роща золотая*» – это он сам, его жизнь да и вообще жизнь, быстротечная, неповторимая, невозвратная. Есенин написал это стихотворение за год до смерти, видимо, предчувствуя, что его жизнь не будет долгой:

Отговорила роща золотая  
берёзовым весёлым языком,  
И журавли, печально пролетая,  
Уж не жалеют больше ни о ком.  
О ком жалеть?  
Ведь каждый в мире странник.

...

Я полон дум о юности весёлой,  
Но ничего в прошедшем мне не жаль».

Есенин повторяет это снова и снова:

Не жаль мне лет, растрченных напрасно,  
Не жаль души сиреневую цветъ... [3, с. 234].

Он повторяет это и в другом стихотворении:

Не жалею, не зову, не плачу.  
Все пройдёт, как с белых яблонь дым... [3, с/ 188].

Можно было бы поверить, что в прошедшем ему ничего не жаль, если бы он не повторял это так часто.

Как и его великие предшественники, Есенин был прорицателем, предвидел свою судьбу, поэтому и жить, и чувствовать спешил. Находим другой эпитет в этом стихотворении, обнаживший одиночество человека:

«*Стою один среди равнины голой*»... Так же один на один стоял с мирозданием М. Лермонтов – величайший русский поэт XIX века, так же рано ушедший из жизни:

Выхожу один я на дорогу,  
Сквозь туман кремнистый путь блестит –  
Ночь тиха, пустыня внемлет Богу,

И звезда с звездою говорит... [5, с. 83].

С помощью сравнений и метафор Есенин привычно уподобляет себя деревьям: «*как дерево роняет тихо листья, так я роняю грустные слова*». «*В саду горит костёр рябины красной, но никого не может он согреть*» – яркий образ! Мы видим олицетворение: «*дерево роняет листья*», «*роща отговорила*», «*журавлей уносит ветер вдаль*», и звукопись: «*И журавли, печально пролетАя...*» – ударные гласные как взмахи крыльев больших красивых птиц.

Осень – самое поэтичное время года, пора романтиков и поэтов, ей они посвятили свои лучшие стихи. Такая разная осень: у Тютчева она «*первоначальная*», «*как бы хрустальная*» [7, с. 196], у Пушкина – «*пышное природы увяданье*» [8, с. 164], ждущая зимы – у Есенина:

Нивы сжаты, рощи голы,  
От воды туман и сырость.  
Колесом за сини горы  
Солнце тихое скатилось.  
Дремлет взрытая дорога.  
Ей сегодня примечталось,  
Что совсем-совсем немного  
Ждать зимы седой осталось.  
Ах, и сам я в чаще звонкой  
Увидал вчера в тумане:  
Рыжий месяц жеребёнком  
Запрягался в наши сани [3, с. 148].

Здесь повторяется буква «с», похожая на колесо; будто кружится это солнце-колесо и оказывается теми санями, в которые впрягается жеребёнок – отсылка к сказочному Коньку-Горбунку, одному из значимых для русской культуры образов.

Но когда, наконец, наступает зима, в есенинских стихах слышатся другие звуки, воздушные, лёгкие, как нити инея на берёзовых ветках: «... *И стоит берёза в сонной тишине, И горят снежинки в золотом огне*» [4, с. 46].

**Заключение.** Многие иностранцы впервые видят такую смену времён года: белоснежную зиму, разноцветную осень. В классе есть цветные карандаши, альбомные листы. Предлагаем учащимся нарисовать осенний пейзаж, дерево за окном, ветку рябины (эту ветку заранее принесём в класс и поставим в вазу), выучить наизусть одно из стихотворений Есенина и выразительно его прочитать.

Более способным студентам можно предложить перевести некоторые строфы стихотворений Есенина на их родной язык, перевести на русский язык их любимые стихотворения. Эта работа плодотворна. Молодым людям нравится творить. Так происходит диалог культур, их взаимопроникновение, приходит понимание того, насколько разнообразна и богата внутренняя жизнь каждого человека в мире.

Поэзия открывает иностранцам наш культурный код, помогает им не просто понять строй русского языка, но и почувствовать русский язык, ощутить свою причастность к культуре великой страны, полюбить Россию. Ведь для многих из них наша страна станет второй родиной.

#### Список используемых источников

1. Дружинина, В. В. Методика работы с поэтическим текстом на уроке русского языка как иностранного / В. В. Дружинина, А. А. Гусейнова, Н. Б. Сетдарова // Гуманизация образования. – 2018. – № 4. – С. 123 – 127.
2. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 2001. – 264 с.
3. Есенин, С. А. Собрание сочинений : в 6 т. / С. А. Есенин. – М. : Художественная литература, 1977. – Т. 1. – 429 с.
4. Есенин, С. А. Собрание сочинений : в 6 т. / С. А. Есенин. – М. : Художественная литература, 1977. – Т. 4. – 317 с.
5. Городницкий, А. М. Избранное. Стихи, песни, поэмы / А. М. Городницкий. – ООО «Яуза-каталог», 2021.
6. Лермонтов, М. Ю. Полное собрание сочинений : в 2 т. / М. Ю. Лермонтов. – Л. : Советский писатель, 1989. – Т. 2.

7. Тютчев, Ф. И. Полное собрание сочинений : в 6 т. / Ф. И. Тютчев. – М. : Издательский центр «Классика», 2003. – Т. 2. – 640 с.
8. Пушкин, А. С. Стихотворения. Поэмы. Драммы. Сказки / А. С. Пушкин. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 608 с.

УДК. 81

16.01: Общие вопросы языкознания

## **АББРЕВИАЦИЯ В УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПО ЛОГИСТИКЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ)**

**Эргешова Дилорам Кадирхановна,**

докторант, Ташкентский государственный транспортный университет,

г. Ташкент, Узбекистан

(e-mail: diloram.gm@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию аббревиации как одной из характерных особенностей лексики учебно-научных текстов по логистике на русском языке. Рассматриваются различные подходы к определению термина «аббревиатура» и описываются основные модели сокращений, предложенные О. С. Каравайской: инициальные, стяжённые, усечённые, гибридные и смешанные. В статье анализируются примеры функционирования аббревиатур в русскоязычных учебных текстах по логистике, включая международные заимствованные (ERP, CRM, WMS, RFID), отечественные (РЛС, ИТ, ГИС), цифровые (1PL–5PL, MRPII) и смешанные (WMS-система, ABC-анализ) формы. Установлено, что в учебно-научных текстах по логистике на русском языке доминируют инициальные аббревиатуры, что свидетельствует о тенденции к интернационализации и стандартизации профессиональной терминологии.

**Ключевые слова:** аббревиация, акроним, инициальное сокращение, цифровая аббревиатура, смешанная аббревиатура, терминология логистики, учебно-научный текст, интернационализация терминов, профессиональная коммуникация.

**Введение.** Одной из важных особенностей лексики учебно-научных текстов по логистике является широкое использование аббревиатуры. Сокращения способствуют экономии речевых и графических средств, повышают плотность информации и служат маркерами профессиональной коммуникации. Функционирование аббревиатур зависит от языковых норм, традиций сокращения и степени интернационализации терминов.

**Методология и результаты исследования.** В научной литературе существует ряд трактовок понятия «аббревиатура». В энциклопедическом словаре В. А. Татаринов рассматривал аббревиацию как «особый способ терминообразования, заключающийся в построении усечённых вариантных терминов на основе исходных протяжённых терминологических единиц» [5]. В словаре лингвистических терминов О. С. Ахманова определяла аббревиатуру как «Слово, составленное из сокращённых начальных элементов (морфем) словосочетания», «Слово, образованное путём сложения начальных букв слов или начальных звуков» [2]. В нашем исследовании мы придерживаемся определения, предложенного А. Ф. Журавлёвым, которое наиболее полно отражает суть и особенности рассматриваемого явления: «существительное, образованное сокращением слова или устойчивого словосочетания, имеющего признаки отдельной лексемы как элемента словарного состава языка» [3].

В связи с тем, что логистика является относительно новой областью знаний, аббревиация данной дисциплины не является широко изученной, и на сегодняшний день

вопросы аббревиации представляют интерес для исследователей. Попытки классифицировать аббревиатурные слова были предприняты многими учёными, такими как А. П. Шаповалова, А. А. Брагина, Ю. В. Горшунов [7], но единой классификации в лингвистике не существует. В нашей работе мы придерживаемся классификации О. С. Каравайской [4], так как её исследование посвящено систематизации англоязычных сокращений анализируемой нами области транспортной логистики. Каравайская провела анализ 3000 терминов терминосистемы транспортной логистики, и определила наиболее продуктивные модели создания аббревиатур. Ею были выявлены следующие модели:

1. Инициальное сокращение, при котором происходит сокращение до первых букв слова, или каждого слова из фразы: Transportation Management System – TMS, International Cargo-Handling Co-ordination Association – ICHCA, Third Party Logistics – 3PL.

2. Стяжение, при котором происходит удаление из термина букв или слогов: wharfage – «whfge», package – «pck».

3. Усечение, при котором происходит сокращение термина с помощью удаления одной или нескольких его частей: upgraded – «up», detention – «det».

4. Гибридный тип сокращения, при котором в многокомпонентном термине один из компонентов остаётся несокращённым. Например, полный термин и усечение: all inclusive – «all-in».

5. Смешанная аббревиация, при которой используется несколько вышеперечисленных способов аббревиации, например, усечение и инициальное сокращение: customs inspection – «CUI».

Помимо данной классификации, в нашем исследовании нами были выявлены буквенно-цифровые аббревиатуры (MRPII, MRP-1, MRP-2, EAN-8, EAN-13, ITF-14), которых мы классифицировали как отдельный вид – цифровые, не смотря на то, что О. С. Каравайская определяет их как инициальные. Цифровые аббревиатуры были также рассмотрены в работе Л. А. Чернышовой, Е. О. Черниковой [5], посвящённой исследованию особенностей формирования и функционирования сокращений в англоязычной транспортной терминологии. Особенностью подобных аббревиатур является наличие в них цифр. Помимо цифровых аббревиатур, нами были выделены акронимы, которых Арнольд И.В. определяла как «вид инициальных аббревиатур, графическая и звуковая форма которых выглядит и звучит как новое самостоятельное слово» [1, 144]. От аббревиатур акронимы отличаются тем, что они читаются как последовательность звуков (FIFO – ['faifou], LIFO ['laifou]), тогда как аббревиатуры читаются как последовательность букв, как обычные слова (DPP / di:pi:'pi:/, MRP / em a:r pi:/).

При анализе учебных текстов на русском языке были выявлены следующие аббревиатуры [7]:

**Международные иноязычные (заимствованные) инициальные аббревиатуры:**  
ERP (Enterprise Resource Planning) – система управления ресурсами; CRM (Customer Relationship Management) – система управления клиентами; MES (Manufacturing Execution System) – система управления производственными процессами; HRM (Human Resource Management) – система управления персоналом; WMS (Warehouse Management System) – система управления складом; EAN (European Article Number ) – Европейский номер товара (стандарт кодирования); RFID (Radio Frequency Identification) – радиочастотная идентификация; CIF (Cost, Insurance and Freight) – «стоимость, страхование, фрахт», FAS (Free Alongside Ship) – «свободно вдоль борта судна»; FOB (Free On Board) – «свободно на борту»; CIP (Carriage and Insurance Paid to) – «перевозка и страхование оплачены до»; CPT(Carriage Paid To) – «перевозка/фрахт оплачены до»; DAP (Delivered At Place) –

«поставка в место назначения»; DPU (Delivered at Place Unloaded) – «доставка на место с выгрузкой»; DDP (Delivered Duty Paid) – «поставка с оплатой пошлин», DHL (Dalsey, Hillblom, Lynn) – «ди-эйч-эл», лидер мирового логистического рынка, название которого образовано по первым буквам фамилий основателей – Дэлси, Хиллблома и Линна.

**Инициальные аббревиатуры на русском языке:** РЛС – «Русская логистическая служба»; ЛС – «логистическая система»; МП – «материальные потоки»; ИТ – «информационные технологии»; ОТ – «ответственность за товар»; ОМ – «ответственность по мероприятиям»; ОР – «ответственность по расходам»; ГИС – «государственная информационная система»; МКАД – «Московская кольцевая автомобильная дорога».

**Акронимы (произносимые как слова):** ТОС – «терминальная операционная система», акроним, образованный с английского «Terminal Operating System» (TOS) способом инициального сокращения; EXW (Ex Works) – акроним, относящийся к гибриднему типу, состоящего из целого слова «ex» (на русском «с») и инициального сокращения слова «works» («склад», «завод»), в переводе означает «со склада», «самовывоз», «Франко завод»;

**Цифровые аббревиатуры:** 1PL (First Party Logistics) – «логистика первой стороны»; 2PL (Second Party Logistics) – «логистика второй стороны», 3PL (Third Party Logistics) – «логистика третьей стороны»; 4PL (Fourth Party Logistics) – «логистика четвёртой стороны»; 5PL (Fifth Party Logistics) – «логистика пятой стороны»; MRPII (Manufacturing Resources Planning) – планирование производственных ресурсов.

**Смешанные аббревиатуры:** WMS-система (система управления складом) – международная инициальная аббревиатура WMS (Warehouse Management System) и русское слово «система»; MCS-системы (система управленческого контроля) – международное инициальное сокращение MSC (Management Control Systems) и русское слово «система»; ABC-анализ – международная аббревиатура «ABC», означающий категории группировки, и русское слово «анализ»; XYZ-анализ международная аббревиатура «XYZ», означающий категории группировки, и русское слово «анализ»; EOQ-модель – международная инициальная аббревиатура EOQ (Economic Order Quantity) и русское слово «модель»; FCA (Free Carrier) – аббревиатура, образованная с помощью инициального сокращения слова «free» (свободный) и стяжения слова «carrier» (доставщик); CFR (Cost and Freight) – аббревиатура, образованная с помощью инициального сокращения слова «cost» (цена) и стяжения слова «freight» (груз);

Таким образом, в УНТ по логистике на русском языке преобладают инициальные аббревиатуры. Итоговая классификация аббревиатур в следующей таблице:

### 1. Классификация аббревиатур в УНТ на русском языке

| Инициальные аббревиатуры                                                                                           | Акронимы            | Цифровые аббревиатуры                          | Смешанные аббревиатуры (междун.аббрев. + русское слово)                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (русские)<br>РЛС, ЛС, МП, ИТ, ОТ,<br>ОМ, ОР, ГИС, МКАД<br>(международные)<br>ERP, CRM, MES, HRM,<br>WMS, RFID, DHL | ТОС,<br>CIF,<br>EXW | 1PL, 2PL, 3PL,<br>4PL, 5PL, MRPII,<br>EAN, CIF | WMS-система, EOQ-модель,<br>MCS-системы, ABC – анализ,<br>XYZ – анализ,<br>системы pick-by-light |

**Заключение.** Аббревиация является одной из наиболее продуктивных форм словообразования в лексике учебно-научных текстов по логистике. Она способствует экономии языковых и графических средств, повышает терминологическую плотность текста и обеспечивает компактность научного изложения. Анализ теоретических источников показал, что в лингвистике не существует единого подхода к классификации аббревиатур, однако классификация О. С. Каравайской наиболее полно отражает специфику сокращений в терминосистеме логистики. В русскоязычных учебно-научных текстах по логистике функционируют различные типы аббревиатур: инициальные, акронимы, цифровые и смешанные. При этом наиболее распространёнными являются инициальные сокращения, что указывает на их ведущую роль в формировании профессиональной терминологии. Значительная часть аббревиатур имеет международное происхождение (ERP, CRM, WMS, RFID и др.), что свидетельствует о высокой степени интернационализации и заимствования логистической терминологии из английского языка. Наличие смешанных и цифровых аббревиатур (например, WMS-система, EOQ-модель, 1PL–5PL) отражает тенденцию к интеграции международных и национальных терминологических систем, что является результатом глобализации профессиональной коммуникации. Результаты исследования подтверждают, что аббревиация выполняет не только номинативную, но и когнитивную функцию, упрощая восприятие и передачу специализированной информации, и может рассматриваться как индикатор развития научной и учебной коммуникации в логистике.

#### Список используемых источников

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – 265 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Рипол-Классик, 2012. – 608 с.
3. Журавлев, А. В. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / А. В. Журавлев, Ж. Ж. Варбот // Российская академия наук. Институт рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. ETYMOLOG.RU – Этимология и история слов русского языка. – 2017. – 54 с.
4. Каравайская, О. С. Систематизация англоязычных терминологических сокращений в области транспортной логистики / О. С. Каравайская // Филологические науки. Вопросы теории и практики (Philology. Theory & Practice). – 2024. – Т. 17, Вып. 2 (V. 17, Is. 2). – URL : [philology-journal.ru](http://philology-journal.ru)
5. Татарinov, В. А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь / В. А. Татарinov. – М. : Московский Лицей, 2006. – 528 с.
6. Черникова, Е. О. Специфика функционирования и образования сокращений в транспортной терминологии / Е. О. Черникова, Л. А. Чернышова // Филологический аспект : междунар. науч.-практ. журнал. – 2025. – № 01(117). – URL : <https://scipress.ru/philology/articles/spetsifika-funktsionirovaniya-i-obrazovaniya-sokrashhenij-v-transportnoj-terminologii.html>
7. Шаповалова, А. П. Аббревиация и акронимия в лингвистике / А. П. Шаповалова // Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/д, 2003. – 350 с.
8. Брагина, А. А. Неологизмы в русском языке : пособие для студентов и учителей / А. А. Брагина. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
9. Горшунов, Ю. В. Структурно-семантические особенности сложносокращённых слов современного английского языка : дис. ... канд. филол. наук / Ю. В. Горшунов. – М., 1984. – 152 с.
10. Кириллов, А. В. Основы логистики : учеб. пособие / А. В. Кириллов. – Самара : Издательство Самарского университета, 2021. – 88 с.

Научное электронное издание

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
XIII МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Тамбов, 7 ноября 2025

Компьютерное макетирование С. А. Ильиной  
Графический и мультимедийный дизайнер Т. Ю. Зотова  
Обложка, тиражирование и упаковка Т. Ю. Зотовой

ISBN 978-5-8265-2961-4



Подписано к использованию 17.11.2025.  
Тираж 100 шт. Заказ № 120

Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ»  
392000, г. Тамбов, ул. Советская, д. 106/5,  
помещение 2, к. 14  
Тел./факс (4752) 63-81-08.  
E-mail: izdatelstvo@tstu.ru