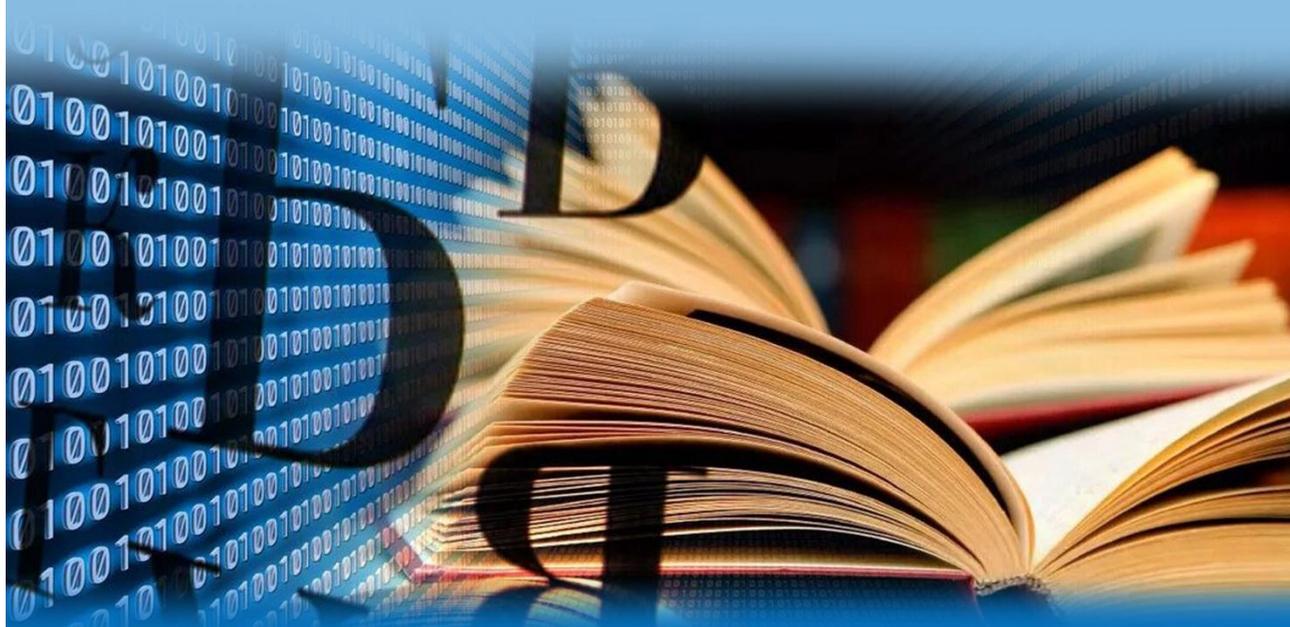




ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СМОЛЕНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



СМОЛЕНСК
2025

**Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Смоленский областной институт развития образования»**

**Русский язык
в современном образовательном пространстве**

Сборник научных трудов

**Смоленск
2025**

УДК 372.881.161.1

ББК Ч426.13

Р89

Составитель:

Соловьёва Фаина Евгеньевна, профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования, начальник центра воспитания и духовно-нравственного просвещения ГАУ ДПО СОИРО, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Долбик Елена Евгеньевна, профессор кафедры русского языка Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук;

Попова Валентина Ивановна, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Оренбургский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук;

Соловьёва Фаина Евгеньевна, профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования, начальник центра воспитания и духовно-нравственного просвещения ГАУ ДПО СОИРО, доктор педагогических наук

Рецензенты:

Меркин Борис Геннадьевич, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования ГАУ ДПО СОИРО, кандидат филологических наук;

Розонова Юлия Александровна, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования ГАУ ДПО СОИРО, кандидат филологических наук

Р89 Русский язык в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов / Сост. Ф.Е. Соловьёва. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2025. – 172 с.

Сборник включает статьи по проблемам современной лингвистики и литературоведения, методики преподавания языковых и литературоведческих дисциплин.

Сборник адресован педагогическим работникам общего, дополнительного и профессионального образования, сотрудникам органов управления образованием, аспирантам, магистрантам, студентам.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 372.881.161.1

ББК Ч426.13

© ГАУ ДПО СОИРО, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 7 |
| ТРАНСФОРМАЦИИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА | 8 |
| Кочкина Юлия Леонидовна СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА В СМОЛЕНСКОМ ДИАЛЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ «ДУМАТЬ») | 8 |
| Воропаева Екатерина Александровна ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО С ВЕРШИНОЙ «РОД» В СМОЛЕНСКИХ ГОВОРАХ | 15 |
| Ермолова Карина Андреевна ЛЕКСЕМЫ С КОРНЕМ -ТЕАТР- В СОВРЕМЕННЫХ СМИ | 26 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» | 35 |
| Варнаева Анна Евгеньевна ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ГЛАГОЛА ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ | 35 |
| Пузырёва Любовь Валерьевна ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С ДОКУМЕНТАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА..... | 47 |
| АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | 57 |
| Попова Валентина Ивановна СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | 57 |
| Марченко Ольга Николаевна, Шляпина Екатерина Олеговна СИНТАКСИС ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 64 |
| Кобзева Евгения Дмитриевна ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СО СЛОВОМ С УЧЕТОМ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ | 76 |

| | |
|---|-----|
| ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И РУССКИЙ ЯЗЫК | 85 |
| Абадиев Ахмад Михайлович ОТРАЖЕНИЕ ЭПОХИ ИИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА | 85 |
| Хорькова Лидия Юрьевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 91 |
| ЯЗЫК И СТИЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 107 |
| Карлик Надежда Анатольевна МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ МЕТАМОРФОЗ В РОМАНЕ В.НАБОКОВА «ДАР» | 107 |
| Долбик Елена Евгеньевна СПОСОБЫ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РАССКАЗЕ М. ШОЛОХОВА «СУДЬБА ЧЕЛОВЕКА» | 116 |
| Спесивцев Семён Вячеславович РОЛЬ ОЦЕНОЧНЫХ ЭПИТЕТОВ В РЕЦЕНЗИЯХ В.Я. ВУЛЬФА | 125 |
| Якимов Петр Анатольевич МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БОГЕ В ПОЭЗИИ С.И. ЛИПКИНА..... | 129 |
| Соловьёва Фаина Евгеньевна ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЯ РЕЧЕВОГО КОМИЗМА В СКАЗАХ Н.С. ЛЕСКОВА И М.М. ЗОЩЕНКО КАК ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ | 140 |
| Дорожкина Мария Анатольевна ТРАДИЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ТРАГЕДИИ «БОРИС ГОДУНОВ» А.С. ПУШКИНА В МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.В. ГОЛУБКОВА.... | 150 |
| Меркин Борис Геннадьевич ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОЛЕМИКА Л.Н. ТОЛСТОГО И К.Д. УШИНСКОГО..... | 159 |
| ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ | 166 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Тематика сборника определяется кругом научных интересов ученых и педагогов и отражает основные направления их научной и методической деятельности, содействующей выявлению проблем формирования ценностных ориентаций личности средствами учебного предмета «Русский язык»; особенностей процессов трансформации в русской языковой картине мира; роли искусственного интеллекта в изучении языка; актуальных аспектов преподавания русского языка как иностранного, условий вхождения обучающихся в социокультурную среду изучаемого языка; межпредметной координации познания языка и стиля классической русской литературы.

Лингвистические вопросы рассматриваются в контексте актуальных проблем современной науки, связанных с необходимостью рассмотрения ключевых лингвистических трансформаций, вызванных цифровизацией; изменений в образовательной теории и практике преподавания русского языка как стабилизирующего фактора повышения языковой и речевой культуры общества.

Литературоведческие проблемы, нашедшие отражение в сборнике, связаны с выявлением особенностей художественного метода В.В. Набокова; функций номинаций лиц в рассказе М.А. Шолохова «Судьба человека»; особенностей процессов «приращения смысла» и возникновения ассоциативных значений лексем, воплощающих представления о Боге в поэзии С.И. Липкина; эпитетов как средства выражения авторской оценки в рецензиях В.Я. Вульфа и др.

Прикладным характером отличаются работы в области методики преподавания русского языка, в центре внимания которых находятся проблемы изучения характерных особенностей усвоения детьми-инофонами грамматических категорий глагола; подготовки учителей к эффективному лингвометодическому сопровождению иноязычных школьников; реализации межпредметных связей русского языка и литературы в процессе изучения особенностей стиля речевого комизма сказов Н.С. Лескова и М.М. Зощенко; изучения исторической драмы А.С. Пушкина «Борис Годунов» в отечественной методической школе 20–30-х гг. XX в. и др.

ТРАНСФОРМАЦИИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

УДК 811.161.1

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА В СМОЛЕНСКОМ ДИАЛЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ «ДУМАТЬ»)

Кочкина Юлия Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет»

г. Смоленск, Российская Федерация

kochkinayl@gmail.com

Аннотация. В статье представлен структурно-семантический анализ словообразовательного гнезда с вершиной «думать» в смоленском диалекте. Рассмотрены словообразовательные цепи гнезда, определен их характер.

Актуальность темы статьи обусловлена, во-первых, тем, что диалектное словообразование является неотъемлемой частью современного словообразования; во-вторых, словообразование в диалектах на современном этапе развития русского языка представляется недостаточно изученным и описанным; в-третьих, деривационная система русского языка является одной из частных систем общей языковой системы и включается в иерархическую систему языка.

Цель исследования – описать словообразовательное гнездо смешанного типа с вершиной «думать» в смоленском диалекте и выявить специфику словообразовательных цепочек исследуемого гнезда.

Методологической основой исследования являются: теоретический метод (анализ научных работ отечественных исследователей), интегративный метод, методы словообразовательного, компонентного анализа.

Научная новизна исследования состоит в описании словообразовательного гнезда смешанного типа в диалектном словообразовании, особенностей рассмотрения отношений лексической и словообразовательной мотивации, характеристик структурно-семантических особенностей внутри словообразовательного гнезда.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения структурно-семантического анализа словообразовательного гнезда в лексикографической системе смоленских говоров, включения исследований в

области современной диалектной дериватологии в деривационную систему русского языка.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, словообразовательная цепочка, словообразовательное значение, производное слово, исходное слово, смоленские говоры.

UDC 811.161.1

STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE WORD-FORMATION NEST IN THE SMOLENSK DIALECT (USING THE EXAMPLE OF A WORD-FORMATION NEST WITH THE TOP "THINK")

Kochkina Yulia Leonidovna

Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education "Smolensk State University"
Smolensk, Russian Federation
kochkinayl@gmail.com

Abstract. The article presents a structural and semantic analysis of the word-formation nest with the top "to think" in the Smolensk dialect. The word-formation chains of the nest are considered, their character is determined.

The relevance of the topic of the article is due, firstly, to the fact that dialectal word formation is an integral part of modern word formation; secondly, the word formation in dialects at the present stage of the development of the Russian language seems to be insufficiently studied and described; thirdly, the derivation system of the Russian language is one of the private systems of the general language system and is included in the hierarchical system language.

The purpose of the study is to describe a word-formation nest of a mixed type with the top "think" in the Smolensk dialect and to identify the specifics of the word-formation chains of the nest under study.

The methodological basis of the research is the theoretical method (analysis of scientific works of Russian researchers), the integrative method, the methods of word-formation, component analysis.

The scientific novelty of the study consists in the description of a word-formation nest of a mixed type in dialectal word formation, the peculiarities of considering the relationship between lexical and word-formation motivation, the characteristics of structural and semantic features within the word-formation nest.

The practical significance of the research is determined by the possibility of applying a structural and semantic analysis of the word-formation nest in the lexicographic system of Smolensk dialects, including research in the field of modern dialect derivatology in the derivational system of the Russian language.

Keywords: word-formation nest, word-formation chain, word-formation meaning, derivative word, source word, Smolensk dialects.

Основными комплексными единицами словообразования являются словообразовательные гнезда (далее – СГ). По мнению М.Ю. Казак, СГ – «самая сложная комплексная единица словообразования»[2, с. 56].

Словообразовательное гнездо с вершинным словом *думать* в смоленских говорах относится к смешанному типу в соответствии с классификацией Л.З. Бояриновой [1], так как его вершиной является общенародное слово и в само гнездо входят как диалектные слова (*дум, думный, думно, вздумывать, повздумать, выдумлять, задумливый, сдумать, обдуматься, одум, одумать, раздуматься, раздумки*), так и общенародные (*выдумать, вздумать, вздуматься, задуматься, надумать, надумывать, одуматься*).

Думать – 1. Размышлять, предаваться раздумью. 2. Полагать, считать, предполагать. 3. Намереваться, собираться. 4. Заботиться, беспокоиться. 5. Надеяться, рассчитывать на что-либо.

дум-Ø – Беспокойство

дум-н-ый – Беспокойный

думн-о – 1. Желательно. 2. Беспокойно

вз-думать – Разг. Неожиданно вдруг захотеть, решить сделать что-л.

Вспомнить

вздумать-ся – Разг. Неожиданно захотеться, прийти на ум.

Вспомниться

вздум-ыва-ть – Вспоминать

по-вздумать – Вспомнить

вы-думать – Придумать, догадаться сделать что-либо, изобрести

выдумл-я-ть – Придумывать, выдумывать

за-думать-ся – Предаться думам, размышлению

задум-лив-ый – Задумчивый

с-думать – Придумать, сообразить

на-думать – 1. Принять решение после размышления, раздумья. 2.

Придумать, выдумать

надум-ыва-ть – 1. Принять решение после размышления, раздумья. 2. Придумать, выдумать

об-думать-ся – 1. Мысленно взвесить, подумать, вникнуть во что-либо. 2. Одуматься

о-думать – Подумать

одум-**Ø** – Обдумывание, обсуждение

о-думать-ся – 1. Мысленно взвесить, подумать, вникнуть во что-либо.

2. Одуматься

раз-думать – Передумать

раз-думать-ся – Передумать, изменить решение

раздум-**к-и** – Раздумье

Слово *думать* в говорах имеет несколько значений: «размышлять, предаваться раздумью», «полагать, считать, предполагать», «намереваться, собираться», «заботиться, беспокоиться», «надеяться, рассчитывать на что-либо» [4].

Из 21 производного словообразовательного гнезда формируются 14 словообразовательных цепочек (далее – СЦ). Рассматриваемые цепи относятся к разным частеречным моделям: Г-С (1), Г-Г (2), Г-П-Н (1), Г-Г-Г (7), Г-Г-П (1), Г-Г-С (2). В каждую частеречную модель включаются определенные словообразовательные значения. Таким образом, любая модель имеет несколько вариантов, зависящих от способа образования производного глагола.

Исходя из значений всех слов СГ доминирующим является значение «думать».

В исследуемом словообразовательном гнезде представлены такие цепочки: общенар.→диал. (2); общенар.→общенар. (2), общенар.→диал.→диал. (3), общенар.→общенар.→диал. (5), общенар.→общенар.→общенар. (2). Среди СЦ выделяются двучленные и трехчленные модели.

Двучленные модели представлены различными вариантами. Так, в частеречную модель Г-С входит вариант Г-Сс: *думать*→дум-**Ø**. Суффикс -**Ø** реализовал литературное значение объекта действия. В данной СЦ происходит усечение мотивирующей основы. Конечная /а/ усекается, и усечение не сопровождается чередованиями гласных или согласных.

В модель Г-Г входят варианты Г-Гп и Г-Гп-пф.

Первый вариант *думать*→с-*думать*. Приставка с- реализует литературное значение «однократно совершить действие, названное мотивирующим глаголом». К словообразовательному значению прибавляется лексическое значение внезапности.

Второй вариант Г-Гп-пф *думать*→**об-думать-ся**. Приставка **об-** и постфикс **-ся** реализуют литературное значение «придя в себя, стать способным

совершить действие, названное мотивирующим глаголом». К литературному значению прибавляется оттенок результативности, который присутствует в лексическом значении.

Третий вариант Г-Гп-пф *думать*→*о-думать-ся*. Приставка *о-* и постфикс *-ся* реализуют литературное значение «придя в себя, возобновить действие, названное мотивирующим глаголом». К литературному значению прибавляется оттенок возобновления действия и его результативности, который присутствует в лексическом значении.

К трехчленным моделям относятся следующие варианты с СЦ.

Г-Пс-Нс *думать*→*дум-н-ый*→*думн-о*. На первом шаге с помощью суффикса *-н-* реализуется литературное значение признака. На втором шаге с помощью суффикса *-о* образуется наречие, соотносимое по форме с относительным прилагательным.

Г-Гп-Гпф *думать*→*вз-думать*→*вздумать-ся*. На первом шаге с помощью приставки *вз-* реализуется литературное значение «интенсивно или резко, внезапно совершить действие, названное мотивирующим глаголом». Это значение полностью совпадает с лексическим значением слова. На втором шаге с помощью постфикса *-ся* реализуется значение «совершать действие, свойственное мотивирующему глаголу». Данное значение совпадает с литературным словообразовательным и лексическим значением самого слова.

Вариант Г-Гп-Гс реализуется несколькими приставками и суффиксами.

Думать→*вз-думать*→*вздум-ыва-ть*. Первый шаг описан в предыдущем варианте. На втором шаге суффикс *-ыва-* на изменение значения никак не влияет, но при его присоединении совершенный вид глагола меняется на несовершенный.

В варианте *думать*→*вы-думать*→*выдумл-я-ть* на первом шаге с помощью приставки *вы-* реализуется литературное значение «выдержать что-н., протерпеть в течение какого-н. времени, совершая действие, названное мотивирующим глаголом». К этому значению добавляется лексическое значение однократности, одномоментности. На втором шаге лексическое значение модифицируется в антонимичное значение многократности. С помощью суффикса *-я-* реализуется литературное значение «многократно совершать действие, названное мотивирующим глаголом». Это значение совпадает с лексическим.

В варианте *думать*→*на-думать*→*надум-ыва-ть* на первом шаге с помощью приставки *на-* (в первом лексическом значении) реализуется литературное значение «совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом». Значение доведения до результата остается и на втором шаге, при присоединении суффикса *-ыва-*, изменяется лишь вид

глагола. С помощью приставки **на-** (во втором лексическом значении) реализуется такое же значение как и в варианте *думать*→**вы-***думать*→*выдумл-я-ть*. Суффикс **-ыва-** реализует только значение «значение несовершенного вида».

Г-Гп-Гп *думать*→**вз-***думать*→**по-***вздумать*. На первом и втором шагах с помощью приставок **вз-** и **по-** реализуется одно и то же значение «интенсивно или резко, внезапно совершить действие, названное мотивирующим глаголом».

Г-Гп-пф-Пс *думать*→**за-***думать-ся*→*задум-лив-ый*. На первом шаге с помощью приставки **за-** и постфикса **-ся** реализуется литературное значение «начать действие, названное мотивирующим глаголом». К этому значению добавляется лексическое значение продолжительности. На втором шаге с помощью суффикса **-лив-** реализуется значение «склонный к действию, названному мотивирующим словом». Значение продолжительности перетекает в значение постоянства.

Г-Гп-Сс *думать*→**о-***думать*→*одум-Ø*. На первом шаге с помощью приставки **о-** реализуется литературное значение «совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом». На втором шаге суффикс **-Ø** реализовал литературное значение объекта действия.

Г-Гп-Гпф *думать*→**раз-***думать*→*раздумать-ся*. На первом шаге с помощью приставки **раз-** реализуется литературное значение «аннулировать результат действия, названного мотивирующим глаголом; отказаться или заставить отказаться от чего-н.». На втором шаге постфикс **-ся** реализует значение длительности действия.

Г-Гп-Сс *думать*→**раз-***думать*→*раздум-к-и*. На первом шаге с помощью приставки **раз-** реализуется литературное значение «аннулировать результат действия, названного мотивирующим глаголом; отказаться или заставить отказаться от чего-н.». На втором шаге суффикс **-к-** реализовал значение действия по глаголу, названному мотивирующим словом.

В соответствии с типологией СЦ по степени регулярности; по количеству словообразовательных ступеней; по количеству компонентов; по лексико-грамматической принадлежности исходного и конечного звена; по возможности образования новых слов; по частеречной структуре и частеречно-деривационным зонам; по способам словообразования; по сфере употребления исходного слова [3, с. 9] можно сделать следующие выводы.

В диалектное словообразовательное гнездо с вершиной *думать* входят только регулярные СЦ, так как представленные цепочки являются типовыми по своей структуре.

Количество словообразовательных ступеней в СГ не превышает двух. Дериватов первой ступени в СГ больше, чем дериватов второй ступени.

По количеству компонентов в СГ представлены двучленные СЦ, состоящие из исходного и производного слов, и трехчленные СЦ, имеющие несколько производных.

По лексико-грамматической принадлежности большинство СЦ гнезда являются кольцевыми, т.е. исходное слово и конечное звено представлены словами одной части речи. К таким СЦ относятся и двучленные цепочки (Г-Г), и трехчленные (Г-Г-Г). Линейные СЦ также представлены в гнезде в большем разнообразии самих моделей, но в меньшем количественном соотношении (Г-С, Г-П-Н, Г-Г-П, Г-Г-С).

По возможности образования слов в гнезде представлены и закрытые и открытые СЦ. В СГ большинство цепочек являются открытыми, т.е. имеющими словопорождающие возможности. К закрытым СЦ, т.е. не имеющим словопорождающих возможностей, относятся цепи: *думать*→*дум-Ø*, *думать*→*дум-н-ый*→*думн-о*, *думать*→*о-думать*→*одум-Ø*, *думать*→*раздумать*→*раздум-к-и*.

По частеречной структуре и частеречно-деривационным зонам представлены различные цепи, которые выходя за рамки словообразовательного гнезда, включаются в словообразовательные типы/модели.

По способам словообразования представлены только морфологические способы образования новых слов: префиксальный (*думать*→*вз-думать*), суффиксальный (*выдумать*→*выдумл-я-ть*), постфиксальный (*раздумать*→*раздумать-ся*), префиксально-постфиксальный (*думать*→*о-думать-ся*).

По сфере употребления исходного слова все словообразовательные цепочки внутри исследуемого СГ образованы от общенародного слова *думать*.

Представленное гнездо с вершиной *думать* относится к смешанному типу, включает в себя 21 производное слово, 14 словообразовательных цепочек с доминирующей семьей самого исходного слова «думать». Данная сема внутри СГ проявляет стабильность и выступает ведущей в словообразовательных отношениях.

Библиография

1. Бояринова Л.З. О принципах составления словаря смоленских говоров / Л.З. Бояринова // Смоленские говоры. Литературный язык. Культура. Сб. науч. тр. Смоленск: Изд-во Смоленского гос. пед. ун-та, 2003. С. 19–24.
2. Казак М.Ю. Морфемика и словообразование современного русского языка. Теория: учеб. пособие М.Ю. Казака. Белгород: ИД «Белгород», 2012. 80 с.
3. Кочкина Ю.Л. Отглагольные словообразовательные цепочки в диалектном словообразовательном гнезде (на материале глаголов лексико-семантической группы

«речемышлительная деятельность» в смоленских говорах). Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Смоленск, 2015.

4. Словарь смоленских говоров / Под ред. Л.З. Бояриновой, А.И. Ивановой. Вып. 1–11. Смоленск: Изд-во Смоленского гос. пед. ун-та, 1974–2005.

УДК 81

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО С ВЕРШИНОЙ «РОД» В СМОЛЕНСКИХ ГОВОРАХ

Воропаева Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет»

г. Смоленск, Российская Федерация

voropaeva.ekaterina2013@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время одним из наиболее актуальных направлений в отечественном языкознании является *антропоцентрическое*, предметом которого выступают результаты когнитивной деятельности человека, нашедшие воплощение в языке. Данные исследования преследуют важную цель – воссоздать так называемую *языковую картину мира*, которая репрезентует важные составляющие национальной концептосферы [1; 2].

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью изучения диалектного языкового материала, который поможет существенно дополнить представление о функционировании ряда основополагающих концептов.

Цель исследования – моделирование лексико-семантического гнезда с вершиной «род» в смоленских говорах; описание его центральной и периферийной связи как целостной системы.

Научной основой исследования являются: описание антропологии диалектного слова (Т.И. Вендиной); теория фреймового анализа, получившая развитие в отечественной лингвистике в трудах И.В. Евсеевой, понятие о русской концептосфере (А.П. Бабушкин, И.А. Стернин).

Методы исследования: изучение научной литературы, моделирование, структурный и компонентный анализ.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые на материале смоленских говоров выполняется фреймовый анализ, который, с одной стороны, демонстрирует сходие с общенародным языком структурные компоненты, а с другой – позволяет выявить существенные различия,

позволяющие говорить об особенностях восприятия предметного мира диалектоносителем, которые находят выражение в слове.

Практическая значимость данной работы определяется вкладом в описание и исследование системы смоленских говоров; предпринята попытка с помощью когнитивного анализа осуществить анализ диалектного языкового материала. Полученные результаты будут полезны исследователям русских говоров, всем интересующимся народной культурой и языком; могут использоваться в качестве материала для анализа на практических занятиях при изучении регионального компонента в вузах.

Ключевые слова: лексико-словообразовательное гнездо, фреймовый анализ, смоленские говоры, когнитивная лингвистика, диалектная языковая картина мира.

UDK 81

LEXICO-SEMANTIC NEST WITH THE UPPER “GENERATION” IN SMOLENSK DIALECTS

Voropaeva Ekaterina Aleksandrovna

Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education “Smolensk State University”
Smolensk, Russian Federation
voropaeva.ekaterina2013@yandex.ru

Abstract. Currently, one of the most relevant areas in Russian linguistics is anthropocentric, the subject of which is the results of human cognitive activity embodied in language. These studies pursue an important goal - to recreate the so-called linguistic picture of the world, which represents important components of the national conceptual sphere [1; 2].

The relevance of the chosen topic is due to the need to study dialectal language material, which will help to significantly supplement the understanding of the functioning of a number of fundamental concepts.

The purpose of the study is to model the lexical-semantic nest with the apex «genus» in Smolensk dialects; description of its central and peripheral connections as a holistic system.

The scientific basis of the study is: description of the anthropology of the dialect word (T.I. Vendina); the theory of frame analysis, which was developed in

Russian linguistics in the works of I.V. Evseeva, the concept of the Russian concept sphere (A.P. Babushkin, I.A. Sternin).

Research methods: study of scientific literature, modeling, structural and component analysis.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time, a frame analysis is performed on the material of Smolensk dialects, which, on the one hand, demonstrates structural components similar to the common language, and on the other hand, allows us to identify significant differences that allow us to talk about the peculiarities of perception of the objective world by a dialect speaker, which are expressed in a word.

The practical significance of this work is determined by its contribution to the description and study of the system of Smolensk dialects; an attempt was made to analyze the dialect language material using cognitive analysis. The obtained results will be useful for researchers of Russian dialects, all those interested in folk culture and language, and can be used as material for analysis in practical classes when studying the regional component in universities.

Keywords: lexical-word-formation nest, frame analysis, Smolensk dialects, cognitive linguistics, dialectal linguistic picture of the world.

Исследуя те или иные языковые артефакты, ученый сталкивается с необходимостью упорядочить их, используя для этого самые оптимальные способы. В настоящее время по-прежнему остаются актуальными методы когнитивной лингвистики, которые могут успешно применяться для нужд антропологических исследований, поскольку позволяют находить оптимальные способы систематизации изучаемых языковых единиц. Репертуар когнитивистики представлен различными терминами, которые нашли широкое применение в лингвистике. Так, по мнению А.П. Бабушкина, И.А. Стернина, результат представлений человека о каком-либо предмете, репрезентирующий результат его мыслительной деятельности, нашедший отражение в языке, может рассматриваться как *концепт* [1, с. 7]. Отметим, что понятие “концепт” можно рассматривать достаточно широко, в том числе и в историческом срезе. Традиционными стали понятия «фрейм», «слот», «пропозиция» и др., позволяющие моделировать фрагмент языковой действительности как совокупность упорядоченных элементов, находящихся в тесной взаимосвязи друг с другом. При этом задача исследователя – показать, что фреймовый анализ не предполагает «искусственного» отбора и систематизации языковых единиц, он уместен в тех случаях, когда в определенном смысле может

естественным образом отражать структурно-смысловую организацию той или иной единицы языка, сопоставимую со структурой фрейма.

И.В. Евсеева отмечает: «Такие структуры и составляющие знания, как “фрейм”, “слот”, “пропозиция” могут быть успешно применены для анализа словообразовательных единиц». На наш взгляд, словообразовательное гнездо, будучи одной из комплексных единиц словообразования, может успешно представлено как фрейм.

В нашем исследовании в качестве фрейма выступает словообразовательное гнездо с лексемой «род», включающее все производные диалектные слова, зафиксированные в «Словаре смоленских говоров». Структурными компонентами фрейма в нашем исследовании являются «субфреймы». Под «субфреймом» мы понимаем каждое конкретное значение слова «род», которое является мотивирующим для ряда дериватов.

В рамках данной статьи мы хотим представить модель организации лексико-словообразовательного гнезда с вершиной «род» в смоленских говорах. Выбор предмета исследования обусловлен тем, что «в диалектах представлен обширный репертуар лексем с общим значением “семья”» [3, с. 84], который воплощается с помощью дериватов, содержащих корень «род». В этом заключается особенность общенациональной языковой картины мира, связанной с представлением о таких важных элементах русской концептосферы, как «семья», «община», «родственники», «предки», «дети» и т.д.

В смоленских говорах, как и в других группах русских говоров, пласт лексики, содержащий корень «род», также достаточно обширный, причем диалектные дериваты конкретизируют ряд значений, присущих лексемам в общенародном языке. Об этом, в частности, говорит Т.И. Вендина в монографии «Антропология диалектного слова»: «Семантический диапазон корня -род- <в русских говорах> чрезвычайно широк, так как он определяет все, что связано с биологической жизнью человека, а также окружающих его предметов и явлений внешнего мира» [3, с. 84]. Рассмотрим, какие лексико-семантические варианты (далее – ЛСВ) имеет корень -род- в литературном языке (табл. 1).

Таблица 1

Лексико-семантические варианты корня *-род-* в литературном языке

| Литературный язык | |
|--|---|
| Толковый словарь русского языка под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [5] | Словарь русского языка: В 4-х т. под ред. А.П. Евгеньевой [6] |

| Литературный язык | |
|---|--|
| 1. Основная общественная организация первобытнообщинного строя, объединенная кровным родством. | 1. Основная производительная ячейка первобытного общества — группа людей, происходящих от одного общего предка, связанных узами кровного родства. |
| 2. Ряд поколений, происходящих от одного предка, а также вообще поколение. | 2. Ряд поколений, происходящих от одного предка. |
| 3. В систематике животных и растений: группа, которая объединяет несколько видов, обладающих общими признаками. | 3. Принадлежность по рождению к какой-л. определенной социальной группе, национальности или месту; происхождение. |
| 4. Женщина, которая недавно родила; роженица. | 4. Группа, разряд предметов, явлений, понятий и т. п., объединенных общими существенными признаками. |
| 5. Тот, который предназначен для оказания врачебной помощи при родах; бывающий при родах. | 5. Разновидность, сорт, тип чего-л. |
| 6. Болезненный припадок, сопровождающийся судорогами и потерей сознания у детей. | 6. Способ, образ, характер действия, деятельности и т. п. |
| 7. Свой, родной. | 7. Грамматическая категория в некоторых языках, характеризующая каждое имя существительное как относящееся к одному из трех классов – мужскому, женскому или среднему (например, в русском языке) – или к одному из двух классов – мужскому или женскому (например, во французском языке). |

В смоленских говорах ЛСВ дериваты с корнем **-род-** в отличие от литературного языка имеют следующее наполнение: 1. Кровные родственники (только мн. ч.) или кровный родственник; 2. Рождение, возникновение, появление (в том числе о животных и растениях); 3. Женщина – роженица; беременная женщина или уже родившая. 4. Свойственный кому-либо / чему-либо с рождения; 5. Местный житель / жительница; 6. Наименования родственников; 7. Родильный дом; 8. Капризничать, вести себя неподобающим образом (о детях и взрослых). 9. Естественное свойство кого-либо / чего-либо. 10. Новорожденный. 11. Близкая подруга. 12. Детская падухая болезнь. 13. Прибавление в семье. 14. Родимое пятно, родинка.

ЛСВ с корнем **-род-**, зафиксированные в смоленских говорах, включают в себя разное количество дериватов, рассмотрим каждый из них более подробно.

ЛСВ 1. 'Кровные родственники или кровный родственник' (15).

Слот «отношение» репрезентует **пропозициональную схему** «предмет – предикат – объект», на основе которой образуется **пропозиция** «*группа людей, имеющих кровную связь с говорящим*». Данной пропозиции в смоленских говорах соответствуют следующие дериваты (имеющие собирательное значение): **при́род** – **род, родня**. У нашъм прирьди нет плахих, ништо ни збълувауса. САФ. Дурово; КАРД., ПОЧ., СМОЛ., ЯРЦ. **Рóдина** – собир. **родня**. А ны имяниных никаго чужога ни было, сьбралысь толька свья родина. ПОЧ. Киселёвка; ВЯЗ. **Рóдинка** – собир., уменьш. к **родина**. Приехыла ка мне мяя родинка, сятрушка и пляменник; йина у пыртизанных была. СМОЛ. Выдра. **Рóднї** – **родственники** (только мн. ч.). А какии яны родни? РОСЛ. Бараново. **Рóдные** – **родственники** (субстантивированное прилагательное). Летысь маи ронные ка мне с югу приийжжали. ДУХ. Пречистое. МОН., ЯРЦ. **Рóдный** – **находящийся в родственных отношениях; родной**. Ронный брат мне и то ня верить. ЕЛЬН. Коробец. Ронный батя так ня делуу. ЕЛЬН. Новая. Детки вы маи родныи. ПОЧ. Даньково; СМОЛ. + Д. 1914. **Срóдица** – **родня, родственники** (собир.). Къда уся сродица пьабедьить зь сталом, вылизайть 3-зы стыла, примають нъ куте стол, радитили бяруть икону и блъсльуляють мьладых, а яны становюцца нъ калени, кланиюцца у ноги и цалують икону, ацца и мать. ДУХ. Голачево. **Срóдня** – **родня, родственники** (собир.). Нету у мяне сронни, анна асталысь. ВЕЛ. Заозерье., ЕЛЬН. Коробец. У мяне са сронни никога ни асталыся пачти: тольки систра жыветь где-та. РОСЛ. Грязенять. **Срóдость** – **родня, родственники** (собир.). Апазорила нашу сродьсь. УГР. Знаменка; ДУХ., ПОЧ., РУДН., САФ., СМОЛ.

В этой же пропозиции функционируют лексемы, служащие для наименования родственника или родственницы: **родíмец** – 1. **Родственник**. Усе радимицы приийжжали ны маслинку, и тады три дни гуляли. КРАСН. Варечки. **Родíмчик** – уменьш. к **родственник**. Радимчик – ета родственник, их у мене многа. ГЛИНК. Василево. **Рóдич** (зафиксирован также вариант – **рóдыч**) – **родственник**. Родичи у усих есь. ПОЧ. Даньково., РОСЛ. Орловка., Добровольский. **Срóдик** – **родственник**. Иван жа мне сродик: брат дваюрынный. ДУХ. Горки., СМОЛ. Михновка. **Срóдственник** – **родственник**. Сроствинник мой жыветь у Смаленску. КРАСН. Викторов; ПОЧ., СМОЛ., МОН. Татарск, ЯРЦ. **Срóдственница** – **родственница**. Анна сроствинница у мяне асталысь, и тая далёка жыветь. СМОЛ. Лоино. ДУХ. Доброино; ВЯЗ., ПОЧ. Мурыгино.

ЛСВ 2. 'Рождение, возникновение, появление (в том числе о животных и растениях)' – 11. В данной группе лексем можно выделить слот Слот «процессуальность», которому соответствует **пропозициональная**

схема «процесс – результат». П «действие, являющееся результатом процесса». **Нарожа́ться – 1. Рожда́ться.** У ей кажный год нърыжалъсь деука. СМОЛ. Ясенная; ДОР., СМОЛ. + Д. 1914.

2. **Возника́ть, появля́ться (о месяце).** Будить месец нърыжацца, пасодим рысаду. КРАСН. Гусино; ДОР., СМОЛ. + Д. 1914. **Породи́ться – уроди́ться (о растениях).** А лён пърадиуся дужа харошый. СМОЛ. Тюли. **Зароди́ть – уроди́ться** (чаще всего используется с отриц. частицей “не”). Ноничи картошка у нас ни зырадила. ХИСЛ Клюкино. **Зароди́ться – уроди́ться.** Атец мой зроду таким зърадиуся. КРАСН. Бубново., СМОЛ. Катынь. **Природи́ться – роди́ться, уроди́ться.** А сынок у йих харошый прирадиуся. КРАСН. Андруси.

Сроди́ться – 1. Роди́ться. Тут я срадиуся, тут я памру. ЕЛЬН. Богородицкое. 2. **Выроди́ться.** Бизнавозница, зимля галодныя, срадилъсь усё. ДЕМ. Мочары., ДУХ. Верешковичи. **Рóдом: рóдом роди́ть – роди́ть подряд, без перерыва.** Дятей родым радила девить штук. СМОЛ. Тюли. **Нероди́мый – неурожа́йный.** Къда ни урадилъсь што, тыда запуть нирадимий. ДЕМ. Петрочаты. **Рóды: рóдами брать – о предродовых схватках.** Ета яе ужу рыдами бярець, скоро радить. СМОЛ. Марьино.

Пропозициональная схема «процесс – объект». П «объект, появившийся в результате длительного процесса»: **зарóдыш – завязь.** Зародышый многа, а росту им нет. Пагода ня вышла – суха. Зародыш – ета малинький, нидауна зъвизаушыйся агурец. СМОЛ. Магалинщина. **Зарóдок – зародыш в яйце.** Свижак – ета яичка биз заротка. ДОР. Болдино; СМОЛ. Яново.

ЛСВ 3. ‘Женщина – роженица; беременная женщина или уже родившая’ (5). Слот «процессуальность» Пропозициональная схема «субъект – процесс – признак». П «лицо, приобретшее определенный признак в результате длительного процесса»: **родёжа – роженица.** Радёжа – тая, што радиушыя. ДОР. Струково. **Роди́льня – роженица.** Нада схадить радильню атведыть, как ина там. РОСЛ. Орловка. **Рожáлая – о рожаящей или родившей женщине.** Ръжалыи женшшыны, те крепчи. СМОЛ. Сумароково, Горюпино. **Родёха – о беременной женщине.** Радёха ужу пятым рябёнкым ходить. СМОЛ. Горюпино; ДУХ., РУДН. **Роди́ха – 1. Беременная женщина.** Тока што пыжанились, а ина ужу шастой месец радихуй ходить. СМОЛ. Агапоново. Я радихый была, а усё работыла. А радихый у нас завуть бяреминную. ДОР. Струково; ВЯЗ., ЕЛЬН., САФ., ЯРЦ. 2. **Женщина, которая рождает.** А раньшы у бальницу ни вазили, тьк радихи дома радили. ПОЧ. Киселевка. Хвытаить яе схваткыми, ета нажымы. Радиха кричить. ЯРЦ. Дедово. Радиху идуть атведывыть с пирыгами, с драчёными. ПОЧ. Даньково. **Неродúха – о**

бесплодной женщине. Нирадуха – ета баба, ни способныя радить дитей, зато и принимаить мужыкоу разных. ЕЛЬН. Клоково.

ЛСВ 4. ‘Свойственный кому-либо / чему-либо с рождения’(4).

Слот «качество» Пропозициональная схема «процесс – предикат – признак». П «признак, возникший в результате процесса (рождения)»: **родимый – врождённый.** Ета балесь у яго (мужа) ни радимыя. СМОЛ. Черниково. **Сродствá – с рождения** (наречие). Ён ишшы срытства такой упрямый. ГЛИНК. Василево. **Сродствú – с рождения** (наречие). А ён или сратству такой? СМОЛ. Горюпино. Я срацтву такога ня видила. ДУХ Доброино. **Родовóй – 1. Сроду, с рождения.** Етыт паринь дауно балеить, ён такей рьдавой. СМОЛ. Бельчевицы.

ЛСВ 5. ‘Местный житель / жительница’ (5). Слот «отношение»

Пропозициональная схема «субъект – предикат – объект». П «лицо, имеющее отношение к определенному месту». **Рожáнец – местный житель, уроженец.** Типерь-та и рыжанцыу мала стала. ДУХ. Вердино., СМОЛ. Замошье. **Рождéнец – местный житель, уроженец.** Шшас у нас ражденцыу мала асталысь, усё новыи пынаехыли. ЯРЦ. Соловьево.

Рождéница – местная жительница, уроженка. А йна – ражденица слаукъускыя. ДОР. Славково. **Рождёнка – местная жительница, уроженка.** Я раждёнка здесь, усё пра ету дяреуню знаю. СМОЛ. Новоселье., ЯРЦ. Соловьево; ДОР. **Родимец – 2. Уроженец.** РУДН. Переволочье.

ЛСВ 6. ‘Наименования родственников’ (4). Слот «отношение»

Пропозициональная схема «субъект – предикат – объект». П «лицо, характеризующееся наличие родственной связи по отношению к говорящему». **Родителка – мать.** Радителка мыя усё пумугала мне, усё заботилысь. СМОЛ. Сыр-Липки., ДЕМ. Городец. Эх, мамынька, радитилка, тяшка на свети жыть. СМОЛ. Роскошь; ДОР., ЯРЦ. **Сдвоюродный – двоюродный (брат).** У мяне у Бытальви жыл здваюрънный братишка: яго matka и мой батька были родными. ДЕМ., ПОЧ. Стригино; ГАГ., ДОР., МОН., РОСЛ., СМОЛ., ЯРЦ. **Сдвурóдный – двоюродный (брат).** Мой здвуродный брат у маея дяреуни жыветь. ГЛИНК. Клоково., КРАСН. Маньково; ВЯЗ., ДЕМ., ДОР., ПОЧ., РОСЛ., ЯРЦ.

ЛСВ 7. ‘Родильный дом’ (1). Слот «предназначение».

Пропозициональная схема «действие – объект». П «учреждение, которое оказывает медицинские услуги беременным женщинам». **Рóдный дом – родильный дом.** Ета уж тяперь дом родный есь, а раньшы пу бапкым усё рьжали. ЯРЦ. Павлихино.

ЛСВ 8. ‘Капризничать, вести себя неподобающим образом (о детях и взрослых)’ – 9. Слот «эмоциональное состояние». Пропозициональная схема «состояние – признак – действие». П «действие, которое характеризует

отрицательное поведение». **Поуродать – покапризничать.** Любила я снычала пуродыть, а патом пыжалеть. СМОЛ. Катынь; ПОЧ. **Поуродовать – покапризничать.** Ён спирва пуродыть, патом заснетъ. ТЁМК. Кикино. **Уродать – вести себя неподобающим образом, капризничать, упрямиться.** Ни уродый, лажысь спать. ПОЧ. Мурыгино., ДЕМ. Мочары; ЯРЦ. **Уродничать – вести себя неподобающим образом, капризничать, упрямиться.** Деука уродничить целый день. ВЯЗ. Печенкино., СМОЛ. Михновка; НОВОД., ПОЧ., РОСЛ., ТЕМК. **Уродовать – вести себя неподобающим образом, капризничать, упрямиться.** Што-та ён уродыть, ти ни зыбалеу? ГАГ. Никольское. ЕРШ., ДЕМ. Подосинки., ЕЛЬН. Данино.

Данный слот включает в себя также пропозициональную схему «*признак – состояние – субъект*». П «*ребенок, характеризующийся отрицательным поведением*». **Урודה – о капризном, упрямом ребенке (экспр.).** Угымани ты етыга уроду! СМОЛ. Жуково. Якей урода дитёнык, ну што табе нада?! КРАСН. Николаевка; ВЕЛ., ВЯЗ., ДЕМ., ДОР., ДУХ., ПОЧ., РОСЛ., САФ., ТЕМК., ЯРЦ. **Уродливый – капризный, упрямый.** Какой уродливый рибёнык, урода, крикса. ЯРЦ. Мушковичи., СМОЛ. Подосуги; повсем. **Уродчивый – капризный, упрямый.** Шшас дети урочивыи: то йим ни так, ета йим ни так. ЕЛЬН. Токарево. **Уроды – капризы, прихоть, непослушание.** Батка биу яго дужа, ну атвучиу ат уродьбу. СМОЛ. Тычинино., РУДН. Казимирово; ПОЧ., САФ., ЯРЦ.

ЛСВ 9. ‘Естественное свойство кого-либо / чего-либо’ (3). Слот «*природное свойство*». Пропозициональная схема «*состояние – признак – действие*». П «*признак, характеризующийся естественным состоянием кого-либо / чего-либо*». **Природина – натура, характер, природное свойство человека.** Если б знала, ни любила б хитрыню природину. ЕРШ. Пустая Буда. **Природок – природное свойство, порода.** ЕЛЬН. + Добров. 1914. **Родовой – 2. Природный, естественный.** А тяперитка ужу усе красють выласы, ретка у каго рьдавыи волысы. СМОЛ. Горюпино; ДОР.

ЛСВ 10. ‘Новорожденный’ (1). Слот «*качество*». Пропозициональная схема «*состояние – признак – действие*». П «*лицо, характеризующееся определенным состоянием*». **Нарожденец – новорожденный.** Тижало було. У няго нъраждениц к таму жа был. СМОЛ. Алтуховка. Нъраждениц – как народицца рибёнык. ГЛИНК. Суборовка, СМОЛ. Алтуховка., ЯРЦ.

ЛСВ 11. ‘Близкая подруга’ (1). Слот «*отношение*». Пропозициональная схема «*признак – субъект*». П «*лицо, характеризующееся положительным отношением говорящего*». **Родница – подруга.** Раньшы-та родниц бувала многа, шшас тока две. СМОЛ. Катынь., ДУХ. Пречистое.

ЛСВ 12. ‘Детская падучая болезнь’ (2). Слот «болезнь». Пропозициональная схема «процесс – предикат – субъект». П «состояние, которое испытывает маленький ребенок вследствие припадка». Родімец – 4. **Болезнь маленьких детей, сопровождается судорогами, посинением, потерей сознания.** Падучию нызывали недух, а то радимиц, тока радимчик нызвають большы у дятей. Ат недуху бьецца чилавек гылавой, яго держуть. ЯРЦ. Дедово; ДЕМ., ДОР., ПОЧ., СМОЛ. П «состояние, которое испытывает маленький ребенок вследствие припадка». Родімец вас (тебя, его и т.д.) **возьмі (бей, забей, забори, побей, положи, убей) – чёрт побери!** Ах, радимец тябе убей, залезла нъ крывать с грязными ныгами. ЯРЦ. Мушковичи. Кот, радимиц зыбьари тябе, ипять путыисси пыт ныгами. СМОЛ. Туринщина. ЕЛЬН., ДОР., ДУХ., МОН., ПОЧ., РОСЛ., САФ., СЫЧ.

ЛСВ 13. ‘Прибавление в семье’ (1). Слот «результат действия». Пропозициональная схема «действие – состояние». П «состояние, которое возникает в результате появления нового члена семьи». **Природы – прибавление в семье за счет детей, невесток, детей и т.д. (1).** Природы были у каго и бальшыи, а ни дялились, усе уместы жыли. РОСЛ. Пригоры.

ЛСВ 14. ‘Родимое пятно, родинка’. Слот «качество». Пропозициональная схема «признак – качество». П «предмет, характеризующийся определенным признаком». Родімец – 3. **Родинка, родимое пятно.** ДОР. Болдино.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Методы когнитивной лингвистики, получившие широкое применение на языковом материале литературного языка, могут быть применимы и для исследования диалектного материала, который может быть организован в виде ряда фреймов.

2. Корень **-род-** в смоленских говорах представлен разветвленной сетью дериватов, глубинный семантический анализ которых позволяет говорить о наличии особой системы, функционирующей в смоленских говорах и демонстрирующей особое восприятие диалектоносителем всех понятий, восходящих к корню **-род-**.

3. Лексико-словообразовательное гнездо с вершиной **-род-** в смоленских говорах имеет сложную структуру субфреймов, которые взаимосвязаны не только на лексико-структурном уровне, но и на уровне семантическом. Комплексный анализ позволил нам выявить ядерную часть, в которую входят словоформы, называющие прежде всего ближайших родственников, что соответствует концепту, представленному в литературном языке. Использование различных аффиксов диалектоносителем позволяет

охарактеризовать характер установления родственных связей и отношение говорящего к ближайшим родственникам по разным параметрам. Разветвленную сеть дериватов имеет периферийная часть исследуемой лексической группы, которая позволяет рассмотреть характер возникновения ряда значений, отсутствующих в литературном языке с исследуемым корнем, например, для отрицательной оценки поведения капризничавшего ребенка. Наличие разнообразных пропозициональных схем, которые являются взаимообусловленными, позволяет говорить о функционировании в смоленских говорах различных типовых моделей семантического переноса в процессе словотворчества.

Библиография

1. Бабушкин А.П. Когнитивная лингвистика и семасиология / А.П. Бабушкин, И.А. Стернин. Воронеж: Ритм, 2018. 229 с.
2. Бахрамова М.М., Таштемирова З.С. «О понятии „концептосфера“ в современной лингвистике» // *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 4 (5), 2024. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-kontseptosfera-v-sovremennoy-lingvistike?ysclid=maugcn60wp719493582> (дата обращения: 15.04.2025).
3. Вендина Т.И. Антропология диалектного слова / Ин-т славяноведения РАН. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 684 с.
4. Евсеева И.В. Производное слово как единица хранения знания, структурированного во фрейм // *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. Вып. 56. 2011. № 20(235). С. 86–92.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
7. Словарь смоленских говоров. Смоленск, 1974–2005. Вып. 1–11.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3 / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд. стер. М.: Прогресс, 1987. 832 с.

ЛЕКСЕМЫ С КОРНЕМ -ТЕАТР- В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Ермолова Карина Андреевна

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»,
г. Москва, Российская Федерация
shasharina_ka@mail.ru

Аннотация. Проблема лексической сочетаемости – важнейший аспект, который позволяет понять структурные особенности языка и особенности изложения информации языковыми средствами. В частности, при изучении лексем, которые входят в лексико-семантическое поле «Театр» возможна наиболее полная интерпретация этого ЛСП в лексической системе русского языка. Цель исследования состоит в выявлении особенностей использования лексем с корнем -ТЕАТР- и их потенциала в выражении особенностей лексической сочетаемости в русском языке, в определении семантических аспектов словосочетаний с компонентами с корнем -ТЕАТР- в современном русском языке. Методологической основой работы являются труды по проблемам лексической сочетаемости (И.М. Кобозева, Н.З. Котелова, В.В. Морковкин и др.), используются описательный метод, методы лингвистического анализа, контекстуальный анализ.

В ходе исследования были получены следующие результаты: лексем с корнем -ТЕАТР- как отдельные единицы, так и в составе словосочетаний в современных неспециализированных СМИ позволяют сделать вывод о том, что театр и связанные с ним феномены ценны и значимы для общества, воспринимаются как национальное культурное достояние. Однако они также отражают и факторы недовольства театром, связанные с дороговизной и труднодоступностью билетов. Особое внимание уделяется скандалам в театральном искусстве, интересующим обывателей. Театр также рассматривается и как метафора притворства и неестественности, что актуально как для описания искусства, так и для характеристики политических процессов, а лексем с компонентом -ТЕАТР- при этом употребляются в переносном значении.

Ключевые слова: лексическая сочетаемость, лексем с корнем -ТЕАТР-, обыденная картина мира, театр в СМИ, театр в национальной картине мира,

образная интерпретация театра, восприятие театра.

UDC 80

LEXEMES WITH THE ROOT -THEATR- IN MODERN MEDIA IN RUSSIAN

Ermolova Karina Andreevna

Federal State Autonomous Educational

Institution of Higher Education

"State University of Education"

Moscow, Russian Federation

shasharina_ka@mail.ru

Abstract. The problem of lexical compatibility is the most important aspect that allows to understand the structural features of the language and the features of presenting information by linguistic means. In particular, when studying the lexemes that are part of the lexical-semantic field "Theater", the most complete interpretation of this lexical-semantic field in the lexical system of the Russian language is possible. The purpose of the study is to identify the features of the use of lexemes with the root -THEATR- and their potential in expressing the features of lexical compatibility in the Russian language, in determining the semantic aspects of phrases with components with the root -THEATR- in modern Russian. The methodological basis of the work is the works on the problems of lexical compatibility (I.M. Kobozeva, N.Z. Kotelova, V.V. Morkovkin, etc.), the descriptive method, methods of linguistic analysis, contextual analysis are used.

The following results were obtained in the course of the study: lexemes with the root -THEATR- both as separate units and as part of phrases in modern non-specialized media allow us to conclude that the theater and related phenomena are valuable and significant for society, and are perceived as a national cultural heritage. However, they also reflect factors of dissatisfaction with the theater related to the high cost and inaccessibility of tickets. Particular attention is paid to scandals in theatrical art, which interests ordinary people. The theater is also considered as a metaphor for pretense and unnaturalness, lexemes with the component -TEATR- are used in a figurative sense.

Keywords: lexical compatibility, lexemes with the root -THEATR-, everyday picture of the world, theater in the media, theater in the national picture of the world, figurative interpretation of theater, perception of theater.

Введение. Актуальность исследования состоит в том, что работа, с одной стороны, направлена на изучение сочетаемости лексем с корнем -ТЕАТР- как компонента лексической системы языка и ЛСП «Театр» в русской картине мира (в обыденной картине мира, выраженной в СМИ), с другой стороны – она позволяет наиболее точно описать особенности данного ЛСП при интерпретации театра как части картины мира, образца сферы искусства и т.д.

Научная новизна работы состоит в том, что исследование рассматривает семантические и структурные особенности лексем с корнем -ТЕАТР- в современном русском языке с применением методов лингвистического и контекстуального анализа.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей использования лексем с корнем -ТЕАТР- и их потенциала в выражении особенностей лексической сочетаемости в русском языке, в определении семантических аспектов словосочетаний с компонентами с корнем -ТЕАТР- в современном русском языке. Задачи исследования включают в себя выявление примеров использования лексем с корнем -ТЕАТР- в публикациях в неспециализированных СМИ и интерпретацию их содержательно-структурных и прагматических особенностей.

Методы исследования: лингвистический, контекстуальный, семантический и лингвопрагматический анализ, научное обобщение и систематизация.

Теоретическая база исследования: труды М.С. Миловановой, В.В. Морковкина, Т.Е. Шаповаловой, О.В. Шаталовой.

Источниковая база исследования: публикации в неспециализированных СМИ, в которых сообщается о театре как о компоненте культуры, общественном феномене.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты ценны для преподавания лексикологии современного русского языка, с акцентом на проблематике, связанной с моделями реализации лексической сочетаемости, с интерпретацией роли театра в обыденной картине мира носителей русского языка.

Вопросы лексической сочетаемости языковых единиц – обширная сфера, позволяющая понять, как именно формируется язык, каковы особенности интерпретации реальности и номинации феноменов в языковой картине мира. О.В. Шаталова отмечает, что при формировании словосочетаний – в соответствии с особенностями языковой картины мира и существующих в ней ассоциаций – лексические единицы могут употребляться как в прямом, так и в переносном значении, что отражает образно-ассоциативный потенциал языка [9, с. 151]. Сама по себе категория лексической сочетаемости отражает

интерпретацию уже существующих в языке синтагматических и парадигматических отношений между языковыми единицами. Более того, она способна обеспечить и образность речи, сделав коммуникацию более выразительной, донеся желаемую информацию более точно [7, с. 15].

Потенциал лексемы к созданию сочетаний состоит в ее валентности, которая отражает парадигматическую природу лексической системы языка: «валентность слова есть такое свойство его содержательной стороны (значения), которое позволяет ему иметь при себе определенный набор синтаксических позиций» [6, с. 66]. При этом лексическая сочетаемость напрямую связана и с синтаксисом, они находятся в отношениях соположенности и взаимосвязанности. Отдельного внимания заслуживают и проявления противительности, рассмотренные М.С. Миловановой [5, с. 58]. Все они в совокупности формируют и отражают существующие в языке и языковом сознании людей доминанты. Они проявляются как на лексическом, так и на синтаксическом уровне [8, с. 13].

Основная часть. В этой работе будут рассмотрены особенности использования лексем с корнем -театр- в современных неспециализированных СМИ, что позволит выявить, как именно интерпретируется феномен театра в средствах массовой информации. Театр при этом интерпретируется как компонент обыденной картины мира.

Театр воспринимается как место, которое интересно и привлекательно для публики. Эта идея связана, например, со стремлением обывателей достать билеты на желаемое представление: *«Поиски билетов в театр часто превращаются в полноценную охоту, а добыча становится желанным подарком»* [3]. Для выражения этой идеи употребляется словосочетание «билеты в театр», а также применяются метафорические конструкции, которые построены на использовании в переносном значении компонентов «охота», «подарок»: они показывают стремления и цели людей, связанные с посещением театральных постановок, с выстраиванием собственных связей с театром.

Кроме того, театр в неспециализированной прессе трактуется и как пространство смыслов и образов, которые могут быть непонятны публике. *«Объяснить аудитории, что, собственно, происходит на театральной сцене, призвана специалистка по реквизиту Клеа (Ребекка Лиддьярд)...* [3]. Употребляется словосочетание «происходит на театральной сцене», которое показывает, что сцена – это то место, где осуществляется театральное действие. В этом примере подчеркивается тот факт, что специфика современного театра состоит в том, что выражаемые смыслы в его постановках часто непонятных без детальных объяснений, и этот аспект воспринимается часто как элемент критики. Акцент на том, что именно «понятность» спектакля обеспечивает

успешность среди зрителей, проявляется в следующем примере. *«Чем понятнее действие в театре, тем меньше раздражения это вызывает у публики»* [3]. Прослеживается установление прямых связей между понятностью действия и снижением степени раздражения и неприятия постановки со стороны зрителей. Использовано словосочетание «действие в театре», оценочный компонент для характеристики которого имплементируется в текст с использованием прилагательного «понятнее». То есть, подчеркивается мысль о том, что театральные новации воспринимаются широкой аудиторией неприязненно.

Театр оказывает влияние на общество. *«Комедия положений в нынешнее время – необходимый в театре жанр»* [1]. В этом примере словосочетание «жанр в театре» отражает, с одной стороны, жанровое многообразие театрального искусства, с другой стороны – показывает, что театральная жизнь, создаваемые в нем образы важны и ценны для всех людей, для широкой публики. Театр, при воздействии на общество, тем эффективнее, чем больше он апеллирует к смыслам, понятным широкой публике, выражая их собственным языком: *«Это – театральное путешествие сквозь историю донской столицы: от 1885 года до наших дней»* [3]. То есть, метафорическое словосочетание «театральное путешествие» используется как средство интерпретации реальности и истории средствами театра и языком театра, что отражает значительный потенциал этого вида искусства в коммуникации с обществом.

Театр по-разному интерпретируется в обществе, новые формы театрального искусства вызывают неоднозначные реакции. *«В театрах Москвы в этом сезоне выходят спектакли, исследующие человека в нетрадиционных театральных формах»* [3]. Использовано словосочетание «театральная форма», которое указывает на потенциальное многообразие способов выражения смыслов в театре, а добавление прилагательного «нетрадиционный» позволяет акцентировать внимание на существующем в обыденной картине мира разделении театрального искусства на традиционное классическое и нетрадиционное, которое отражает новаторство театра, не всегда доступное для понимания широкой аудитории.

Динамизм театра напрямую связан с трансформациями средств выражения театральных смыслов, что неоднозначно воспринимается обывателями: *«И на этом фоне любая попытка выйти за пределы привычного конвенционального театра уже кажется событием, удачным или нет – другой вопрос»* [3]. Прослеживается амбивалентное отношение обывателей к театру – с одной стороны, он воспринимается как ценность, с другой стороны, изменения в канонических и привычных формах театрального искусства с большей долей вероятности воспринимаются как неуместное в обывательской непрофессиональной картине мира.

Тот факт, что в театре происходит множество скандалов и интриг, отражает заинтересованность неспециализированной прессы именно в этом аспекте театральной жизни. *«Какие интриги плетутся на подмостках театров Москвы: Вместо Ширвиндта – Газаров, вместо Женовача – Хабенский»* [4]. В этом примере непосредственно употреблено существительное «интриги» в составе словосочетания «интриги на подмостках театров», что делает публикацию более экспрессивно-окрашенной и привлекательной для читателей, а также подчеркивает, что тема интриг в театрах интересует обывателей. Конфликты между актерами и руководством театра также интересуют публику. *«19 января Дмитрий Певцов бросил очередной камень в огород руководства театра «Ленком»* [10]. В этой цитате используется словосочетание «руководство театра», что отражает восприятие театра как организации. Кроме того, употребляется идиоматическое выражение «бросил камень в огород», которое символизирует скандал и критические отношения между актером и новым художественным руководителем театра.

Подчеркивание информации о том, что скандалы и интриги традиционно сотрясают театральную жизнь, в этом примере строится на описании этой проблемы на примере Большого театра. *«После увольнения Николая Цискаридзе Большой театр оказался в центре громкого скандала – увы, не первого и не последнего в истории самого знаменитого театра страны»* [4]. Используется словосочетание «Большой театр в центре скандала», которое акцентирует внимание на скандальной природе театра в восприятии СМИ, сама по себе лексема «театр» имеет негативные и экспрессивно-окрашенные коннотации. Сочетание эпитета «громкий» и словосочетания «не первого и не последнего в истории» привлекает внимание к интересной для публики теме, связанной со скандальными взаимоотношениями внутри театра.

Следующая проблема, которая поднимается в неспециализированной прессе при обсуждении театров, состоит в дороговизне билетов. *«Невероятная наглость: Большой театр угодил в новый скандал с ценами на билеты»* [2]. В этом примере употреблено экспрессивно-окрашенное словосочетание «невероятная наглость», которым выражается неприятие ценовой политики театра. Используется предикативное словосочетание «Большой театр угодил в скандал», который отражает существующие в обыденной картине мира представления о театре как о пространстве, которое связано со скандалами и может вызывать неприятие. Обращение к этой теме в СМИ может быть объяснено тем, что данная проблема волнует обывателей как покупателей театральных билетов: в статьях отражены эмоции, испытываемые людьми в связи с поднятием цен на билеты.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что театр – метафора притворства и чрезмерности в русском языке, и эта идея выражается через употребление существительного «театральность». *«Потом Меньшов рассказывал, что своей картине он хотел добавить **театральности**, поэтому и утвердил Тенякову и Юрского на более возрастные роли»* [1]. За счет этой лексемы подчеркивается намеренная чрезмерность в выражении смыслов и образов в киноискусстве. *«Креативные директора массово меняются, бренды ищут способы остаться на плаву в кризис, дизайн колеблется между **откровенной театральностью** и сдержанной утилитарностью»* [3]. В этом примере данная идея проявляется в интерпретации особенностей модных тенденций, которые тяготеют к чрезмерности при создании модных решений, и этот аспект также соотносится с метафорой театра и театральности. Театральность как гротеск проявляется и в этом примере: *«Мюглер был чрезвычайно кэмповым, и как дизайнер и как персонаж, он обожал **всяческую театральность**, все преувеличенное и гротескное, вещи-trompe-l'œil»* [3].

Эта идея проявляется не только при изображении феноменов сферы искусства и творческой деятельности людей, но также и как средство выражения негативной оценки общественно-политических процессов: *«Эта **театральная выходка** символизирует разрушительную политику Симиона, который начал политическую карьеру, маршируя по улицам и разрисовывая дороги страны с помощью баллончиков краски ультранационалистическими лозунгами»* [3]. Прилагательное «театральный» применяется для указания фальшивости, нарочитого подлога, который способен оказать воздействие на политический контекст развития страны. Тем самым подчеркиваются негативные ассоциации, заложенные в восприятие театра как метафоры неестественности в обыденной картине мира. Аналогичным образом и в следующем примере прилагательное «театральный» отражает нарочитость и символичность действий в политике: *«**Театральная пауза** и упрямство бывшего постпреда, которая не захотела немедленно поддержать фаворита республиканской гонки, не раз приводили Дональда Трампа в бешенство»* [3]. Лексема употребляется в переносном значении.

Театр как образ и соответственно лексемы с корнем -ТЕАТР-воспринимаются в обыденной картине мира носителей русского языка и в контексте торжественности. Эта идея ярко представлена при описании военного парада: *«Завершился парад **театрализованным эпилогом** в исполнении танцевальных и певческих коллективов республики»* [3]. Лексема «театрализованный» используется в данном контексте как средство указания на то, что военный парад был частью большого праздника, и в его состав были включены и театрализованные праздничные элементы. Связи театра с

праздником и торжеством в обыденной картине мира проявляются и в этом примере: «Гостей ждет **театрализованное костюмированное действие** чествования и проводов масленицы, народные игры и изготовление масленичной куклы» [3], что отражает понимание театра как особого пространства, а также ассоциации с ним как с действием, подразумевающим отход от реальности.

Заключение. В обыденной картине мира в неспециализированных СМИ при интерпретации роли и места театра в жизни человека и общества на первый план выходят его общественная ценность, его роль в повышении настроения зрителей. Однако значительное внимание уделяется и таким аспектам как скандальность и интриги в театре, критика современных театральных постановок, динамизм в театре воспринимается амбивалентно. Обращение к этим темам свойственно именно публикациям, рассчитанным на массового зрителя, который не вполне разбирается в новаторстве театральной жизни. Кроме того, в неспециализированных СМИ при описании театра поднимается вопрос дороговизны билетов. Более того, в обыденной картине мира распространено и использование образа театра как метафоры чрезмерности, нарочитости, отсутствия умеренности, что отражает свойственные русскому языку и неспециализированным СМИ принципы интерпретации театра как культурного феномена. Эта идея проявляется также и при интерпретации политической жизни.

В ходе анализа текстов источников – публикаций в неспециализированных СМИ – были выявлены как отдельные лексемы с корнем -ТЕАТР-, так и примеры их вхождения в словосочетания, которые позволяют как конкретизировать передаваемую информацию, так и охарактеризовать образную интерпретацию театрального искусства в обыденной картине мира носителей русского языка.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с интерпретацией роли и места, смысловых и прагматических особенностей лексем с корнем -ТЕАТР- в русском языке на материале специализированных СМИ, публикации которых посвящены театральной жизни. Уместно проследить сходства и различия в структурном и семантическом плане интерпретации театра в профессиональной и обыденной картине мира в соответствующих СМИ.

Библиография

1. Аргументы и Факты [Сайт]. URL: <https://aif.ru/> (дата обращения: 14.05.2025).
2. Евразия.Daily [Сайт]. URL: <https://eadaily.com/ru/> (дата обращения: 14.05.2025).
3. Коммерсант [Сайт]. URL: <https://www.kommersant.ru/> (дата обращения: 14.05.2025).
4. Комсомольская правда [Сайт]. URL: <https://www.kp.ru/> (дата обращения: 14.05.2025).

5. Милованова М.С. Семантика противительности и средства ее выражения в русском языке: диссертация ... доктора филологических наук. М., 2011. 418 с.
6. Морковкин В.В. Опыт идеографического описания лексики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 166 с.
7. Халикова Н.В. Образность русской художественной прозы (лингвистический аспект). М.: Изд-во МГОУ, 2004. 162 с.
8. Шаповалова Т.Е. Категория синтаксического времени в русском языке. М.: Моск. пед. ун-т, 2000. 151 с.
9. Шаталова О.В. Концепт бытие в русском языке: диссертация ... доктора филологических наук. М., 2009. 545 с.
10. Ямал-медиа [Сайт]. URL: <https://yamal-media.ru/> (дата обращения: 14.05.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

УДК 808.5

ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ГЛАГОЛА ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ

Варнаева Анна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет»
г. Смоленск, Российская Федерация
anna6772@mail.ru

Аннотация. К одной из наиболее серьезных проблем современного российского образования относится существенное увеличение количества обучающихся-инофонов, не владеющих русским языком.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью подготовки учителей к эффективному лингвометодическому сопровождению иноязычных школьников уже на начальной ступени образования в процессе освоения ими глагола как одной из самых важных и сложных частей речи русского языка.

Цель исследования – анализ характерных особенностей усвоения детьми-инофонами грамматических категорий глагола.

Методологической основой исследования являются теории и концепции билингвизма (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н. Имададзе, С.Н. Цейтлин), этнолингвистическая теория В. Гумбольдта, концепции общей теории речевого онтогенеза (А.А. Залевская, С.Н. Цейтлин, И.М. Румянцева).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ онтолингвистической и психоллингвистической литературы, наблюдение над русской речью иноязычных детей, анализ, систематизация и обобщение ее данных.

Научная новизна исследования состоит в осмыслении особенностей овладения детьми-инофонами парадигматикой русского глагола как компонентом их промежуточной грамматики.

Практическая значимость исследования заключается в вооружении учителей начальной школы знанием основных причин, осложняющих постижение русского языка иноязычными детьми, трудностей освоения ими

глагола, что позволит более результативно организовать процесс овладения его грамматическими формами.

Характерной чертой промежуточной русскоязычной индивидуальной системы детей-инофонов является повышенная сложность формирования ее морфологического компонента. Особенно трудным для иноязычных учащихся оказывается усвоение грамматических категорий глагола. Понимание особенностей употребления ими слов данной части речи и причин, определяющих проблемы в овладении глагольными категориями вида, залога, наклонения, времени и лица, позволит педагогу осуществить грамотное моделирование вторичной языковой личности своих воспитанников.

Ключевые слова: дети-инофоны, последовательный билингвизм, интерференция, лингвометодическое сопровождение иноязычных школьников, промежуточный язык, грамматическая категория, глагол.

UDC 808.5

MASTERING GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE VERB FOREIGN-SPEAKING CHILDREN

Varnaeva Anna Evgenevna

Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education “Smolensk State University”
Smolensk, Russian Federation
anna6772@mail.ru

Abstract. One of the most serious problems of modern Russian education is a significant increase in the number of foreign-speaking students who do not speak Russian.

The relevance of the topic of the article is due to the need to prepare teachers for effective linguistic and methodological support for foreign-speaking schoolchildren already at the initial stage of education in the process of mastering the verb as one of the most important and complex parts of the speech of the Russian language.

The purpose of the study is to analyze the characteristic features of the assimilation of grammatical categories of the verb by foreign-speaking children.

The methodological basis of the research are theories and concepts of bilingualism (I.A. Baudouin de Courtenay, L.V. Shcherba, V.V. Vinogradov, A.A. Leontiev, A.A. Zalevskaya, I.A. Zimnaya, N. Imedadze, S.N. Zeitlin),

V. Humboldt's ethnolinguistic theory, concepts of the general theory of speech ontogenesis (A.A. Zalevskaya, S.N. Tseitlin, I.M. Rummyantseva).

Research methods: study and theoretical analysis of ontolinguistic and psycholinguistic literature, observation of Russian speech of foreign-speaking children, analysis, systematization and generalization of its data.

The scientific novelty of the study is to understand the features of mastering the paradigmatics of the Russian verb by foreign-speaking children as a component of their intermediate grammar.

The practical significance of the research lies in equipping primary school teachers with knowledge of the main reasons that complicate the comprehension of the Russian language by foreign-speaking children, difficulties in mastering the verb, which will make it possible to more effectively organize the process of mastering its grammatical forms.

A characteristic feature of the intermediate Russian-speaking individual system of foreign-speaking children is the increased complexity of the formation of its morphological component. It is especially difficult for foreign-speaking students to master the grammatical categories of the verb. Understanding the peculiarities of their use of words in this part of speech and the reasons that determine problems in mastering the verbal categories of type, voice, mood, tense and person will allow the teacher to correctly model the secondary linguistic personality of his pupils.

Keywords: foreign-speaking children, consistent bilingualism, interference, linguistic and methodological support for foreign-speaking schoolchildren, intermediate language, grammatical category, verb.

Одной из характерных примет современной образовательной реальности является активное распространение инофонии. Иноязычные школьники, поступающие в российские школы, русский язык или не знают совсем, или владеют им на пороговом уровне.

В связи с этим актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью подготовки педагогов к эффективному лингвометодическому сопровождению учеников-инофонов уже на начальной ступени образования в процессе освоения ими глагола как одной из самых важных и сложных частей речи русского языка.

Соответственно, целью нашей работы явился анализ специфических особенностей овладения детьми-инофонами грамматическими категориями глагола.

Достижению поставленной цели способствовало решение ряда задач: теоретическое осмысление проблем формирования последовательного

двуязычия; сопоставительный анализ постижения системы глагольных форм русскоязычным монолингвом и иноязычным ребенком; выявление основных трудностей усвоения детьми-инофонами морфологических свойств глагола.

Методологической основой исследования являются теории и концепции билингвизма (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н. Имададзе, С.Н. Цейтлин), этнолингвистическая теория В. Гумбольдта, концепции общей теории речевого онтогенеза (А.А. Залевская, С.Н. Цейтлин, И.М. Румянцева).

В ходе исследования был использован ряд методов: изучение и теоретический анализ онтолингвистической и психоллингвистической литературы, наблюдение над русской речью иноязычных детей, анализ, систематизация и обобщение ее данных.

Научная новизна исследования состоит в осмыслении особенностей овладения детьми-инофонами парадигматикой русского глагола как компонентом промежуточной грамматики.

Практическая значимость исследования заключается в вооружении учителей знанием основных причин, осложняющих постижение русского языка иноязычными детьми, трудностей освоения ими глагола, что позволит более результативно организовать процесс овладения его грамматическими формами уже на начальной ступени образования.

Двуязычие распространено в современном мире не меньше, чем одноязычие. Причем в более частых случаях билингвизм имеет последовательный (сукцессивный) характер, когда второй (неродной, иностранный) язык усваивается позже первого (родного), через него. И в этих случаях даже при очень хорошем знании второго языка первый язык остается точкой отсчета.

Именно к такому двуязычию относится инофония, вызывающая существенное изменение современного образовательного пространства, которое характеризуется резким увеличением количества иноязычных детей в школах и появлением полиэтнических классов.

Дети-инофоны – это дети, семьи которых не так давно переселились в Россию в основном из республик бывшего Советского Союза. Эти дети, оказавшись в чуждой для них языковой среде, остро нуждаются в овладении русским языком, что позволит им не только общаться с окружающими людьми, но и учиться, а это, в свою очередь, будет способствовать их успешной адаптации в нашем обществе.

Но процесс усвоения русского языка иноязычными детьми оказывается затрудненным по ряду внешних и внутренних причин. Современные программы и учебники не ориентированы на данных учащихся, педагоги

нередко не имеют возможности и необходимой подготовки осуществлять индивидуальный подход к взаимодействию с этими детьми и даже не всегда правильно общаются с ними. Данный факт объясняется тем, что «способность учитывать уровень языковой компетенции инофона свойственна отнюдь не всем его русскоязычным собеседникам. В некотором смысле это искусство, которому можно и нужно учиться» [5, с. 58].

Обращаясь к иноязычным школьникам, учителя используют привычные для себя, но непонятные для них слова и фразеологизмы, развернутые конструкции. Такая речь не только не выполняет свою коммуникативную функцию, но и не может реализовать заложенный в ней резерв лингвистической помощи, став основой для конструирования детьми-инофонами вторичной индивидуальной языковой системы, то есть для усвоения русского языка.

Одной из внутренних объективных причин, имеющей основополагающий характер и серьезно осложняющей процесс овладения русским языком иноязычными учащимися, является сукцессивный характер их билингвизма. Они знакомятся с нашим языком тогда, когда в их сознании уже сформировалась система родного языка, оказывающая существенное влияние на освоение ими русского языка. «При последовательном усвоении языков индивид должен преодолевать глобальную доминантность родного языка, поскольку все его речевые действия постоянно оформлялись только средствами этого родного языка» [8, с. 78].

Бессознательный перенос навыков первого языка во второй представляет собой интерференцию – «процесс, характеризующий взаимодействие языковых систем в речи билингва на всех лингвистических уровнях. Она обусловлена объективными причинами: особенностями языков и недостаточной компетенцией индивида в одном из них» [8, с. 57]. Интерференция представляет собой одну из характерных форм взаимодействия языков на уровне как отдельного человека, так и общества в целом. Программа изучения этой формы языковых контактов была намечена еще в трудах Л.В. Щербы. Сам термин «интерференция» предложили в 1948 году ученые Пражского лингвистического кружка (Б. Гавранек, Р. Якобсон). Активное изучение данного явления началось в 50-е годы после публикации книги американского лингвиста У. Вайнрайха «Языковые контакты».

Интерференция по-другому может быть определена как трансфер – стратегия, присущая формирующемуся двуязычию.

Что касается степени интерференции, то известно, что чем позднее в речевой инпут человека вводится второй язык, тем она сильнее, а значит, овладение новым языком осуществляется более длительно и сопряжено с большими сложностями. В этом случае дети-инофоны оказываются даже в

более выгодном положении по сравнению с иноязычными взрослыми. Но это, конечно, совсем не означает, что их вхождение в русский язык не представляет для них особой трудности.

Существующая в сознании детей-инофонов система родного языка определяет не только привычные и единственно правильные для них особенности его единиц и правил, но и способ восприятия ими мира. Это связано с тем, что каждый язык выражает и формирует национально специфичное мировоззрение своего народа, осуществляя категоризацию внеязыковой действительности в соответствии с тем, что для этого народа является важным и ценным.

Впервые данная мысль была выдвинута и обоснована выдающимся немецким лингвистом В. фон Гумбольдтом, который утверждал, что «разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его» [2, с. 9].

Погружаясь с рождения в свой родной язык, ребенок усваивает и заложенную в нем картину мира: «при создании первичной языковой системы языковое развитие теснейшим образом связано с когнитивным, языковая категоризация идет рука об руку с категоризацией, осознанием явлений внешнего мира» [6, с. 82]. Ребенок выделяет в окружающем его мире те предметы, признаки, действия, которые зафиксированы в его родном языке, и характеризует их так, как он ему подсказывает.

Иноязычному ребенку при встрече с новым для него языком нужно начать смотреть на мир по-другому, то есть обращать внимание на те его явления, которые до сих пор не находились в светлом поле сознания, так как в его родном языке никак не были обозначены. Именно в этой сложности перестраивания собственного языкового сознания прежде всего и проявляется доминирующее влияние родного языка.

Так, известно, что для русских людей, изучающих английский язык в качестве второго, сложность представляет не запоминание правил образования различных форм времени глаголов, а прежде всего уяснение самого способа членения временной оси, на которой выделяется 12 точек, в отличие от 3 точек (прошедшее, настоящее, будущее), определяемых системой нашего языка.

Для инофонов любого возраста особую трудность представляет, например, глагольная категория вида именно потому, что в их родном языке действие не характеризуется в его отношении к внутреннему пределу: *делал – сделал*. И потому им очень сложно при создании своих высказываний и обозначении описываемых действий начать фиксировать сознание на этой их характеристике и выразить соответствующее грамматическое значение

несовершенного или совершенного вида с помощью предназначенных для этого языковых средств.

Итак, специфической особенностью процесса освоения русского языка детьми-инофонами является дисгармония их языкового и когнитивного развития. Помимо этого, следует отметить несоответствие языкового и коммуникативного становления иноязычного ребенка: он имеет такие же коммуникативные потребности, как и его русскоязычный сверстник, но «слабое владение языком, узкий словарь и неспособность к грамматическому оформлению лексики, словосочетания, предложения создают проблемы в коммуникации» [8, с. 102]. Вербализуемые им ситуации не всегда просты и доступны для восприятия. Следствием всего этого являются неизбежные коммуникативные неудачи.

Учет рассмотренных выше причин, осложняющих процесс овладения русским языком детьми-инофонами, а также знание испытываемых ими в его ходе основных трудностей, показателем чего являются наиболее частотные речевые ошибки, позволят педагогу уже на начальной ступени образования организовать эффективное лингвометодическое сопровождение иноязычных школьников.

Освоение языка, как первого, так и второго, понимается нами в рамках отечественной общей теории речевого онтогенеза как процесс построения промежуточной индивидуальной языковой системы (интерязыка), являющейся промежуточной между состоянием начального знакомства с ней и владения ею на уровне, принятом в обществе. «Постигая (точнее – конструируя) язык, ребенок или инофон любого возраста продвигаются к некоему идеалу, воплощенному в речевой продукции компетентных носителей языка. Это продвижение можно рассматривать как смену некоторых временных языковых систем, в совокупности составляющих промежуточный язык» [7, с. 522–523]. Такой подход к определению механизма овладения ребенком системой родного языка получил название конструктивно-функционального.

Особенности данной промежуточной русскоязычной индивидуальной системы детей-инофонов должны стать предметом изучения педагогов, организующих постижение этими школьниками нашего языка.

Данный интерязык включает в себя все известные компоненты: фонологический, лексический, морфологический, синтаксический и дискурсивный, которым свойственно разное время становления. Лексический модуль начинает формироваться раньше грамматического, а синтаксис всегда существенно обгоняет морфологию.

В основе процесса овладения и родным, и неродным языками лежит взаимодействие индивидуального лексикона и индивидуальной грамматики,

которое можно определить как грамматикализацию лексикона и лексикализацию грамматики. Грамматикализация лексикона заключается в том, что каждое слово ребенка приобретает определенные грамматические характеристики, а лексикализация грамматики состоит в уточнении сферы применения грамматических правил относительно определенных групп единиц его словаря.

При этом именно грамматикализация лексикона представляет одну из самых значимых трудностей для детей-инофонов, что выражается в присущей им аграмматичной («телеграфной») речи, в которой неправильно выбираются грамматические формы, отсутствуют или неверно используются служебные слова, пропускаются необходимые компоненты предложений.

Исключительная сложность морфологического модуля русской языковой системы для иноязычных детей объясняется прежде всего тем, что его освоение требует от них способности на основе анализа типовых соотношений между представленными в речи различными словоформами выводить правила их конструирования (процедурные правила). При этом ситуация осложняется тем, что данные правила характеризуются максимальной степенью этноспецифичности: «различия в наборе грамматических категорий – может быть, самые яркие и самые глубокие из различий между естественными языками» [3, с. 109], а значит, овладение системой частей речи требует серьезных изменений в языковом сознании индивида.

Согласно конструктивно-функциональному подходу к процессу усвоения языка «каждый человек конструирует в собственном сознании грамматику осваиваемого им языка, создавая некий грамматикон (термин Ю.Н. Караулова) как важнейший компонент своей индивидуальной языковой системы. При этом индивид опирается на бессознательно осуществляемый им анализ получаемого речевого инпута и проходит ряд закономерных этапов, продвигаясь от разрозненных, атомарных фактов к овладению языковой системой как таковой со всеми ее грамматическими категориями и единицами» [4, с. 45].

Осваивая русские морфологические категории, ребенок-инофон должен овладеть как планом их содержания, так и планом выражения. Овладение содержательной стороной категории выражается в правильном выборе нужной грамматической формы из числа составляющих ее форм при создании собственного высказывания, а усвоение формальной стороны – в способности образовать нужную грамматическую форму на основе имеющихся в сознании процедурных правил. Такая необходимость возникает в случае отсутствия готовой, «собранной» формы в ментальном лексиконе человека.

Овладение грамматическими категориями оказывается для инофонов очень сложной задачей, если в их родном языке соответствующие грамматические значения не были обязательными для выражения.

Предметом нашего анализа стали морфологические категории глагола ввиду важности данной части речи в создании высказываний и сложности усвоения ее грамматических особенностей иноязычными детьми.

Известно, что на начальном этапе освоения русского языка в их активном словаре отмечается абсолютное преобладание имен существительных, количество же глаголов является сравнительно небольшим. К наиболее частотным относятся следующие: *гулять, играть, читать, рисовать, пить, прийти, любить* и нек. др.

Характерной чертой русской речи детей-инофонов является пропуск глаголов (так называемые «предикативные дырки»), что приводит к отмеченной выше ее аграмматичности.

Еще одной специфической особенностью их промежуточной вторичной языковой системы является отсутствие для глагола базовой формы (формы-посредника), которая употреблялась бы в функции всех других его форм, выступая как представитель лексемы в целом. Для имени существительного такая форма у иноязычных школьников имеется. Это форма именительного падежа единственного числа, используемая вместо всех форм косвенных падежей и в связи с этим получившая название «замороженной». Например: *это сделано из стекло* (вместо *из стекла*); *он волк сказал* (вместо *волку*).

У русскоязычных детей глагольная форма-посредник есть: в ее роли выступает инфинитив. Анализ речи инофонов позволяет утверждать, что «почти любая глагольная форма может оказаться для данной лексемы базовой – все зависит от степени ее употребительности» [8, с. 106]. Нередко в качестве такой замороженной формы выступает форма повелительного наклонения, которая не выражает присущее ей значение побуждения. Использование формы императива в качестве формы-посредника, скорее всего, связано с ее представленностью в получаемом и создаваемом этими детьми речевом инпуте. Например: *бабушка садись* (вместо *сидит*); *книга читай* (вместо *читаю*); *я не хочу играй* (вместо *играть*). Последний пример иллюстрирует отмечаемое учеными крайне редкое использование иноязычными детьми формы инфинитива.

Исследователи указывают и еще на одну особенность формирующейся системы глаголов детей-инофонов, связанную со звучанием различных граммем, – редукцию последнего слога, которая выдает неуверенность его произнесения. Создается ощущение, что иноязычные дети чувствуют, что

главная грамматическая информация заключена в окончании, но они пока не владеют этим средством формообразования.

Наиболее сложной русской глагольной категорией для представителей других языков является категория вида. Ее отсутствие в неславянских языках приводит к стойким ошибкам в образовании их носителями соответствующих видовых форм. Эти ошибки в подавляющем большинстве случаев связаны с трудностью овладения планом содержания данной категории глагола, то есть фиксации своего внимания на такой характеристике действия, как его отношение к внутреннему пределу (аспектуальной характеристике действия, его целостности / нецелостности). Как известно, совершенный вид глаголов указывает на то, что обозначаемое ими действие ограничено пределом: либо конечным (*прочитал, написал, выучил*), либо начальным (*запел*), а несовершенный вид употребляется для обозначения действия, не ограниченного каким-либо пределом, в его течении (*читал, писал, учил, пел*).

Данное видовое значение является неотъемлемой частью семантики глаголов, поэтому русскоязычный ребенок не может воспринимать и обозначать действия вне этой их аспектуальной характеристики.

Постижение ее значительно облегчается тем, что вид и время глаголов осваиваются в комплексе: на ранних этапах существует четкое противопоставление глаголов несовершенного вида настоящего времени, которые называют действия, наблюдаемые в момент речи о них (*рисую*), глаголам совершенного вида прошедшего времени (*нарисовал*), обозначающим действия, которые закончились к моменту речи.

Отнесенность большей части высказываний и взрослых, и детей к перцептивно доступной ситуации «здесь и сейчас», как и вообще тесная связь каждой слышимой и произносимой фразы с наблюдаемыми ситуациями окружающего мира, то есть ситуативность речи, помогают ребенку осмыслить эти видо-временные различия и правильно выбрать нужную глагольную форму для описания аналогичных ситуаций.

В результате уже в двухлетнем возрасте русскоязычные дети не ошибаются в выборе видовых форм. Как отмечал выдающийся отечественный онтолингвист А.Н. Гвоздев, «усвоение видов относится к очень раннему детству, об усвоении видов говорит почти полное отсутствие нарушений в их употреблении. В этом отношении речь ребенка представляет полную противоположность усвоению русского языка представителями других национальностей: как известно, ошибки в употреблении видов у таких лиц являются очень стойкими» [1, с. 424–425].

Основная причина этого заключается в том, что они, воспринимая действительность через призму своего языка, лишенного вида, не привыкли

характеризовать действие в аспектуальном плане, им трудно начать сосредоточивать свое внимание на этой их особенности. При этом описываемые ситуации далеко не всегда дают им возможность различить значения глаголов совершенного и несовершенного вида.

В результате иноязычные дети употребляют русские глаголы вне их видовой отнесенности, они просто игнорируют данную грамматическую категорию, в чем выражается присущая им в ходе конструирования вторичной языковой системы стратегия симплификации (упрощения, игнорирования). Для таких носителей языка любой из членов видовой пары становится обозначением определенного действия безотносительно к его целостности / нецелостности. Обычно это более знакомый глагол, тот, который прочнее закрепился в ментальном лексиконе. Примерами данной нейтрализации в видовых парах, то есть неправильного выбора вида глагола, могут быть следующие: *у нас есть дядя, он нам всегда все починил* (вместо *чинил*); *правильно я писала* (вместо *написала*)?

При этом следует заметить, что ошибки, связанные с неразграничением видов, значительно чаще встречаются в речи взрослых инофонов по сравнению с детьми. «Пребывание в русской среде в течение двух-трех лет позволяет им овладеть большей частью правил выбора вида, в то время как взрослым иностранцам бывает недостаточно целой жизни» [7, с. 531].

Представляет сложность для иноязычных детей и такая грамматическая категория, как лицо. Существенной особенностью их формирующейся грамматической системы является отсутствие одновременного овладения всеми маркерами персональности. Сначала осваиваются личные местоимения *я* и *ты* и лично-притяжательное *мой*, так как понимание значения лексем является более легким, чем уяснение семантики морфологических форм. В связи с этим личные глагольные формы усваиваются позже, что приводит, например, к таким ошибкам: *я читает, он пишешь*.

Ошибки данного типа никогда не встречаются в речи русскоязычных детей, так как они всеми средствами выражения значения лица: с помощью и местоимений, и глагольных окончаний – овладевают одновременно. Необходимой основой этого является только определенный уровень когнитивного развития, позволяющий различать речевые роли говорящего, собеседника и лица, не участвующего в разговоре. Имеющаяся координация всех маркеров персональности, по мнению ученых, объясняется рассмотренной выше гармонией речевого и когнитивного развития ребенка при овладении им родным языком: «осознание какого-то нового явления в окружающей действительности часто происходит с одновременным освоением его вербального выражения, причем это касается всех разноуровневых средств, с

данным явлением связанных» [5, с. 530]. Представляется, что свою роль в этом процессе играет и известная синтагматичность сознания носителя русского языка.

Трудность овладения детьми-инофонами морфологической категорией времени и даже несложной категорией числа иллюстрирует следующее высказывание иноязычной девочки, которое приводит в своей работе крупный онтолингвист С.Н. Цейтлин: «Показывая на вывешенные на стене рисунки детей, ребенок произносит: *Это тоже не я рисуем, это тоже не я рисую, это тоже не я рисуем*» [7, с. 530] (вместо *это тоже не я рисовала*).

Одними из самых частотных в промежуточной грамматике инофонов являются ошибки, связанные с залогом глаголов. Подобные ошибки практически не встречаются в речи русскоязычных детей. Например: *я уже одеваю; первым кто придется?* Сложность усвоения данной грамматической категории объясняется многообразием значений, присущих различным залоговым формам, а также особым расположением постфикса *-ся* в них. В результате в употреблении залога, как и других глагольных категорий, находит свое проявление морфологическая симплификация.

Характеризуя в целом морфологический компонент индивидуальной языковой системы детей-инофонов, следует отметить высокую степень его неустойчивости, подверженность влиянию контекста.

В завершение анализа процесса усвоения иноязычными детьми грамматических категорий глагола нужно подчеркнуть важность знания учителем особенностей овладения ими, что позволит сделать данный процесс более результативным.

В качестве перспектив дальнейшего исследования выбранной проблемы представляется необходимым изучить основные трудности овладения младшими школьниками-инофонами грамматическими категориями имен.

Библиография

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / перевод с немецкого языка под ред. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. Плунгян В.А. Общая морфология. М.: УРСС, 2003. 384 с.
4. Цейтлин С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 43–53.
5. Цейтлин С.Н. Двухязычные дети: к проблеме лингвистического сопровождения // Бюллетень Ученого совета. СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. № 10(36). С. 57–62.
6. Цейтлин С.Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 79–85.
7. Цейтлин С.Н. К построению грамматики промежуточного языка // Acta Linguistica Petropolitana. Труды ин-та лингв. исследований. 2015. Т. 11. № 1. С. 515–538.

8. Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография. СПб.: Златоуст, 2014. 140 с.

УДК 372.881.116.11

ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С ДОКУМЕНТАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Пузырёва Любовь Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Смоленский государственный университет»
г. Смоленск, Российская Федерация
agape-pl@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена осмыслению содержания и методики работы по обучению составлению документов в рамках лингвистических курсов в вузе. Несмотря на то, что составление документов является неотъемлемой составляющей коммуникативной компетентности любого специалиста, в вузах формированию соответствующих умений уделяется не слишком большое внимание.

Цель исследования – составить методические рекомендации по работе с документами в процессе преподавания лингвистических курсов в вузе. Для этого использованы методы наблюдения, анализа студенческих работ, а также общенаучные методы сопоставления и систематизации.

На основе анализа опыта преподавания предлагается в содержание занятий по работе с документами включать не только знакомство с особенностями официально-делового стиля и формулярами некоторых документов, но и ознакомление с нормативными документами. Выявлены наиболее распространенные ошибки, возникающие у студентов при работе над заданиями по составлению и редактированию документов: ошибка в выборе жанра документа; внесение в текст документа информации, не соответствующей жанру; внесение в текст избыточной информации или отсутствие в тексте необходимой информации; некорректные формулировки в основном тексте документа; стилистические ошибки в тексте документа; грамматические ошибки при формулировании реквизитов; ошибки в оформлении документа. В статье предложено объяснение возникновения каждой группы ошибок, приведены примеры из студенческих работ.

Описанные рекомендации могут быть полезны при проведении занятий по лингвистическим дисциплинам.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативная компетенция, документ, жанр документа, официально-деловой стиль, методика преподавания русского языка.

UDC 372.881.116.11

**TRAINING IN WORKING WITH DOCUMENTS
AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN UNIVERSITY STUDENTS**

Puzyreva Lyubov Valerievna

Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «Smolensk State University»
Smolensk, Russian Federation
agape-pl@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to understanding the content and methods of teaching document drafting within the framework of linguistic courses at a university. Despite the fact that document drafting is an integral part of the communicative competence of any specialist, not much attention is paid to the formation of relevant skills in universities.

The purpose of the study is to compile methodological recommendations for working with documents in the process of teaching linguistic courses at a university. For this purpose, the methods of observation, analysis of student work, as well as general scientific methods of comparison and systematization were used.

Based on the analysis of teaching experience, it is proposed to include in the content of classes on working with documents not only familiarization with the features of the official business style and forms of some documents, but also familiarization with regulatory documents. The most common mistakes made by students when working on assignments on drafting and editing documents are revealed: an error in choosing a document genre; entering information into the text that does not correspond to the genre; entering redundant information into the text or the absence of necessary information in the text; incorrect wording in the main text of the document; stylistic errors in the text of the document; grammatical errors in the formulation of details; errors in the design of the document. The article offers an

explanation of the occurrence of each group of errors, and provides illustrative examples from student work.

The described recommendations can be useful when conducting classes on linguistic disciplines.

Keywords: culture of speech, communicative competence, document, document genre, formal business style, methodology of teaching Russian language.

Работа с документами – неотъемлемая составляющая коммуникативной компетентности любого специалиста. Без обмена документами невозможно представить деятельность ни одного профессионала.

Между тем в вузе особенностям языка документов, составлению текстов документов разных жанров обучают в рамках курсов по культуре речи или подобных лингвистических курсов, ориентированных на формирование способности к коммуникации на русском языке. Отдельные курсы по документной лингвистике реализуются редко. В рамках курсов, формирующих коммуникативную компетенцию УК-4 («Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(ых) языках» [6]), акцент делается на ознакомлении студентов с особенностями официально-делового стиля, на практические занятия по составлению документов (чаще всего заявлений, объяснительных записок, доверенностей) отводится несколько учебных занятий, что не позволяет выработать у студентов практические навыки.

Кроме того, дисциплины, предполагающие формирование универсальных компетенций, в частности коммуникативной, традиционно изучаются на младших курсах. Обучающиеся на 1 курсе студенты в большинстве своем еще не имеют опыта профессиональной деятельности и потому недостаточно мотивированы для заинтересованной, продуктивной работы над текстами документов, поскольку еще не соотносят такую работу с реальной деятельностью. Все вышесказанное позволяет говорить о значимости осмысления и определения оптимальной методики преподавания документной лингвистики в вузе.

Цель настоящей работы – предложить методические рекомендации по работе с документами в процессе преподавания лингвистических курсов в вузе. Метод – наблюдение, анализ студенческих работ, сопоставление и систематизация методических приемов и результатов. Материалом для анализа стал опыт реализации курсов по культуре речи, а также нескольких курсов, включающих разделы по работе с документами: «Письменная коммуникация в деятельности социолога», «Документационное обеспечение в социальной

работе», «Документооборот в профессиональной деятельности социального педагога».

Как показывает опыт, целесообразнее обучать работе с документами студентов 2–3 курсов, уже освоивших некоторые профильные дисциплины, прошедших одну или несколько практик. К этому времени у студентов уже сформировано представление о документообороте в профильных организациях, приобретен некий опыт работы с документами (при прохождении практики), а также опыт заполнения или составления личных документов (заявлений, объяснительных записок) и оформления отчетной документации по практикам. В этом случае студенты оказываются значительно более заинтересованы содержанием обучения и мотивированы к приобретению умений и навыков. Они способны соотносить изучаемые тексты с практикой, приводить примеры из практической деятельности. Как правило, в своих портфолио по пройденным практикам обучающиеся находят иллюстративный материал, готовы осознанно составлять тексты по аналогии.

Содержание занятий по работе с документами достаточно полно освещено в современных учебниках по культуре речи (курсы «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Деловые коммуникации» и т. п.). Работа над документами начинается с актуализации знаний об особенностях официально-делового стиля, в частности канцелярского подстиля. Отмечаются общие особенности текстов деловых документов (стереотипность содержания, композиции, языка текстов разных жанров; строгая функциональность), их основные лексические и грамматические особенности. Недостатком изучения рассматриваемой темы на курсах по культуре речи является ограниченное учебное время на закрепление знаний, отработку умений и навыков.

В лингвистических учебных пособиях правилам оформления документов уделяется мало внимания. Между тем целесообразно рассмотреть на занятиях ГОСТ Р 7.0.97-2016; Национальный стандарт Российской Федерации; систему стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу; организационно-распорядительную документацию; требования к оформлению документов [1] и Примерную инструкцию по делопроизводству в государственных организациях [5]. Работа с указанными нормативными документами, на основании которых разрабатываются рекомендации по ведению документации в конкретных организациях, предполагает осмысление студентами сути стереотипности как доминанты официально-делового стиля, ориентирует на совершенствование не только коммуникативной компетенции обучающихся, но и владения информационно-коммуникационными технологиями.

Как показывает практика, студенты как очной, так и заочной форм обучения испытывают трудности даже при оформлении своих учебных документов (курсовых и выпускных квалификационных работ, отчетов о прохождении практик). Раздел «Общие требования к созданию документов» описывает правила нумерации страниц, выбора гарнитур и размеров шрифтов, отступов, интервалов и выравнивания, которые должны применяться и в учебной, и в профессиональной деятельности и знание которых необходимо для каждого профессионала.

При работе с ГОСТом студенты знакомятся с понятием реквизита документа и основными реквизитами, из которых составляются формуляры документов разных жанров. На наш взгляд, понятие формуляра документа оптимально рассматривать на примере жанра заявления, поскольку этот жанр встречается каждому в учебной и профессиональной деятельности, отличается простотой освоения и лаконичностью содержания. При работе над заявлениями представляется целесообразным использование правил, обозначенных на портале «Грамота.ру» [3]. Работа над составлением заявления позволяет рассмотреть содержание и правила оформления реквизитов «Адресат», «Наименование должности лица – автора документа», «Отметка о приложении», «Дата документа», «Подпись», которые входят в формы большого количества других документов. Целесообразно обратить внимание на корректные способы написания даты (цифровой – например, 31.05.2025; словесно-цифровой – например, 31 мая 2025 г.), последовательность указания фамилии и инициалов в реквизите «Адресат» (корректно: сначала фамилия, затем инициалы – например, Иванову М.В.) и в реквизите «Подпись» (корректно – сначала инициалы, затем фамилия – например, М.В. Иванов), а также на рекомендации по выбору грамматических форм в реквизите «Текст документа».

После знакомства с основными реквизитами можно перейти к разделу, посвященному жанрам административных документов. Начать работу целесообразно с ознакомления с Примерной инструкцией по делопроизводству в государственных организациях, содержащей, в частности, рекомендации по подготовке и оформлению отдельных видов документов: локальных нормативных актов, приказов, распоряжений, протоколов, служебных писем, актов, докладных (служебных) записок.

На основе указанных документов и с учетом специфики направлений подготовки разрабатываются задания по составлению, оформлению, редактированию документов разных жанров. При работе над текстами документов важно подчеркивать, что разновидность документа – это жанр, то есть группа текстов, объединенных своим назначением [2, с. 125],

отличающихся специфическими особенностями содержания и формы [2, с. 125]. Особенности содержания определяются коммуникативной задачей документа, особенности формы – закрепленной нормативными актами или традицией последовательностью реквизитов и предусмотренными для каждого раздела стереотипными языковыми формулами.

Наиболее предпочтительны для проработки следующие жанры документов: заявление, объяснительная записка, расписка, служебная записка, отчет. Задания по работе с текстами документов можно разделить две группы:

1) составление и редактирование документов, которые студенты продуцируют в процессе обучения;

2) составление документов для использования в речевых ситуациях, моделирующих ситуации из будущей профессиональной деятельности.

Первая группа заданий особенно актуальна для работы со студентами очной формы обучения, на заданиях второй группы стоит делать акцент при работе со студентами заочной формы обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные ошибки, которые возникают при работе над заданиями по составлению и редактированию документов.

1. Ошибка в выборе жанра документа.

Часто студенты не понимают, какой документ нужно составить в конкретной ситуации. Это происходит, на наш взгляд, из-за недопонимания целей составления документа и речевых действий, которые необходимо предпринять для достижения этих целей. Например, студенты очной формы обучения часто не понимают различий заявления и объяснительной записки.

Так, в ситуации, когда студент пропустил учебное занятие и должен написать объяснительную о причинах пропуска, студент пишет, например: «Прошу считать пропуск мной занятий 18 мая 2025 г. в связи с семейными обстоятельствами по уважительной причине». (Здесь и далее приводятся иллюстративные примеры из студенческих работ.) Составитель такого текста не понимает, что функция объяснительной записки – изложение информации «о сложившейся ситуации, о причинах невыполнения какого-либо поручения, нарушения трудовой или производственной дисциплины и т.п.» [4, с. 382]. Для выражения просьбы составляется текст другого жанра – заявление. Кроме того, в ситуации, когда вышестоящее должностное лицо затребовало от должностного лица, находящегося у него в подчинении, объяснений, отвечать на это просьбой недопустимо.

Другой пример некорректного выбора жанра – замена заявлением служебной записки. Для решения производственных вопросов, «оперативного информационного обмена между структурными подразделениями и руководством» используются докладные (служебные) записки [5], тогда как

заявление – личный документ. Ошибочным, например, будет подать руководителю заявление с просьбой об оформлении доверенности, необходимой сотруднику для решения производственных задач: «Прошу оформить доверенность на организацию, чтобы я могла представлять интересы организации при отгрузке товара заказчику, включая подписание необходимых документов и несение ответственности за процесс отгрузки». В данной коммуникативной ситуации следует составить служебную записку. Напротив, просьбу о продлении ежегодного оплачиваемого отпуска в связи с болезнью в период отпуска корректно выразить в жанре заявления, а не служебной записки.

2. Внесение в текст документа информации, не соответствующей жанру.

Как было отмечено выше, цель объяснительной записки – сообщение информации, объясняющей те или иные действия пишущего. Функция сообщения информации не предполагает выражения эмоций или размышлений о действиях, описанных в тексте. Между тем студенты зачастую считают нужным завершать объяснительные записки комментариями в виде просьб или выражения эмоций: «Прошу учесть уважительность моей причины», «Глубоко сожалею о случившемся и гарантирую, что подобного больше не повторится». Встречаются комментарии или оценочные суждения и в начале основного текста: «Я получил незачет по дисциплине физкультура несправедливо».

В тексты служебных записок, адресованных руководителям, студенты ошибочно включают формулировки, выражающие не просьбы, а приказы: «Прошу в кратчайшие сроки произвести ремонт данного компьютера или его замену», «Прошу рассмотреть мой запрос в кратчайшие сроки» и т.п.

3. Внесение в текст избыточной информации или отсутствие в тексте необходимой информации.

Ещё одна распространенная ошибка при написании заявлений и объяснительных записок – повторение в основном тексте документа фамилии, имени и отчества составителя. Начинать основной текст документа с указания на себя и пояснения в виде своих фамилии, имени и отчества, должности следует в документах, жанр которых не предполагает сообщение этой информации в другом реквизите. Такими документами являются расписка и доверенность, текст которых начинается словами: «Я, Иванов Иван Иванович, ...». Основной текст заявления и объяснительной записки так начинать не следует, поскольку формуляр этих документов предполагает указание сведений об адресанте в правом верхнем углу, перед основным текстом.

Наиболее распространенный пример отсутствия необходимой информации – отсутствие в заявлении сведений о заявителе в том случае, если пишущий не является сотрудником организации, в которую он подает

документ. Например, в заявлении о приеме на работу адресант указывает только свои фамилию, имя и отчество. Между тем, необходимо указать адрес проживания, контактные данные, а в некоторых случаях также паспортные данные (это определяется требованиями, принятыми в организации).

С другой стороны, если составитель является сотрудником организации и указывает свою должность, другую информацию о себе (сведения об адресе проживания и паспортные данные) указывать не нужно (кроме случаев, когда это принято в организации).

4. Некорректные формулировки в основном тексте документа.

При составлении нешаблонных фрагментов документа часто возникают речевые ошибки, вызванные недостаточным опытом составления текстов официально-делового стиля. Такие ошибки указывают на недостаточно высокий уровень профессионализма составителя текста, а иногда и затрудняют понимание текста.

Так, в некоторых случаях допускаются ошибки в содержании: студенты включают в текст информацию, которая не нужна для достижения коммуникативной задачи документа. Примером может служить заявление с просьбой о продлении отпуска в связи с болезнью в период отпуска: «Сообщаю, что с 01.04.2025 г. по 14.04.2025 г. я нахожусь в ежегодном оплачиваемом отпуске. С 05.04.2025 г. я открыл листок нетрудоспособности, в связи с чем, прошу продлить ежегодный оплачиваемый отпуск на период длительности больничного». В рассматриваемой коммуникативной ситуации необходимо было указать период временной нетрудоспособности заявителя. Кроме того, некорректно начинать текст сообщением о сроках отпуска (эта информация в заявлении вообще представляется лишней). Некорректно составленный текст не позволяет документу выполнить свойственную жанру коммуникативную функцию – адресат заявления не получает информации о том, на какой срок заявитель просит продлить отпуск.

В объяснительных записках часто возникают ошибки в виде подмены истинной причины фактом, который причиной не является, например: «Была не аттестована по элективным курсам по физической культуре по причине того, что я буду ходить в тренажерный зал».

Собственно речевые и грамматические ошибки также искажают содержание документов: «Я не аттестована по психологии по причине болезни, что поспособствовало моей неактивности на занятиях. По физической культуре также по болезни и посещение врача».

5. Стилистические ошибки в тексте документа.

Текст документа может быть написан корректно с точки зрения соблюдения норм русского литературного языка, но не соответствовать

требованиям стиля. Такие ошибки встречаются у студентов, владеющих русским языком, но не имеющих опыта написания текстов официально-делового стиля. Например: «Я пропустил английский, потому что у меня болел живот», «Прошу разрешить мне отсутствовать на рабочем месте с 12 по 23 мая из-за сессии по учебе», «Я получил незачет по дисциплине “Элективные курсы по физической культуре и спорту” по причине того, что не отходил достаточного количества часов».

6. Грамматические ошибки при формулировании реквизитов.

Отдельная разновидность ошибок – грамматические ошибки, которые возникают при оформлении реквизитов, не являющихся основным текстом документа. Такие ошибки вызваны незнанием требований ГОСТов.

Самая распространенная из таких ошибок – написание фамилии, имени и отчества адресата документа в правом верхнем углу в именительном падеже. Например: «Ректору ФГБОУ ВО “Смоленский государственный университет” Артеменков М.Н.», «Заместитель Управляющего Отделением Фонда пенсионного и социального страхования Российской Федерации по Смоленской области О.С. Сергеева».

По требованиям ГОСТа, в именительном падеже указывается название организации-адресата, если документ оформляется на бланке организации-отправителя. На должность, фамилию, имя и отчество должностного лица это правило не распространяется – их следует склонять.

Некоторые ошибки в формулировании реквизитов вызваны незнанием правил русской грамматики. Например, письмо может быть адресовано «ректору ФГБОУ ВО “Смоленского государственного университета”».

7. Ошибки в оформлении документов.

К сожалению, студенты в большинстве своем не придают значения правилам оформления документов. Это наблюдается как при выполнении заданий по лингвистическим курсам, так и при подготовке отчетов о прохождении практик, курсовых работ и других учебных документов. Наиболее часто встречающиеся недочеты:

выравнивание реквизитов в правом верхнем углу (в заявлении, объяснительной записке, служебной записке и др.) по правому краю, в то время как корректно выравнивание по левому краю (либо по центру);

выравнивание основного текста документа по левому краю, хотя текст всегда должен выравниваться по ширине;

при заполнении шаблона документа с клавиатуры сохранение кавычек в написании даты (25 «марта» 2025 г., «19» марта 2025 г.), сохранение линии подчеркивания при заполнении строки:

Ф.И.О. Иванова Мария Ивановна
Направление подготовки 39.03.01 Социология

разрыв на разные строки инициалов и фамилии или числительного и управляемого им имени (следует использовать неразрывный пробел).

Указанные (и подобные им) технические недочеты делают текст небрежным и снижают его коммуникативную эффективность.

Разбор описанных ошибок, наиболее часто встречающихся в студенческих работах, будет способствовать их предупреждению в дальнейшем в реальной практике.

В целом, как показывает опыт, работа над составлением документов в рамках лингвистических или специальных курсов формирует у учащихся понимание основных особенностей текстов официально-делового стиля, способствует формированию умений и навыков их анализа и редактирования. Обучающиеся знакомятся с основными нормативными документами и учатся с ними работать. Студентам заочной формы обучения, имеющим опыт профессиональной деятельности, занятия могут помочь найти и устранить недостатки в своей работе, критически осмыслить принятые в организации традиции составления документов.

Описанные рекомендации могут быть полезны при проведении занятий по лингвистическим дисциплинам.

Библиография

1. ГОСТ Р 7.0.97-2016. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов (утв. Приказом Росстандарта от 08.12.2016 № 2004-ст) (ред. от 14.05.2018). [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216461/ (дата обращения: 10.05.2025).
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2016. 610 с.
3. Как писать заявление? // Грамота.ру: справочно-информационный портал. [Электронный ресурс] URL: <https://gramota.ru/biblioteka/spravochniki/pismovnik/kak-pisat-zayavlenie> (дата обращения: 10.05.2025).
4. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Флинта; Наука, 2004. 840 с.
5. Приказ Росархива от 11.04.2018 N 44 «Об утверждении Примерной инструкции по делопроизводству в государственных организациях» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.08.2018 № 51922). [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305137/ (дата обращения: 10.05.2025).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология. [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-01-sociologiya-75/> (дата обращения: 03.05.2025).

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 378.147

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Попова Валентина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Российская Федерация
vip.48@mail.ru

Аннотация. В статье представлены основополагающие характеристики реализации социокультурного подхода к преподаванию русского языка как иностранного.

Цель исследования: для определения направленности, содержания и результативно-оценочного компонентов преподавания русского языка как иностранного (РКИ) потребовалось:

- выявление основополагающих подходов к путям и средствам, методам и формам изучения русского языка как иностранного (РКИ) (мотивационный уровень);
- создание условий для вхождения в социокультурную среду изучаемого языка (содержательно-проективный уровень);
- обоснованное определение путей и средств коммуникативно-смыслового взаимодействия (оценочно-развивающий уровень).

Методологической основой исследования являются: концепции диалога культур, эстетики словесного творчества (М.М. Бахтин), событийности в культурологии (Н.Б. Крылова); психологические, социолингвистические аспекты формирования языковой личности (К.Ф. Седов, Е.С. Кубрякова); теории и концепции социализации иностранных студентов (И.А. Соловцова, В.И. Попова); системный, контекстно-ориентированный и страноведческий материал в теории и практике преподавания РКИ (Г.Г. Городилова, А.Д. Дейкина, А.Ю. Устинов).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ философской, психолого-педагогической, социально-педагогической литературы, проблемно-

поисковые и практико-ориентированные устные и письменные опросы, анкетирование.

Научная новизна исследования состоит в выявлении социально-педагогических предпосылок преподавания РКИ; создании педагогических условий для изучения русского языка студентами-иностранцами с позиций коммуникативно-смыслового взаимодействия: преподаватель-студент, студент-студент, студент и окружающие люди.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методического ресурса (методических рекомендаций, рабочей тетради), направленного на изучение РКИ в культурно-образовательной среде региона и РФ.

Основные результаты исследования: выявлено, что в условиях коммуникативно-смыслового взаимодействия, то есть использования ситуаций вхождения студентов в социокультурную среду, наиболее эффективно обеспечивается активизация действий студентов в овладении русским языком как иностранным.

Ключевые слова: социокультурная среда; социокультурные технологии, коммуникативно-смысловое взаимодействие.

UDC 378.147

SOCIOCULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Popova Valentina Ivanovna

Federal State Budgetary Educational Institution

"Orenburg State Pedagogical University"

Orenburg, Russian Federation

vip.48@mail.ru

Abstract. The article presents the fundamental characteristics of the implementation of the socio-cultural approach to teaching Russian as a foreign language. Purpose of the study: to determine the focus, content and performance-evaluation components of teaching Russian as a foreign language (RFL), it was necessary to:

- identify fundamental approaches to the ways and means, methods and forms of studying Russian as a foreign language (RFL) (motivational level);
- create conditions for entering the socio-cultural environment of the studied language (content-projective level);

– substantiate definition of the ways and means of communicative-semantic interaction (evaluative-developmental level).

The methodological basis of the study is: the concepts of dialogue of cultures, aesthetics of verbal creativity (M.M. Bakhtin), eventfulness in cultural studies (N.B. Krylova); psychological, sociolinguistic aspects of the formation of a linguistic personality (K.F. Sedov, E.S. Kubryakova); theories and concepts of socialization of foreign students (I.A. Solovtsova, V.I. Popova); systemic, context-oriented and regional studies material in the theory and practice of teaching Russian as a foreign language (G.G. Gorodilova, A.D. Deikina, A.Yu. Ustinov).

Research methods: study and theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical, social and pedagogical literature, problem-searching and practice-oriented oral and written surveys, questionnaires. The scientific novelty of the study consists in identifying the social and pedagogical prerequisites for teaching Russian as a foreign language; creating pedagogical conditions for studying Russian by foreign students from the standpoint of communicative and semantic interaction: teacher-student, student-student, student and surrounding people.

The practical significance of the study is determined by the development of a methodological resource (methodological recommendations, workbook) aimed at studying Russian as a foreign language in the cultural and educational environment of the region and the Russian Federation. The main results of the study: it was revealed that in the conditions of communicative and semantic interaction, that is, the use of situations of students entering the socio-cultural environment, the activation of students' actions in mastering Russian as a foreign language is most effectively ensured.

Keywords: socio-cultural environment; socio-cultural technologies, communicative-semantic interaction.

Введение. Для обоснования подходов к путям и средствам, методам и формам изучения русского языка иностранными студентами потребовался анализ как традиционного опыта работы, так и опыта использования социокультурных технологий на современном этапе развития образования в РФ.

Многолетний опыт работы с иностранными студентами Г.Г. Городиловой и ее научной школы – это выявленная необходимость познания родной культуры и многообразия культур (соотнесенность поликультурности и общечеловеческие ценностей): уровень осмысления языковых явлений студентами-иностранцами зависит от уровня включенности в новую языковую и культурную среду [2; 7].

Не менее актуальной и востребованной в заявленном социокультурном аспекте является теория диалога культур, разработанная М.М. Бахтиным [1]. Нет сомнения в том, что ценности находят своё воплощение в культуре, вот почему взгляд на образовательный процесс в контексте культуры позволяет акцентировать внимание на воспитании «человека культуры» - как важной составляющей подготовки студента-иностранца в том числе.

Ресурсным основанием для решения заявленных проблем является включенность студентов в осмысление базовых ценностей РФ, которые, по мнению Н.Е Щурковой, не находятся на поверхности предметной реальности. Заявленные ценности следует осмысливать, тем самым восходя к обобщениям (что достаточно сложно для студентов-иностранцев), поскольку за конкретным предметом, действием, поступком необходимо понять, точнее осознать, ценность человека, жизни, общества, природы, а также понятий «добро, истина, красота» [13].

Так обнаруживаются и базовые понятия «человек» и «язык», поскольку исследование общества, познание наук и самого себя, носителя языка (языков) невозможно без языкового ресурса. Что же необходимо предпринять? Во-первых, это создание национально-культурного и коммуникативно-смыслового контекста изучения русского языка как иностранного; во-вторых, обеспечение включенности студентов в поэтапные действия познания социума и языка страны пребывания (экскурсионные маршруты, проектно-ролевые и ситуационные занятия).

Основная часть. Социокультурная среда страны пребывания студентов-иностранцев и среда вуза – это основополагающие, базисные по сути, составляющие эффективной организации подготовки студентов (мотивационный, содержательно-проективный и оценочно-развивающий аспекты).

Ключевыми понятиям реализации социокультурного подхода в подготовке студентов-иностранцев, на наш взгляд, являются: социокультурная среда, русский язык – государственный язык РФ; русский язык – язык межнационального общения; метазнания (способность сбора, представления, обработки и синтеза нового знания); метавысказывание.

В процессе социализации, и это следует учитывать, интеграция в социум может происходить как в своей, так и в другой культуре, что важно для студентов-иностранцев. Необходимо осмысление и таких понятий, как инкультурация и аккультурация. Инкультурация – «освоение людьми элементов их социокультурного пространства, религии, мифов, традиционных способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающие его общество от других человеческих групп» [10, с. 101]. Аккультурация –

«частичное присвоение личностью составляющих иной культуры, при этом осознание принадлежности к первоначально приоритетной культуре сочетается с принятием других культурных ценностей» [10, с. 12].

То есть восприятие культурных норм, развитие способности восприятия и понимания чужой культуры, а также формирование определенных навыков и выбора стратегий поведения при контакте с представителями других культур достаточно сложно для студентов-иностранцев и требует особого внимания. Кросскультурность по своей сути – это взаимопроникновение и взаимовлияние языковых миров и культур, пересечение общего и различного. Как показывает проведенный анализ, это явление продолжает находиться в исследовательском поле современной науки и образования.

Особую направленность, по мнению А.Ю. Устинова, представляет сопоставительный страноведческий материал как средство аккультурации в процессе изучения РКИ. Результативным является использование, к примеру, фоновой информации (явления действительности и их взаимосвязь), лингвокультурной информации (интерпретация артефактов и культуроведческих концептов), аксиологической составляющей – восприятие, осмысление, интерпретация в пространстве ценностей предмета речи [12].

Обобщенно следует констатировать: на мотивационном уровне необходимо создание комфортной среды на основе анализа и использования традиций лингводидактической науки и инноваций при подготовке студентов-иностранцев.

На содержательно-проективном уровне – установление, осмысление имеющихся национально-культурных различий сообществ и языков – это своеобразное испытание возможностями познания другого языка. Следует уточнить: познание ценности слова в процессе работы с различными базами информации; реализация контекстного, поликультурного и текстоориентированного принципов; включенность студентов в реальные ситуации осмысления взаимосвязи русского языка и культуры носителей языка.

На оценочно-развивающем уровне – развитие способности и преподавателя, и студента к рефлексии социокультурных основ познания русского языка (воздействие, содействие, сопровождение).

Таким образом, владение русским языком студентами-иностранцами – это установка на социальную мобильность, ориентированность в обучении, быту, в процессе освоения познавательных маршрутов социокультурной направленности в том числе; позитивное приспособление и обособление в меняющихся социальных обстоятельствах жизни.

Особую важность приобретает выбор и обоснование принципов реализации социокультурного подхода:

– принцип контекстности, который обеспечивает миропонимание и осмысление русского языка в социокультурном контексте (контекст страны, региона, семьи, носителя языка);

– принцип поликультурности, который способствует осмыслению русского языка как конкретно-исторического явления, что обеспечивает взаимосвязь, взаимодействие, взаимопонимание представителей разных национальностей;

– текстоориентированный принцип, который обеспечивает эстетико-нравственное, культурно-просветительское познание действительности в конкретных обстоятельствах многонационального социума (познание текстов, микротекстов, медиатекстов, текстов культуры).

Особую значимость приобретает обращенность к концептам (регионально-культурным, регионально-эстетическим и регионально-языковым) познания русского языка как иностранного «мир, душа, родина, счастье, семья». Все это необходимо для познания мира и самого себя в многонациональном социуме РФ, а также достижения взаимопонимания (истолкование, диалог, интерпретация, смыслообразование, установка на познание языковых явлений).

Социализация иностранных студентов состоит и в том, чтобы в нестандартных условиях они могли определиться, осознать, «кто рядом с тобой, как ты к нему (к ней) относишься», в чем значимость его (их) присутствия, а в результате обнаруживается: личностный смысл взаимодействия, осмысливаются этический и эстетический идеалы языка, поступков, отношений; приобретаются навыки использования русского языка в устной и письменной формах, в том числе преодоления социокультурных и коммуникативных барьеров [5; 11].

Каковы же особенности социокультурных действий студентов-иностранцев? Прежде всего, это погружение (дозированный, комфортный вариант) в географическое, культурно-языковое развитие русского языка в РФ и регионе. Не менее важно создание языковой ситуации для развития видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма) студентов, то есть решения социолингвистических проблем формирования языковой личности (совокупность отличительных черт, обеспечивающих коммуникативную индивидуальность).

Важная составляющая (диагностико-развивающий уровень) – это выявление уровня развития социокультурной грамотности студентов как возможности художественно-образного восприятия мира, особенностей приобретения студентами опыта взаимодействия с позиций диалога культур.

Заключение. Социокультурный подход к преподаванию русского языка – многомерное явление современного образования, которое включает прежде

всего возможность воспитания личности как субъекта национальной и общемировой культуры, при этом важно учитывать, что культуросообразное взаимодействие – путь к овладению видами речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо), навыками преодоления коммуникативных барьеров в специально созданных ситуациях, а также в ситуациях, возникающих спонтанно.

Перспективы исследования связаны с решением проблем преподавания русского языка как иностранного при согласовании действий педагогов и студентов в процессе включения в многообразные виды проблемно-поисковой деятельности.

Библиография

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Дейкина А.Д. Жизнь русского языка в методической концепции Г.Г. Городиловой // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания РКИ: мат-лы Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею Г.Г. Городиловой. Москва-Ханой, 18–19 февраля 2022 г. Вьетнамская русистика. № 26. С. 8–16.
3. Крылова Н.Б. Условия проявления событийности образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. Вып. 1 (43). С. 136–143.
4. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века: сб. статей. М.: ИЯ РАН, 1995. С. 144–238.
5. Попова В.И. Обучение студентов из КНР русскому языку в педагогическом вузе: дидактические барьеры и способы их преодоления // Исследование различных направлений современной науки: социальные и гуманитарные науки: сб. мат-лов XXVII международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 17 мая 2023 года. Т. 2. М.: Империя, 2023. С. 28–31. [Электронный ресурс] URL: <https://empirya.ru/arkhiv-konferentsiy-2016-2023>
6. Попова В.И. Антропоцентрический подход к подготовке студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания РКИ: мат-лы Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею Г.Г. Городиловой, Москва-Ханой, 18–19 февраля 2022 г. Вьетнамская русистика. № 26. С. 137–143.
7. Практикум по развитию речи: Учеб. пособие [для пед. институтов, училищ, лицеев] по курсу «Рус. яз. и лит. в нац. шк.». 2-е изд., дораб. СПб.: Просвещение. 1999. 399 с.
8. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. 180 с.
9. Селиванова Н.Л., Баранова Н.А., Шакурова М.В. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Дону: ИКЦ МарТ, 2005. 448 с.

11. Соловцова И.А. Профессиональная социализация иностранных студентов в процессе изучения педагогических дисциплин: преодоление дидактических барьеров // Известия ВГПУ. 2018. № 6(129). С. 13–18.
12. Устинов А.Ю. Сопоставительный страноведческий материал как средство обеспечения аккультурации в процессе изучения РКИ // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания РКИ: мат-лы Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею Г.Г. Городиловой, Москва-Ханой, 18–19 февраля 2022 г. Вьетнамская русистика. № 26. С. 247–255.
13. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Воспитание – ХХ1 век. Методика и искусство Волгоград: Учитель, 2016. 177 с.

УДК 372.881.161.1

СИНТАКСИС ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Марченко Ольга Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Государственный университет просвещения»
г. Москва, Российская Федерация
onmarchenko22@gmail.com

Шляпина Екатерина Олеговна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Государственный университет просвещения»
г. Москва, Российская Федерация
shljarinakatja@gmail.com

Аннотация. Внешняя политика Российской Федерации привела к увеличению в вузах страны численности иностранных студентов. Для успешного обучения в российских вузах им необходимо достаточно хорошо владеть русским языком. В методике преподавания русского языка как иностранного изучение синтаксиса простого предложения вызывает серьезные трудности у иностранных студентов.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью решения проблемы формирования у иностранных студентов необходимых умений и навыков использования в устной и письменной речи простых предложений в соответствии с грамматическими нормами русского языка.

Цель исследования – выявление теоретико-методологических предпосылок разработки методики формирования у иностранных обучающихся практических навыков использования простого предложения в устной и письменной речи.

Методологической основой исследования являются: работы российских методистов и лингвистов, характеризующие особенности изучения РКИ иностранными студентами (Е.А. Брызгунова, Н.С. Валгина, Э.Г. Азимов, В.М. Алпатов, В.И. Горелов, А.А. Драгунов и др.); научные труды в области изучения русского языка на синтаксической основе, позволяющие раскрыть язык и его систему через основную коммуникативную единицу – предложение, в синтаксической структуре которого как раз и реализуется функциональное овладение падежными и иными формами имени, глагола, личных местоимений и т.д. (З.Ф. Юсупова и др.); психолого-педагогические теории и концепции обучения русскому языку как иностранному (Н.Н. Глебова, Р.Б. Сабаткоев, М.П. Чеснокова, А.Н. Щукин и др.).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ лингвометодической и психолого-педагогической литературы по проблемам преподавания русского языка как иностранного, а также учебников и сборников упражнений и заданий по русскому языку для иностранных обучающихся, беседы и наблюдение за обучением иностранных студентов.

Научная новизна исследования состоит в выявлении теоретических предпосылок разработки методики формирования у иностранных обучающихся практических навыков использования простого предложения в устной и письменной речи.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методических рекомендаций, направленных на практическую деятельность преподавателя по формированию у иностранных обучающихся умений и навыков использования в речи простых предложений в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: синтаксис простого предложения, русский язык как иностранный, методика формирования умений и навыков, трудности освоения иностранными студентами синтаксиса простого предложения.

**THE SYNTAX OF A SIMPLE SENTENCE IN THE SYSTEM
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
THE METHODOLOGICAL ASPECT**

Marchenko Olga Nikolaevna

Federal State Autonomous Educational Institution
of Higher Education "State University of Enlightenment"
Moscow, Russian Federation
onmarchenko22@gmail.com

Shlyapina Ekaterina Olegovna

Federal State Autonomous Educational Institution
of Higher Education "State University of Enlightenment"
Moscow, Russian Federation
shljapinakatja@gmail.com

Abstract. The foreign policy of the Russian Federation has led to an increase in the number of foreign students in the country's universities. To successfully study in Russian universities, they need to be proficient in Russian. In the methodology of teaching Russian as a foreign language, learning the syntax of a simple sentence causes serious difficulties for foreign students.

The relevance of the topic of the article is due to the need to solve the problem of forming the necessary skills and abilities for foreign students to use simple sentences in oral and written speech in accordance with the grammatical norms of the Russian language.

The purpose of the study is to identify the theoretical and methodological prerequisites for the development of a methodology for the formation of practical skills among foreign students in using the syntax of a simple sentence in oral and written speech.

The methodological basis of the research is: the works of Russian methodologists and linguists characterizing the features of studying Russian linguistics by foreign students (E.A. Bryzgunova, N.S. Valgina, E.G. Azimov, V.M. Alpatov, V.I. Gorelov, A.A. Dragunov, etc.); scientific works in the field of studying Russian on a syntactic basis, allowing to reveal the language and its system through the main communicative unit – the sentence, in the syntactic structure of which the functional mastery of case and other forms of the name, verb, personal pronouns, etc. is realized (Z.F. Yusupova et al.); psychological and pedagogical

theories and concepts of teaching Russian as a foreign language (N.N. Glebova, R.B. Sabatkoev, M.P. Chesnokova, A.N. Shchukin et al.).

Russian language research methods: the study and theoretical analysis of linguistic and methodological and psychological-pedagogical literature on the problems of teaching Russian as a foreign language, as well as textbooks and collections of exercises and assignments in the Russian language for foreign students, conversations and observation of the teaching of foreign students.

The scientific novelty of the research consists in identifying the theoretical prerequisites for the development of a methodology for the formation of practical skills among foreign students in using the syntax of a simple sentence in oral and written speech.

The practical significance of the research is determined by the development of methodological recommendations aimed at the practical activity of a teacher in the formation of foreign students' skills and abilities to use simple sentences in speech in the process of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: the syntax of a simple sentence, Russian as a foreign language, the methodology of forming skills, the difficulties of mastering the syntax of a simple sentence by foreign students.

Введение. На современном этапе отличительной чертой современных российских вузов является многонациональный состав учащихся. В данных условиях у студентов, для которых русский язык не является родным, возникает потребность в овладении русским языком, являющимся для них основным средством обучения. Отсюда *актуальность* обращения к методике обучения русскому языку как иностранному. *Объектом исследования* является процесс обучения русскому языку как иностранному, а *предметом* – обучение иностранных студентов синтаксису простого предложения. Поставленная *цель* – выявление теоретико-методологических предпосылок разработки методики формирования у иностранных обучающихся практических навыков использования синтаксиса простого предложения в устной и письменной речи – потребовала решения следующих *задач*: *изучить* методические рекомендации по преподаванию простого предложения в иноязычной аудитории в соответствии с государственным стандартом по русскому языку как иностранному (уровни владения А1 и А2); *определить* психолого-педагогические основы обучения иностранцев простому предложению, специфические трудности и особенности восприятия иностранными студентами простого предложения; *проанализировать* используемые в учебно-методической литературе виды заданий и упражнений, направленных на

формирование у иностранных студентов умений и навыков построения простого предложения; *выявить* теоретические основы для разработки методики формирования у иностранных обучающихся практических навыков использования простого предложения в устной и письменной речи.

В связи с тем, что предложение, по мнению профессора Г.И. Рожковой, является «основной единицей, обеспечивающей коммуникацию» [11, с. 61], мы, разделяя её позицию, считаем, что обучение русскому языку иностранных студентов с первых уроков должно осуществляться с опорой на предложение, потому что именно синтаксис, по образному выражению Г.И. Рожковой, является той «сквозной» структурой, которая пронизывает обучение языку на любом его этапе. В практике преподавания русского языка морфология неотделима от синтаксиса, что позволяет иностранцам морфологические категории усваивать не в изолированном виде, «а через структуру словосочетания и предложения. Морфология при таком подходе изучается в тесной связи с синтаксисом и на синтаксической основе» [там же, с. 101].

Теоретическая значимость исследования состоит в определении особенностей изучения синтаксиса простого предложения русского языка в иноязычной аудитории и в выявлении основ методики формирования у иностранных студентов умений и навыков построения простого предложения..

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты работы могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного на подготовительных курсах довузовской подготовки, на практических занятиях с иностранными студентами, осваивающими синтаксис русского языка.

Основная часть. Синтаксис занимает центральное место в грамматической системе русского языка. В лингвистических словарях отмечается, что слово синтаксис (греч. *syntaxis* – составление, построение, строй) имеет несколько значений: 1) под синтаксисом понимают область грамматического строя языка, которая охватывает синтаксические конструкции (словосочетание, простое предложение, сложное предложение и бóльшие, чем сложное предложение, фрагменты текста, которые называют сложным синтаксическим целым); 2) синтаксисом называется раздел языкознания, в котором изучаются названные синтаксические конструкции, правила их образования и функционирования (синтаксис как наука); 3) синтаксисом называют всю систему грамматических свойств соответствующих единиц: синтаксис словосочетания, синтаксис предложения. Так, например, в словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило синтаксис (с др.-гр. «построение», «боевой порядок», «составление») представлен как часть грамматики, которая изучает сочетания слов в предложении. Также в современном языкознании

термин «синтаксис» употребляется и в следующих значениях: 1) одна из сфер грамматического строя языка (совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов)), в которой реализуются морфологические категории и словоизменение и существуют собственные единицы, категории и средства; 2) раздел науки о языке, предметом которого являются синтаксические единицы, синтаксические отношения, синтаксические средства [5]. Существуют и более расширенные понимания синтаксиса, которые в понятие синтаксиса включают правила построения любых более сложных языковых единиц из более простых; при этом появляется возможность говорить о синтаксисе текста. В этом случае основными единицами синтаксиса являются: предложение (простое, сложное); словосочетание и сложное синтаксическое целое. С точки зрения методики обучения синтаксису простого предложения иностранных учащихся в данной работе под синтаксисом подразумевается совокупность грамматических правил языка, относящихся к построению единиц, более протяженных, чем слово: словосочетания и предложения.

Обращение к истории изучения предложения в отечественной лингвистике позволило составить представление о том, насколько сложным и многоуровневым был процесс изучения предложения. Основы теории предложения, развиваемой в логико-грамматическом плане, были заложены ещё М.В. Ломоносовым. Затем свой вклад в развитие учения о предложении внесли А.Х. Востоков, выдвинувший идею простого глагольного и составного глагольно-именного сказуемого. В трудах А.А. Потебни определены специфические качества предложения и его конкретные синтаксические формы, свойственные грамматическому строю русского языка в его историческом развитии. Под влиянием фортунатовской школы сложилось понимание словосочетания как группы (обычно пары) грамматически связанных словоформ, выделяемой из предложения, что полностью уже отражается понятием синтагма. А.А. Шахматов и В.В. Виноградов создали то понимание основных синтаксических единиц, которое получило широкую популярность и стало преобладающим в современной русской синтаксической науке. Был определён качественный признак предложения и словосочетания: предложение обладает предикативностью и является основной коммуникативной единицей, а словосочетание не обладает предикативностью и служит «строительным усилием» для предложений. А.А. Потебня и А.А. Шахматов определили разнообразие типов простых предложений. Таким образом, исторический экскурс помог понять специфику предложения как

предмета синтаксиса и в дальнейшем выстроить методику обучения синтаксису иностранных студентов.

Синтаксис простого предложения представляет собой важный аспект изучения языка. Понимание его структуры и функций позволяет глубже осознать, как формируются и функционируют предложения в языке. Анализ простых предложений помогает исследовать лексические и грамматические особенности языка, а также требует внимания к контексту и интонационному оформлению. Простое предложение, как основа для более сложных синтаксических конструкций, играет центральную роль и в коммуникации, и в языковом взаимодействии.

Для определения основ методики формирования у иностранных студентов практических навыков использования простого предложения в устной и письменной речи важны были также труды российских учёных-методистов, посвященные изучению в общеобразовательных школах Российской Федерации синтаксиса и морфологии на синтаксической основе (работы М.Т. Баранова, А.В. Дудникова, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.П. Озерской и др.), а также работы ученых-методистов, освещающих проблемы обучения русскому языку как иностранному: Н.Н. Глебовой, О.В. Данич, Т.В. Жеребило, Н.Д. Зальсковой, А.Н. Щукина, Н.Н. Фаттаховой и др.). В методике преподавания синтаксиса простого предложения четко определена структура и последовательность изучения учебных тем: изучение синтаксиса начинается с раздела «Словосочетание», затем дается грамматическая характеристика простого предложения, далее следует темы «Главные члены предложения», «Второстепенные члены предложения», основные виды простых предложений и их особенности изучаются в разделе «Односоставные предложения», и завершается изучение синтаксиса простого предложения темой «Осложненные предложения».

Анализ учебно-методической литературы, пособий и сборников упражнений для изучающих русский язык как иностранный позволил сделать выводы о том, что в практике преподавания русского языка как иностранного тоже сложилась определенная система упражнений по работе с обучающимися при изучении синтаксиса простого предложения: 1) интонирование – выразительное чтение текстов, выделение в них предложений по интонации, расстановка знаков препинания; 2) синтаксический и пунктуационный анализы простого предложения; 3) структурирование строения предложения с помощью схематических изображений; 4) подбор предложений по определенным схемам из предложенного текста или из адаптированных для иностранных студентов книг для изучения и самостоятельного чтения по русской литературе; 5) составление предложений заданного типа по рисункам, картинам русских

художников, иллюстрациям к изучаемым произведениям русской литературы; б) наблюдение над языковыми явлениями из изучаемых художественных текстов; 7) разные формы конструирования (лингвистический эксперимент) и др.

Для определения методологических основ преподавания синтаксиса простого предложения иностранным студентам важно помнить, что преподавание русского языка как иностранного опирается на знание основных концепций и базовых принципов обучения, психологии овладения языком. Это позволяет преподавателю осуществлять выбор средств и практических приемов преподавания, основанный как на фундаментальной теории, так и на освоении опыта лучших преподавателей [7, с. 13]. Принято считать, что личностно-деятельностный характер овладения языком в процессе обучения предполагает не только опору на знания об уровневой структуре языковой личности и на учение о взаимосвязи языковых и мыслительных процессов, но и учет типологических особенностей мышления и памяти обучающихся и выявлении у них индивидуальных способностей к овладению языком. «Все эти составляющие образуют систему, на базе которой должна строиться оптимальная модель обучения» иностранных студентов [там же]. Здесь следует предусмотреть, что значительны трудности при обучении иностранных студентов возникают от недостаточности знаний и опыта использования русского языка в общении; увеличения объема учебной нагрузки; сложности усвоения учебных дисциплин; сложности в отношениях с одноклассниками и однокурсниками; сложности в отношениях с преподавателями; неумения организовать свое время для самостоятельного изучения учебного материала; психологического фактора удаленности от родных и близких и др.

Существенным для формирования методики формирования у иностранных студентов навыков построения простого предложения является реализация в процессе обучения принципов личностно-деятельностного подхода к обучению языкам. Личностно-деятельностный подход к преподаванию русского языка и литературы опирается на достижения теории речевой деятельности, в которой центральное место отводится речевой деятельности, т. е. процессам говорения и понимания речи, реализация которых направлена на формирование речи обучающихся. Последнее возможно, если в обучении языку активно осуществляется процесс деятельности, т.е. акты говорения или письма для передачи информации. Следовательно, для эффективного обучения русскому языку как иностранному необходимо развивать речемыслительную деятельность учащихся. Именно поэтому современная методика преподавания русского языка как иностранного оперирует такими понятиями, как речевая деятельность, речевое действие,

речевая операция, иноязычное общение, навык, умение, внутренняя речь, внутреннее программирование и т.п.

В рамках теории речевой деятельности психологическая концепция обучения базируется на следующих положениях: 1) целенаправленный и мотивированный характер обучения; 2) активное овладение речевыми средствами и коммуникативной деятельностью; 3) решение методических задач обучения языку через применение разных методов и приемов обучения; 4) учёт особенности психологической схемы формирования и формулирования речевого высказывания (внутренняя и внешняя речь); 5) следование иерархичности строения речевой деятельности; 6) знание механизма реализации речевого высказывания и др.

Для реализации принципов личностно-деятельностного подхода к обучению русскому языку как иностранному важно учитывать родной язык обучаемых при выборе учебных материалов для занятий, форм работы с ними и последовательности их подачи на занятиях. Н.М. Шанский полагал, что успешная презентация и методическая адаптация русского языка, выбор подходящих учебных материалов и упражнений, а также предотвращение интерференции невозможны без учета особенностей родного языка студентов [15]. В процессе подготовки к проведению практических занятий по РКИ преподавателю необходимо принять во внимание существующие сходства и различия между русским языком и родным языком студентов, которые можно выявить через сопоставление или сравнение этих языков [1]. Это соответственно увеличивает нагрузку на самоподготовку преподавателя к занятиям.

Выстраивая методику формирования у иностранных студентов практических навыков построения простого предложения и использования его в устной и письменной речи, следует помнить, что воздействие родного языка на овладение русским языком может быть как положительным (транспозиция), так и отрицательным (интерференция). Это позволит преподавателю определить и выбрать наиболее эффективные формы и методы обучения иностранных студентов, а также учесть и, соответственно, предотвратить вероятные трудности и распространенные ошибки при овладении русским языком носителями других языков. Это в свою очередь поможет организовать процесс обучения таким образом, чтобы минимизировать интерференцию, структурировать учебный материал по уровню сложности, подобрать соответствующие упражнения и облегчить запоминание информации. Опора на родной язык иностранного студента – важный и эффективный методический прием в преподавании русского как иностранного.

В качестве выводов исследования отметим следующие позиции, которые следует учесть при определении методической системы обучения синтаксису простого предложения иностранных студентов: сложность изучаемой темы; психологические трудности, испытываемые иностранными студентами в процессе обучения в иноязычной среде; реализация личностно-деятельностного подхода к обучению языкам; сравнение и сопоставление синтаксиса простого предложения русского языка с родным языком иностранных студентов; учёт существующих в практике преподавания языков методов и приемов работы над синтаксисом простого предложения.

Поскольку конечной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование и развитие речевых умений, т.е. способности применять знания и приобретенные навыки в различных ситуациях общения, то коммуникативную направленность необходимо рассматривать в качестве ведущего принципа обучения, а само обучение русскому языку как иностранному должно учитывать не только структурные особенности учебного процесса, но и психологические закономерности овладения иностранным языком, включая такие глубинные аспекты, как мотивация обучения, коммуникативно-потребностная сфера учащихся, модели речепорождения и речевосприятия, механизмы и потенциальный объем вербальной памяти, виды запоминания, индивидуально-типологические особенности учащихся, их резервные возможности и т.п. А чтобы система обучения РКИ носила целенаправленный и мотивированный характер, учебный процесс должен быть направлен на решение коммуникативных задач. С психологической точки зрения это предполагает создание иностранным студентам комфортных условий общения в инокультурной и иноязычной для них среде. Именно поэтому процесс обучения языку должен быть направлен на успешное овладение иностранцем речевыми средствами и коммуникативной деятельностью. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания, по схеме С.И. Лебединского, имеет следующее оформление: мотив – мысль – внутреннее программирование – лексико-грамматическое оформление мысли во внутренней речи (или лексико-грамматическое структурирование) – внешняя речь. Речевая деятельность характеризуется иерархичностью строения, т.е. включает набор действий и операций, реализация которых ведет к достижению поставленной цели. Последовательное формирование действий и операций при овладении языком осуществляется по следующей схеме: осознанная деятельность – сознательный контроль – автоматизированная деятельность. Механизм реализации речевого высказывания включает в свою структуру действия двух типов: внешнего и внутреннего оформления (специфичных для речи на изучаемом языке) и

оперирования, являющихся универсальными для говорящих на разных языках. Доведение действий оперирования и оформления до определенной степени совершенства является важным условием практического владения языком, а степень такого совершенства зависит от уровня сформированности соответствующих навыков. [7, с. 21].

При подборе и презентации учебного материала по русскому языку иностранным студентам следует помнить как о транспозиции (положительном влиянии родного языка), так и об интерференции (отрицательном влиянии родного языка).

Богатство методов и приемов, форм и средств обучения снимет напряженность иностранных студентов, позволит сформировать практические навыки построения простого предложения и использования его в устной и письменной речи, что соответствует конечной цели обучения русскому языку как иностранному формированию коммуникативных навыков владения речью.

В целом методика обучения иностранцев синтаксису простого предложения русского языка может опираться на следующие теоретические положения:

1) осуществление в работе с иностранными студентами принципов преемственности (учет имеющихся знаний, полученных на предыдущих ступенях обучения в общеобразовательной школе);

2) опора на знания о синтаксисе словосочетания, о лексической сочетаемости слов при построении словосочетаний и простых предложений, при применении правил сочетания слов в предложении;

3) реализация принципа неразрывной связи морфологии и синтаксиса;

4) организация систематического повторения пройденного материала с использованием разных приемов и форм работы;

5) реализация принципа наглядности при изучении структуры и видов простого предложения;

6) проведение систематического грамматического анализа простого предложения как важнейшее средство изучения, закрепления и обобщения знаний учащихся о синтаксисе простого предложения русского языка;

7) реализация коммуникативного подхода к изучению языка иностранными студентами (моделирование жизненных ситуаций общения, усвоение различных типов простого предложения для выражения своих мыслей и чувств и т.п.).

В заключение сошлемся на вывод С.И. Лебединского о том, что в последние годы становится все более очевидным тот факт, что построение оптимальных моделей обучения иностранных студентов возможно лишь в том случае, если эти модели будут включать в себя весь спектр механизмов,

элементов и параметров, на базе которых формируется речевая способность обучаемых в процессе овладения ими иностранным языком.

Библиография

1. Балтаева В.Т. Учет особенностей родного языка студентов, носителей хинди, при изучении русского местоимения / В.Т. Балтаева, А.Г. Евдокимова // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 171–175.
2. Глебова Н.Н. Учет национально-психологических особенностей учащихся в методике преподавания РКИ / Н.Н. Глебова. М., 2001.
3. Данич О.В. Методический потенциал простого предложения в обучении иностранных студентов: методические рекомендации / О.В. Данич, Е.М. Богачева. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. 51 с.
4. Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М.: Просвещение, 1977/
5. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Синтаксис: Словарь-справочник. Назрань: ООО «Пили-грим», 2011. 156 с.
6. Зальскова Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингвистика и методика / Н.Д. Зальскова. М., 2006.
7. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик Мн., 2011. [Электронная ресурс] URL: <https://philology.bsu.by/documents/pdf> (дата обращения – 10.05.2025).
8. Методика преподавания русского языка в школе. Под редакцией М. Т. Баранова. М.: Просвещение, 1991.
9. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.
10. Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1989.
11. Рожкова Г.И. Избранные труды. М., 2011.
12. Теория и практика обучения русскому языку. Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов / под ред. проф. М.П. Чесноковой. М.: МАДИ (ГТУ), 2005.
13. Теория и практика обучения русскому языку: учеб.-метод. пособие / каф. совр. рус. яз. и метод. преп. Казан. (Приволж.) федер. ун-та; авт.-сост. З.Ф. Юсупова. Казань: Казан. ун-т, 2013.
14. Фаттахова Н.Н. Синтаксис современного русского языка: учебно-методическое пособие / Н.Н. Фаттахова. Казань: Казан. ун-т, 2021.
15. Шанский Н.М. Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку нерусских / Н.М. Шанский // Русское языкознание и лингводидактика. М.: Русский язык, 1985. С. 240.
16. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. М., 2003.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СО СЛОВОМ С УЧЕТОМ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Кобзева Евгения Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Российская Федерация
kobzeva306@mail.ru

Аннотация. В статье представлены пути и средства подготовки студентов-иностранцев с учетом особенностей изучения русского языка как иностранного во взаимосвязи с культурой.

Актуальность исследования обусловлена высоким уровнем интереса иностранцев к русскому языку, русской культуре и истории, а также необходимости получения высшего образования на русском языке на современном этапе.

Цель исследования – обосновать пути и средства изучения русского языка как иностранного (РКИ) в условиях преодоления студентами-иностранцами коммуникативных барьеров.

Задачи исследования:

- выявить особенности погружения студентов-иностранцев в поэтапное изучение русского языка на основе осмысления взаимосвязи языка и культуры;
- обосновать необходимость решения познавательных задач в процессе преподавания РКИ на материале текстов и микротекстов культурологического содержания для овладения словом, словосочетанием, предложением, текстом.

Методы исследования – аналитические, описательные методы (краткий обзор научной, учебно-методической литературы), проблемно-поисковые.

Основные результаты исследования:

- обоснование целесообразности включения студентов-иностранцев в культурно-языковую среду для развития речи (устной и письменной) на начальном, основном и продвинутом этапах;
- описание оптимальных условий для преодоления студентами-иностранцами коммуникативных барьеров в процессе использования текстов,

микротекстов, медиатекстов и для познания страны изучаемого языка на личностном, предметном и межпредметном уровнях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурологический подход, коммуникативная компетенция, культуроведческая компетенция, социальная адаптация.

UDC 37.09

ORGANIZATION OF FOREIGN STUDENTS' WORK WITH THE WORD, TAKING INTO ACCOUNT THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE

Kobzeva Evgeniya Dmitrievna

Federal State Budgetary

Educational Institution of Higher Education

"Orenburg State Pedagogical University"

Orenburg, Russian Federation

kobzeva306@mail.ru

Abstract. The article presents ways and means of training foreign students, taking into account the peculiarities of learning Russian as a foreign language in relation to culture.

Russian language is a topicality of the research due to the high level of interest of foreigners in the Russian language, Russian culture and history, as well as the need to receive higher education in Russian at the present stage.

The purpose of the study is to substantiate the ways and means of learning Russian as a foreign language in conditions of overcoming communication barriers by foreign students.

Research objectives:

– to identify the features of immersion of foreign students in the step-by-step study of the Russian language based on understanding the relationship between language and culture;

– to substantiate the need to solve cognitive tasks in the process of teaching Russian as a foreign language on the basis of texts and microtexts of cultural content for mastering a word, phrase, sentence, text.

Research methods are analytical, descriptive methods (a brief overview of scientific, educational and methodological literature), problem-based search methods.

Research methods are analytical, descriptive methods (a brief overview of scientific, educational and methodological literature), problem-based search methods.

The main results of the study:

– substantiation of the expediency of including foreign students in the cultural and linguistic environment for the development of speech (oral and written) at the initial, basic and advanced stages;

– description of optimal conditions for foreign students to overcome communication barriers in the process of using texts, microtexts, media texts and for learning the country of the language being studied at the personal, subject and interdisciplinary levels.

Keywords. Russian as a foreign language, linguistic and cultural approach, communicative competence, cultural competence, social adaptation.

Введение. Обучение иностранных студентов русскому языку – актуальная проблема, решение которой невозможно без учета той новой социальной среды, в которую они попадают. Студенты оказываются в новых для них условиях, где им необходимо быстро интегрироваться в общество, культуру (социум), то есть адаптироваться таким образом, чтобы чувствовать себя комфортно.

Для успешной адаптации в новой языковой и культурной среде важны тесная взаимосвязь не только учебной и внеучебной деятельности студентов-иностранцев, но и условия для использования свободного времени, коммуникации на русском языке в разнообразных, порой непредсказуемых ситуациях. Вот почему важная направленность современного образования студентов-иностранцев – необходимость познания языка и культурных норм страны проживания в их тесной связи.

Основная часть. Организация обучения студентов-иностранцев в заявленном аспекте предполагает прежде всего обоснование тезиса о том, что язык – это социокультурный феномен, он является и частью культуры, и формой её выражения (в устной и письменной формах). Овладеть русским языком как иностранным (с учетом смысловых особенностей познания) невозможно без обращения к культуре, поскольку язык – это часть культуры народа, его обычаев, традиций [6, с. 137].

Особую значимость приобретает в преподавании русского языка как иностранного лингвокультурологический подход, включающий, по мнению А.А. Евтюгиной, лингвистическое и культурологическое обучение, что предполагает не только изучение студентами-иностранцами грамматики и лексического фонда языка (лингвистический аспект), но и понимание

особенностей русского языка на основе исторических, литературных источников, национальных традиций (культурный аспект) [1, с. 87].

В заявленном аспекте актуально и такое рассуждение: без понимания культуры, особенностей речевого и поведенческого этикета, принятых в российском обществе, возможны ситуации, которые студентами-иностранцами могут быть интерпретированы неверно, что может привести к возникновению негативных ситуаций. Именно погружение студентов в познание слов, текстов художественной литературы способствует пониманию и осмыслению культурно-специфических выражений, что влияет положительно на более глубокое и полноценное познание, другими словами, освоение русского языка.

Важная составляющая реализации лингвокультурологического подхода – формирование коммуникативных умений и навыков иностранных студентов (во взаимосвязи с культурой), точнее, в процессе приобретения ими навыков устной и письменной русской речи. К примеру, организация работы над развитием устной речи предполагает создание коммуникативно-речевых ситуаций, вовлечение студентов в диалог, использование дидактических игр и упражнений.

При формировании навыков устной речи обоснованным является и использование письменных текстов разных типов как образцов правильной речи (текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение). Важнейшим критерием при отборе текстового материала для иностранных студентов является, во-первых, ориентация на имеющийся уровень языковой подготовки, во-вторых, адаптация текстового материала для достижения планируемого уровня восприятия речевых образцов, их осмысления и использования. Все это связано при изучении русского языка как иностранного с невысоким уровнем языковых компетенций студентов на начальном этапе, новизной культурного фона, а также сложностью выявления их потребностей.

Овладение русским языком как иностранным (от базового овладения языком до продвинутой культурной интеграции) возможно и необходимо на материале текста, поскольку реализуются и такие цели обучения, как:

- воспитание интереса к неродному языку и стране проживания;
- обогащение собственной речи (устной и письменной), поскольку чтение, понимание, интерпретация текста – это своеобразный показатель владения языком;
- развитие личностных качеств на основе познания языка, культуры другой страны в соотнесенности с родным языком и культурой.

Продуктивным является «использование таких классических приёмов, как выделение в тексте ключевых смысловых единиц и предложений, составление развёрнутого плана текста» [8].

На *начальном этапе* возможно обращение к таким небольшим устным фольклорным формам, как загадки, потешки, скороговорки, детские стихи. Такие приемы помогают формировать у студентов-иностранцев правильные слухопроизносительные навыки: вычленять слова в потоке речи, ассоциировать их с конкретным значением, а также уметь их воспроизводить. Использование скороговорок полезно в начале занятия по русскому языку, то есть в качестве разминки речевого аппарата [4, с. 40]. Система заданий может включать поэтапные действия студентов в зависимости от уровня владения русским языком.

Задание 1: прочитайте загадки (следите за произношением), отгадайте их.

- Кто зимой холодной ходит злой, голодный? (волк)
- Зимой белый, а летом серый (заяц).

Задание 2: прочитайте стихи (запомните артикуляцию [й]).

Кран, откройся!
Нос, умойся!
Мойтесь сразу
Оба глаза!
Мойтесь, уши!
Мойся, шейка!
Шейка, мойся
Хорошенько!
(Э. Мошковская)

Таким образом, небольшие фольклорные формы (скороговорки, стихи, потешки, загадки) помогают отрабатывать правильность произношения звуков русской речи.

На *базовом уровне* особую значимость приобретает использование фильмов культуроведческой направленности. По мнению М.А. Нуждиной, это одно из наиболее эффективных средств, которые способствуют усвоению иностранцами устной русской речи в тесной связи с культурными нарративами в образовательном процессе [5].

На занятиях у группы студентов, обладающих базовым уровнем русского языка, к примеру, можно использовать русские фильмы-сказки «Морозко», «Огонь, вода и медные трубы», «Варвара-краса, длинная коса» и др. Ю.А. Мельник обосновывает следующие этапы работы с фильмами-сказками: предварительное знакомство с новой лексикой, которая будет звучать в фильме; просмотр фильма (первичное восприятие); повторный просмотр с контролем

понимания в виде ответов на вопросы по содержанию видеоряда; выполнение заданий и упражнений (составление диалогов, рассказа по содержанию фильма и т.д.) [3].

На *продвинутом этапе*, в целях приобщения иностранных студентов к русской истории и культуре, можно воспользоваться специализированным электронным ресурсом «Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» – <https://ls.pushkininstitute.ru>

Главная цель использования этого словаря студентами-иностранцами, изучающими русский язык, – содействие усвоению слов и выражений, обладающих национально-культурным компонентом, то есть формирование культуроведческой компетенции.

Тематика словаря разнообразна: история, народное искусство, сведения о календарях, праздниках и обрядах, фольклор, традиционный быт, русская литература, кино и театр, города. Статьи в словаре расположены по уровням сложности: от А1-А2 до С1-С2.

Особую направленность приобретает в подготовке студентов-иностранцев организация работы по анализу и интерпретации текстов (результативный этап), ведь художественные тексты, как правило, оказывают эмоциональное воздействие на читателя, активизируя его творческий потенциал.

Следует при этом учитывать, что жанры и формы текстов культуроведческой направленности разнообразны: фольклор (сказки, пословицы, народные песни, потешки), поэтические авторские тексты, краеведческие и страноведческие тексты. Интерес вызывают тексты, содержащие, к примеру, исторические сведения о России и о российских городах.

Москва – один из самых древних и крупных городов России, это политический, промышленный и культурный центр страны, красивый и современный мегаполис. Москва известна своими достопримечательностями, памятниками, храмами, соборами и церквями, театрами и музеями, парками и садами. Москва – это сердце России, ее столица. В начале XIV (четырнадцатого) века Москва была столицей великого княжества Московского, а в конце XV (пятнадцатого) столетия при великом князе Иване Третьем Москва стала столицей Русского государства.

Москва была основана в XII (двенадцатом) веке в 1147 году князем Юрием Долгоруким на Боровицком холме, где соединяются река Москва и река Неглинная. Название города связано с именем реки Москвы. Благодаря хорошему географическому положению в Москве развивались торговые и

промышленные отношения между севером и югом древней Руси.

Большой вклад в строительство Москвы внес князь Иван Калита (1288–1340). Он построил первые каменные здания: церкви, соборы, окружил Московский Кремль новыми укрепленными стенами [9, с. 32–34].

Рекомендуется обращение к произведениям изобразительного искусства, поскольку это один из эффективных методов обучения студентов-иностранцев русскому языку. Студентам предлагается составить небольшой рассказ по картине (в данном случае о Москве), описать её. Такая форма работы активизирует речемыслительную деятельность студентов.

Последовательность действий студентов над культуроведческим микротекстом с использованием изобразительного искусства включает задания в форме вопросов или тестов для текущего контроля:

1. Чтение текста.
2. Определение темы и основной мысли на материале ключевых слов и их смысловой интерпретации.
3. Рассматривание сюжетных картин о Москве в настоящем и прошлом.
4. Повторное чтение и ответы на вопросы преподавателя по содержанию.
5. Выбор правильного варианта ответа:
 - *Москва была столицей великого княжества Московского...*
 - А) в конце XV века*
 - Б) в XII веке*
 - В) в начале XIV века*
 - *Москва стала столицей Русского государства ...*
 - А) при князе Иване Третьем*
 - Б) при князе Юрии Долгоруком*
 - В) при князе Иване Калите*

Особую значимость приобретает создание условий для включения студентов-иностранцев, на материале текстов в том числе, в коммуникативные ситуации, диалоги и полилоги. «Средством ценностно-смысловой коммуникации выступают тексты (тексты культуры в том числе), что позволяет исследовать и обосновать ценностно-смысловую коммуникацию как многомерный социокультурный диалог.

Диалог в культурно-историческом пространстве и времени (диалог культур) – важная составляющая определения своеобразия каждой из них путем сопоставления, что позволяет выявить, с одной стороны, общечеловеческое содержание национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры черты» [7, с. 262].

Примеры заданий для проведения социокультурного диалога.

Задание 1. Прочитайте стихотворение Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» и ответьте на вопросы:

1) Как вы понимаете смысл словосочетаний *дивная пора, хрустальный день, лучезарные вечера?*

2) Как описывает поэт осеннее поле во второй и третьей строках стихотворения?

Задание 2. Прочитайте стихотворение «Я встретил вас...» и ответьте на вопросы:

1) О каком «золотом времени» вспоминает поэт?

2) Каково настроение поэта, состояние его души? Каков общий тон стихотворения? [2, с. 143–144]

Для эффективной организации работы студентов-иностранцев со словом, предложением, текстом, с учетом взаимосвязи языка и культуры, необходимо уделить особое внимание речи преподавателя, поскольку в процессе речевой деятельности, по мнению Н.Е. Щурковой, педагог – это «оратор, актер, философ, представитель науки, гражданин страны и планеты, уникальный представитель человечества, организатор групповой деятельности и группового взаимодействия» [10, с. 25].

Воздействие слова педагога необходимо соотнести с качественными речевыми характеристиками: интеллектуальная характеристика; эстетическая и этическая характеристика; техническая характеристика (артикуляция, смена регистра звука, мимическое сопровождение).

Заключение. Выявленные направления, подходы, этапы подготовки студентов-иностранцев позволяют уделить особое внимание работе со словом в процессе использования текстов, микротекстов культуроведческой направленности, способствующих осмыслению, пониманию взаимосвязи языка и культуры для приобретения навыков коммуникации, адаптации в новой социокультурной ситуации.

Перспективы дальнейшего исследования организации работы со студентами по изучению РКИ состоят в обосновании специфики организации самостоятельной работы студентов в зависимости от уровня их подготовленности и интереса к изучению языка во взаимосвязи с культурой.

Библиография

1. Евтюгина А.А. Лингвокультурологический подход в преподавании русского как иностранного / А.А. Евтюгина, А.Д. Шамина. // РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися (Екатеринбург, 11–12 апреля 2024 г.). Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2024.

С. 86–91.

2. Лапынина Н.Н. Изучаем русскую культуру: учеб. пособие для иностранных студентов / Н.Н. Лапынина, О.В. Новикова; Воронежский ГАСУ. Воронеж, 2012. 214 с.
3. Мельник Ю.А. Работа с видеоматериалами на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере русской сказки) // Вестник ТГГПУ. 2017. № 4 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-videomaterialami-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-primere-russkoj-skazki> (дата обращения: 10.05.2025).
4. Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения. М.: Флинта: Наука, 2000. 160 с.
5. Нуждина М.А. Обучение слушателей подготовительного отделения навыкам работы с текстами культурологического содержания на уроках РКИ // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 02 (91) [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/obuchenie-slushatelej-podgotovitelnogo-otdeleniya-navykam-raboty-s-tekstami-kulturologicheskogo-soderzhaniya-na-urokakh-rki.html> (дата обращения: 07.05.2025).
6. Попова В.И. Антропоцентрический подход к подготовке студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации. Вьетнамская русистика № 26. Москва–Ханой, 18–19 февраля 2022 г. С. 137–141.
7. Попова В.И. Антропоцентрический подход к подготовке студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации / В.И. Попова // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного: к юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой: сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2022 года. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 258–265.
8. Попова В.И. Обучение студентов из КНР русскому языку в педагогическом вузе: дидактические барьеры и способы их преодоления / В.И. Попова // Исследование различных направлений современной науки: социальные и гуманитарные науки: Сборник материалов XXVII международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 17 мая 2023 года. Том 2. Москва: Научно-издательский центр «Империya», 2023. С. 28–31.
9. Русский язык как иностранный. Сборник текстов для чтения с заданиями в тестовой форме: методические указания к практическим занятиям для иностранных студентов подготовительного отделения / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский горный университет, Кафедра русского языка и литературы; сост.: Н.А. Потапова, М.Н. Дмитриева. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный ун-т, 2020. 42 с.
10. Щуркова Н.Е. Речь педагога. М.: Издательство ИТРК, 2019. 114 с.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И РУССКИЙ ЯЗЫК

УДК 811.161.1:371.3

ОТРАЖЕНИЕ ЭПОХИ ИИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Абадиев Ахмад Михайлович

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт повышения квалификации работников
образования Республики Ингушетия»
г. Назрань, Российская Федерация
institut06@vk.com

Аннотация. Статья посвящена всестороннему анализу влияния искусственного интеллекта (ИИ) и цифровых технологий на развитие современного русского языка.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью рассмотрения ключевых лингвистических трансформаций, вызванных цифровизацией, изменений в образовательной практике и теории преподавания русского языка.

Использованы методы лингвистического анализа, сопоставления лексических корпусов, контент- и дискурс-анализа, а также эмпирические методы педагогических наблюдений и обобщения современных образовательных практик. Показано, что эпоха ИИ стимулирует появление новых лексических единиц, трансформацию семантики, развитие мультимодальных и гибридных жанров коммуникации. Акцентируется внимание на изменении образовательных подходов: интеграции цифровых инструментов, формировании критического мышления и медиаграмотности, а также на необходимости обновления учебных программ. Влияние ИИ на русский язык и систему его преподавания является комплексным и многоуровневым процессом, требующим постоянного научного сопровождения, пересмотра методик и развития педагогических компетенций в цифровой среде.

Ключевые слова: искусственный интеллект, русский язык, цифровизация, неологизмы, языковое образование, медиаграмотность, методика преподавания, лингвистические изменения.

THE REFLECTION OF THE AI ERA IN THE DEVELOPMENT OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abayev Akhmad Mikhailovich

State budgetary educational institution of additional professional education "Institute for advanced training of education workers of the Republic of Ingushetia"

Nazran, Russian Federation

institut06@vk.com

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence (AI) and digital technologies on the development of the modern Russian language.

The relevance of the topic of the article is due to the need to consider the key linguistic transformations caused by digitalization, as well as the reflection of these changes in educational practice and theory of teaching the Russian language.

The methods of linguistic analysis, comparison of lexical bodies, content and discourse analysis, as well as empirical methods of pedagogical observations and generalization of modern educational practices are used. It is shown that the era of AI stimulates the emergence of new lexical units, the transformation of semantics, and the development of multimodal and hybrid communication genres. Attention is focused on changing educational approaches: the integration of digital tools, the formation of critical thinking and media literacy, as well as the need to update curricula. The influence of AI on the Russian language and its teaching system is a complex and multilevel process that requires constant scientific support, revision of methods and development of pedagogical competencies in the digital environment.

Keywords: artificial intelligence, Russian language, digitalization, neologisms, language education, media literacy, teaching methods, linguistic changes.

Введение. В последние десятилетия русский язык оказался в фокусе масштабных изменений, связанных с цифровой трансформацией общества. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ), распространение цифровых технологий и интернета сформировали новую языковую реальность, отразившуюся на лексике, грамматике, стилистике и коммуникативных стратегиях. Развитие ИИ и цифровых платформ способствует не только появлению новых языковых явлений, но и переосмыслению методов

преподавания и воспитания, усиливая значимость медиаграмотности, критического мышления и цифровой компетентности

Целью настоящей статьи является системное описание ключевых изменений в русском языке, вызванных эпохой ИИ, и анализ отражения этих изменений в научных исследованиях, образовательной политике и практике обучения на различных уровнях образования.

Основная часть. Одним из наиболее заметных явлений лексических и семантических изменений в эпоху ИИ последних лет стала активная экспансия неологизмов и заимствований, связанных с цифровыми технологиями и ИИ. Современный русский язык насыщается такими словами, как «чат-бот», «нейросеть», «алгоритмизация», «бигдата», «стриминг», «фейк», «инфлюенсер», «подкаст» и многими другими [9, 11, 14]. Эти единицы часто приходят из английского языка, что отражает глобальные тенденции и интеграцию России в мировое информационное пространство [12, 13].

Неологизмы быстро адаптируются к морфологическим и словообразовательным моделям русского языка, например: «запостить», «загуглить», «забанить», «ботить» [11, 12]. Важным становится вопрос языковой нормы, кодификации новых слов, их употребления в официальных и неофициальных дискурсах [5, 13].

Интересно отметить, что варианты обозначения искусственного интеллекта в фантастической литературе, такие как «айс», «лед» (от англ. A.I., созвучного с англ. ice – лед) или «искин» (сокращение от «искусственный интеллект»), не получили широкого распространения [9, 14].

В настоящее время в процессе развития языка и функционирования и эволюции слова наблюдаются множественные семантические сдвиги, полисемия. Некоторые «традиционные» слова в цифровую эпоху приобретают новые значения. Так, «сеть» теперь ассоциируется не только с рыболовством или электричеством, но и с интернетом, «облако» – с виртуальным хранилищем данных, «ассистент» – с искусственным интеллектом [3, 7, 10]. Расширение семантики, развитие полисемии и появление новых метафор свидетельствуют о гибкости и адаптивности русского языка [5, 13].

Одновременно с этими явлениями наблюдается трансформация жанров и коммуникативных стратегий, появляются новые жанры и форматы коммуникации. Например, развитие цифровых платформ и ИИ приводит к появлению новых жанров: общение с чат-ботами, генерация текстов нейросетями, интерактивные диалоги, онлайн-обсуждения, подкасты, видеоблоги и мемы [1, 2, 9]. Происходит сдвиг от типично письменных и устных форм к мультимодальности – интеграции текста, изображения, аудио и видео в едином сообщении. Мультимодальность стала ключевым трендом

современной коммуникации [11, 14]. В текстах широко используются эмодзи, инфографика, гиперссылки, визуальные и звуковые элементы, что влияет на структуру и восприятие информации. Владение мультимодальной грамотностью становится частью языковой и медиакомпетентности [2, 8].

Динамичное обновление словаря русского языка требует пересмотра подходов к кодификации и нормированию, особенно в условиях постоянного притока заимствований. Лингвистическое сообщество активно обсуждает вопросы допустимости новых слов, их фиксации в словарях и образовательных стандартах [5, 13]. Основными инструментами в этом процессе являются электронные словари и корпуса неологизмов [10, 13]. Их создание существенно облегчает мониторинг языковых изменений и повышение качества лингвистических исследований [3, 7].

Первым маркером влияния цифровых технологий и ИИ на методику преподавания русского языка является модернизация образовательных программ. Современные образовательные стандарты предусматривают включение тем, связанных с цифровой лингвистикой, медиакоммуникацией, анализом текстов, созданных с помощью ИИ [5, 6]. Обновление учебных программ связано с необходимостью формирования у обучающихся медиаграмотности, критического мышления и умения работать с цифровыми источниками информации. Современные учебники и пособия включают разделы о неологизмах, интернет-коммуникации, работе с электронными словарями и корпусами, анализе фейковых и машинных текстов [12, 14].

Еще одним показателем влияния цифровых технологий на методику является тенденция к интеграции цифровых инструментов и искусственного интеллекта. Цифровые платформы и ИИ-инструменты становятся неотъемлемой частью языкового образования на всех уровнях. Используются автоматизированные системы проверки орфографии, стилистики, антиплагиата, обучающие приложения, адаптивные тренажеры для подготовки к экзаменам, а также электронные базы текстов для анализа и самостоятельного обучения. Применение ИИ в образовательном процессе способствует индивидуализации обучения, расширяет возможности самообразования и самостоятельной работы студентов.

В условиях цифровой среды и распространения ИИ особое значение приобретает формирование у обучающихся навыков анализа и интерпретации информации, распознавания фейков, манипулятивных практик, этики общения в сети. Методы обучения строятся на решении проблемных задач, проектной деятельности, коллективном обсуждении «кейсов» из цифровой практики

Языковые изменения и методики преподавания имеют особенности на различных образовательных уровнях. Например, в начальной школе и в

основной школе акцент делается на формировании базовой цифровой грамотности, ознакомлении с современными средствами коммуникации, воспитании уважения к нормам русского языка в условиях интернет-общения. Ученики учатся пользоваться электронными словарями, работать с обучающими платформами, анализировать тексты и сообщения, генерируемые с помощью ИИ. В колледжах и вузах русский язык преподаётся во взаимосвязи с информатикой и цифровыми технологиями. В учебном процессе используются анализ больших данных, работа с электронными корпусами, автоматизированные системы лингвистического анализа, проектная и исследовательская деятельность. Студенты осваивают навыки критической экспертизы текстов, созданных ИИ, и этические аспекты цифровой коммуникации [1, 3, 4].

В части дополнительного и непрерывного образования необходимо отметить, что современные курсы повышения квалификации для учителей русского языка уделяют особое внимание вопросам цифровой трансформации, работе с ИИ-инструментами, медиаграмотности, новым методикам преподавания неологизмов и интернет-коммуникации. Популярны онлайн-курсы, мастер-классы, вебинары, посвящённые анализу языковых изменений и вопросам цифровой лингвистики.

В условиях цифровой эпохи в сфере языкового образования можно выделить несколько ключевых проблем. Одной из них является сложность в кодификации и нормировании новых языковых единиц [5, 13]. Кроме того, часть педагогов и учащихся недостаточно владеет цифровыми навыками, что может негативно сказаться на качестве письменной речи. Также существует риск снижения качества письменной речи из-за распространения автоматизированных систем [6, 12]. Наконец, использование искусственного интеллекта в образовании вызывает этические и правовые вопросы [2, 4].

В связи с этим необходимо разрабатывать адаптивные образовательные программы, которые будут учитывать динамику языковых процессов. Также важно совершенствовать системы мониторинга и анализа языковых изменений на основе электронных корпусов и искусственного интеллекта. Необходимо расширять сотрудничество между филологами, педагогами и ИТ-специалистами. Кроме того, следует внедрять междисциплинарные исследования и проектные методы обучения.

Заключение. Эпоха искусственного интеллекта и цифровых технологий становится катализатором для ускоренных изменений в русском языке и системе его преподавания. Происходит активное обновление лексики, расширение семантики, формирование новых жанров и стилей коммуникации,

что требует от исследователей и педагогов гибкости, постоянного обновления знаний и методов.

Образовательная практика всё более ориентируется на формирование медиаграмотности, критического мышления, цифровых компетенций, что способствует адаптации обучающихся к требованиям современной информационной среды.

В условиях цифровизации особое значение приобретает развитие сотрудничества между лингвистами, педагогами, ИИ- и ИТ-специалистами, а также совершенствование языковой политики и стандартов преподавания.

В будущем, по мере дальнейшего распространения ИИ, будет возрастать роль комплексных междисциплинарных исследований, обновления учебных программ и развития системы непрерывного образования для всех участников образовательного процесса.

Библиография

1. Баянов А.Ф. Адаптация методов искусственного интеллекта к системе управления персоналом организации на предприятиях наземного транспорта // *Russian Economic Bulletin*. 2024. Т. 7, № 6. С. 267–272. DOI: 10.58224/2658-5286-2024-7-6-267-272.
2. Кобец П.Н. Improving mechanisms for criminal law protection of public relations arising in the process of digital society evolution // *Penitentiary Science*. 2024. Т. 66, № 2. С. 006. DOI: 10.46741/2686-9764.2024.66.2.006.
3. Успаева М.Г., Гачаев А.М. Влияние цифровизации и финансовых технологий на трансформацию традиционных банковских услуг // *Environmental Management Issues*. 2024. Т. 6, № 22. С. 29.
4. Гасанов Г.А., Гасанов Т.А., Далгатова И.Д. Процесс цифровизации сельского хозяйства с помощью технологий блокчейн // *Региональные проблемы преобразования экономики*. 2022. Т. 6, № 22. С. 29.
5. Домасбекова С.А. Проблемы, задачи и постулаты науки когнитивной лингвистики // *Vestnik KGMA im. I.K. Akhunbaeva*. 2023. № 2. С. 149. DOI: 10.54890/1694-6405_2023_2_149.
6. Загладин Н.В. Кризис цивилизации или гуманитарного знания? // «Полис. Политические исследования» № 2, 2010. С. 146-147.
7. Общество [Электронный ресурс] // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19470873> (дата обращения: 22.04.2025).
8. Истории [Электронный ресурс] // ТВ СПб. URL: <https://tvspb.ru/programs/stories/3219435> (дата обращения: 22.04.2025).
9. Неологизмы эры искусственного интеллекта [Электронный ресурс] // VC.ru. URL: <https://vc.ru/id2329707/980526-neologizmy-ery-iskusstvennogo-intellekta-n1-dipfeik> (дата обращения: 22.04.2025).
10. Неологизмы компьютерного дискурса [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--h1akh0a.xn--p1ai/item.asp?id=68636866> (дата обращения: 22.04.2025).

11. Гусева С.Э. Неологизмы англоязычного компьютерного дискурса: словообразовательный и семантико-аксиологический потенциал: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2025. 24 с.
12. Павленко В.В., Марковский Д.А. Неологизмы в современном английском языке // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2024. № 12 (116). URL: <https://filaspect.com> (дата обращения: 22.04.2025).
13. Кукшинова Е.Д. Новая лексика сферы компьютерных технологий. Обзор словарных материалов 2017–2021 гг. // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2023. № 1 (6). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-leksika-sfery-kompyuternyh-tehnologiy-obzor-slovarnyh-materialov-2017-2021-gg> (дата обращения: 22.04.2025).
14. Баширов Ф. 12 неологизмов цифровой экономики: краткий обзор новых терминов [Электронный ресурс] // РБК. 2024. URL: <https://companies.rbc.ru/news/OqPikQ9QOu/12-neologizmov-tsifrovoj-ekonomiki-kratkij-obzor-novyih-terminov/> (дата обращения: 22.04.2025).

УДК 372.882

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Хорькова Лидия Юрьевна

Федеральное государственное
бюджетное научное учреждение
«Институт содержания и методов обучения
имени В.С. Леднева»
г. Москва, Российская Федерация
horkova@instrao.ru

Аннотация. Эффективное использование нейросетей на уроках литературы и при подготовке к ним – одно из инновационных направлений работы педагога-словесника.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью решения проблемы овладения навыками использования инструментов, которые предлагает искусственный интеллект, в педагогической практике учителя литературы.

Цель исследования – выявление возможностей практического использования нейросетей для создания иллюстративного материала,

диагностических материалов и конструирования заданий разных типов для анализа и интерпретации художественных произведений на уроках литературы.

Методы исследования: изучение и анализ научной и художественной литературы, результатов опросов и анкетирования педагогов, индивидуальные беседы с учителями литературы из разных учебных организаций трех регионов Российской Федерации.

Научная новизна исследования состоит в выявлении возможностей использования нейросетей в педагогической практике учителя литературы при обучении школьников анализу и интерпретации художественных произведений.

Практическая значимость исследования определяется разработкой примерных заданий по литературе для основной школы, сконструированных на основе сгенерированных нейросетями ответов на промпты.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети в педагогической практике учителя, задания для уроков литературы, ответ нейросетей на промпты.

UDC 372.882

THE USE OF NEURAL NETWORKS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF LITERATURE TEACHERS

Khorkova Lidiya Yuryevna

Federal State Budget Scientific Institution
«Institute of Content and Teaching Methods
named after V.S. Lednev»
Moscow, Russian Federation
horkova@instrao.ru

Abstract. The effective use of neural networks in literature lessons and in preparation for them is one of the innovative areas of work of a literature teacher.

The relevance of the topic of the article is due to the need to solve the problem of mastering the skills of using the tools offered by artificial intelligence in the pedagogical practice of a literature teacher.

The purpose of the study is to identify the possibilities of practical use of neural networks for creating illustrative material, diagnostic materials and constructing tasks of various types for the analysis and interpretation of works of art in literature lessons.

Research methods: study and analysis of scientific and fiction literature, the results of surveys and questionnaires of teachers, individual conversations with literature teachers from different educational institutions in three regions of the Russian Federation.

The scientific novelty of the study is to identify the possibilities of using neural networks in the pedagogical practice of a literature teacher in teaching schoolchildren the analysis and interpretation of works of art.

The practical significance of the research is determined by the development of sample literature tasks for secondary schools, constructed on the basis of neuro-generated responses to prompts.

Keywords: artificial intelligence, neural networks in teacher's pedagogical practice, tasks for literature lessons, neural networks' response to prompts.

У современного учителя появились новые инструменты для конструирования заданий для уроков литературы. Одним из таких инструментов являются нейросети, которые позволяют педагогу создать условия для овладения обучающими навыками анализа и интерпретации художественного произведения, а также будут способствовать развитию критического мышления, формировать умение работать с информацией. Важно, чтобы педагог научился эффективно использовать нейросети в своей преподавательской деятельности, а также помог школьникам грамотно использовать возможности искусственного интеллекта в учебной и исследовательской деятельности.

На сегодняшний день сложилась парадоксальная ситуация, когда значительная часть педагогов не использует нейросети в своей педагогической практике, не знает о возможностях нейросетей, при этом каждодневно сталкивается с результатами неэффективного использования школьниками возможностей искусственного интеллекта при проверке сочинений, письменных ответов на вопросы. Если раньше школьники использовали в основном готовые домашние задания из интернет-источников, созданные школьными педагогами или студентами филологических специальностей, то теперь все чаще обучающие используют нейросети, ответы которых часто выдают очень спорные утверждения, мало опирающиеся на тексты художественных произведений, не учитывающие литературоведческих исследований.

Из опроса преподавателей-репетиторов, проведенного «Профи.ру» в 2023 году, известно, что только 20% педагогов используют нейросети в своей

работе.¹ При этом установлено, что если педагоги информированы о возможностях искусственного интеллекта и способах его применения в педагогической практике, то они готовы его использовать, например, для подготовки к урокам, что следует из данных анкетирования для выявления отношения к ИИ и нейросетям и определения тенденций их применения в системе образования, проведенного в сентябре-ноябре 2024 года в СПб ЦОКОиИТ.²

Поэтому учителям важно осознать необходимость использования возможностей искусственного интеллекта на уроках и при подготовке к ним, а также эффективно применять это в своей педагогической практике – это одна из важнейших задач современного учителя.

Для начала работы педагогу необходимо ознакомиться с терминами и понять, что такое искусственный интеллект (ИИ) и нейросети, но общепринятых и универсальных определений пока нет, что связано с постоянным развитием и усовершенствованием искусственного интеллекта. Одно из определений сформулировано в Национальной стратегии развития ИИ до 2030 г., утвержденной Указом Президента Российской Федерации (Стратегия) от 10 октября 2019 года: «ИИ – это «совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека и достигать результатов, как минимум сопоставимых с человеческим интеллектом, что также включает в себя способность к самообучению и поиску решений без заранее заданных алгоритмов».³

Согласно ГОСТу Р 59277-2020, введенному в 2021 году, искусственный интеллект – это «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение, поиск решений без заранее заданного алгоритма и достижение инсайта) и получать при выполнении конкретных практически значимых задач обработки данных результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной

¹ Одинцов Е. Большинство российских преподавателей уверены, что ИИ не способен их заменить // Газета.ру. 27 июля 2023, 00:13. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2023/07/27/20951852.shtml> (дата обращения: 10.05.2025).

² Лебедева М.Б. Что учителя думают про искусственный интеллект и возможности его использования (результаты анкетирования слушателей курсов СПбЦОКОиИТ). [Электронный ресурс] URL: <https://iok-journal.ru/publication.htm?pub=5003> (дата обращения: 10.05.2025).

³ Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // «Собрание законодательства Российской Федерации». 14.10.2019. № 41. ст. 5700. (дата обращения: 10.05.2025).

деятельности человека»,⁴ а нейросети – «технологии, которые используют или помогают понять работу мозга, мыслительные процессы, высшую нервную деятельность, в том числе технологии по усилению, улучшению работы мозга и психической деятельности».⁵

На сегодняшний день нейросети генерируют тексты, изображения и аудио. Эти возможности можно использовать на уроках литературы и при подготовке к ним:

- подбор и создание иллюстративного материала;
- диагностика уровня сформированности предметных и метапредметных умений и рекомендации по коррекции выявленных пробелов;
- конструирование заданий разных типов.

Рассмотрим примеры заданий, сконструированных с помощью нейросетей.

Школьники испытывают трудности, когда знакомятся с текстами, созданными даже во второй половине 20 века, не говоря уже о текстах классической литературы 19 века. Нейросети могут помочь учителю как ознакомить учащихся со значением слова, так и выявить пробелы в понимании значения слова. Для этого с помощью нейросети создаются картинки, иллюстрирующие значение слова, среди которых есть как верно, так и неверно передающие значение слова. Для создания изображений можно использовать русскоязычную нейросеть от Сбера GigaChat: <https://giga.chat/>

Вот таким может быть задание по тексту «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина.

Рассмотрите изображения, созданные нейросетью, для слов: терем, светлица, горница, печь, лежанка, лавка. Определите, какие изображения не соответствуют значению слова.

При подготовке материала для задания в нейросеть загружаем текст, например, «печь с лежанкой изразцовой»⁶, получаем рандомную картинку⁷, представленную на рисунке 1:

⁴ ГОСТ Р 59277-2020. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта. М., Стандартинформ, 2021. С. 3. [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/User/Downloads/75406.pdf (дата обращения: 10.05.2025).

⁵ Там же, С. 5. (дата обращения: 10.05.2025)

⁶ Пушкин А.С. Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях. [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/4449/skazka-o-mertvoi-carevne-i-o-semi-bogatyryakh> (дата обращения: 08.05.2025).

⁷ Источник изображения. [Электронный ресурс] URL: <https://giga.chat/gigachat/files/public/generated/b55d497f-2caf-4575-b7a2-b6860b5d099d> (дата обращения: 08.05.2025).



Рис. 1. «Печь с лежанкой изразцовой»

В данном случае мы видим печь, но она не соответствует запросу: нет лежанки, облицовки изразцами. Далее учитель проговаривает с детьми, что такое русская печь, какую роль она играла в доме, для чего нужна была лежанка, с какой целью печь и лежанку облицовывали изразцами. Это поможет пятиклассникам представить дом семи богатырей. Данное задание можно использовать и в начале урока в качестве мотивировочного задания при анализе эпизодов, связанных с жизнью царевны в доме семи богатырей, и в качестве диагностического задания при работе над языком сказки.

При изучении текста стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» можно предложить учащимся следующее задание.

Определите значения слов: штык, картечь, кивер, бивак, ядро, лафет, редут, улан, драгун. Проверьте свою гипотезу по словарю. Соотнесите слова с иллюстрациями. На каких из них верно передано значения слов? Аргументируйте свой ответ.

Например, учащиеся работают со словом «кивер». Предположения они могут выдвигать самые разные, учитель предоставляет возможность высказать свои версии всем, не отвергая неверные. Затем ребята обращаются к толковому словарю, чтобы проверить свои версии. Можно воспользоваться для этого интернет-ресурсом Словари.ру:

КИВЕР [польск. kiwior] – в европейских армиях в 18–20 вв., в том числе в кавалерии русской армии, – головной убор, высокий, с плоским круглым верхом, часто с султаном из кожи и сукна.⁸

⁸ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство «Азъ», 1992. [Электронный ресурс] URL: <https://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068> (дата обращения: 08.05.2025)

Далее школьникам предлагается рассмотреть два изображения, первое из них сгенерировано русскоязычной нейросетью от Сбера GigaChat, которая на наш запрос выдала следующее изображение⁹ (рисунок 2):



Рис. 2. Изображение кивера

Потом школьникам предлагается фотография кивера – головного убора русских войск времен Отечественной войны 1812 года, например, хранящегося в собрании Государственного музея-заповедника «Ростовский кремль» и изображения¹⁰ (рисунок 3) которого доступны на сайте указанного музея в разделе «Коллекция онлайн»:



Рис. 3. Кивера из коллекции Государственного музея-заповедника «Ростовский кремль»

⁹ [Электронный ресурс] URL: <https://giga.chat/gigachat/files/public/generated/624928e6-99e0-409c-8012-de88a24ef44f> (дата обращения: 08.05. 2025).

¹⁰ Источник изображения [Электронный ресурс] URL: <https://www.rostmuseum.ru/upload/iblock/255/2556e9248664a8d18b016a3c28b1b6ec.jpg> (дата обращения: 08.05.2025).

На следующем этапе педагог предлагает пятиклассникам определить, какое из изображений больше соответствует значению слова, данному в толковом словаре.

Данное задание позволит обучающимся не только запомнить значение незнакомого ранее слова, что затрудняет восприятие художественного текста, но и представить детали художественного текста, погрузиться в реалии того времени, прикоснуться к истории страны, а также будет формировать умения работать с информацией, в том числе выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать литературную и другую информацию различных видов и форм представления.

Нейросети можно использовать для анализа текстов художественных произведений, например, для работы над образами героев.

При изучении книги «Приключения Васи Куролесова» Ю.И. Ковалева предлагается побыть сыщиками и собрать досье на главного героя детективного рассказа, для чего школьники определяют возраст, место проживания и работы героя, особенности его речи, а также попробуют создать визуальный портрет по описанию в тексте: «...парень, худой, широкоплечий. Нос у него был несколько великоват, глаза прищуренные, а щеки загорелые и крепкие, как грецкий орех».¹¹ Из созданных нейросетью педагог случайно выбирает несколько изображений (данные ниже изображения – рисунок 4 – созданы нейросетью от Сбера GigaChat) и предлагает учащимся ответить на вопросы «Таким ли они представляли Васю Куролесова? Почему? Что помешало нейросети создать портрет, более соответствующий главному герою рассказа?».



Рис. 4. Портреты Васи Куролесова

Данное задание направлено на формирование умения соотносить внешность героя с хронотопом произведения, обращать внимание на детали,

¹¹ Коваль Ю.И. Приключения Васи Куролесова. 1977, М.: Детская литература. [Электронный ресурс] URL: https://lib.ru/KOWAL/kurolesow.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 08.05.2025).

способствует формированию таких метапредметных результатов обучения, как сопоставление и анализ информации из разных источников и представленных в разных видах, графическом и текстовом. Задание можно использовать на разных этапах урока (мотивация, изучение нового материала, диагностика усвоения изученного и др.).

С помощью нейросетей можно попросить школьников создать иллюстрации к тому или иному произведению, основываясь на портретном описании героя, хронотопе произведения, историко-литературных сведениях и особенностях художественного мира автора. Так, можно создавать портреты персонажей, визуализировать интерьеры и пейзажи, затем можно организовать обсуждение. Приведем возможные вопросы для обмена мнениями:

– Соответствует ли созданное изображение характеру персонажа? Почему?

– Отражает ли сгенерированная картинка настроение, переданное в стихотворении? Аргументируйте свой ответ.

– Что не учел искусственный интеллект, воссоздавая интерьер помещения, где проживает персонаж? Возможно ли, так изменить запрос, чтобы сеть более точно сгенерировала картинку?

– Помогло ли сгенерированное изображение глубже понять авторский замысел? Возможно, вы как-то иначе посмотрели на проблематику произведения, художественные образы?

– Может ли искусственный интеллект заменить художников-иллюстраторов или их творчество будет по-прежнему востребовано?

Целесообразно на уроках литературы использовать ребусы, созданные с помощью генераторов ребусов, в основе которых лежит принцип нейросетей, например, Kvestodel.ru зашифровывать слова, словосочетания и предложения в ребусы различной сложности. Таким образом, можно зашифровывать темы уроков, термины, имена и фамилии авторов, названия произведений и использовать для формулировки темы урока, для обучения целеполаганию, на этапе мотивации или актуализации ранее полученных знаний.

Например, при изучении рассказа Тэффи «Воротник и жизнь» на этапе целеполагания предлагаем обучающимся расшифровать ребус и сформулировать тему урока и проблемные вопросы, на которые предстоит ответить в ходе анализа произведения.

На этапе подготовки к уроку педагог генерирует ребус, например, с помощью интернет-ресурса Kvestodel.ru можно получить следующее изображение (рисунок 5), задав средний уровень сложности и выставив режим «Учитывать пробелы»:



Рис. 5. Ребус с зашифрованным названием рассказа Тэффи «Воротник и жизнь»

Если педагог не знаком с правилами расшифровки ребусов, то он может с ними ознакомиться на том же ресурсе.

При знакомстве с творчеством А.С. Грина на этапе мотивации можно предложить обучающимся угадать имя и фамилию автора, давая подсказку за подсказкой. Например, первой подсказкой может служить карта Гринландии, созданная севастопольским художником Владимиром Авдеевым. Вторая подсказка – это портрет Александра или изображения одного из памятников героям произведений писателя, например, «Бегущая по волнам» в Москве или «Ассоль» в Кирове. Третья, заключительная, подсказка – это ребус с именем и фамилией писателя.

Данное задание не только будет способствовать мотивации семиклассников, вводить в художественный мир Грина, но и поможет формированию базовых логических действий таким, как умение выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной учебной задачи, делать выводы с использованием дедуктивных умозаключений.

С помощью нейросетей можно генерировать не только изображения, но и аудиофайлы. Эту возможность можно также использовать для анализа художественных произведений на уроках литературы.

При изучении в 6-м классе былины «Садко» из новгородского цикла можно предложить обучающимся представить, как могла бы звучать мелодия, исполняемая Садко на яровчатых гусях и покорившая морскую царевну. Школьники либо сами смогут сгенерировать мелодию, например, с помощью бесплатного музыкального генератора на основе искусственного интеллекта Musichero.ai, либо педагог делает это заранее и предлагает на уроке прослушать, а потом можно сопоставить сгенерированные мелодии с музыкой из оперы «Садко» Н.И. Римского-Корсакова.

На уроках, посвященных изучению «Василия Теркина» А.Т. Твардовского, учащимся можно предложить подумать, какие мелодии играл главный герой на гармошке в главе «Гармонь», и подобрать в интернете соответствующие описанию мелодии:

Позабытый деревенский
Вдруг завёл, глаза закрыв,
Стороны родной смоленской
Грустный памятный мотив...¹²

или сгенерировать их с помощью нейросети.

Подобные задания помогают учащимся глубже погрузиться в мир художественного произведения, «прожить» его, научиться анализировать и интерпретировать его с учетом историко-литературного процесса, сопоставлять литературные произведения с информацией, представленной в ином виде – визуальном или аудиальном.

Еще одной из функций нейросетей является создание текстов по запросу пользователя. Эту возможность также можно использовать для анализа и интерпретации художественных произведений.

При изучении повести «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя в 7 классе мы обращаем внимание обучающихся на убранство светлицы в доме главного героя, так как интерьер ее отражает характер персонажа, особенности его жизни. Учащимся, как правило, бывает сложно связать описание помещения с образом персонажа, поэтому педагогу необходимо останавливать внимание школьников на художественных деталях, обучать делать умозаключения, выводы на основе полученной информации.

Перед прочтением описания светлицы учитель предлагает обучающимся ответить на вопросы «Каким они представляют себе это помещение?», «С какой целью автор вводит описание светлицы в текст повести?». Выслушав все версии, педагог предлагает обратиться к нейросети, чтобы искусственный интеллект дал описание светлицы в доме Тараса Бульбы. Затем читается текст повести и учащимся предлагается обсудить, кто ближе всего оказался к автору, почему нейросеть допустила ошибки, что не учел искусственный интеллект создавая описание данного интерьера. Рассмотрим, как это работает на практике.

Например, нами был дан был запрос в нейросеть GigaChat «Описание светлицы в доме Тараса Бульбы» и получен следующий ответ: «В повести Николая Гоголя «Тарас Бульба» особое внимание уделяется деталям украинской казацкой жизни, включая интерьер жилища главного героя – Тараса Бульбы. Хотя прямое подробное описание светлицы отсутствует, можно представить её обстановку исходя из общих традиций обустройства украинского дома XVIII–XIX веков.

Характеристика светлицы:

¹² Твардовский А.Т. Василий Теркин. [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/51514/vasilii-terkin> (дата обращения 08.05.2025).

Расположение: верхняя комната в деревянном казачьем доме, предназначенная для приема гостей, отдыха и хранения ценных вещей.

Форма окна: высокие оконца, часто украшенные резными наличниками, открывали доступ солнечному свету.

Стены: беленые известью или деревянные панели, украшенные вышивками и узорами.

Пол: натёртый сосновыми щепочками или соломой, иногда застланный тканевыми половиками ручной работы.

Мебель: лаконичная, функциональная: массивные дубовые столы, лавки вдоль стен, стулья и скамьи. Часто стояли сундуки, использовавшиеся как хранилище имущества и сиденье.

Детали декора: вышитые рушники и полотенца, оружие (мечи, сабли), предметы домашнего обихода (глиняные горшки, кухонная утварь), иконы и святые образы.

Освещение: масляные лампы, лучины или свечи, используемые вечером для освещения.

Общая атмосфера: светлица в доме Тараса Бульбы создавала уютную домашнюю атмосферу, наполненную теплом семейного очага и гордостью хозяина за свою родину и уклад жизни. Именно такие светлые комнаты были центром общения и семейной жизни украинских казаков.

Хотя прямого описания светлицы в повести нет, представление о ней складывается благодаря историческому и культурному контексту эпохи, в которую жил главный герой». ¹³

Мы видим, что нейросеть сделала множество ошибок («высокие оконца», «вышитые рушники», «глиняные горшки», «сундуки» и др.), основываясь на утверждении, что «прямого описания светлицы в повести нет», хотя в повести такое описание есть, причем весьма подробное, ярко характеризующее образ жизни Тараса Бульбы: «Светлица была убрана во вкусе того времени, – о котором живые намеки остались только в песнях да в народных думах, уже не поющих больше на Украине боролатыми старцами-слепцами в сопровождении тихого треньканья бандуры, в виду обступившего народа, – во вкусе того бранного, трудного времени, когда начались разыгрываться схватки и битвы на Украине за унию». ¹⁴ Обсуждая, почему нейросеть допустила множество ошибок, учащиеся приходят к заключению, что перед нейросетью не

¹³ Ответ GigaChat на промпт «Описание светлицы в доме Тараса Бульбы». [Электронный ресурс] URL: GigaChat %B9%20%D0%B3%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B9. (дата обращения 10.05.2025).

¹⁴ Гоголь Н.В. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 2. М.: «Русская книга», 1994. С. 3. [Электронный ресурс] URL: <https://ilibrary.ru/text/1070/p.3/index.html> (дата обращения 10.05.2025).

стояла задача – раскрыть характер героя, как у автора повести, она лишь выдала общие черты, опираясь на некоторые представления о быте казаков того времени.

Данное задание помогает создать условия для усвоения обучающимися теоретико-литературных понятий и умения их применять при анализе и интерпретации художественных произведений. Подобные задания можно давать при работе с описанием внешности героев, помещений, природы.

Одной из форм диагностики уровня достижения предметных результатов по литературе, таких как «овладение умениями самостоятельной интерпретации и оценки текстуально изученных художественных произведений», «совершенствование умения создавать устные и письменные высказывания»,¹⁵ является письменный ответ на вопрос. К сожалению, обучающиеся все чаще предпочитают найти ответ на него в интернете, а не размышлять самостоятельно. Считаем необходимым показать недостатки такого подхода к выполнению задания. Учитель вводит в качестве запроса для нейросети вопрос, на который предложено ответить обучающимся, а затем предлагает скорректировать полученный ответ, дополнить его цитатами из художественного текста.

Например, при изучении романа А.С. Пушкина «Дубровский» педагог предлагает разобраться в причинах ссоры Троекурова и Дубровского-старшего и создает запрос для нейросети «Почему поссорились Троекуров и Дубровский?», а затем предлагает обучающимся согласиться или не согласиться с утверждениями искусственного интеллекта, подтвердив собственную позицию, опираясь на текст. На наш запрос «Почему поссорились Троекуров и Дубровский?» нейросеть GigaChat выдала следующий текст: «Причины ссоры заключались в следующем:

Ревность и зависть: Троекуров привык к своему высокому положению в обществе и чувствовал себя обиженным, если кто-то осмеливался критиковать его поведение или открыто высказывать своё мнение. Несмотря на уважение, которое испытывал Троекуров к Дубровскому-отцу, он всё равно стремился доминировать над ним.

¹⁵ Федеральная рабочая программа основного общего образования «Литература» (для 5–9 классов образовательных организаций) с изменениями в соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования». Москва, 2024 С. 22. [Электронный ресурс] URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf (дата обращения 10.05.2025).

Невежество управляющего: Один из управляющих Троекурова однажды публично обидел Дубровского своим поведением и проявленной невежливостью. Дубровский выразил недовольство и отказывался терпеть подобное отношение, что вызвало раздражение Троекурова.

Общественное соперничество: Оба героя обладали независимыми характерами и старались поддерживать собственное достоинство. Дубровский отличался прямоотой и честностью, что воспринималось Троекуровым как покушение на его авторитет.

Судьба наследства: Ещё одной возможной причиной конфликта стала ситуация с наследством, которая возникла позднее. Троекуров попытался незаконно присвоить себе имущество Дубровских, что привело к обострению взаимной неприязни».¹⁶

Мы видим, что с частью утверждений можно согласиться. Действительно Троекуров при всем уважении и привязанности к Дубровскому-старшему считал себя выше по статусу, ощущал свое превосходство из-за материального положения и влияния в обществе. И хотя каждое из утверждений нейросети требует корректировки, дополнения рядом других причин. Ознакомление с ними поможет обучающимся всесторонне рассмотреть причины ссоры между помещиками, ознакомиться с историческими реалиями того времени, понять авторскую позицию, а также будет способствовать формированию критического мышления, умения оценивать полученную информацию, корректировать и дополнять ее.

Нейросети могут быть использованы в педагогической практике учителя-словесности с разными целями: для создания иллюстративного материала, диагностических материалов, конструирования заданий для анализа и интерпретации художественного текста.

Важно, чтобы педагоги и обучающиеся осознали, что для эффективного использования нейросетей на уроках и при подготовке к ним необходимо критически осмысливать полученную информацию, дополнять и корректировать ее, уметь создавать корректные запросы для сети. Педагогам также необходимо изменить отношение к возможностям стремительно

¹⁶ Ответ GigaChat на промт «Почему поссорились Троекуров и Дубровский?». [Электронный ресурс] URL: <https://giga.chat/gigachat/agents/7101c625-42ab-45fe-b168-323970c12eba/sessions/1ba6c893-f7a9-4bb4-87c3-0a7aa0c11062#:~:text=%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%8B%20%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%8B%20%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%81%D1%8C,%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8E%20%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D0%B8%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D0%BD%D0%B5%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%8F%D0%B7%D0%BD%D0%B8>.

развивающегося искусственного интеллекта, преодолеть некоторые предубеждения, тем более что школьники все чаще его используют.

Методистам необходимо разрабатывать модели заданий с использованием нейросетей и вести активную просветительскую деятельность среди педагогов.

Специалистам, обучающим нейросети, необходимо использовать материалы художественных текстов, литературоведческие материалы, чтобы при генерации материалов сеть опиралась на них в большей степени, чем сейчас.

Библиография

1. Гоголь Н.В. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 2. М.: «Русская книга», 1994. С. 3. [Электронный ресурс] URL: <https://ilibrary.ru/text/1070/p.3/index.html> (дата обращения: 10.05.2025).
2. ГОСТ Р 59277-2020. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта. Москва: Стандартинформ, 2021. С. 3. [Электронный ресурс] URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/75406.pdf> (дата обращения 10.05.2025).
3. Коваль Ю.И. Приключения Васи Куролесова. 1977, М., «Детская литература». [Электронный ресурс] URL: https://lib.ru/KOWAL/kurolesow.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 08.05.2025).
4. Лебедева М.Б. Что учителя думают про искусственный интеллект и возможности его использования (результаты анкетирования слушателей курсов СПбЦОКОиИТ). [Электронный ресурс] URL: <https://iok-journal.ru/publication.htm?pub=5003> (дата обращения: 10.05.2025).
5. Одинцов Е. Большинство российских преподавателей уверены, что ИИ не способен их заменить // Газета.ру. 27 июля 2023, 00:13. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2023/07/27/20951852.shtml> (дата обращения: 10.05.2025).
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. [Электронный ресурс] URL: <https://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068> (дата обращения: 08.05.2025).
7. Пушкин А.С. Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях. [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/4449/skazka-o-mertvoi-carevne-i-o-semi-bogatyryakh> (дата обращения 08.05.2025).
8. Твардовский А.Т. Василий Теркин. [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/51514/vasilii-terkin> (дата обращения 08.05.2025).
9. Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // «Собрание законодательства Российской Федерации». 14.10.2019. № 41. ст. 5700. (дата обращения: 10.05.2025).
10. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Литература» (для 5–9 классов образовательных организаций) с изменениями в соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования,

основного общего образования и среднего общего образования». М., 2024 С. 22.
[Электронный ресурс] URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf (дата обращения: 10.05.2025).

ЯЗЫК И СТИЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 821.161.1

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ МЕТАМОРФОЗ В РОМАНЕ В.НАБОКОВА «ДАР»

Карлик Надежда Анатольевна

Димитровградский инженерно-технологический
институт НИЯУ МИФИ

г. Димитровград, Российская Федерация

nakarlik@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена использованию В. Набоковым идеи метаморфоз в романе «Дар» для изображения перемен, которые происходят с героями и их мироощущением на протяжении повествования. Раздвоение персонажей, их функций, отдельных эпизодов, многозначность используемых художественных образов рассматриваются как один из вариантов реализации игровых приемов. Анализ эпизодов, демонстрирующих смену ролей главных героев, показывает значимость игровых инструментов для писателя. Рассмотрение идеи метаморфоз в контексте разговора о двойниках актуально в контексте анализа прозы писателя, в частности, значимо для понимания специфики его художественного метода.

Ключевые слова: роман, мифопоэтика, метаморфозы, двойничество, творчество, сновидения, В. Набоков.

UDC 821.161.1

THE MYTHOLOGICAL IDEA OF METAMORPHOSIS IN V. NABOKOV'S NOVEL "THE GIFT"

Karlik Nadezhda Anatolievna

Dimitrovgrad Engineering and Technological

Institute of the National Research Nuclear University MEPhI

Dimitrovgrad, Russian Federation

nakarlik@mail.ru

Abstract. The article is devoted to V. Nabokov's use of the idea of metamorphosis in the novel "The Gift" to depict the changes that occur with the characters and their worldview throughout the narrative. The bifurcation of characters, their functions, individual episodes, and the ambiguity of the artistic images used are considered as one of the options for implementing game techniques. The analysis of episodes demonstrating the changing roles of the main characters shows the importance of game tools for the writer. Considering the idea of metamorphoses in the context of talking about doubles is relevant in the context of analyzing the writer's prose, in particular, it is significant for understanding the specifics of his artistic method.

Keywords: novel, mythopoetics, metamorphosis, duality, creativity, dreams, V. Nabokov.

Художественный принцип метаморфоз был заимствован В.В. Набоковым из мифологии. В романе «Дар» этот принцип стал определяющим для построения нового художественного мира. При этом, если для античных произведений различные превращения могут быть рассмотрены прежде всего на уровне фабулы, для Набокова они должны быть возведены скорее в статус приема, гармонизирующего в целом весь текстовый материал.

Современный читатель ассоциативно связывает метаморфозы с античностью прежде всего благодаря Овидию. Хотя идея превращений, смены образов восходит к еще более древнему периоду: мифологическое прошлое человека с его ритуалами и обрядами во многом основано на вере в возможность разного рода перевоплощений.

Превращения, которые могут иметь место, можно разделить на три основные группы. Первая касается таких перевоплощений, которые меняют качественный состав героя, не затрагивая его форму. Мифы также немало знают примеров, когда герои меняют свой внешний облик, сохраняя свою личность без изменений. Третий вариант отражает превращения героя во что-то совсем иное – например, в растение или насекомое, возможно, даже в неодушевленный предмет.

В мифопоэтике Набокова присутствуют метаморфозы, связанные с изменением системы ценностей героя, его мироощущения, эмоционального состояния, что, на самом деле, к мифологическому изменению вряд ли может быть отнесено. Тем не менее в своем творчестве он вербализует идею изменчивости и зыбкости объектов окружающего мира, явлений, состояний. И можно говорить о том, что именно метаморфоза становится центральным концептуальным понятием его романа «Дар». Его тематический план может быть определен через истории людей, их идей, их слов, которые постоянно

примеряют на себя новые обличья. Эти «превращения» связаны и с темой двойничества, так как сновидения и мечты главного героя отражают разные роли, которые он проигрывает в себе. Этот опыт, связанный с внутренним маскарадом разных ролей закреплен на уровне мифологии, так как отражает достаточно древние стадии развития человека. Как пишет Ж. Бодрийяр, «из всех протезов, отмечающих историю тела, двойник без сомнения самый древний». Федор Годунов-Чердынцев демонстрирует свойство, которое в разной степени присуще любому человеку. «Каждый может мечтать, и должен был мечтать всю свою жизнь об удвоении или совершенном размножении собственного существа, но все это остается только мечтой, и разрушает себя в желании превратить сон в реальное [1, с. 129].

Исследователи неоднократно обращали внимание, что для Набокова проблема существования разных уровней восприятия реальности всегда была актуальной. В написанной в 1980 г. монографии Э. Пайфер обращает внимание на то, что Набоков не выступает за эскейпизм и не устанавливает приоритет вымышленной реальности, но изображает разные уровни реальности в зависимости от разного уровня восприятия героев: «Отвергая идею «реальности вообще», Набоков настаивал на том, что «реальность не существует без притяжательного определения. Верность представлению об исключительности человеческого восприятия определяла набоковскую концепцию действительности и способы изображения этой действительности в литературе» [6, с. 126].

В зависимости от того, какой опыт имеет герой и как точно он может реконструировать окружающий мир, он оказывается в мире иллюзий той или иной плотности. Иллюзорную реальность могут представлять не только ложные воспоминания героев, как например, описанное матерью Ольги ощущение грядущей беды, но и сами герои, которые видят людей вокруг себя в чертах далеко не всегда правдивых, выдают желаемое за действительное. Как происходит этот процесс нанизывания на другого положительных или отрицательных характеристик, основанных на стереотипах и потому достаточно произвольных, Набоков показал на примере восприятия Федором «немца» в трамвае: все, что он насочинял про него негативного, исходя из неправильно определенной национальности, рассыпалось в мгновение ока, когда он оказался русским.

Любовь Федора и Зины оказывается несостоятельной, в частности, как раз из-за того, что они по-разному понимают в ней роль телесного и духовного, вкладывают в эти понятия разное содержание. У Федора особенно явно проявляется желание телесное и духовное разводить, причем в отношениях субординации. Сам же он при этом тоже перемещается по вертикали: когда

речь идет о душе, он мыслит высоким слогом и парит, когда же речь идет о телесном – опускается на уровень пошляка Щеголева. Он позволяет себе достаточно зло говорить об участниках адюльтера – Марианне Николаевне и балтийском бароне, при этом подноготную такого отношения можно прояснить по авторской характеристике его размышлений – «гадливый интерес», причем к подробностям, от которых другой бы брезгливо отвернулся. Здесь читатель видит, что Федор, по сути, превратился в Щеголева: он «старался представить, что могут друг в друге найти, и если находят, то какова процедура, эта пожилая, рыхлая, с жабым лицом женщина и этот немолодой, с гнилыми зубами скелет» [3, с. 208].

Неслучайно мать Зины – смолянка – вышла замуж за Щеголева, а Зина тянется к Федору: Набоков их сближает, пародируя в монологе последнего о романе щеголевскую интонацию «я бы такой роман накатыл». Неприятие чужого, выпады в сторону немцев, вполне оправданные в плане политических оснований, но замешанные на неприятии всей нации в целом, – это все роднит Федора с Щеголевым и используется для снижения образа героя. Хотя речь идет об идеологических составляющих, прием используется стилистический. И хотя синтаксически зона голоса Федора не отделяется от авторской, образ его языка воссоздается не только по включенным произведениям, но и по его разговорной речи. И эта речь как раз в изображении Набокова имеет сходство с образом языка «симпатяги» Щеголева: это «словечко» из лексикона Федора также входит в авторскую речь, никак формально от нее не дистанцируясь.

То, что Щеголев является двойником Годунова-Чердынцева, как сам он является двойником автора, отражает явление, которое исследователи наблюдают во многих романах Набокова, хотя и характеризуют по-разному. На протяжении долгого времени повторяющиеся в романах ситуации, в которых герои постоянно менялись друг с другом функционалом и ролями, принято было связывать с проявлением игрового принципа. Так, рассматривая эти метаморфозы на примере романа «Лолита», Аппель нашел для него метафорическое обозначение – «театр масок»: «Набоковское повествование – это скорее театр масок или его разыгранные на сцене фантазии, нежели воспроизведение «реальной действительности» [5, с. 26]. Подобная метафоризация понятийного аппарата в набоковедении (*Nabokov's puppet show* (кукольный театр) была характерна для 50–60-х годов прошлого века. В эти же годы помимо театральных образов в обиход было введено и понятие «зеркального отражения», которое тоже использовалось, когда речь шла о раздвоении персонажей, их функций или даже целых эпизодов. Если убрать из этих аналитических стереотипов ранних исследований отказ Набокову в изображении реального мира, то оставшиеся наблюдения, касающиеся свойства

героев менять на протяжении повествования роли (или маски), можно считать актуальными для анализа прозы писателя, в частности, для понимания художественного метода «Дара». Принятие этих утверждений ранних набоковедов с указанными оговорками существенно, так как в противном случае, набоковские пародии будут восприниматься только как фокусы эстета, который этот механизм запускает для того, чтобы увести читателя в мир иллюзий, где искусство будет однозначно в приоритете по отношению к реальной жизни, а герой-художник – ко всем остальным персонажам.

Такой вектор, заданный данной в названии первой монографии П. Стегнера метафорой – *Escape into Aesthetics* [7], надолго определил «тематический архетип» творчества Набокова и интерпретационную модель чтения его романов. Надо признать, что «формула бегства» может быть использована и для прочтения «Дара», но не в плане сюжета и композиции, а в качестве дополнительной характеристики мотивации действий главных действующих лиц – Зины и Федора.

Мотив эскейпизма в романе связан и с невозможностью полностью себя идентифицировать со своим полом. Как и в матери, в Зине присутствуют мужские черты, подчеркиваются «стриженные волосы», «папироса», изможденный вид, который тоже ей не придает шарма. Смазанное ощущение пола отражается не только во внешнем облике, но и в поведении, в любовных предпочтениях. Вместо brutального мужественного кавалера (подобно Ольге, которую угнетал «пыл Рудольфа»), она устремляет свой взор на поэта, далекого в своих фантазиях и мечтах от реальной жизни. Тем самым она теряет способность на проявление естественного земного влечения, ведущего к продолжению рода, теряет свою идентификацию. Потеря связи с полом в романе в той или иной степени присутствует и у других героев. Причем она может уводить их довольно далеко, например, Яшу потеря собственного пола увела к лунным проявлениям.

Источник мечты Федора – в комплексе самозванства, маркированном его фамилией и связью с персонажами истории Смутного времени. Он, как сын Годунова Федор, обречен с уходом Отца – ничего из себя не представляя, он связывает возможное обретение собственного статуса с его возвращением. И для него поэтому «мечта о возвращении отца» – это не просто «привычная» мечта: за годы она стала «упитанной и самостоятельной». Когда Федор пытается перенести мечту в реальность – ощущает «вместо счастья» «тошный страх». В снах эмоции более благостные, но и там отец «с никогда не свойственным выражением неприятной, многозначительной хмурости» [4, с. 98]. Только отодвигая встречу «за предел земной жизни» начинает Федор чувствовать «удовлетворенную гармонию» [4, с. 99]. Во сне «хмурость» Ольги

передается отцу, как общий знаменатель недовольства Федором. От матери, от Зины, от Кончеева, а главное – от отца Федор, как маленький мальчик, ждет одного – похвалы, понимая при этом, что он ее не заслуживает. Именно поэтому во сне «проявляется подсознательное нежелание Федора, чтобы отец вернулся, связанное с тем, что ему нечего ему предъявить – не добился того, чего хотел, не написал того, что запланировал. Поэтому сон для него, как и его честолюбивые фантазии на тему «я великий поэт», выполняют одну функцию – компенсационную, связанную с удовлетворением потребности в признании его дара, когда все им довольны и отцу есть, чего показать – Книгу о нем» [2, с. 145].

Неслучайно «тональностью всего облика» Федор напоминает Яшу, сына Чернышевских, покончившего с собой из-за несчастной любви. Такое сравнение для Федора не может быть лестным, так как выбор героя является основанием для его характеристики, а Яша влюбился в «бурша», выросшего в чудных буржуазных условиях» [4, с. 51], в его «обнаженную, загорелую, гибкую душу, которая на все имеет ответ и идет через жизнь, как самоуверенная женщина через бальный зал» [4, с. 50]. Казалось бы, что на контрасте с участниками любовного треугольника, Федор должен был бы предстать в ореоле своего призвания, возвышающего его над всеми, но в действительности позиция его в Берлинском университете оказывается на удивление скромна и в этом, несомненно, символична: тот, кого несколько с высококачественности он называет «буршем», тем не менее изучает философию, сам же герой, оказывается, занимается всего-навсего «инфузориями» – странный выбор для будущего писателя.

В этом есть определенная гордыня, но Федор даже не пытается учиться писательскому ремеслу, а ждет, когда же на него снизойдет Дар. Кстати, стихотворение про Дар у него не получается, хотя однозначно и сразу приходит только одно определение дара – «чистый»: «Благодарю тебя, отчизна, за чистый и какой-то дар [...] Благодарю тебя, Россия, за чистый и ... второе прилагательное я не успел разглядеть при вспышке – а жаль. Счастливый? Бессонный? Крылатый? За чистый и крылатый дар. Икры. Латы. Откуда этот римлянин?» [4, с. 35]. В тот раз муки творчества ничем не заканчиваются. Но римлянин появляется неслучайно – он олицетворяет приземленность Федора, его амбиции. Римлянин вызывает агональный мотив: он идет завоевывать литературу, как римский легионер. Интересно, что сразу после эпизода, представляющего безуспешные попытки найти определение своему «какому-то» дару, идет описание того, чем после этой неудачи сердце успокоилось. А успокоилось оно в продолжение агонального мотива в духе поручика из «Невского проспекта». Только там Пирогов утешил себя с помощью «двух

слоеных пирожков» [4, с. 201], а в «Даре» герой компенсировал упущенную лирическую возможность покупкой четырех пирожков («один с мясом, другой с капустой, третий с сагой, четвертый с рисом, пятый... на пятый не хватило») [4, с. 35].

Мотив «чистоты» связывает воедино любовную линию романа и линию творчества. Федор творчество – то есть вербализацию «снов, слез счастья, далеких гор» – видел как некий процесс сублимации, позволяющий отправить энергию всего низменного и потому несовершенного, что связано с природой человека и его желаниями в область духа, где царит гармония и совершенство. Интересно, что счастье для него было связано не с обладанием, но с обязательной мечтой о нем, с прорисовыванием с помощью воображения «несбыточных объятий». «Укол упущенного счастья» он ощущает, когда преодолевает низменное желание осуществить «походную любовь» со своей ученицей: он воображает, как «податливо и весело на все нашло бы ответ ее небольшое, сжатое тело». То, что он, «влюбленный в другую», представляет такие сцены, он сам подвергает анализу и приходит к выводу, что влюбленность еще сильнее подхлестывает его воображение и добавляет к испытываемым эмоциям еще большее волнение. При этом он осознавал, что «требования воображения» для него были исполнимы только на уровне романа, который он, как литературное произведение, мгновенно создавал в себе, даже просто оглядываясь на прохожую, в которой тоже мелькало эта «потрясающая возможность счастья». Романтический конфликт столкновения мечты с реальностью мог, по мнению Федора, разрешиться только «убийственным холодом»: он не мог позволить себе в реальности «Дантову паузу» с «ничтожной, лукавой, с вялой душой женщиной» [4, с. 185], так как представлял метонимические превращения качеств ее интеллекта в характеристики телесного: «тупости взгляда, прощаемой прелестным, влажным глазам неизбежно соответствует недостаток, до тех пор скрытый, – тупое выражение груди, которое простить невозможно». Что же касается Зины, то с ней физической близости мешала обратная ситуация: Федор боялся «ни с кем не сравнимую по очарованию и уму» спустить с пьедестала в сферу телесного, которая в его сознании была маркирована чем-то низким, в противовес духовному, и грязным. Чистота, в представлениях Федора, десять последних лет которого являли собой молодость «одинокую и сдержанную, была связана исключительно с проявлениями телесного и помыслов не касалась. В них себе он мог позволить любые соблазны, и сладость их была в их несбыточности.

То, что Федор готов любовь променять на творчество, Набоков представляет через трансформацию идиоматического образа в изображение конкретной ситуации. Для прозы Набокова характерно, на что неоднократно

обращали внимание исследователи, совмещать через включение вставных конструкций в предложении нескольких смысловых планов. В данном случае авторское повествование о публикации первой книги стихов Федора, которая до сих пор в количестве 429 экземпляров из 500 лежит у распространителя, вклинивается указание на источник финансирования. Федор издает книгу за свой счет, что свидетельствует о его сильном желании видеть стихи напечатанными. Но дополнение в скобках – уточняющее замечание, должно не только дать читателю понять, что жажда признания была настолько велика, что герой-таки изыскал резервы. Принципиально, что речь идет о продаже памятной вещи, зафиксировавшей дату свидания, что подтверждается восклицанием персонажа: прямая речь продолжает авторскую без всякого маркирования дополнительными знаками препинаниями. Это делает содержание ремарки скобок характеристикой Федора, променявшего память о первой любви на славу: «(продал случайно оставшийся от прежнего богатства плоский золотой портсигар, с нацарапанной датой далекой летней ночи, – о как скрипела ее мокрая от росы калитка!)» [4, с. 173]. Этот пример интересен не только тем, что Набоков переносит героя в другое время, актуализируя значимость для него событий той ночи, что и нашло отражение в отмеченной дате, но и показывает, используя конструкции в скобках, как одна важная для него тема любви полностью перекрывается другой – жаждой признания и славы. То есть оценочная функция оказывается закамуфлирована, авторское отношение к претензиям Федора на гениальность, на признание собратьями по перу, отношению к Зине присутствует в тексте, но выражается косвенно, через использование таких приемов, как, например, акцентирование внимание на «говорящих» поступках героя, возможное, в частности, через включение их в разного рода вставные конструкции.

Здесь следует отметить, что подобные приемы не являются самоцелью автора, а «играют» на реализацию важных для автора идей. Так это происходит и в эпизоде, где Годунов-Чердынцев являет свою несостоятельность, если так можно выразиться, как этического субъекта. Во многих исследованиях 50–70-х годов, так или иначе, акцент делается на свойстве писателя находиться «по ту сторону добра и зла», то есть выступать как мастер-стилист, для которого самоценна возможность составления всяких головоломок для читателей в духе шахматных партий без всякой очевидной морали. Дидактизм, если воспринимать учительный пафос в духе традиций древнерусской литературы и Толстого, на первый взгляд, в прозе Набокова, действительно, отсутствует. Но, кажется, все-таки имеет смысл прислушаться и к аргументам оппонентов, которые, начиная с работы Э. Пайфер, считают возможным вписывать Набокова в систему морально-этических координат. Именно в монографии

Пайфер впервые было показано, что Набоков интересуется не только разными стилистическими приемами и игровыми моментами, но и человеком. Пайфер пишет, что главная цель ее работы – показать, что даже самые запутанные набоковские головоломки отражают неизменный интерес писателя к человеку, причем не только как к художнику, но и как к этическому субъекту, подчиняющемуся нравственному закону» [6, с. 1].

Такой ракурс позволяет поэтическую технику рассматривать как средство создания психологической характеристики героя и выявления в нем возможной «липы». В двухмерных героях Набокова истинные предпочтения героя могут оказываться на самом дне, скрываясь за транслируемыми в мир мнимыми. Интересы Федора, который приближается к уровню автора по умению виртуозно владеть словами и камуфлировать смыслы, далеко не сразу проявляются в иерархическом порядке: тем не менее приоритет творчества по отношению к любви явно находит выражение в ряде сцен.

В романе достаточно много эпизодов, где положительные отклики о творчестве героя оказываются плодом его фантазий. Но кульминационным моментом его самообмана является сон, в котором проявляются его страхи и чаяния в истинном свете. В этом сне – «воскресение» отца, в котором ключевая приписываемая ему эмоция – довольство. Дважды повторяется: «он доволен, доволен – охотой, возвращением, книгой сына о нем». То есть во сне триумф ложный: книгу об отце Федор написать не смог. То, что он, как сын знаменитого Бориса, оказывается в тени отца, заложено его именем Федор Годунов – как и его тезка, он не так долго был у власти – только пока длился сон.

То, что герои – «тени отцов», в «тени отцов» проявляется и на уровне таких существенных деталей, как «дар», которым каждый из отцов наделен и который отсутствует у детей, причем в обоих случаях страсть носит автобиографический характер: отец Зины мастерски играет в шахматы, а отец Годунова-Чердынцева изучает бабочек. Эта, казалось бы, незначительная деталь, определяет природу их внутренних конфликтов, которые различаются только в силу гендерных особенностей. Разрешение конфликта может произойти, если герой достигнет уровня гениальности в чем-то, что может быть замечено отцом (в силу его физического отсутствия ситуация переносится в область мечты и сновидения), героиня – если ее избранник будет таким же неординарным, как отец, то есть по сути совпадет с ним в своих качествах. Роман заканчивается объяснением героев, в котором они обманывают себя и друг друга и которое начинается с утверждения принципа, который стал основой их романа и романа «Дар»: «Все самое очаровательное в природе и искусстве основано на обмане» [4, с. 408].

Библиография

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Перевод О.А. Печенкина. Тула, 2013. 204 с.
2. Карлик Н.А. Трансформация библейского сюжета о блудном сыне в романе В.В. Набокова «Дар» // Русский язык в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов / Сост. Ф.Е. Соловьева, Э.В. Болдырева. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2024. С. 136–149.
3. Кулаковский М.Н. Функции вставных конструкций в лирике Набокова // Ярославский педагогический вестник. 2002. №4 (33). С. 1–8
4. Набоков В. Дар: роман / Владимир Набоков. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 416 с. (Азбука-классика).
5. Appel A. The Annotated Lolita. N.Y.: Vintage Books, 1991.
6. Pirfer E. Nabokov and the Novel. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
7. Stegner P. Escape into Aesthetics: The Art of V. Nabokov. N.Y.: Dial Press, 1966.

УДК 811.161

СПОСОБЫ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РАССКАЗЕ М. ШОЛОХОВА «СУДЬБА ЧЕЛОВЕКА»

Долбик Елена Евгеньевна

Белорусский государственный университет

г. Минск, Республика Беларусь

dolbikee@gmail.com

Аннотация. Номинации персонажей являются одной из важнейших составляющих художественного текста, так как позволяют не только представить героев произведения, но и охарактеризовать их, выявить взаимоотношения между персонажами, обнаружить позицию автора.

Цель исследования – выявить специфику наименования персонажей в рассказе М.А. Шолохова «Судьба человека» на основе анализа структуры, значения и функций номинаций лиц.

Для достижения поставленной цели применялись метод сплошной выборки, контекстуальный анализ, классификационный метод.

Результатом исследования стало составление номинационных цепочек, связанных с главными героями рассказа. Разветвленная система наименований (более 50 единиц для Соколова и почти 30 для Ванюши) свидетельствует о мастерстве Шолохова в изображении характеров, в показе судьбы народа через судьбу отдельного человека, воплощает тему героизма в годы Великой Отечественной войны. Особенности номинаций во многом обусловлены

своеобразием композиции: произведение представляет собой рассказ в рассказе, в нем особым образом организовано взаимодействие авторской и чужой речи, используются разные способы передачи чужой речи, переплетаются разные типы повествования (от 1-го, 2-го, 3-го лица).

Выявлены структурные разновидности номинаций (однословные и комплексные), основные тематические группы обозначений лица (имя собственное, указание на профессию, возраст, половую принадлежность, социальный статус и др.), основные синтаксические позиции (обращение, сказуемое, приложение), роль в обеспечении таких текстовых категорий, как экспрессивность, связность, развернутость, проспекция, ретроспекция, модальность, информативность.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания русского языка и литературы: составление номинационных цепочек персонажей (в группах, парах или индивидуально) является одним из эффективных приемов изучения небольших по объему литературных произведений.

Ключевые слова: первичная номинация, вторичная номинация, номинационная цепочка, категории текста, М. Шолохов.

UDC 811.161

METHODS OF SECONDARY NOMINATION OF CHARACTERS IN M. SHOLOKHOV'S STORY "THE FATE OF MAN"

Dolbik Elena Evgenevna
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus
dolbikee@gmail.com

Abstract. Character nominations are one of the most important components of the artistic text, as they allow not only to present the characters of the work, but also to characterize them, to reveal the relationship between the characters, to discover the author's position.

The aim of the study is to reveal the specificity of naming characters in M.A. Sholokhov's story "The Fate of Man" on the basis of analyzing the structure, meaning and functions of face nominations. In order to achieve the goal, the method of solid sampling, contextual analysis, and classification method were used.

The result of the study was the compilation of nomination chains associated with the main characters of the story. The branched system of nominations (more than 50 units for Sokolov and almost 30 for Vanyusha) testifies to Sholokhov's mastery in portraying characters, in showing the fate of the people through the fate of an individual, and embodies the theme of heroism during the Great Patriotic War. The peculiarities of nominations are largely conditioned by the peculiarity of the composition: the work is a story within a story, due to which the interaction between the author's and other people's speech is organized in a special way, different ways of transmitting other people's speech are used, different types of narration (from the 1st, 2nd, 3rd person) are intertwined.

The structural varieties of nominations (one-word and complex), the main thematic groups of facial designations (proper name, indication of profession, age, gender, social status, etc.), the main syntactic positions (address, predicate, appendix), the role in providing such textual categories as expressiveness, cohesion, coherence, unfolding, prospection, retrospection, modality, informativeness are revealed.

The results of the study can be used in the process of teaching Russian language and literature: making nomination chains of characters (in groups, pairs or individually) is one of the effective methods of studying small literary works.

Keywords: primary nomination, secondary nomination, nomination chain, text categories, M. Sholokhov.

В 2025 г. отмечается 120 лет со дня рождения лауреата Нобелевской премии по литературе Михаила Александровича Шолохова, писателя, оказавшего огромное влияние не только на русскую, но и на мировую литературу XX века. «Шолохов – художник-гений, явление совершенно особое по эпическому размаху, необыкновенной выразительности и поэтической мощи реалистического повествования, явление сугубо советское и в то же время всемирное <...> Его могучая проза может служить эталоном жанра всех времен», – пишет Ч. Айтматов.

Литературоведы неоднократно отмечали роль Шолохова в развитии прозы о Великой Отечественной войне. В качестве своеобразного «опознавательного знака» отмечается необычность, предельная напряженность, экстремальность ситуации, которыми проверяется герой у М. Шолохова и герои белорусских прозаиков В. Быкова, И. Мележа, И. Шамякина [1].

В центре нашего внимания – рассказ М. А. Шолохова «Судьба человека» [2], написанный в 1956 г. Объект исследования – номинации персонажей в

рассказе. Предмет исследования – структура, значение и функции номинаций персонажей.

Рассмотрим подробно номинации главных героев рассказа – Андрея Соколова и Ванюши.

Небольшой объем произведения позволяет выполнить сплошную выборку наименований. Совокупность первичной (при первом упоминании персонажа в тексте) и вторичных (повторных) номинаций образует номинационную цепочку [3]. В номинационные цепочки мы не включали стандартные замены местоимением 3-го лица *он* и повторяющиеся номинации.

Цепочка наименований главного персонажа включает более пятидесяти компонентов и позволяет проследить развитие сюжета, узнать о судьбе героя, о тяжелейших испытаниях, выпавших на его долю, обратить внимание на кольцевую композицию рассказа:

мужчина – высокий, сутуловатый мужчина – шофер – твой папанышка – отец – случайный собеседник – вдовец – уроженец Воронежской губернии, с тысяча девятьсотого года рождения – здоровый парень – Андрюша – мой милый – пожилой человек – родненький мой – рассказчик – друг – не охотник на жалобных струнах играть – мужчина – солдат – Соколов – человек – рабочая скотина – ходок – товарищ – смирный парень – наш брат – голый, весь в крови – русский – Соколов Андрей – номер 331-й – военнопленный Андрей Соколов – русс Иван – русский солдат – настоящий русский солдат – храбрый солдат – достойный противник – бывшая шоферня – чертов фриц – природный воронежец – вояка – родитель – отец его – как старший по званию – дядя – человек бывалый – твой отец – папка родненький – плотник – чужой, но ставший мне близким человек – широко шагавший мужчина – два осиротевших человека, две песчинки, заброшенные в чужие края военным ураганом невиданной силы – этот русский человек – человек несгибаемой воли.

Первичная номинация главного героя представлена гиперонимом *мужчина*. Вторичные номинации, появляющиеся по мере развертывания текста, связаны с описанием прошлого героя и носят конкретизирующий, ретроспективный характер.

При анализе номинаций следует учитывать тот факт, что произведение представляет собой рассказ в рассказе, в силу чего в нем особым образом организовано взаимодействие авторской и чужой речи, используются разные способы передачи чужой речи, переплетение которых создает неповторимый стиль шолоховской прозы.

Приведенные номинации могут быть расклассифицированы по разным критериям: по источнику, структуре, значению и синтаксическим функциям.

Источником номинации может быть автор произведения или повествователь, другой персонаж, а также сам герой. Поскольку главный герой сам рассказывает о себе, то в тексте преобладают самономинации, которые часто соединяют в себе и наименование, и самохарактеристику: *Сам я уроженец Воронежской губернии, с тысяча девятьсотого года рождения; Я крепкий, я выживу; Приехал я в свою часть сам не свой; Я, мол, человек бывалый.*

Номинации-самохарактеристики могут включать яркие образные сравнения (как фразеологически устойчивые, так и индивидуально-авторские): *Придешь с работы усталый, а иной раз и злой, как черт; Парень я был тогда здоровый и сильный, как дьявол; Ну, я, как куль с овсом, упаду; Стою и качаюсь из стороны в сторону, как тополь в бурю; И я упал как срезанный; Тебя из стороны в сторону качает, возит по дороге, как пьяного; Я же голодный, как волк; И мне кусок кинет, как собаке; Я уже на ничьей земле между воронками петляю не хуже зайца; Так и идем с ним враздробь, как конь с черепахой;*

В рассказе Андрея Соколова преобладает повествование от 1-го лица, поэтому естественно и ожидаемо употребление местоимений *я, мой*: *А скажи она мне, хмельному, слово поперек, и я бы на второй день напился; Сам я не охотник был на жалобных струнах играть; А ходок тогда из меня был никудышный; Но все-таки живой я остался; Откуда эта детская похвальба у меня взялась?*

Местоимения *мы, наш* употребляются, если Соколов говорит о себе с сыном (с Анатолием или с Ванюшкой) либо рассказывает об общих для солдат или пленных обстоятельствах: *Подошли мы с сыном к германской столице разными путями; Вот мы с сынком и командирujemy в Кашары походным порядком; Много тогда нашего брата померло от дизентерии; Так всю ночь и прослонялись мы в этой церкви, как овцы в темном котухе; Перебросили нас, сто сорок два человека военнопленных, в лагерь Б-14; Через два месяца от ста сорока двух человек осталось нас пятьдесят семь; Все мы на холодном ветру продрогли как собаки, к тому же голодные не то что до смерти, а даже еще хуже; Вскоре перебросили нас, человек триста самых крепких, на осушку болот; Шагнуло нас человек семь бывшей шоферни.*

Эпизодически повествование от 1-го лица перемежается с повествованием от 2-го лица: *На то ты и мужчина, на то ты и солдат, чтобы все вытерпеть, все снести; А если в тебе бабьей закваски больше, чем мужской, то надевай юбку со сборками, чтобы хоть издали был на бабу похож; Били за то, что ты – русский.* Использование местоимения *ты* делает читателя (слушателя) не просто наблюдателем, а активным участником

событий, заставляет сопереживать героям. Описание приобретает бóльшую наглядность и достоверность. Подобные фрагменты обладают относительной самостоятельностью, имеют генерализованный характер и воспринимаются как сентенции.

В каких-то случаях Соколов говорит о себе в 3-м лице, ощущая себя частью определенного коллектива, русского народа или человечества в целом. В качестве номинаций используются гипероним *человек*, а также указательные, определительные и относительные местоимения: *И вот как потешно человек устроен: никакой паники; Спроси у любого пожилого человека – заметил он, как жизнь прожил? Кто этого на своей шкуре не испытал, тому не сразу в душу въедешь.* Такие высказывания также обладают автосемантией, семантический субъект в них мыслится обобщенно.

Номинации, исходящие от повествователя, фиксируют внешние данные главного героя (*высокий, сутуловатый мужчина; широко шагавший мужчина*), характеризуют его по отношению к повествователю (*случайный собеседник, рассказчик*), свидетельствуют о наблюдательности, житейском опыте повествователя, умении подметить важные детали (*или вдовец, или живет не в ладах с женой*), доброжелательности и тактичности (*друг; чужой, но ставший мне близким человек*). Именно из уст повествователя в конце рассказа звучат слова о силе русского духа, русского характера: *И хотелось бы думать, что этот русский человек, человек несгибаемой воли, выдюжит.*

Показательны также номинации главного героя, исходящие от других героев рассказа. Сирота Ванюшка сначала обращается к Соколову как к незнакомому человеку – *дядя*, а затем – *папка родненький*. Жена Ирина выбирает уменьшительно-ласкательную форму имени *Андрюша*, субстантивированное прилагательное *милый*. Особняком стоят слова коменданта лагеря Мюллера, который был поражен мужеством и самообладанием солдата, его стойкостью и несломленным духом: *«Вот что, Соколов, ты – настоящий русский солдат. Ты храбрый солдат. Я уважаю достойных противников».*

По значению среди номинаций четко противопоставляются два класса: имена собственные и апеллятивы. Группа имен собственных представлена такими вариантами онима: уменьшительная форма имени (*Андрюша*), фамилия (*Соколов*), имя + фамилия (*Андрей Соколов*), фамилия + имя (*Соколов Андрей*). В номинационную цепочку включается другое имя собственное – *Иван* (так обращается к главному герою комендант лагеря, используя в качестве обращения одно из самых распространенных русских имен).

Номинации-апеллятивы можно разделить на следующие группы:

- 1) самые общие наименования лица (*человек, два осиротевших человека, две песчинки, заброшенные в чужие края военным ураганом невиданной силы*);
- 2) указывающие на пол лица (*здоровый парень, смирный парень*);
- 3) указывающие на возраст (*пожилой человек, с тысяча девятьсотого года рождения*);
- 4) наименования по профессии, роду занятий (*шофер, бывшая шоферня, плотник, солдат, вояка*);
- 5) устанавливающие отношения родства, семейный статус (*твой папашка, отец, родитель, отец его, дядя, твой отец, папка родненький, холостой, вдовец*);
- 6) описывающие внешний вид (*высокий, сутуловатый мужчина; голый, весь в крови; широко шагавший мужчина*);
- 7) ситуационные номинации (*случайный собеседник, рассказчик, военнопленный, номер 331-й*);
- 8) указывающие на происхождение (*уроженец Воронежской губернии, природный воронежец*);
- 9) определяющие национальность (*русский, русс Иван, русский солдат, настоящий русский солдат, чертов фриц, этот русский человек*);
- 10) отражающие субъективное отношение говорящего (*мой милый, родненький мой*);
- 11) оценивающие внутреннюю сущность человека, его качества (*не охотник на жалобных струнах играть, храбрый солдат, достойный противник, человек несгибаемой воли*);
- 12) указывающие на воинские звания (*старший по званию*);
- 13) общепринятые обращения к незнакомому человеку (*товарищ, друг*).

Номинации, обозначающие родство, могут употребляться в переносном значении: *Много тогда нашего брата померло от дизентерии* (в рассказе Соколова о братьях-военнопленных); *Мужайся, отец!* (так уважительно, как к старшему по возрасту, стараясь подготовить к сообщению о гибели сына Анатолия, называет Соколова подполковник).

Синтаксические функции лексем-номинаций также достаточно разнообразны: они могут занимать позиции подлежащего, дополнения, определения (приложения), сказуемого, обращения.

Номинации в роли подлежащего или дополнения обеспечивают связность и развернутость текста, помогают избежать неоправданных повторов.

Выступая в роли определения (приложения) и сказуемого, номинации, как правило, приобретают качественно-характеризующее значение: *А скажи она мне, хмельному, слово поперек...; Чтобы я, русский солдат, да стал пить за победу немецкого оружия? Вскорости перебросили нас, человек триста*

самых крепких, на осушку болот; А ходок тогда из меня был никудышный; Ты храбрый солдат; Я, мол, человек бывалый.

В выборе номинации адресата при обращении проявляются взаимоотношения говорящих, их статусные роли, различные обстоятельства, условия общения, например официальность/неофициальность общения: *Андрюша, мой милый, родненький мой* (обращения любящей жены Ирины), *друг* (обращение случайного собеседника), *Соколов* (обращение командира автороты к подчиненному), *рабочая скотинка* (включение слов немецкого ефрейтора в рассказ Соколова), *товарищ* (обращение одного из пленных), *русс Иван, Соколов* (обращения коменданта лагеря), *чертов фриц* (обращение молодого солдата, по ошибке принявшего Соколова за немца), *солдат* (полковник, благодаривший Соколова за то, что взял в плен немецкого офицера), *отец* (подполковник, сообщивший о гибели сына Анатолия), *дядя, папка, папка родненький* (приемный сын Ванюша).

Говоря о структурных типах наименований, следует различать однословные (*мужчина, Андрюша, друг* и др.) и развернутые (синтагматические и предикативные) номинации. Преобладают в тексте комплексные номинации.

Наиболее часто встречающиеся распространенные номинации представляют собой словосочетания со связью согласования и строятся по модели прилагательное (местоимение-прилагательное, причастие) + существительное: *смирный парень, русский солдат, твой папанька* и др. В качестве опорного слова может выступать субстантивированное прилагательное: *мой милый, родненький мой*. Возможны сложные словосочетания: *широко шагавший мужчина*. Реже используются словосочетания со связью примыкания (*отец его*) и аппозитивные сочетания (определяемое слово и приложение): *военнопленный Андрей Соколов*.

Достаточно многочисленны номинации, представленные предикативными единицами: *Парень я был тогда здоровый и сильный, как дьявол; У меня есть свое, русское достоинство и гордость и в скотину они меня не превратили, как ни старались; Какой же я тебе фриц, когда я природный воронежец; Приехал я в свою часть сам не свой; Одна кожа осталась на костях; И стал я собираться с духом, чтоб глянуть в дырку пистолета бесстрашно, как и подобает солдату.*

По такому же алгоритму могут быть проанализированы номинации других персонажей рассказа, в частности Ванюши. Номинационная цепочка включает около тридцати наименований, среди которых преобладают разновидности имени собственного, лексемы, указывающие на возраст, родство, и номинации-характеристики мальчика: *маленький мальчик лет пяти-шести – сынок – старик – малыш – вовсе мальчик – этот пассажир – такой*

пехотинец – такой пассажир – ребенок – сынишка – милок – мой новый сынок – этот парнишка – этакий маленький оборвыш, грязный, как прах, нечесаный – парнишка мой – Ванюшка – Ваня – шустрый такой парнишка – такая мелкая птаха – сынок мой – сын – дитя – мой Ванюшка – Ванюшка мой – сынок – мальчик.

Особняком стоит предикативная номинация, которая исходит от повествователя и завершает рассказ, выступая его квинтэссенцией и репрезентируя главную авторскую мысль: *тот, который, повзрослев, сможет все вытерпеть, все преодолеть на своем пути, если к этому позовет его Родина.*

Подводя итоги, следует отметить, что авторский выбор номинаций играет большую роль в реализации важнейших текстовых категорий (связности, развернутости, ретроспекции, модальности), обеспечивая глубинное взаимодействие фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе преподавания филологических дисциплин в учреждениях общего среднего образования. В Республике Беларусь в учебную программу по русской литературе включены такие произведения М.А. Шолохова, как рассказ «Судьба человека» (8 класс), «Донские рассказы», роман «Тихий Дон» (11 класс).

Нам представляется, что одним из эффективных приемов изучения небольших по объему литературных произведений может стать составление номинационных цепочек персонажей, которое методически целесообразно организовать на уроке как работу в малых группах, парах или предложить учащимся в качестве индивидуального задания.

Анализ структуры, значения и функций номинаций персонажей, а также последовательности их появления в номинационной цепочке позволяет выявить основную тему и идею произведения, охарактеризовать главных героев, акцентировать внимание учащихся на особенностях композиции и языка рассказа.

Библиография

1. Стопченко Н.И. М.А. Шолохов в художественных исканиях советских писателей: взгляд из XXI века (к 110-летию со дня рождения русского классика) // Культура и цивилизация. 2015. № 3. С. 59–79 [Электронный ресурс]. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2015-3/4-stopchenko.pdf> (дата обращения: 27.04.2025).
2. Шолохов М. Судьба человека [Электронный ресурс]. URL: <https://mybook.ru/author/mihail-sholohov/sudba-cheloveka-donskie-rasskazy-sbornik/read/> (дата обращения: 18.04.2025).
3. Гак В.Г. О семантической организации повествовательного текста / В.Г. Гак // Лингвистика текста: сб. научных трудов МГПИИЯ имени М. Тореца. Вып. 103. М., 1976. С. 5–14.

УДК 81

РОЛЬ ОЦЕНОЧНЫХ ЭПИТЕТОВ В РЕЦЕНЗИЯХ В.Я. ВУЛЬФА

Спесивцев Семён Вячеславович

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»
Москва, Российская Федерация
bobrbodr@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования эпитетов как средства выражения авторской оценки к предмету обсуждения в рецензиях В.Я. Вульфа. В результате работы установлено, что эпитеты применяются преимущественно для выражения положительной оценки в рецензиях, для выражения восхищения актерами, режиссерами, постановками.

Ключевые слова: эпитет, оценка, оценочное средство, авторская картина мира.

UDC 81

THE ROLE OF EVALUATIVE EPITHETS IN THE REVIEWS OF V. Y. WULF

Spesivtsev Semyon Vyacheslavovich

Federal State Autonomous
Educational Institution of Higher Education
"State University of Education"
Moscow, Russian Federation
bobrbodr@mail.ru

Abstract. The article examines the features of using epithets as the means of expressing the author's evaluation of the subject in the reviews by V. Ya. Wulf. The paper has figured out that epithets are used mainly to express positive evaluation in the reviews, to underline admiration for actors, directors, performances.

Keywords: epithet, evaluation, evaluative means, author's worldview.

Оценка – важный компонент картины мира человека, так как она позволяет представить особенности авторской картины мира человека, его отношение к феноменам окружающей реальности.

Категорию оценки можно рассматривать как функционально-семантическое поле (ФСП), реализуемое системой разноуровневых языковых средств (лексических, фразеологических, словообразовательных, синтаксических, интонационных) в их взаимодействии, которые выполняют оценочную функцию и имеют ядро [6, с. 46]. Функционально-семантическое поле оценки включает в себя «когнитивное содержание ('хорошо/нормально/плохо')», «коммуникативное содержание ('одобрение/безразличие/неодобрение')», «эмоциональное содержание ('приятно/удовлетворительно/неприятно')» [5, с. 48].

Язык оценки включает в себя совокупность средств, которые прямо или косвенно выражают отношение человека к предмету оценки, а также обеспечивает репрезентацию психолого-когнитивных процессов, которые реализуются в сознании человека, через призму наиболее уместных средств языка [4, с. 131]. В настоящей статье под оценкой мы понимаем такое действие субъекта, которое состоит в фиксации оцениваемого объекта в шкале оценки и в аксиологическом поле, на основании личностных представлений, системы ценностей того человека, который осуществляет оценку.

Эпитеты являются одним из продуктивных средств выражения авторской оценки. С точки зрения И.В. Арнольд, эпитет следует рассматривать как экспрессивно-окрашенную, оценочную характеристику феномена, объекта, явления, лица, и при этом такая характеристика не всегда имеет образность. Более того, для эпитета характерно наличие авторской субъективной оценки, которая продуктивно выражается посредством этого стилистического приема [1, с. 33]. Сходная идея прослеживается и в труде И.Р. Гальперина: под эпитетом понимается стилистический прием, основанный на сочетании и взаимодействии предметно-логического и контекстуального значений в обозначении и оценке. Эпитет также характеризуется и значительным потенциалом в выражении субъективного, эмоционального и выразительного отношения автора текста, использующего этот прием, к описываемому объекту [3, с. 110]. Тем самым, эпитеты обладают ярко выраженным потенциалом в выражении авторской оценки в отношении предмета обсуждения, что делает их значимым элементом репрезентации авторской картины мира.

Обратимся к примерам использования оценочных эпитетов в рецензиях театрального критика В.Я. Вульфа. Для систематизации примеров и смыслов, которые выражены оценочными эпитетами, приведем цитаты из работ

В.Я. Вульфа, в которых содержатся данные единицы, с учетом их семантического наполнения и места в авторской картине мира.

В.Я. Вульф использует эпитеты как средства выражения таланта театрального деятеля – режиссера или актера.

*Мир театра знает понятие – **большая** актриса* [2, с. 261]. Эпитет «большая» в этой цитате использован В.Я. Вульфа для подчеркивания несомненной значимости упомянутой актрисы для театра, для искусства в целом.

Замечательные артисты переводили современные пьесы на свой, особый, человечный театральный язык [2, с. 264]. Эпитет «замечательные» в этом примере является средством выражения эмоциональной субъективной оценки выдающегося мастерства актеров театра, что отражает уважение автора рецензии к подлинному таланту.

*Она всегда была главной героиней спектаклей **выдающегося** режиссера* [2, с. 265]. При помощи эпитета «выдающийся» В.Я. Вульф делает акцент на исключительном профессиональном мастерстве и даровании режиссера, что указывает на то, что для него на первый план выходит талант, позволяющий человеку реализовать в своей профессии.

*Очарование и ломкая хрупкость позволяли ей быть на сцене **пронзительной*** [2, с. 265]. Использование эпитета «пронзительная» в этом примере позволяет В.Я. Вульфу описать свое восхищение тем, как театральная актриса воспринимается на сцене, когда она исполняет свою роль.

*Еще до войны один **здравомыслящий** режиссер снял ее в "Василисе Прекрасной"* [2, с. 269]. Эпитет «здравомыслящий» применяется театральным критиком для указания на то, что талант режиссера состоит также и в том, чтобы найти идеальную роль для актера, через которую его дарование и потенциал раскрываются во всей полноте и во всем великолепии.

При помощи эпитетов В.Я. Вульф оценивает также и творческий путь театральных деятелей.

*Все-таки **прекрасные** страницы ее творческой биографии соединены были с его именем* [2, с. 269]. Эпитет «прекрасные» имеет выраженные положительные коннотации, благодаря его употреблению критик подчеркивает, какой именно период творческого пути актрисы был наиболее успешным. Данная оценка позволяет точнее описать ее профессиональную самореализацию.

*Орлова всегда имела **потрясающий** успех* [2, с. 285]. При помощи эпитета «потрясающий» В.Я. Вульф подчеркивает мысль о том, что карьера Л. Орловой была сопряжена с выдающимися достижениями. Его оценка ее творческого пути крайне высока и несомненно позитивна.

Внешность и особенности характера людей в рецензиях В.Я. Вульфа также оцениваются за счет эпитетов.

Съемками хорошенькая Вера могла что-нибудь заработать [2, с. 277]. Употребление эпитета «хорошенькая» позволяет В.Я. Вульфу описать привлекательную внешность актрисы, акцентировав внимание на ее красоте и внешних данных.

Оказалось, что она обладает утонченным и оригинальным вкусом [2, с. 278]. Эпитеты «утонченный» и «оригинальный» используются критиком для того, чтобы выразить положительную оценку вкуса актрисы к одежде, стилю. Тем самым, указанные эпитеты позволяют акцентировать внимание и на положительной оценке проявлений личности актрисы.

Вера Холодная сыграла циркачку — и была неотразима в цирковом наряде [2, с. 281]. При помощи эпитета «неотразима» подчеркивается удачность и красота образа актрисы на сцене. То есть, эпитет применяется для выражения положительной оценки и восхищения театрального критика внешним обликом актрисы.

В Орловой ощущалась необыкновенная радость жизни [2, с. 285]. Для того чтобы акцентировать внимание на положительных чертах характера актрисы, яркости ее жизненной энергии, которая передавалась и через экран зрителям, В.Я. Вульф употребляет эпитет «необыкновенная». За счет него подчеркивается идея уникальности актрисы.

От природы ей были свойственны удивительная непринужденность и красота движений [2, с. 285]. Эпитетом «удивительная» В.Я. Вульф описывает манеры актрисы, ее талант держать себя на сцене и быть привлекательной и в то же время естественной. Данный эпитет выражает положительную оценку способности актрисы держаться на сцене и ее природным качествам.

Ее всегда отличали трезвость взгляда, спокойствие, терпение и поразительный такт [2, с. 291]. За счет использования эпитета «поразительный» выражается субъективно-эмоциональная оценка характера, тактичности актрисы. То есть, В.Я. Вульф применяет это средство и для конкретизации, оценки характера актрисы.

Она была удивительной хозяйкой [2, с. 291]. Эпитетом «удивительная» В.Я. Вульф делает акцент и на талантах и мастерстве актрисы вне сцены: подчеркивается ее умение быть прекрасной хозяйкой в доме. Эта положительная оценка раскрывает восхищение критика самой личностью актрисы, а не только ее театральными ролями.

Таким образом, эпитеты обладают значительным потенциалом в выражении оценки. При изучении рецензий В.Я. Вульфа была установлена значительная роль эпитетов в репрезентации его авторской картины мира и

системы ценностей. Были выявлены примеры эпитетов, выражающих положительную оценку. Они применяются для описания талантов и мастерства актеров и режиссеров, для характеристики творческого пути театральных деятелей, а также для описания характера, внешности, вкуса и манер актеров театра. Положительные коннотации, считываемые при интерпретации выявленных эпитетов, подчеркивают, что В.Я. Вульф испытывает восхищение перед истинными талантами и личностями.

Библиография

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Флинта, 2012. 376 с.
2. Вульф В. Серебряный шар. Преодоление себя. Драммы за сценой. Москва: Олма-Пресс, 2003. 308 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 2004. 315 с.
4. Лабзина П.Г. Оценка как основная категория прагматики // Альманах современной науки и образования. 2012. № 11(66). С. 130–132.
5. Маркелова Т.В. Прагматика и семантика средств выражения оценки в русском языке. М.: МГУП им. И. Федорова, 2013. 235 с.
6. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки // Филологические науки. 1995. № 3. С. 45–52.

УДК 81-13: 316.7

МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БОГЕ В ПОЭЗИИ С.И. ЛИПКИНА

Якимов Петр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный
педагогический университет»

г. Оренбург, Российская Федерация

ruakimov@mail.ru

Аннотация. Исследование способов лексического воплощения элементов религиозной картины мира в поэзии одного из лучших поэтов XX века – С.И. Липкина, представляется актуальным, поскольку поэтические тексты, по утверждению Я.И. Гина, в отличие от прозаических, способны «охватить любое

пространство и время и, таким образом, оказываются изоморфными пространству культуры. Поэтому лирике следует приписать также своеобразную обучающую, пропедевтическую функцию: она учит «правилам» общения в пространстве культуры» [6, с. 130].

Цель статьи – определить значимость тех или иных лексем, воплощающих религиозные представления о Боге в поэзии С.И. Липкина, рассмотреть процессы «приращения смысла» и возникновения ассоциативных значений у лексем, воплощающих представления о Боге.

Методы исследования: историко-этимологический анализ, контекстуальный и интерпретационный анализ, дефиниционный и компонентный анализ.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что поэтические представления о Боге в поэзии С.И. Липкина соответствуют метафизической модели лексического воплощения религиозной картины мира. Автор находится в постоянно поиске ответов на вопросы «Кто есть Бог?» и «Где есть Бог?» Система представлений о Боге в поэзии С.И. Липкина выстраивается в определённую парадигму, которая показывает направления и специфику системных связей представлений о Всевышнем в языке поэзии С.И. Липкина, динамику развития представлений и некоторые аспекты их варьирования в процессе лексического воплощения.

Научная новизна исследования связана с разработкой методики изучения трансформации поэтических воплощений религиозных представлений относительно общезыковых воплощений.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных выводов в филологических работах, посвященных дальнейшей разработке вопросов, касающихся функционирования лексических воплощений религиозных представлений в художественном прозаическом тексте.

Ключевые слова: поэзия С.И. Липкина, поэтическая картина мира, религиозная картина мира, воплощение представлений о Боге в поэзии.

METAPHYSICAL CONCEPTS ABOUT GOD IN THE POETRY OF S. I. LIPKIN

Yakimov Petr Anatolyevich

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher
Education «Orenburg State Pedagogical University»
Orenburg, Russian Federation
pyakimov@mail.ru

Abstract. The study of the methods of lexical embodiment of elements of the religious picture of the world in the poetry of one of the best poets of the 20-th century – S.I. Lipkin, seems relevant, since poetic texts, according to Ya. I. Gin, unlike prose, are capable of «covering any space and time and, thus, are isomorphic to the space of culture. Therefore, lyric poetry should also be attributed a kind of educational, propaedeutic function: it teaches the «rules"» of communication in the space of culture» [6, c. 130].

The purpose of the article is to determine the significance of certain lexemes that embody religious ideas about God in the poetry of S.I. Lipkin, to consider the processes of «increasing meaning» and the emergence of associative meanings in lexemes that embody ideas about God. Research methods: historical and etymological analysis, contextual and interpretative analysis, definitional and component analysis.

In the course of the study, it was revealed that poetic ideas about God in the poetry of S.I. Lipkin correspond to the metaphysical model of lexical embodiment of the religious picture of the world. The author is constantly searching for answers to the questions «Who is God?» and "»Where is God?» The system of ideas about God in the poetry of S.I. Lipkin is built into a certain paradigm that shows the directions and specifics of the systemic connections of ideas about the Almighty in the language of S.I. Lipkin's poetry, the dynamics of the development of ideas and some aspects of their variation in the process of lexical embodiment.

The scientific novelty of the study is associated with the development of a methodology for studying the transformation of poetic embodiments of religious ideas in relation to general linguistic embodiments.

The practical significance lies in the possibility of using the obtained conclusions in philological works devoted to the further development of issues related to the functioning of lexical embodiments of religious ideas in artistic prose text.

Keywords: poetry of S.I. Lipkin, poetic picture of the world, religious picture of the world, embodiment of ideas about God in poetry.

Введение. С.И. Липкин – поэт со сложной судьбой. Несколько десятилетий творчество Липкина, автора трех значительных поэтических сборников – «Воля», «Кочевой огонь» и «Посох», было известно читателю только благодаря переводам восточной эпической поэзии. Его оригинальная поэзия, высоко оцениваемая выдающимися поэтами, была сослана советской цензурой в так называемый «нижний ящик письменного стола». При этом Иосиф Бродский, подготовивший и выпустивший стихи Липкина, назвал его замечательным поэтом, Лев Владимирович Лосев – поэтом высокого класса, а Анна Андреевна Ахматова – самобытным нашим поэтом. С.И. Липкин близко общался, дружил с О.Э. Мандельштамом и А.А. Ахматовой. Как отмечает автор послесловия одного из наиболее полных сборников стихотворений С.И. Липкина [9] Андрей Немзер, поэтическое творчество Липкина – «поиск свободы с причастностью к божественному началу» [Липкин 2008: 700], а также «благодарность Богу за сохранённую жизнь и внутреннюю свободу» [9, с. 706].

Поэтический мир С.И. Липкина роднит с поэтическими мирами поэтов-акмеистов активное использование ядерных номинаций Всевышнего и представление Бога как субъекта религиозной картины мира. В связи с этим представляется весьма интересным изучение особенностей функционирования в поэзии Липкина, в своём большинстве написанной в советский период, лексических единиц, которые Г.Н. Складневская характеризует как имеющие в русском языке советского периода (с позиции идеологии) пейоративную оценку [11, с. 37].

Основная часть. Поэтическая традиция, в русле которой творит С.И. Липкин, складывается как совмещение ортодоксальных и метафизических представлений о Боге.

Основными номинациями, обозначающими Всевышнего в поэзии С.И. Липкина, являются: Бог, Господь, Христос, Творец, Судия, Отец, Спаситель, Всевышний. Встречаются также номинации Аллах, Будда, Шива, Брахма.

Показательна и интересна сочетаемость самой частотной из названных лексем – лексемы Бог. Микроконтексты с лексемой Бог включают глаголы активного действия, речи-мысли, чувства: «Бог уже не плакал...» [8, с. 202], «Бог смотрел...» [8, с. 232], «Бог послал...» [8, с. 232], «Бог молился Богу...» [8, с. 246], «...замечтался Бог» [8, с. 148], «Впервые Бог открылся мне...» [8, с. 152], «Пусть Бог помогает...» [8, с. 185], «Так Бог захотел...» [8, с. 94], «Но

Бог-то *знал...*» [8, с. 334], «Бог ... дар *не принял...*» [8, с. 390], «*Отчаялся Бог...*» [8, с. 400], «*Внемлет Бог своему же глаголу...*» [8, с. 297]. Очевидно сочетание узуальных и окказиональных представлений о Всевышнем.

С.И. Липкин в своей поэзии воплощает идею единства субъектного и объектного в Боге: лексема Бог употребляется в микроконтекстах с глаголами и глагольными формами (причастиями и деепричастиями), обозначающими действия, направленные на Всевышнего и совершаемые во имя Всевышнего: «Прежде, чем *позвать* / Праотца иль Бога...» [8, с. 228], «*И помолился Богу...*» [8, с. 320], «*Твердо веря в Бога...*» [8, с. 27], «*Кто же хранил дыханье Бога...*» [8, с. 47], «*И ты внезапно открываешь Бога...*» [8, с. 123], «*Едва лишь для Бога проснемся...*» [8, с. 95], «*И пред Богом люди каравана / Радостно упали на колени...*» [8, с. 178], называющими чувства по отношению к Всевышнему: «*А тот, кто любит Бога, не ничтожен...*» [8, с. 390], определяющими качества человека по отношению к Богу: «*Мы по-разному оба / пред Богом грешны...*» [8, с. 412], «*...пред Богом грешен я...*» [8, с. 230].

Важно, что лексема Бог включает в свою семантическую структуру семы 'личность/человек', 'Сын Божий', 'всеведущий', 'премудрость', 'благость', 'милость', 'безгрешность', 'объект веры', 'объект любви'. Это связано с ортодоксальным пониманием семантики слова Бог.

С одной стороны, в поэзии С.И. Липкина с помощью данной лексемы воплощается представление о Боге безотносительно религии, а с другой стороны, подчеркивается отнесённость данного представления к монотеистическим религиям вообще.

Единство Бога показано в стихотворениях, где речь идёт о самых разных религиях, например, в последней строке стихотворения «Близнецы» автор просит милости у Бога к грешникам-близнецам, один из которых поклонник вероучения Будды. Аналогичное значение встречаем и в стихотворении «Одесская синагога»: в иудаизме имя бога – Яхве, однако верующие называют его «адонай» (Господь мой). У Липкина же используется самая широкая лексема Бог в форме вокатива: «*Я только лишь прохожий, / Но помоги мне, Боже, / О, помоги!*» [8, с. 178].

В стихотворении «Размышления в Сараеве» лексема Бог также используется для обозначения единого Бога: мечеть в Сараеве, по преимуществу мусульманском городе, однако там есть и православные и католики, время магометанское, птицы тюркские в голосах славянские – именно там «*...Бог обозначает племя...*» [8, с. 158].

О единстве Бога – теомонизме – говорится в стихотворении «Двуединство»: Бог един для всех, но каждый молится ему по-своему: «*Каждый пусть Богу по-своему молится: / Так Он во гневе судил в Вавилоне...*» [8, с. 265]. Однако лексема Христос, употребленная в данном стихотворении, не

равна лексеме Бог, поскольку называет Бога в христианстве: «Будем в мечети молчать с бодисатвами / И о Христе вспоминать в синагоге» [8, с. 265].

Таким образом, номинация Бог в стихотворениях С.И. Липкина семантически осложняется: появляется сема 'единый для всех' (при этом автор дифференцирует религии и, соответственно, использует в своих текстах имена богов различных религий. Например, Брахма и Шива представлены в стихотворениях С.И. Липкина как объекты верования или поклонения, но кроме имён богов (и/или стереотипных описаний) в стихотворениях нет ничего из философии и религии индуизма. Истоки такого представления лежат в поэзии начала XX века и связаны с тем, что толкование «Востока многими поэтами было наложением типично западных представлений на восточную терминологию» [13, с. 116]. Эту же сему имеет и лексема *Отец*, что усиливается за счёт сочетания её с адъективным *единый*: «Отца единого дети, / Свеченье видим одно, / И голуби на минарете / Об этом знают давно» [8, с. 301].

Разные лексемы, воплощающие представления о Всевышнем (являющиеся номинациями Бога), функционируют в зависимости от контекста, актуализируя одну из сем. Наглядным примером тому является лексема *Господь*, достаточно часто используемая в поэзии С.И. Липкина. Данная лексема участвует, во-первых, в воплощении религиозных догматов (например, догмат об отношении Бога как Творца и Промыслителя к человеку), во-вторых, в метафизическом осмыслении мира и человека в нем (С. И. Липкин как «поэт-метафизик» в качестве формы познания мира использует метод созерцания, позволяющий ему видеть реальные и скрытые аспекты бытия). *Господь* – имя, характеризующее отношение Бога к человеку и миру [3, с. 55]. Отметим, что в Библии в этом значении чаще используется номинация Бог.

В поэтических текстах С.И. Липкина лексема *Господь* актуализирует следующие семы:

– 'создатель мира': «Хлеб, виноград, Господь» [8, с. 190–191] – эта фраза многократно повторяется в стихотворении «Годовщина армянского горя», напоминая читателю ветхозаветную истину (Быт 1: 29): сотворив мир и насадив растения (пшеницу – хлеб, виноград – вино), Господь дает их в пищу человеку;

– 'управляющий людьми и миром в целом': «Как прекрасен, о Господи, / Твой новый Иерусалим... <...> Ты собрал, о Господи, людей полевых, / Ремесленных, посадских людей, / И внушив им догадку построить / Новый Иерусалим на Истре...» [8, с. 286].

Обращаясь к ветхозаветному эпизоду, где Господь заповедал Аврааму стать прародителем еврейского народа, в стихотворении «Размышление Авраама у жертвенника» С.И. Липкин активно использует лексему *Господь*,

актуализируя сему ‘управляющий людьми и миром в целом’ через генитивное словосочетание «Господа приказы»;

– ‘властитель и вершитель человеческих судеб’: «Так иди, терпи, благословляя, / Господа разгневанную власть...» [8, с. 202]; здесь синтагма *Господа разгневанная сласть* возвращает к ветхозаветному эпизоду изгнания первого человека из рая.

Лексема *Творец*, подобно лексеме Господь, в религиозном дискурсе воплощает отношение Бога к человеку и миру. Однако эта лексема используется только для номинации одной ипостаси – Бога-Отца, сотворившего вселенную, мир; всё существующее; всё видимое и невидимое; солнце, луну, звёзды; времена года; свет и тьму; всё, что имеет дыхание и жизнь; душу человека; человека по образу Своему [2, с. 470–471]; «Бог называется Творцом» (Еккл. 12: 3; Ис. 43:15; Рим. 1: 25; Петр. 4: 19). В библейских текстах лексема Творец (в разных грамматических формах) сочетается с постпозитивными притяжательными местоимениями – *мой, твой, наш, свой, его*, которые утрачивают притяжательный компонент значения [4, с. 185–203] и приобретают объектный компонент значения (Творец мой – буквально ‘творец меня’). При этом в подобных конструкциях лексема Творец имеет метафизическую архисему ‘создатель, творец’.

В поэзии С.И. Липкина лексема *Творец* (что представляется традиционным для русской поэзии) используется преимущественно как одно из имён Бога [2, с. 1309]. Специфика значения данной лексемы в поэтических текстах С.И. Липкина связана с особенностями лирического сюжета, в котором она функционирует, или переживаниями лирического героя по отношению к определенному событию. При этом лексема утрачивает метафизический и приобретает мистический компонент значения: Бог предстаёт как субъект, с которым можно вступить в прямое взаимодействие. Ведь мистика – это «сердце религии и высшая ступень в аскезе, когда вера переходит в достоверность, где аскеза – это приготовление души к встрече с Богом; мистика – сама встреча» [7]. У Липкина в поэзии представлена не только душевная встреча с Богом («...После смерти – жизнь другая, около Творца, / Ибо в смерти – обещанье жизни без конца...» [8, с. 330]), но и физическая: лирический герой слышит Бога («...Всего сорок дней протекло, как песок, / Со дня, как дошёл до нас голос Творца...» [8, с. 315]) и мечтает о беседе с Ним («...Одного лишь хочу я на свете – / Озариться небесным лицом, / Удаляясь под своды мечети, / Насладиться беседой с Творцом...» [8, с. 79]).

Метафизический компонент значения лексемы Творец сохраняется в стихотворении С.И. Липкина «В голубом сосуде», где лирический герой

восхищается действиями Творца, Его неловкостью и даже небрежностью в создании мира, который мог быть испорчен «тщательной отделкой» [8, с. 206].

В стихотворении «Вечный двигатель» наблюдается интертекстуальная связь синтагмы, имеющей в своем составе лексему Творец («Многие ангелы были нейтральны / В споре Творца с сатаной...» [8, с. 392–393]) с ветхозаветной «Книгой Иова», где представлена борьба Бога и сатаны о праведном Иове, который хранит верность Творцу.

Употребление лексемы *Судия* в поэтических текстах С.И. Липкина характеризуется сохранением семантики, связывающей её с собственно религиозной картиной мира: Судия – «Тот, кто вершит высший суд, вершитель судеб (о Боге). *Высший, вечный, грозный*» [2, с. 1287]. Поэзия С.И. Липкина, с одной стороны, подтверждает религиозные истины: «Бог есть Судия» (Пс. 74: 8), «Бог – Судия праведный» (Пс. 7: 12). Бог судит душу после смерти человека по делам его: «Понимая своё значенье, / Но тщеславием не греша, / В предварительном заключение / Умирает во мне душа... *Что решит Судия небесный? / Как устроит её судьбу? Дальше ада, но ближе ада...*» [8, с. 175]; «Нет, пред Богом грешен я / Разуменьем скудным: / *Разве может Судия / Быть неправосудным*» [8, с. 230]; «Ей светло улыбнется / Судия на престоле...» [8, с. 251]. С другой стороны, лирический герой Липкина использует атрибутив *карающий строго* при номинации Судии [8, с. 311].

Единичные номинации *всевышний* [8, с. 67–68, 318] и *царь всевидящий* [8, с. 20–21], *Отец* [8, с. 283–283], *Спаситель* [8, с. 198] употребляются как синонимы номинации Бог, без указания на качества, присущие Богу.

Завершая рассуждения о многообразии лексем, используемых для номинации Бога в поэзии С.И. Липкина, отметим, что лексема *Аллах* (максимально частотная в татарской поэзии), которая трижды встречается в стихотворении «Дервиш» (поэтическое переложение проповеди – давата), является не одним из синонимов лексемы Бог [15, с. 72], а одним из 99 имён Всевышнего в Коране [5, с. 555]. С.И. Липкин в данном стихотворении воссоздает исламскую действительность, где нищий монах – дервиш – восхваляет Аллаха: фразы «Все кружит в мире вокруг Аллаха...», «Открылись ли тебе черты Аллаха...», «Преобразись в дыхание Аллаха / В его свирель» [8, с. 338] – семантические интертексты завершающей молитвы мусульман на чётках («Нет Бога, кроме Аллаха единственного, нет Ему сотоварища. Ему – владычество и хвала, и Он над всем могуч»), а также одной из сур Корана (призыв к познанию Аллаха и совершение деяний по Его велению – сура Фуссилат, 33). Следовательно, лексема *Аллах* сохраняет в своей семантической структуре архисему 'единственный, единый Бог' (перевод с арабского).

Система представлений о Боге в поэзии С.И. Липкина выстраивается в определённую парадигму, которая показывает направления и специфику системных связей представлений о Всевышнем в языке поэзии С.И. Липкина, динамику развития представлений и некоторые аспекты их варьирования в процессе лексического воплощения [10, с. XXX].

Кто есть Бог и где есть Бог. Для ряда поэтических текстов С.И. Липкина характерны вопросы из области метафизики, ответы на которые не могут найти на протяжении веков богословы, религиоведы, философы.

Божественную сущность С.И. Липкин, с одной стороны, определяет весьма специфично, в том числе через некоторые метапредставления, с другой – в соответствии с ортодоксальными представлениями, в том числе в виде религиозных интертекстов. В соответствии с поэтическими представлениями С.И. Липкина:

– *Бог есть мысль.* Лирический герой, задумываясь о Боге и соотнося себя с Богом («И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему» – Быт. 1: 26), именует и Бога и себя лексемой *мысль*: «*Бог есть мысль*, и мысль есть Бог, / *Я – подобье Бога* <...> Мысли в образе людском, / *Все мы – Божьи мысли*» [8, с. 232]. Риторический вопрос, которым задаётся лирический герой Липкина уже в другом стихотворении «Ты мысль о мысли...?» [8, с. 215], весьма закономерен: метапредставление *мысль о мысли* буквально означает заботу Бога о человеке, промысел Божий. Отсюда и ассоциации с номинациями Бога в религиозном дискурсе – Промысл («Это было действие непобедимого небесного *Промысла*» – 3 Мак. 4: 16), Промыслитель («Промыслитель. О Богѣ: податель благъ, пекущійся о всей твари» [12, 3, с. 541]). Однако данное представление является частью дихотомии «Ты мысль о мысли или скорбь о скорби?» [8, с. 215], где явно противопоставление рационального и эмоционального в познании Бога. С позиции религиоведения и философии, Бог непостижим, недоступен ни для чувственного, ни для рационального восприятия [1, с. 42]. Следует предположить, что метапредставление *скорбь о скорби* означает печаль Господа о болезнях и немощи, печалях человека, вопреки тому, что практически весь религиозный дискурс свидетельствует о том, что Господь – прибежище и спасение человека во время скорби (см., например: Пс. 9: 10; Пс. 31: 7; Пс. 36: 39 и др.);

– *Бог есть тайна слов.* В стихотворении «Сковорода» устами лирического героя С.И. Липкин объясняет, кто есть Господь: «А Ты есть тайна: тайна слов, / Музыки и деяний...» [8, с. 320]; здесь наблюдается экспликация представлений о Боге, действующем и говорящем, и отсылка к новозаветной

номинации «Бог-Слово» (Словом евангелист Иоанн Богослов называет Сына Божия).

– *Бог есть источник света.* Молитва – разговор человека с Богом. Скорбной молитве (вероятно, более привычной, ведь стихотворение написано автором в 1991 году) лирический герой С.И. Липкина противопоставляет молитву светлую, тем самым делится светом с источником света – Богом. Одной из самых распространенных номинаций Бога в религиозном дискурсе является Свет: «Бог есть Свет» (1Ин 1: 5), «Я – свет, пришел в мир, чтобы всякий верующий в Меня не оставался во тьме...» (Ин 12: 46), «Аллах есть Свет земли и неба» (сура Ан-Нур: 35). Бог в действительности Свет и источник, «Который посылает свет...» (Вар 3: 33), независимо от представлений той или иной религии. Приведенные цитаты из священных книг позволяют предположить наличие в стихотворении «Преображение» (неслучайно стихотворение С.И. Липкина, написанное в 1991 году, называется «Преображение»: это преобразование страны после 70-летнего скорбного существования) религиозно-семантического синкретизма лексемы *свет* (возможный показатель – отсутствие конфессионально окрашенной номинации Бога): «Сегодня хочу помолиться / Иною, не скорбной мольбой, / Я светом хочу поделиться / С источником света, с Тобой...» [8, с. 330].

В основе многих религиозных представлений лежит принцип бинарных оппозиций: большинство религиозных понятий имеет антонимическую пару, как правило, несимметричную, например, мир и ад, добро и зло, ум и сердце, Церковь и мир, сакральное и профанное и т.п.

В поэзии С.И. Липкина принцип бинарных оппозиций проявляется в процессе представления имманентности Бога. Противопоставляя различные локации, которые выступают в виде квазиантонимов, и пытаюсь найти место нахождения Всевышнего, определить живое и деятельное присутствие Бога в созданном Им мире [Христианство, 1: 604], С.И. Липкин противопоставляет сакральное и профанное, христианское и языческое, греховное и безгрешное, при этом внутри одной синтагмы сочетает лексику различной стилистической маркированности: «Ты в *алтаре*? У *лопаря* ль в *торбе*?..» [8, с. 215], «Где же он, судия и хозяин? / Там ли, в *капище* зла и *греха*, / Где ликует и кается Каин, / Обнажая свои потроха? / Или в *радостной келье* *святого*, / Что гордится своей чистотой? / Или там, где *немотствует* слово, задыхаясь под жесткой пятой? / Или там, где *рождаются* люди, / *Любят*, *чахнут* и *грязнут* в *бреду*...» [9, с. 135–136] и т.п.

Автор выстраивает даже тройную градуальную оппозицию: «Ты в *воздухе*, в *воде* или в *огне*?» [9, с. 260].

Сопоставляя себя с Богом в стихотворении «Ты мысль о мысли или скорбь о скорби...», лирический герой пытается найти черты Бога в человеке и черты человека в Боге и, следовательно, присутствие человека в Боге и Бога в человеке (ведь человек создан по образу и подобию Божию: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему» – Быт. 1: 26).

Интересная интерпретация соотношения Бога и мира представлена в стихотворении «В пятницу вечером», где лирический герой, побывавший в старообрядческой церкви Пскова, сохранившей от нападений «татарщины» иконы с ликами святых, отрицает присутствие Бога в мире (в храме и в иконах), но утверждает присутствие сотворенного Богом мира внутри самого Бога: «Нет Бога ни в каменной кладке, ни в письменной / И в мире нет Бога. А в Боге – весь мир» [9, с. 266].

Заключение. Проведенное исследование способов лексического воплощения представлений о Боге в поэзии С.И. Липкина позволяет сделать выводы:

1. С.И. Липкин для номинации Всевышнего использует ограниченное количество лексем из числа ядерных номинаций в сочетании с непривычными сверхсловными номинациями.

2. Поэтические представления о Боге в поэзии С.И. Липкина соответствуют метафизической модели лексического воплощения религиозной картины мира. Автор находится в постоянно поиске ответов на вопросы «Кто есть Бог?» и «Где есть Бог?»

3. Перспективным представляется изучение хромотопических представлений в поэзии С.И. Липкина – особенностей библейского времени и пространства, их взаимодействия с представлениями о человеке.

Библиография

1. Бачинин В.А. Религиоведение. Энциклопедический словарь. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. 288 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецова. СПб.: НОРИНТ, 2000. 1536 с.
3. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 454 с.
4. Галактионова И.В. Притяжательные местоимения его, ее и их в толковом словаре // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2020. № 3(25). С. 180–203.
5. Гасанова М.А., Муртазамеева Н. И. Этноспецифическая лексика в русскоязычном исламском дискурсе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 554–556.
6. Гин Я.И. Проблемы поэтики грамматических категорий. М.: МГУ, 1996. 224 с.
7. Карелин Рафаил (архимандрит) Мистика – очевидность веры // Азбука веры: энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/mistika-ochevidnost-very> (дата обращения: 18.03.2025).

8. Липкин С.И. Семь десятилетий. Стихотворения и поэмы / сост., подгот. текста автора. М.: Возвращение, 2000. 592 с.
9. Липкин С. И. Очевидец. Избранные стихотворения / сост. И.Л. Лиснянская. М.: Время, 2008. 736 с.
10. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: На материале русской художественной литературы XVIII–XX веков: в 2 т. Изд. 2-е, стереотипн. М.: Эдиториал УРСС, 2007. Т. 1. 848 с.
11. Скляревская Г.Н. Лексика православия в современном русском языке: опыт лексикологического анализа и лексикографического описания // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2012. Т. 11, № 9. С. 36–40.
12. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук: [в 4 т.] / [ред. В.А. Поленов (т. 1), А.Х. Востоков (т. 2), М.Е. Лобанов и Я.И. Бередников (т. 3), И.С. Кочетов (т. 4)]. СПб.: Тип. Акад. наук, 1847. Т. 1–4.
13. Фисковец Е.В. Индия в лирике К. Бальмонта (на материале стихотворения «Майя») // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2009. № 6 (2). С. 116–120.
14. Христианство: энциклопедический словарь: в 3 т. / гл. ред. А.С. Аверинцев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1995. Т. 1. 863 с.
15. Эль-Мсафар Халдун Арян Халаф Исламизмы в современном русском языке и дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2016. 188 с.

УДК 372.882

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЯ РЕЧЕВОГО КОМИЗМА В СКАЗАХ Н.С. ЛЕСКОВА И М.М. ЗОЩЕНКО КАК ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Соловьёва Фаина Евгеньевна

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Смоленский областной институт развития образования»
г. Смоленск, Российская Федерация,
solovyovafe@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации межпредметных связей русского языка и литературы в процессе изучения особенностей стиля речевого комизма сказов Н.С. Лескова и М.М. Зощенко.

Во Введении представлена цель исследования, обусловленная необходимостью выявления особенностей речи персонажей сказов как способа

обличения пороков и недостатков современной авторам действительности.

Условием достижения цели является решение задач, связанных с необходимостью формирования навыков лексической работы, направленной на выявление позиции автора.

Теоретическую основу статьи составили исследования Ю.Б. Борева, В.Я. Проппа, М.О. Чудаковой, Б.М. Эйхенбаума и др.

В процессе реализации указанной выше цели был произведено программно-методическое обобщение идей, связанных с проблемой изучения поэтики комического; стилистических особенностей сказов М.М. Зощенко и Н.С. Лескова.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методических рекомендаций, направленных на реализацию межпредметных связей русского языка и литературы в процессе анализа образов Александра I и Николая I в сказе Н.С. Лескова «Левша» и выявления особенностей речи героев рассказа М. Зощенко «Обезьяний язык».

Ключевые слова: межпредметные связи русского языка и литературы, лексическая работа, сказ, стиль речевого комизма.

UDC 372.882

**STUDYING THE FEATURES OF THE STYLE OF SPEECH COMICISM
IN THE TALES OF N.S. LESKOV AND M.M. ZOSHCHENKO
AS A WAY OF REALIZING INTERSUBJECT CONNECTIONS
OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS**

Solovyova Faina Evgenievna

State Autonomous Institution

of Additional Professional Education

«Smolensk Regional Institute for Educational Development»

Smolensk, Russian Federation

solovyovafe@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing interdisciplinary connections between the Russian language and literature in the process of studying the features of the style of speech comedy in the tales of N.S. Leskov and M.M. Zoshchenko.

The Introduction presents the purpose of the study, which is determined by the need to identify the features of the speech of the characters in the tales, which is a

way of exposing the vices and shortcomings of the reality contemporary to the authors.

The condition for achieving the goal is solving problems related to the need to develop skills in lexical work aimed at identifying the author's position.

The theoretical basis of the article was formed by the research of Yu. B. Borev, V. Ya. Propp, M.O. Chudakova, B.M. Eikhenbaum and others.

In the process of implementing the above-mentioned goal, a programmatic and methodological generalization of ideas related to the problem of studying the poetics of the comic and stylistic features of the tales of M.M. Zoshchenko and N.S. Leskov was produced.

The practical significance of the study is determined by the development of methodological recommendations aimed at implementing interdisciplinary connections between the Russian language and literature in the process of analyzing the images of Alexander I and Nicholas I in N.S. Leskov's tale "Lefty" and identifying the speech characteristics of the characters in M. Zoshchenko's story "Monkey Language".

Keywords: interdisciplinary connections of the Russian language and literature, lexical work, tale, style of speech comedy.

Введение. Предметные результаты освоения программы по литературе на уровне основного общего образования должны «обеспечивать овладение умением анализировать произведение в единстве формы и содержания, определять его тематику и проблематику, родовую и жанровую принадлежность; выявлять позицию героя, повествователя, рассказчика, авторскую позицию, учитывая художественные особенности произведения и воплощённые в нём реалии; характеризовать авторский пафос; выявлять особенности языка художественного произведения, поэтической и прозаической речи» [5, 21].

«Полноценное литературное образование на уровне основного общего образования невозможно без учёта межпредметных связей ... с русским языком, ... что способствует развитию речи... художественного вкуса, формированию эстетического отношения к окружающему миру и его воплощения в творческих работах различных жанров» [5, с. 4].

Особую роль в освоении этих умений играет изучение языковых особенностей сказа как особого типа повествования, ориентированного на «современную живую, резко отличную от авторской, монологическую речь рассказчика, вышедшего из какой-либо экзотической для читателя (бытовой, национальной, народной) среды» [3].

Речь персонажей в сказе является не только средством их социальной и индивидуальной характеристики, но и способом обличения пороков и недостатков современной автору действительности посредством «геркулесовой работы смеха» (М. Бахтин), способствующей освобождению человеческого сознания от всякого рода «чудищ» – ложных страхов, навязанных культов, отживших авторитетов и кумиров» [3].

«Смех гуманен: он утверждает все общественно ценное в современности и отрицает все бесчеловечное» [1, с. 27].

Основная часть. Изучение особенностей стиля речевого комизма на уроках литературы осуществляется в процессе анализа способов создания образов Александра I и Николая I в сказе Н.С. Лескова «Левша» и особенностей речи героев рассказа М.М. Зощенко «Обезьяний язык».

В основе сказа Н.С. Лескова лежит характерный для народного эпоса мотив состязания. О соперничестве английских и русских мастеров рассказывает человек той же народной среды, к которой принадлежат Левша и его товарищи, тульские ремесленники.

Наивности и «незлобivosti» рассказчика противопоставлена «тихая язвительность» автора, точка зрения которого корректирует «показания» повествователя.

Способы воплощения ее в повести многообразны. «Система Лескова – система бытовых конкретностей и языковых деталей, система складываний, прикосновений и сцеплений, а не узлов» [7, с. 344].

В процессе выявления авторской позиции следует обратиться к высказыванию Н.С. Лескова: «Мои священники говорят по-духовному, нигилисты – по-нигилистически, мужики – по-мужицки, выскочки из них и скоморохи – с выкрутасами и т.д. Мои мещане говорят по-мещански, а шепеляво-картавые аристократы – по-своему. Изучить речи каждого представителя многочисленных социальных и личных положений – довольно трудно. Вот этот народный, вульгарный и вычурный язык, которым написаны многие страницы моих работ, сочинен не мною, а подслушан у мужика, у полуинтеллигента, у краснобаев, у юродивых и святош (...) Ведь я собирал его много лет по словечкам, по пословицам и отдельным выражениям, схваченным на лету, в толпе, на барках, в рекрутских присутствиях и в монастырях (...) Я внимательно и много лет прислушивался к выговору и произношению русских людей на разных ступенях их социального положения. Они все говорят у меня по-своему, а не по-литературному» [7].

В процессе изучения особенностей стиля речевого комизма [8] школьники определяют значение слов *междоусобные, кунсткамера, грабоватый, кизлярка, складень, двухсестная, бюстры, Аболон полведерский,*

буреметр, мерблюзы, мантон, непромокабль, ажидация, дванадесать язык, безрассудок, мортимерово ружье, пистоля, благородным бы сделал, сугиб, сахар молво, бобринского завода, нимфозория, керамида, дансе танцевать, мелкоскоп, верояция, корешковая трубка, жуков табак, укушетка, обращая внимание на то, как в сопряжении с конкретной ситуацией слова народной этимологии перестают быть комичными и обретают новый смысл, компрометирующий тех, о ком идет речь. Произнесены они как будто невзначай, однако звучат с «тихой язвительностью», опровергающей благодушную речь повествователя «почтительно» относящегося к историческим лицам – Александру I и Николаю I, министрам Чернышеву, Нессельроде (Кисельвроде), Клейнмихелю, атаману Донского казачьего войска Платову, коменданту Петропавловской крепости Скобелеву и другим.

Отмечая особенности интонации первой фразы сказа *«Когда император Александр Павлович окончил венский совет, то он захотел по Европе проездиться и в разных государствах чудес посмотреть»*, настраивающей читателя на почтительное отношение к государю, школьники определяют лексическое значение слова *«проездиться»*, подбирают слова с приставкой *про*, сообщающей этому глаголу оттенок мгновенного и поверхностного действия (*пробежать, просмотреть глазами книгу, проиграть музыкальную пьесу, прокатиться*) и отвечают на вопрос *«Какое ощущение возникает у читателя, благодаря этому слову?»*

Подводя итоги работы, следует отметить, что употребление слова *«проездиться»* вызывает у читателей ощущение несерьезности намерений императора, проявляющего легковесность в действиях, которой не преминули воспользоваться англичане, *«чтобы чужестранностью пленить и от русских отвлечь»*.

Анализируя замечание царя *«Так и так, завтра мы с тобою едем их оружейную кунсткамеру смотреть. Там, – говорит, – такие природы совершенства, что как посмотришь, то уже больше не будешь спорить, что мы, русские, со своим значением никуда не годимся»*, школьники делают вывод о том, что глава государства готов поддаться влиянию иностранцев и предать свой народ.

Определяя лексическое значения глагола *«взахался»*, обучающиеся отмечают комическую беспомощность русского царя, по-детски выражающего свои эмоции: *«Ах-ах-ах, – говорит, – как это так... как это можно так тонко сделать!»*

Особое внимание следует обратить на значение слова *«междуусобные»*, подвергающегося ироническому переосмыслению в различных контекстах. Так рассказчик называет разговоры, которые ведёт Александр I.

Обучающиеся определяют лексическое значение этого слова при описании поездки Александра I за границу: *«Объездил он все страны и везде через свою ласковость всегда имел самые междоусобные разговоры со всякими людьми...»* Оно произнесено с одобрительной интонацией и является синонимом определений «личные», «доверительные», «секретные», однако выглядит лишь претензией на политику: далекий от государственных дел русский император готов восхищаться достижениями иностранцев.

Этот вывод школьники делают в процессе выявления смысла фразы Александра I, произнесенной с оттенком капризной укоризны: *«Пожалуйста, не порть мне политики»*.

С целью выявления позиции автора следует сравнить отношение к народу царя из русской сказки и Александра I, героя сказа Н.С. Лескова.

Обучающиеся отвечают на вопросы: *«Какое обещание даёт Александр тем, кто сделает пистоль, подобную той, которую ему показали англичане?»*; *«В каких произведениях завязкой действия служит обещание царя щедро наградить героя, который исполнит его просьбу?»*; *«Похож ли Александр на сказочного царя, когда узнаёт о том, что пистолю делал русский мастер?»*; *«С какой интонацией произносит царь фразу: «Зачем ты их очень сконфузил, мне их теперь очень жалко»*; *«Как характеризует царя признание: «Вы есть первые мастера на всем свете, и мои люди супротив вас сделать ничего не могут»*; *«Почему царь преклоняется перед иностранцами?»*

Подводя итоги беседы, следует отметить, что обещание награды за исполнение царского приказа является завязкой сказки. В финале царь щедро награждает добрых молодцев, исполнивших его волю. Герой сказа Н.С. Лескова не ценит труд русских умельцев. Он сочувствует сконфузившимся иностранным мастерам. Узнав о русском происхождении пистолы, на которое при всех указал Платов, царь *грустно* замечает: *«Зачем ты их очень сконфузил, мне их теперь очень жалко. Поедем»*. Высмеивая восторженность Александра, иронизируя над позицией рассказчика, автор осуждает предательство отечественных интересов, низкопоклонство перед иностранцами.

Необходимо обратить внимание школьников на отношение к происходящему преданного своему отечеству Платова. Оно передано автором с добрым юмором: *«Через что это государь огорчился? – думал Платов, – совсем того не понимаю»*, и в таком рассуждении он два раза вставал, *крестился и водку пил, пока насильно на себя крепкий сон навел»*.

Позиция автора проявляется в намеренном соединении несовместимых понятий в описании состояния царя, который быстро уехал из Англии

поскольку у него *«от военных дел сделалась меланхолия, и он захотел духовную исповедь иметь в Таганроге у попа Федота»*.

В ходе лексической работы обучающиеся уточняют значение слова *«меланхолия»* (1. Мрачная настроенность. // Грусть, тоска, уныние. 2. устар. Психическое расстройство, характеризующееся подавленным, угнетенным состоянием, настроением; депрессия); отвечают на вопрос *«Какой оттенок приобретает слово «захотел» и сочетание слова «сделалась» с литературным словом «меланхолия»?*

Лексическое значение глаголов *«сделалась»*, *«захотел»* в контексте словосочетания приобретает оттенок непредсказуемости. Внезапность появления желания *«иметь в Таганроге духовную исповедь у попа Федота»* компрометирует царя, жалкого и слабого, подобного капризничавшему ребенку.

В ходе анализа образа Николая I обучающиеся вновь обращаются к слову *«междоусобные»*. Оно звучит в царском наказе Платову ехать на Тихий Дон и вести там с его донцами *«междоусобные разговоры насчет их жизни и преданности и что им нравится»*.

Анализируя наказ царя *«Скажи им от меня, что брат мой этой вещи удивлялся и чужих людей, которые делали нимфозорию, больше всех хвалил, а я на своих надеюсь, что они никого не хуже. Они моего слова не проронят и что-нибудь сделают»*, школьники отвечают на вопросы: *«Почему царь отправляет Платова на Тихий Дон?»*; *«Почему Николай Павлович поначалу тоже никакого внимания на блоху не обратил?»*; *«Почему царь не хочет уступить пальму первенства англичанам?»*; *«Какой смысловой оттенок приобретает словосочетание «моего слова?»*; *«Каковы причины потребности царя в самоутверждении?»*; *«Каково лексическое значение слова «междоусобные» в контексте четвертой главы?»*

Слово *«междоусобные»* в контексте четвертой главы приобретает иной смысл, свидетельствуя о страхе царя перед возможностью политического переворота. Истинные причины отсутствия внимания к работе тульских мастеров объясняется потрясением от недавнего *«смятения»*. Приказ императора обусловлен необходимостью установления порядка, а казацкий атаман Платов в этой ситуации играет неблагоприятную роль жандарма, призванного усмирить смутьянов. Приказ *«что-нибудь»* сделать не имеет первостепенного значения, а нежелание Николая I уступить пальму первенства англичанам продиктовано гордыней и стремлением к самоутверждению, которое проявляется в замечании *«они моего слова не проронят»*.

Изучение особенностей стиля речевого комизма в сказе Н.С. Лескова содействует определению позиции автора, подвергающего сатирической

переоценке «политику» русских царей, определяющих и ход событий, и судьбу главного героя.

Традиции комического сказа Н.С. Лескова продолжил М.М. Зощенко. Стилль М.М. Зощенко был новаторским: «Говоря о слове Зощенко, мы пытаемся показать принципиальную новизну словесно-художественного мышления, открытого писателем, о которой сам он сказал однажды: «...некоторая моя новизна в литературе была целиком моим изобретением», и дать хотя самое общее описание этого нового художественного языка» [6, с. 3].

Язык его рассказов «комичен не сам по себе, а потому, что он отражает некоторые черты духовной жизни говорящего, несовершенство его мышления» [4, с. 94].

Рассказывая истории от имени героя-рассказчика, писатель комически искажает привычные слова, демонстрируя не только пороки мещанской среды, но и необразованность и безграмотность того, кто играет роль «рассудительного комментатора».

Анализируя рассказ «Обезьяний язык», обучающиеся рисуют словесный портрет рассказчика, выписывают из текста цитаты, позволяющие сделать вывод об уровне его культуры и образования: *«Очень умный и интеллигентный разговор был, но я, человек без высшего образования, понимал ихний разговор с трудом и хлопал ушами». «Произносил надменные слова с иностранным туманным значением».*

Неуклюжесть языка, частое использование не соотносящихся с предметом повествования ассоциаций и параллелей объясняется полной безграмотностью рассказчика. Он забавно добродушно рассуждает о самых неприглядных явлениях, сути которых не понимает.

С целью выявления функции эффекта двойного разоблачения, в результате которого высмеиваются не только персонажи новелл – мещане, обыватели, бюрократы, – но и сам рассказчик, необходимо провести анализ речи героев, выявив речевые ошибки и недочеты.

Обучающиеся заполняют вторую часть таблицы примерами и делают вывод об уровне культуры и образования героев [Таблица 1].

Подводя итоги работы, школьники «исправляют ошибки» в речи персонажей, определяют лексическое значение слов «пленарное», «кворум», «президиум» и канцеляризм, из которых составлено словосочетание «по существу дня» (на повестке дня, по существу вопроса); заменяют фразы «вступить на точку зрения», «подсекции завариться минимально», «относиться к собраниям перманентно» уместными в контексте.

Речевые ошибки и недочеты в речи героев

| Речевые ошибки и недочёты в речи героев | Цитаты |
|--|--|
| Употребление слова в несвойственном ему значении | <i>Сильно пленарное, подсекции завариться минимально, относишься к собраниям перманентно</i> |
| Нарушение лексической сочетаемости | <i>Вступить на точку зрения</i> |
| Неоправданное употребление просторечных слов | <i>Завсегда остро говорит</i> |
| Необоснованное смешение слов различной стилистической окраски | <i>Дискуссии и крику тогда не оберёшься</i> |
| Неудачное употребление экспрессивных, эмоционально окрашенных слов и выражений | <i>Да ну? Ей-богу!</i> |
| Нарушение порядка слов | <i>А что, товарищ, это заседание пленарное будет...</i> |
| Необоснованные повторы слов, словосочетаний и предложений | <i>Если, конечно, посмотреть с точки зрения...Вступить так сказать на точку зрения и отседа, с точки зрения, то...</i> |
| Ошибки в построении синтаксических конструкций | <i>Конкретно фактически</i> |

Слово *перманентно* (фр. permanent ← лат. permanens (per-manentis) «постоянный, непрерывный») говорящий употребил в несвойственном ему значении «отрицательно», как и слово *индустрия* (фр. Industrie ← лат. industriа «деятельность» – фабрично-заводская промышленность с машинной техникой).

Выявлению позиции автора, дающего оценку уродливому явлению – искажению русского языка – способствует лексическая работа со словом «обезьяний» в названии рассказа. Составляя синонимический ряд с этим словом (нелепый, уродливый, несуразный), школьники определяют его контекстное значение, делают выводы о недопустимости неоправданных заимствований и неуместного словоупотребления.

«Искусство должно идти по пятам за жизнью, но ещё лучше, если оно будет увлекать за собой. Оно должно формировать то, что ещё в хаосе. И в отношении языка это формирование – почётная и трудная задача писателя нашего времени», – писал М.М. Зощенко [2].

Заимствуя лексику своих героев из самых различных речевых слоев, писатель комически стилизует язык, обнажая неочевидные стороны духовного и нравственного бытия персонажей.

Заключение. Изучение стиля речевого комизма в сказах Н.С. Лескова и М.М. Зощенко, характеризующегося многообразием языковых комических приемов, максимально содействует реализации межпредметных связей уроков

русского языка и литературы.

Обучающиеся получают навыки лексической работы, направленной на совершенствование устной и письменной речи; учатся определять типы речевых ошибок, таких как употребление слова в несвойственном ему значении, нарушение лексической сочетаемости, неоправданное употребление просторечных слов, необоснованное смешение слов различной стилистической окраски, неудачное употребление экспрессивных, эмоционально окрашенных слов и выражений, нарушение порядка слов, необоснованные повторы слов, словосочетаний и предложений.

Анализ явлений речевого комизма способствует развитию «языкового чутья», обогащению речи школьников, пониманию особенностей идиостиля писателя, формированию представлений о путях выявления позиции автора в литературном произведении.

Библиография

1. Боров Ю.Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия. М.: Искусство, 1970. 269 с.
2. Зошенко М.М. О стихах Н. Заболоцкого [Электронный ресурс]. URL: <https://loshch.livejournal.com/11724.html> (дата обращения: 25.05.2025).
3. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. М.: Сов. Энциклопедия. 1987. 752 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/index.htm> (дата обращения: 25.05.2025).
4. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Искусство, 1976. 184 с.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования литература (для 5–9 классов образовательных организаций). М. 2024. 128 с.
6. Чудакова М.О. Поэтика Михаила Зошенко. М.: Наука, 1979, 200 с.
7. Эйхенбаум Б. «Чрезмерный» писатель: (К 100-летию рождения Н. Лескова) // Эйхенбаум Б. О прозе: Сб. ст. / Сост. и подгот. текста И. Ямпольского; Вступ. ст. Г. Бялого. Л.: Худож. лит. Ленингр. отд-ние. 1969. С. 327–345.
8. Яхияева С.Х. Стиль речевого комизма в сказе (по материалам рассказов М.М. Зошенко) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 386–389.

**ТРАДИЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ
ТРАГЕДИИ «БОРИС ГОДУНОВ» А.С. ПУШКИНА
В МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.В. ГОЛУБКОВА**

Дорожкина Мария Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Государственный университет просвещения»

г. Москва, Российская Федерация

490a@mail.ru

SPIN-код: 9593-2775

AuthorID: 764029

Аннотация. В статье представлен опыт изучения исторической драмы А.С. Пушкина «Борис Годунов» в отечественной методической школе 20–30-х гг. XX в. Анализ программ и рабочих книг, вышедших в этот период, позволяет проследить формирование методической традиции изучения пушкинской драмы. Делаются акценты на подходах, методах и приемах изучения трагедии, обоснованных в методической системе В.В. Голубкова. Особое внимание уделено программе по литературе 1927 г., утвержденной научно-педагогической секцией ГУСа.

На основе анализа педагогического опыта В.В. Голубкова, реализованного в методическом пособии для преподавателей «Изучение литературы в школе II ступени» (1930), проанализированы концепция, подход и приемы изучения трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов».

Ключевые слова: В.В. Голубков, А.С. Пушкин, «Борис Годунов», программы 1927 г., методика преподавания литературы.

**THE TRADITION OF STUDYING THE TRAGEDY "BORIS
GODUNOV" BY A.S. PUSHKIN IN THE METHODOLOGICAL LEGACY
OF V.V. GOLUBKOV**

Dorozhkina Maria Anatolyevna

Federal State Autonomous Educational Institution
of Higher Education "State University of Education"
Moscow, Russian Federation
490a@mail.ru

Abstract. The article presents the experience of studying the historical drama by A.S. Pushkin "Boris Godunov" in the Russian methodical school of the 20–30s of the twentieth century. An analysis of the programs and workbooks published during this period allows us to trace the formation of the methodological tradition of studying Pushkin's drama. The emphasis is placed on approaches, methods and techniques of studying tragedy, grounded in the methodological system of V.V. Golubkov. Special attention is paid to the literature program of 1927, approved by the scientific and pedagogical section of the Gus.

Based on the analysis of the pedagogical experience of V.V. Golubkov, implemented in the methodological manual for teachers "Studying literature at school of the second stage" (1930), the concept, approach and methods of studying the tragedy of A.S. Pushkin "Boris Godunov" are analyzed.

Keywords: V.V. Golubkov, A.S. Pushkin, "Boris Godunov", programs of 1927, methods of teaching literature.

История вхождения драмы «Борис Годунов» А.С. Пушкина в школьное изучение имеет непростую и долгую историю, начиная с конца 20-х гг. XIX века [2, с. 250]. С 27 декабря 1916 г. по 4 января 1917 г. в Москве прошел I Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы. На нем собралось более 2000 человек. Съездом руководил С.А. Венгеров. Среди участников были С.И. Абакумов, А.Д. Алферов, В.Б. Голубков, А.В. Миртов, А.М. Пешковский, М.А. Рыбникова, Д.Н. Ушаков, В.А. Флеров, Л.В. Щерба и др. В 1921 г. Положения съезда были изданы Институтом Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР (Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей) под руководством академика

П.Н. Сакулина. Позже эти положения были реализованы в первой советской программе по литературе для школы II ступени (VI–IX годы обучения).

Ведущие методисты этого периода создают учебные книги по литературе для помощи учителям-словесникам. Эти учебно-методические пособия назывались рабочими книгами. В составлении и подготовке таких книг принимали участие П.О. Афанасьев, Г.К. Бочаров, Н.Л. Бродский, В.В. Голубков, А.А. Липаев, М.А. Рыбникова, С.А. Рюмин и др. методисты и учителя-практики.

В 1927 году публикуются утвержденные ГУСом (Государственным ученым советом) программы единой девятилетней трудовой школы и методические рекомендации к ним [6]. Цель программы ГУСа и заложенные в них основы строительства новой школы: «марксистский подход к выбору учебного материала и его организации, труд, общественно-полезная работа, краеведческий характер школы, детская самоорганизация» [6, с. 4].

I концентр II ступени – это школа-семилетка (5–7 классы). Основным подходом к изучению литературы становится «марксистско-социологический принцип», который с помощью «социологических группировок литературного материала поможет вскрыть социальную обусловленность литературных произведений» [6, с. 62]. Школа, по цели авторов-разработчиков, должна научить «социологически разбираться в литературных явлениях и закономерности сменяющихся литературных форм».

В 1928 г. (переиздания 1929, 1930) в Государственном издательстве выходит рабочая книга «Изучение литературы в школе II ступени. Методическое пособие для преподавателя», написанное В.В. Голубковым и М.А. Рыбниковой. Пособие предназначено для преподавателей I центра II ступени (5–7 классы) в качестве методического руководства к литературным занятиям по новым программам 1927 года. В.А. Голубковым написан VII год обучения, т.е. 7 класс. Таким образом, В.А. Голубков является автором методической разработки по изучению трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов». Текст интересен своим методическим подходом. Приведем его полностью [4, с. 150–155].

«Борис Годунов» (1825 г.)

Темы. «Борис Годунов» как историческое произведение. Связь его с настроением высшего дворянства 20-х гг. «Борис Годунов» как образец драмы.

Методические приемы. Чтение по ролям, рассказывание. Экскурсия или рассматривание исторических картин. Коллективный анализ. Доклады.

«Борис Годунов» является одним из наименее исследованных произведений Пушкина. Устаревшая статья Белинского, страницы из книги «О драме» Д. Аверкиева, тяжеловесное исследование Поливанова (Полн. собр. соч.

Пушкина под ред. Поливанова), страница у В. Сиповского (из книги «Пушкин»), статья Ф.Д. Батюшкова (Полн. собр. соч. Пушкина, изд. Венгерова), все это – критический материал, почти непригодный для школы. Лучшее, что имеется о «Борисе Годунове» в критическом литературоведении, принадлежит перу историка. Это статья Н. Павлова-Сильванского «Царь и народ в трагедии Пушкина» (Полн. собр. соч. Пушкина, изд. Венгерова, т. II). В марксистской критике мы имеем о «Борисе Годунове» всего несколько слов в книге Л. Войтоловского.

Преподавателю остается собрать то ценное, что можно найти в различных источниках, и на основании этого, а главным образом, на основании общих методологических принципов дать свое истолкование.

Работа по «Борису Годунову» естественно должна начаться с того, что непосредственно интересует читателя, – с выяснения характеров и взаимоотношений действующих лиц.

1. На какие общественные группы опирался Борис Годунов? Почему он не мог удержаться на престоле? В чем его душевная драма? Какую роль сыграла она в его судьбе? 2. В какой степени успех Самозванца объясняется его личными качествами и в какой – общими социально-политическими условиями? Выясните и докажите цитатами из драмы, кто и почему содействовал его успеху. Какое значение для характеристики Самозванца имеет сцена у фонтана? Чем Самозванец похож на Бориса и чем от него отличается? 3. Какую роль в борьбе с Борисом играет Шуйский? Из каких сцен это видно? Почему Борис не только не отстраняет его, но оставляет в качестве советника своему сыну? 4. Для чего введены в драму Пушкин и Воротынский? 5. Петр Басманов, его социальное положение и отношение к Борису. 6. Пимен, его прошлое? Зачем и как он пишет летопись? Какой символический смысл имеет его отношение к Борису? 7. Варлаам и Мисаил сравнительно с Пименом. 8. Сравните Марину и Ксению. 9. Как изображается в драме народ? Роль его в судьбе Бориса. Какой смысл имеют заключительные слова: «Народ безмолвствует»?

Нет необходимости давать учащимся все эти вопросы в том объеме и в том порядке, в каком они здесь предложены. Преподаватель выберет то, что признает целесообразным для своей группы.

Вместо указанного анализа драмы по вопросам, возможен следующий порядок доработки. Драма читается дома. В классе выделяем 1–2 сцены, наиболее ярко характеризующие Бориса. То же делаем по отношению к Самозванцу, Шуйскому, Пушкину и Воротынскому, Марине, Варлааму и Мисаилу, народу. Выбор наш останавливается примерно на таких сценах: разговор Шуйского с Воротынским (1-я сцена), народ при избрании Бориса,

монолог «Достиг я высшей власти», сцена в корчме, сцена у фонтана. Уже самый выбор наиболее характерных сцен заставит пересмотреть все содержание драмы и подумать об основных особенностях действующих лиц.

Предлагаем ребятам разбиться на группы и даем каждой группе задание: а) подготовиться к правильному и выразительному чтению избранной сцены, б) охарактеризовать, на основании этой сцены, главных действующих лиц в ней и в) выяснить, подтверждают или противоречат этой характеристике другие данные, имеющиеся в драме. Когда работа будет проделана, от каждой группы выступают чтецы (лучше, если они будут говорить наизусть) и докладчики, разъясняющие смысл прочитанной сцены и попутно драмы в целом. Таким способом, несомненно, будут затронуты все вопросы, указанные выше.

Для того чтобы вызвать у учащихся более отчетливые представления об обстановке действия «Бориса Годунова», москвичам полезно сделать экскурсию в Новодевичий монастырь, в Кремль и в палаты бояр Романовых, а всем другим – посмотреть все это хотя бы в рисунках.

За первоначальным анализом и в теснейшей связи с ним перед учащимися должен быть поставлен вопрос (если он не возник у них самостоятельно) об исторической правдоподобности «Бориса Годунова»: правильно ли освещает драма русскую жизнь накануне смуты? Вопрос этот, вполне законный в устах читателя, очень важен для школьного изучения литературы, так как он приведет к выводам о праве писателя искажать действительность соответственно своим художественным заданиям, о различии правды исторической и художественной.

Чтобы объяснить учащимся степень исторической правдоподобности «Бориса Годунова», необходимо указать источники, какими А.С. Пушкин пользовался при создании драмы: «История государства Российского» Карамзина («Карамзину следовал я в светлом развитии происшествий») и летописи («в летописях старался угадать образ мыслей и язык тогдашнего времени»).

Желательно прочитать известные главы из Карамзина для сравнения с пушкинским текстом (эти сравнения приведены в III томе полн. собр. соч. Пушкина, изд. Поливанова). С другой стороны, следует познакомить учащихся со взглядами современной исторической науки на Смутное время и его героев, для чего можно взять начало II тома «Русской истории с древнейших времен» М.Н. Покровского (глава 7).

Беседа на эту тему может привести учащихся к следующим выводам.

1. Драма, в общем, правильно рисует соотношение социальных групп, действующих в эпоху Бориса, и его политическую позицию. Борис представлен у Пушкина как дворянский царь, опирающийся не на бояр, а на средний класс,

служилых людей («не род, а ум поставлю в воеводы») и стремящийся в то же время угодить простому народу.

2. Но, верно изображая общественные отношения, Пушкин совершенно неправильно смотрит на движущие причины исторических событий. Непрочность власти Бориса находит у него объяснение не столько в социально-экономических противоречиях России конца XVI века, создавших революционное брожение и делавших неустойчивой всякую власть, сколько в том, что Борис, преступник и цареубийца, оскорбил исконные взгляды народа на царя как носителя правды и поэтому был негоден народу («Прогневали мы бога, владыкою себе цареубийцу мы нарекли»).

3. В связи с этим и фактическая сторона драмы далека от истины. Историческая наука подвергает сомнению как раз те исторические факты, на которых строится драма, и считает вероятным, что Борис не был убийцей Дмитрия, а Самозванец не смотрел на себя как на обманщика, а был убежден в своем царском происхождении.

Из этого учащиеся могут сделать вывод, что к историческим произведениям следует относиться с большой осторожностью, если смотреть на них как на материал для изучения прошлого. Но это отнюдь не должно умалять ценности «Бориса Годунова» как литературного произведения с его собственной художественной правдой. Такие люди, как Борис, и такие взаимоотношения, какие показаны в драме, возможны и правдоподобны. Пусть «душевная драма» Бориса выдумана Карамзиным и вслед за ним Пушкиным, но если этот драматизм, если взгляды, чувства, верования Бориса окажутся естественными, то пушкинский Борис ценен как тип, как широкое художественное обобщение.

Для того чтобы показать, как писатели пользуются историческими событиями и лицами для выполнения своих художественных заданий, целесообразно провести сравнение между «Борисом Годуновым» Пушкина и «Царем Борисом» А. Толстого, давшего образу Бориса новое и своеобразное освещение. В результате учащимся могут быть предложены темы: «Борис Годунов: как изображен Пушкиным, каким рисует его современная нам историческая наука» и «Борис Годунов в истолковании Пушкина и А. Толстого».

До сих пор драма Пушкина рассматривалась как историческое произведение. Но нет ли в ней чего-либо современного Пушкину? Ведь, если правильно положение, что писатель независимо от избранного сюжета всегда является художественным выразителем психологии своего класса, его интересов и настроений, то должна быть какая-то связь между содержанием «Бориса Годунова» и содержанием других произведений, выше рассмотренных,

и у всех их вместе – с теми жизненными проблемами, какие стояли перед культурным дворянством 20-х годов XIX века. Правдоподобность такого предположения подкрепляется тем, что драма была написана в 1825 г., почти накануне восстания декабристов, в период обостренного интереса Пушкина к социально-политическим вопросам современности. Указания на положительное разрешение поставленного вопроса мы находим в статье Н. Павлова-Сильванского, о которой сказано выше.

По словам Н. Павлова-Сильванского, Пушкин потому отступал от исторических данных, что он действовал «не как историк, а как политик». Подлинный народ XVII века принимал активное участие в смене политических событий, а у Пушкина он «безмолвствует»: «Характеристика народа у Пушкина, – говорит Н. Павлов-Сильванский, – верна в приложении его к собственному времени и менее всего подходила к эпохе его трагедии». «Точно так же, – говорит далее Н. Павлов-Сильванский, – в изображении Бориса Пушкин вычеркивает из его портрета все те черты, которые характеризуют его как царя XVII века, «как боярина на престоле, и изображает в его лице московского царя-самодержца, заставляя его при вступлении на престол говорить тоном абсолютного монарха, что противоречит историческим источникам, известным и Пушкину». Всем этим, по мнению Н. Павлова-Сильванского, Пушкин хотел показать, что разобщенность народа и власти является характерной чертой нашей истории; он возражал тем, кто оправдывал самодержавие исконной патриархальной преданностью народа царям. В драме Пушкина «народ и царь изображаются как две разобщенные и враждебные друг другу стихии».

«Царское самодержавие и народ» – эта тема, несомненно, роднит «Бориса Годунова» с теми вопросами, которые решались на Сенатской площади 14 декабря 1825 года и которые звучат в лирике Пушкина. Кроме того, царствование Бориса – эпоха борьбы царя с родовитой знатью, боярством, которому Борис противопоставляет выдвигенцев из среднего дворянства, Басмановых; в этой борьбе деятельное участие принимает предок Пушкина («Гаврило Пушкин – один из моих предков; я изобразил его таким, каким нашел в истории и в моих семейных бумагах», – из письма Пушкина к Н.Н. Раевскому от 30 января 1829 г.). Все это прошлое близко Пушкину, «родов, униженных обломку», и являлось своего рода иллюстрацией к тем горьким мыслям, какие развиты в «Моей родословной».

Последний ряд вопросов, которые могут быть поставлены к «Борису Годунову», касается рассмотрения этого произведения как драмы. Вопросы, примерно, следующие:

1. Кто является драматическим героем в этом произведении? В чем его драматизм внешний (драматизм положений) и внутренний? 2. Определите композицию, завязку, сцены, развивающие действие, сцены наибольшей напряженности действия и развязку. 3. Как правильно назвать «Бориса Годунова»: драмой или трагедией? Почему? 4. Укажите в драме комические сцены. Для чего они введены Пушкиным? 5. В чем соответствие между формой «Бориса Годунова» (драматическая форма) и содержанием? 6. Пушкин писал о своей драме: «Стиль ее смешанный: он пошел и низок там, где мне приходилось выводить грубые и пошлые лица». Проверьте правильность мысли Пушкина о смешанном стиле драмы на следующих образцах: а) торжественная, литературно-обработанная, с обилием славянизмов речь Бориса при вступлении на престол; б) высокопарная, цветистая речь самозванца; в) агитационная речь Пушкина в доме Шуйского; г) простонародная речь (народ на Девичьем поле, монахи в корчме на литовской границе).

После того, как «Борис Годунов» будет рассмотрен с трех указанных выше точек зрения (персонажи, соответствие их истории и пушкинской современности и драматическая форма), следует подвести итоги. Их можно формулировать, примерно, так. Несмотря на историзм, «Борис Годунов» был связан и с эпохой Пушкина, и с настроением того класса, к которому принадлежал поэт, многообразными, но крепкими нитями.

Как представитель старинного родовитого дворянского рода, Пушкин должен был интересоваться историческим прошлым. Особенно его могли интересовать конец XVI и начало XVII века, когда происходила ожесточенная борьба царя с боярством, когда началось то падение древних боярских фамилий, которое привело к полному их закату в XIX веке. Социальный смысл этой борьбы особенно оттенялся тем, что на одной стороне стояли бояре, «природные и Рюриковой крови», а на другой – вчерашний раб, татарин, царь-выскочка.

Вместе с тем, эпоха Годунова была созвучна и политическим интересам родовитой дворянской интеллигенции пушкинской поры: общая картина эпохи (гражданская война), яркие фигуры политических деятелей (Борис, Самозванец, Шуйский, Басманов, Курбский и др.), способных поставить на карту свою и чужую жизнь, – все это не могло не импонировать Пушкину, написавшему «Послание Чаадаеву» и «Послание в Сибирь». Отсюда два мотива «Бориса Годунова»: царь и боярство, и самодержавие и народ. И тот и другой мотив развиваются Пушкиным в духе отрицательного отношения к деспотизму Бориса.

Естественно, что для раскрытия противоположных стремлений, борьбы и душевных страданий действующих лиц Пушкин избрал форму драмы, в

которой преобладает элемент трагический там, где идет речь о Борисе, драматический – применительно к большинству остальных лиц и комический – в изображении людей толпы (сцена в корчме).

Язык драмы также приспособлен к содержанию: состав и манера речи меняются в зависимости от особенностей действующих лиц».

Таким образом, в советской школе 1920–30-х гг. трагедию «Борис Годунов» включают в список обязательных текстов для изучения в 7 классе наряду с «Медным всадником». Подход Голубкова понятен и доступен для 14–15-летних школьников. Вопросы сформулированы простым языком. Предлагается работа с образами, сюжетом, композицией, с драмой как родом литературы, сопоставление с другими произведениями («Царь Борис» А. Толстого). Вопросы и задания, составленные Голубковым, носят как историко-обществоведческий, так и литературоведческий характер. Внимание учащихся обращалось не только на идейно-тематическое содержание произведения, но и на особенности художественной формы: композицию, сюжет, язык, индивидуальные поэтики. Проработка темы осуществлялась по плану, соблюдалась определенная последовательность этапов работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что основные тенденции подхода к школьному изучению исторической драмы А.С. Пушкина «Борис Годунов» были заложены в 20–30-е гг. XX века.

Библиография

1. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы 18 – начала 21 века. М.: Флинта: Наука, 2016. 360 с.
2. Вдовин А., Лейбов Р. Пушкин в школе: *currículum* и литературный канон в XIX в. // Лотмановский сборник. Вып. 4. М.: ОГИ, 2014. С. 247–259.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: учебн. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Госучпедиздат, 1938. 287 с.
4. Голубков В.В., Рыбникова М.А. Изучение литературы в школе II ступени. Методическое пособие для преподавателя. М.: Государственное издательство, 1930.
5. Журавлев В.П. Первые советские программы школьного литературного образования и «рабочие книги по литературе» как новый тип учебного пособия// Наука и школа. 2010. № 2. С. 41–45.
6. Программы по литературе и русскому языку // Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. V. II концентр. школы II ступени. М.; Л.; Госиздат, 1927, С. 345–373.
7. Родной язык во второй ступени. Седьмая группа. Рабочая книга. / Афанасьев П.О., Бродский Н.Л., Сидоров Н.П. Издание третье. М.: Работник просвещения, 1928. 248 с.

УДК 81-139

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОЛЕМИКА Л.Н. ТОЛСТОГО И К.Д. УШИНСКОГО

Меркин Борис Геннадьевич

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»

г. Смоленск, Российская Федерация

naksemit@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу художественной и эстетической полемике Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского. Анализ проводится на основе сопоставления текстов детских произведений писателей, которые часто имеют единый литературный первоисточник.

Цель исследования – сопоставить художественные особенности некоторых детских произведений Толстого и Ушинского, имеющих схожие сюжетные линии или единое заимствование фабулы произведения.

Ключевые слова: художественные особенности, сопоставительный анализ, детские произведения Л.Н. Толстого, детские произведения К.Д. Ушинского.

UDC 81-139

ARTISTIC POLEMICS BETWEEN L.N. TOLSTOY AND K.D. USHINSKY

Merkin Boris Gennadyevich

State Autonomous Institution

of Additional Professional Education

«Smolensk Regional Institute for Educational Development»

Smolensk, Russian Federation

naksemit@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the analysis of the artistic and aesthetic polemics of L.N. Tolstoy and K.D. Ushinsky. The analysis is based on a comparison of the texts of children's works by writers, which often have a single literary source. The purpose of the study is to compare the artistic features of some children's works by

Tolstoy and Ushinsky, which have similar plot lines or a single borrowing of the plot of the work.

Keywords: artistic features, comparative analysis, children's works by L.N. Tolstoy, children's works by K.D. Ushinsky.

Вопрос о литературной и педагогической полемике Толстого и Ушинского изучен недостаточно. Оба они издавали учебные книги для детей, в которые включали произведения, написанные самими. Естественно поэтому, что педагогическую и литературную деятельность друг друга они держали в поле зрения. Известны критические отзывы Толстого на учебные книги Ушинского «Родное слово» и «Детский мир». Среди прочих замечаний Толстого обратим внимание на то, в котором Толстой упрекает Ушинского в незнании крестьянской жизни, неумении точно использовать народную лексику с тем, чтобы сблизить свои произведения с народными [1]. Теоретический спор двух великих педагогов переходит в литературный. Особенно наглядно это видно на примерах произведений, имеющих сходный сюжет, но различающихся деталями его развития и художественными средствами выразительности. Таких произведений в арсенале Толстого и Ушинского несколько. Иногда создается впечатление, что Толстой намеренно берет за основу ту же сюжетную основу, что и Ушинский, как бы соревнуясь в том, кто лучше справится с задачей придать произведению народный характер. Подтверждает эту мысль и тот факт, что среди детских текстов Толстого есть произведения, написанные на основе рассказов Ушинского, причем, некоторые из них неоднократно перерабатывались. Это такие рассказы, как «Куда девается вода из моря», «Море», «Солдат», рассказ на пословицу <Горел дом>, <Один царь хотел испытать своего слугу> и другие. Сюжет рассказа «Эскимосы» у Толстого и Ушинского имеет один источник.

Сопоставим некоторые из подобных произведений. Рассказ о том, как сын с невесткой перестали сажать за стол старого дедушку, и внучек, играя, стал мастерить плошку, чтобы затем кормить из нее родителей, когда они состарятся, есть в учебных книгах Ушинского и в «Первой русской книге для чтения» Толстого. Причем у Ушинского этот рассказ встречается дважды: один раз в «Родном слове» (там он называется «Дедушка»), другой раз в «Детском мире» под названием «Дедушка и внучек». Толстой включает этот рассказ в «Первую русскую книгу для детей» под названием «Старый дед и внучек». Сюжет этого рассказа заимствован из сказок братьев Гримм. Исследователями отмечалось, что Толстой, возможно, «взял сказку не в подлиннике, а в переводе из какой-нибудь хрестоматии. Никаких рукописных следов этой сказки не

сохранилось» [2, Т. 21, с. 627]. Учитывая интерес Толстого к учебным книгам Ушинского, можно предположить, что писатель заимствовал сюжет именно из них. Тем более что сопоставительный анализ текстов иллюстрирует тезис о возможной литературной полемике.

У Ушинского повествование прямо ориентировано на сказку. В рассказе «Дедушка и внучек» («Детский мир») заимствуется сказочный зачин («Жил-был на свете дряхлый старичок...»). В «Дедушке» («Родное слово») мы встречаем синтаксические конструкции, характерные для народной сказки. «Не понравилось это сыну и невестке...»; «Пуще прежнего разозлились сын и невестка...»; «Сидит раз мальчик на полу и складывает что-то из щепочек...». Причем, в фольклорной сказке подобные фразы определяют появление новых мотивов.

Толстой сказочное начало отвергает. В его книге «Старый дед и внучек» – это басня. Естественно, такое жанровое определение усиливает иносказательный и нравоучительный смысл повествования, отдаляя тем самым рассказ Толстого от рассказов Ушинского.

Еще одно различие связано с психологическим наполнением сюжета. В рассказе Ушинского «Дедушка и внучек», который скорее похож на раннюю редакцию текста, обида дедушки на поведение сына и невестки выражена предельно объемно: «У старика часто навёртывались слёзы на глаза, и он грустно посматривал в ту сторону, где накрыт был стол». В рассказе «Дедушка» об обиде свидетельствуют лишь детали повествования: «Не понравилось это сыну и невестке: перестали они отца с собой за стол сажать, запрятали его за печь и стали кормить из глиняной чашки. *Задрожали руки у старика*, чашка упала и разбилась» (Здесь и далее курсив наш – Б.М.). Но и в первом и во втором случае она проявляется еще до того, как действие достигнет кульминационного момента. Более того, психологически именно обида на сына и невестку определяет собой наивысшую точку развития конфликта.

У Толстого, который, вероятно, берет за основу рассказ из «Родного слова», обида старика спрятана глубже, ход сюжета подчеркивает его дряхлость: «Снесли ему раз обедать в чашке. Он хотел ее подвинуть, да уронил и разбил». И лишь после этого, выслушав брань невестки, «старик только вздохнул и ничего не сказал». Обида, также представленная деталью, занимает в повествовании иное, композиционно ослабленное место. И здесь уместно вспомнить, что «Старый дед и внучек» у Толстого – басня. Басенный характер повествования помогает автору усилить дидактическую направленность текста.

Говоря о дряхлости старика, Толстой подчеркивает некоторые физиологические детали, смягченные в обоих рассказах Ушинского: «Плохо он видел, плохо слышал; руки и ноги у него дрожали от старости: несёт ложку ко

рту – и суп расплёскивает» («Дедушка»); «Глаза его помутились от старости, колени тряслись, и слышал он, бедный, плохо. Когда он сидел за столом, то едва мог держать в руке ложку, проносил её мимо рта и проливал суп на скатерть» («Дедушка и внучек»). У Толстого: «Ноги у него не ходили, глаза не видели, уши не слышали, зубов не было. И когда он ел, у него текло назад изо рта» («Старый дед и внучек»). Для Толстого такая «физиологичность» – художественный прием, подчеркивающий простонародный, бытовой взгляд на изображаемую ситуацию. А поскольку любовь внучка к деду не зависит от физического состояния старика, этот прием тоже акцентирует поучительный характер повествования. Примечательно, что Толстой даже в заголовке рассказа («Старый дед и внучек») использует только один уменьшительно-ласкательный суффикс, прилагательным подчеркивая дряхлость деда. Ушинский же во всех словах обоих заголовков использует уменьшительно-ласкательные суффиксы.

Существенно различается и язык анализируемых рассказов. «Дедушка и внучек» насыщен книжными оборотами и словами, характерными для детской сентиментальной литературы 18 – начала 19 веков: «дряхлый старичок»; «глаза его помутились от старости»; «слышал он, бедный, плохо»; «приносили ему скудную пищу»; «навёртывались слёзы на глаза»; «миска, которую слабо держали его руки, упала»; «невестка разразилась упрёками несчастному старику»; «он <...> вздохнувши, поник головой»; «кормить из неё папашу с мамашей» и пр. Конечно, во второй половине 19 века такой язык даже в детских произведениях уже устарел и Ушинский понимает это. Вот почему в «Родном слове» рассказ «Дедушка» уже существенно переработан. Писатель убирает книжные слова и выражения, вводя в повествование народно-поэтическую лексику. Кроме этого, обращает на себя внимание использование целого ряда прилагательных и наречий для характеристики описываемых предметов и явлений: «плохо слышал», «из старой деревянной миски», «маленький сынок», «деревянная коробочка», «деревянная чашка». Примечательно в этом контексте использование глагола «покраснели» («Переглянулись отец с матерью и покраснели»), который образован от прилагательного и несет в себе и значение определения.

Язык толстовского рассказа принципиально иной. В нем нет не только книжных оборотов речи, но и народно-поэтической лексики. Вместо «милых русицизмов», которые так решительно осуждались у Ушинского (здесь это слова «дидятко», «тятенька»), Толстой использует общеупотребительную лексику, вкрапливая в нее слова, характеризующие детали крестьянского быта и естественные в крестьянском обиходе («лоханка», «батюшка», «матушка»). В рассказе Толстого вообще отсутствуют прилагательные и наречия-эпитеты. Писатель принципиально убирает из рассказа все описательные компоненты.

Между тем значительную часть всех словоупотреблений (около 32%) составляют глаголы. Именно через действие, поступки персонажей проявляется в этой басне нравоучительный смысл.

Не всегда рассказы Ушинского и Толстого основаны на столь явном сюжетном сходстве. В некоторых случаях они имеют лишь сходное начало действия, которое затем у каждого писателя развивается по-своему. Но и такие тексты дают материал для сопоставительного анализа художественных особенностей.

Рассмотрим рассказ «Персики» Ушинского, помещенный в «Детском мире», и «Косточка» Толстого из «Первой русской книги для чтения».

Сразу нужно отметить, что текст Ушинского ориентирован на сказку. Каждый ребенок в ней получает дар и то, как он им распорядится, характеризует его нравственные качества и отношение к нему окружающих. У Толстого – это быль, ориентированная на достоверность повествования.

Для Ушинского важен иностранный колорит текста, который задается именами детей (Эдмунд, Георг). Рассказ Толстого, хотя и не имеет никаких примет крестьянской жизни, сохраняет русский национальный колорит, который также задается именем ребенка. Героя зову Ваня.

Оба текста имеют сходную завязку. В рассказе Ушинского «отец привёз из города пять персиков». У Толстого: «купила мать слив и хотела их дать детям после обеда». Дальше же начинаются различия, которые будут связаны с развитием сюжетных линий и с набором художественных особенностей повествования. Причем отличительные грани этих текстов во многом совпадут с теми, которые мы отмечали при анализе предыдущих произведений.

Развитие сюжета у Ушинского дидактически значительно более насыщено. Если рассказ Толстого осуждает только несдержанность ребенка и его ложь, то в повествовании Ушинского выстраивается целая аксиологическая система нравственных ценностей. Она сопровождается назидательными комментариями, ради которых, собственно, и написан рассказ. Все они принадлежат отцу (старшему, взрослому, который в детской литературе прошлых эпох всегда был наставляющим собеседником ребенка): Хозяйственность старшего сына поощряется: «браво, <...> ты будешь у меня хороший хозяин»; поведение младшего не одобряется, хотя оно по-человечески понятно: «ну, ты поступил не очень умно, <...> но от тебя нельзя и требовать другого: время рассудка ещё придёт»; Решительно не одобряется расчетливость и корысть второго сына: «умно, но не по-детски. *Не дай Бог* сделаться тебе купцом». Но особое умиление у взрослых вызывает поступок Эдмунда, который отдал свой подарок больному маленькому Георгу, и все единодушно отметили, что он «сделал лучшее употребление из своего персика». Его

бескорыстный, благотворительный поступок приоритетен в этой системе ценностей, и он один получает награду: «мать обняла его со слезами на глазах».

Для Толстого столь откровенно назидательное развитие сюжета, прямые оценки поступков, нарочитая благовоспитанность и подчеркнутая слезливость совершенно неприемлемы. Поэтому его рассказ-быль строится совершенно иначе. Читателю, возможно, не очень понятны мотивы поведения взрослых, которые пересчитывают лежащие на столе сливы, но очень понятен «нехороший» поступок Вани, который (чисто по-детски) не удержался и съел одну сливу. Дальнейшее развитие сюжета смягчает присутствующее назидание («Что съел кто-нибудь из вас, это нехорошо; но не в том беда...») и обращает драматическую ситуацию в шутку. «И все засмеялись, а Ваня заплакал». Таким образом, у Толстого воспитательную функцию несет в себе не назидательная сентенция, а неожиданная развязка повествования. Художественное начало для Толстого в очередной раз оказывается выше дидактического.

У Ушинского существенна роль описаний. Он подробно изображает плоды, которые дети видели впервые. Для писателя важна их необычность. Экзотический характер персиков подчеркивается и тем, что они все время называются яблоками, плодами, знакомыми русскому человеку. Поэтому дети «не могли насмотреться на хорошенькие яблоки с красными щёчками, покрытыми нежным пухом».

Толстой заменяет персики на сливы, и это очень существенная замена. Так как сливы знакомы русскому ребенку, то нет необходимости вводить их подробное описание. Толстого в первую очередь интересует действие. И он опять, как и в ранее проанализированных текстах, использует синтаксические конструкции с глагольной доминантой. «Они *лежали* на тарелке. Ваня никогда не *ел* слив и все *нюхал* их. И очень они ему *нравились*. Очень *хотелось съесть*. Он все *ходил* мимо слив».

Неприемлем для Толстого и язык подобных рассказов Ушинского. Он отвергает такой «гладкий литературный язык», где «каждое подлежащее с эпитетом, легкие обороты речи, милые руссицизмы» [2, Т. 8, с. 286]. Вот образцы подобной речи из рассказа «Персики»: «хорошенькие яблоки с красными щёчками, покрытыми нежным пухом»; «вкусное яблочко»; «превкусное зёрнышко»; «кто сделал лучшее употребление из своего персика?» и пр. «Ни одного живого прочувствованного оборота, ни одного лица, ни одной картины!» – замечает Толстой [2, Т. 8, с. 286]. Критические замечания Толстой закрепляет языком своих рассказов. Как и в басне «Старый дед и внучек», в «Косточке» нет ни одного прилагательного, и все синтаксические конструкции имеют глагольную доминанту. При этом поучительный смысл рассказа

Толстого не теряется, просто он достигается иными, чем у Ушинского средствами.

Таким образом, сопоставительный анализ схожих по сюжету рассказов Ушинского и Толстого позволяет сделать вывод о том, что в художественном творчестве для детей Ушинский в первую очередь выступает как педагог, для которого собственно литературные, эстетические ценности художественного текста починены педагогической задаче. Литература для него является как бы «служанкой» педагогики. Поэтому он в большей мере ориентирован на поэтику уже ушедшей сентиментальной детской литературы. Тогда как для Толстого, писателя-реалиста, в детском художественном произведении главным является эстетическое начало, и любой истинно художественный текст выполняет и воспитательные функции. Эти требования к детским художественным произведениям он выдвигал в критических статьях, им следовал и на практике, создавая произведения для детей.

Библиография

1. Зеленов Я.Г. Книга К.Д. Ушинского «Детский мир и хрестоматия» в оценке Л.Н. Толстого // Педагогические идеи Ушинского и современность. Ярославль, 1975. С. 85–92.
2. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. М.: Терра, 1992. В скобках указаны том и страница.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абадиев Ахмад Михайлович, кандидат юридических наук, проректор. Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации работников образования Республики Ингушетия»

e-mail: institut06@vk.com

Abadiiev Ahmad Mikhailovich, Candidate of Law Sciences, vice-rector. State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education "Institute for Advanced Training of Educational Workers of the Republic of Ingushetia"

e-mail: institut06@vk.com

Варнаева Анна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой теории и методики начального образования. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет»

e-mail: anna6772@mail.ru

Varnaeva Anna Evgenevna, Candidate of Philological Sciences, associate Professor, head of the Chair of theory and methods of primary education. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Smolensk State University"

e-mail: anna6772@mail.ru

Воропаева Екатерина Александровна, ассистент кафедры русского языка. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет»

e-mail: voropaeva.ekaterina2013@yandex.ru

Voropaeva Ekaterina Aleksandrovna, Assistant of the Russian language department. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Smolensk State University"

e-mail: voropaeva.ekaterina2013@yandex.ru

Долбик Елена Евгеньевна, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка. Белорусский государственный университет

e-mail: dolbikee@gmail.com

Dolbik Elena Evgenevna, Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Philology. Belarusian State University

e-mail: dolbikee@gmail.com

Дорожкина Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения»

e-mail: 490a@mail.ru

Dorozhkina Maria Anatolyevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education"

e-mail: 490a@mail.ru

Ермолова Карина Андреевна, аспирант. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения»

e-mail: shasharina_ka@mail.ru

Ermolova Karina Andreevna, Postgraduate student. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education"

e-mail: shasharina_ka@mail.ru

Карлик Надежда Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры правовых дисциплин. Димитровградский инженерно-технологический институт НИЯУ МИФИ

e-mail: nakarlik@mail.ru

Karlik Nadezhda Anatolievna, Dr. Sci. (Philology), Docent, Professor at the Department of Jurisprudence. Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI

e-mail: nakarlik@mail.ru

Кобзева Евгения Дмитриевна, ассистент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»

e-mail: kobzeva306@mail.ru

Kobzeva Evgeniya Dmitrievna, Assistant of the Department of Russian Language and Teaching Methods of the Russian Language. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Pedagogical University"

e-mail: kobzeva306@mail.ru

Кочкина Юлия Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет»

e-mail: kochkinayl@gmail.com

Kochkina Yuliya Leonidovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University»

e-mail: kochkinayl@gmail.com

Марченко Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения

e-mail: onmarchenko22@gmail.com

Marchenko Olga Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Teaching Methods of the Russian Language and Literature. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Enlightenment"

e-mail: onmarchenko22@gmail.com

Меркин Борис Геннадьевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»

e-mail: naksemit@gmail.com

Merkin Boris Gennadyevich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Methodology of Teaching Subjects of Basic and Secondary Education. State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Smolensk Regional Institute of Education Development»

e-mail: naksemit@gmail.com

Попова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Оренбургский государственный педагогический университет»
e-mail: vip.48@mail.ru

Popova Valentina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department Russian Language and methods of teaching the Russian language. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University»
e-mail: vip.48@mail.ru

Соловьёва Фаина Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»
e-mail: solovyovafe@rambler.ru

Solovieva Faina Evgenievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Methods of Teaching Subjects of Basic and Secondary Education. State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Smolensk Regional Institute of Education Development»
e-mail: solovyovafe@rambler.ru

Спесивцев Семён Вячеславович, аспирант кафедры славистики, общего языкознания и культуры коммуникации. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения»
e-mail: bobrbodr@mail.ru

Spesivtsev Semyon Vyacheslavovich, Postgraduate student of the Department of Slavic Studies, General Linguistics and Culture of Communication. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education"
e-mail: bobrbodr@mail.ru

Шляпина Екатерина Олеговна, студентка 5 курса. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения»
e-mail: shljapinakatja@gmail.com

Shlyapina Ekaterina Olegovna, 5th year student. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Enlightenment"
e-mail: shljapinakatja@gmail.com

Хорькова Лидия Юрьевна, методист Центра филологического общего образования им. Н.М. Шанского. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»
e-mail: horkova@instrao.ru

Khorkova Lidiya Yuryevna, Methodist of the N.M. Shansky Center for Philological General Education. Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Content and Teaching Methods named after V.S. Lednev»
e-mail: horkova@instrao.ru

Якимов Петр Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»
e-mail: pyakimov@mail.ru

Yakimov Petr Anatolyevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Philological Faculty. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University»
e-mail: pyakimov@mail.ru

**Русский язык
в современном образовательном пространстве**

Сборник научных трудов

Корректор Е.Л. Петрачкова
Подписано в печать 29.05.2025 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times New Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 10,75
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а