



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

# РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



СМОЛЕНСК  
2026



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

**Русский язык  
в современном образовательном пространстве**

*Сборник научных трудов*

**Смоленск  
2026**

**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;

*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

**Рецензент:**

*Меркин Борис Геннадьевич*, 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, 2026. – 168 с.

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

Сборник адресован педагогическим работникам системы общего, дополнительного и профессионального образования, сотрудникам органов управления образованием, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам и студентам филологических и педагогических направлений подготовки, педагогическим работникам общего, дополнительного и профессионального образования, сотрудникам органов управления образованием, аспирантам, магистрантам, студентам.

*Материалы печатаются в авторской редакции.*

*Рассмотрено и одобрено на заседании кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования ГАУ ДПО СОИРО (протокол заседания кафедры № 5 от 10.06.2026 г.).*

**УДК 372.881.161.1**

**ББК Ч426.13**

**© ГАУ ДПО СОИРО, 2026**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	7
<b>АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ...</b>	<b>8</b>
<b>Варнаева Анна Евгеньевна</b> ОШИБКИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ.....	8
<b>Соловьёва Фаина Евгеньевна</b> МЕТОД СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.....	19
<b>Дорожкина Мария Анатольевна</b> «СВОЙ» ИЛИ «ЧУЖОЙ» ПУШКИН? УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ В ТУРКМЕНСКОЙ ШКОЛЕ.....	28
<b>Ланге Нина Витальевна</b> ОБУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИМ НОРМАМ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	39
<b>Тиринова Ольга Игоревна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ПОСЛОВИЦ) ДЛЯ ОТРАЖЕНИЯ РУССКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.....	47
<b>Тулинова Виктория Алексеевна, Погребняк Елена Викторовна</b> «КАРТА ВПЕЧАТЛЕНИЙ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВЕРНУТОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ.....	63
<b>Хорькова Лидия Юрьевна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СОЧИНЕНИЮ ПО КАРТИНЕ .....	70
<b>Полякова Ирина Вадимовна</b> ЯЗЫК КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ .....	83

**ЯЗЫК И СТИЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... 90**

**Карлик Надежда Анатольевна**

СУГГЕСТИВНАЯ СИЛА АФОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА:  
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ДРЕВНЕРУССКОЙ  
ТРАДИЦИИ И АФОРИСТИКЕ Л.Н.ТОЛСТОГО ..... 90

**Долбик Елена Евгеньевна**

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПОЭЗИИ НИКОЛАЯ РУБЦОВА ..... 98

**Кочкина Юлия Леонидовна**

ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО  
СТИХОТВОРЕНИЙ А.Л. БАРТО ..... 109

**Пузырёва Любовь Валерьевна**

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В РОМАНЕ  
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»:  
СЕМАНТИКА ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО КОДА ..... 119

**Ермолова Карина Андреевна**

ВОСПРИЯТИЕ ТЕАТРА КРИТИКАМИ РАЗНЫХ ЭПОХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТ В.М. ДОРОШЕВИЧА, В.М. ГАЕВСКОГО,  
В. ВИЛИСОВА)..... 130

**Круглова Елена Николаевна**

МИРОВОЗЗРЕНИЕ НАРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ  
РУССКОЙ КЛАССИКИ..... 142

**Марченко Ольга Николаевна**

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ  
ЦЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРА  
НАРОДОВ РОССИИ ..... 150

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ..... 162**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник «Русский язык в современном образовательном пространстве» аккумулирует актуальные разработки в области лингводидактики, прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации. Издание включает два тематических раздела, отражающих ключевые направления современных филологических и методических изысканий.

Первый раздел «Актуальные аспекты преподавания русского языка» посвящён проблемам лингвометодического сопровождения обучающихся в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. В статьях раздела рассматриваются: типология речевых ошибок детей-инофонов и приёмы их коррекции; метод стилистического эксперимента как средство реализации межпредметных связей курсов русского языка и литературы; специфика изучения произведений А.С. Пушкина в полиэтническом классе (на материале туркменской школы); направления подготовки к ЕГЭ по русскому языку; лингвокультурологический потенциал паремиологических единиц в процессе обучения грамоте. Раздел содержит оригинальные методические разработки, в том числе «карту впечатлений» как инструмент формирования развёрнутого речевого высказывания у обучающихся 5–9 классов, а также описание возможностей использования нейросетей при подготовке сочинения-описания картины.

Второй раздел «Язык и стиль классической русской литературы» объединяет исследования, выполненные в русле лингвокультурологии, концептологии и интертекстуального анализа. Объектами анализа выступают: суггестивные механизмы вербализации концептов «правда», «истина», «душа», «судьба» в древнерусской афористике и афористическом наследии Л.Н. Толстого; прецедентные феномены в поэтическом корпусе Н.М. Рубцова; ономастическое пространство стихотворений А.Л. Барто и его роль в формировании художественного мира; семантика национального лингвокультурного кода в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и др.

Ряд исследований посвящён диахроническому анализу восприятия театра в профессиональной картине мира театральных критиков (на материале трудов В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова), а также дидактическому потенциалу художественных текстов русской классики для языковой подготовки и формирования ценностных ориентиров обучающихся в поликультурной среде.

Материалы сборника могут быть использованы при разработке учебных программ и факультативных курсов, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

# АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

УДК 808.5

## ОШИБКИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

**Варнаева Анна Евгеньевна**

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

**Аннотация.** Значимой составляющей российского образовательного процесса XXI века является успешное формирование вторичной языковой личности детей-инофонов.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью вооружить учителей результатами научного исследования проблемы овладения иноязычными школьниками русским языком и прежде всего знанием допускаемых ими речевых ошибок для обеспечения эффективного лингвометодического сопровождения данной категории обучающихся.

Цель исследования – анализ ошибок, характерных для промежуточной русскоязычной индивидуальной языковой системы детей-инофонов, и действенных приемов их исправления.

Методологической основой исследования являются теории и концепции билингвизма (У. Вайнрайх, В.В. Виноградов, Ф.П. Филин, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, Н.В. Имедадзе, Н.Г. Михайловская, А.А. Метлюк и др.), концепции общей теории речевого онтогенеза (А.А. Залевская, С.Н. Цейтлин, И.М. Румянцева).

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

Научная новизна исследования состоит в осмыслении специфического характера ошибок в русской речи школьников-инофонов и путей их преодоления.

Практическая значимость исследования заключается в вооружении педагогов знанием причин типичных речевых ошибок иноязычных учащихся и

методических приемов коррекции употребляемых ими ненормативных вариантов языковых единиц.

Для осуществления эффективной профессиональной деятельности в мультикультурном образовательном пространстве современному педагогу необходимо владеть теорией и практикой лингвистической помощи школьникам-инофонам. основополагающим условием успешного формирования их билингвизма является знание учителем речевых ошибок, присущих вторичной промежуточной языковой системе этих детей, и его умение данные ошибки предотвращать и преодолевать.

**Ключевые слова:** дети-инофоны, формирующийся билингвизм, промежуточный язык, речевые ошибки, интерференция, активные / пассивные языковые знания, приемы исправления ошибок.

UDC 808.5

## **ERRORS IN THE SPEECH OF FOREIGN-LANGUAGE CHILDREN AS A SUBJECT OF LINGUISTIC METHODOLOGICAL STUDY**

**Varnaeva Anna Evgenevna**

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

**Abstract.** A significant component of the Russian educational process of the 21st century is the successful formation of the secondary linguistic personality of foreign-language children.

The relevance of the topic of the article is due to the need to equip teachers with the results of scientific research on the problem of Russian language acquisition by foreign-speaking schoolchildren and, above all, with knowledge of their speech errors in order to ensure effective linguistic and methodological support for this category of students.

The purpose of the study is to analyze the errors characteristic of the intermediate Russian-speaking individual language system of foreign-speaking children, and effective methods of correcting them.

The methodological basis of the research is the theories and concepts of bilingualism. Weinreich, V.V. Vinogradov, F.P. Filin, E.M. Vereshchagin, I.A. Zimnaya, N.V. Imedadze, N.G. Mikhailovskaya, A.A. Metlyuk, and others),

concepts of the general theory of speech ontogenesis (A.A. Zalevskaya, S.N. Tseitlin, I.M. Rumyantseva).

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 specific nature of errors in the Russian speech of foreign-speaking schoolchildren and ways to overcome them.

The practical significance of the research lies in equipping teachers with knowledge of the causes of typical speech errors of foreign-speaking students and methodological techniques for correcting the non-normative options they use in language units.

In order to carry out effective professional activity in a multicultural educational space, a modern teacher needs to master the theory and practice of linguistic assistance to foreign-speaking schoolchildren. The fundamental condition for the successful formation of their bilingualism is the teacher's knowledge of the speech errors inherent in the secondary intermediate language system of these children, and his ability to prevent and overcome these errors.

**Keywords:** foreign-speaking children, emerging bilingualism, intermediate language, speech errors, interference, active/ passive language knowledge, error correction techniques.

**Введение.** Вопросы обучения детей русскому языку как неродному являются одними из наиболее острых в практике работы современного педагога.

В связи с этим актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью вооружить учителей результатами научного исследования проблемы овладения иноязычными школьниками русским языком и прежде всего знанием допускаемых ими речевых ошибок для обеспечения эффективного лингвометодического сопровождения данной категории обучающихся.

Соответственно, целью нашей работы явился анализ ошибок, характерных для промежуточной русскоязычной индивидуальной языковой системы детей-инофонов, и действенных приемов их исправления.

Достижению поставленной цели способствовало решение ряда задач: теоретическое осмысление и анализ инофонии как проявления формирующегося билингвизма; изучение речевых ошибок иноязычных школьников, вызванных интерферентным взаимодействием языков;

представление основных рекомендаций по организации работы над ошибками детей-инофонов.

Методологической основой исследования являются теории и концепции билингвизма (У. Вайнрайх, В.В. Виноградов, Ф.П. Филин, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, Н.В. Имедадзе, Н.Г. Михайловская, А.А. Метлюк и др.), 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 психолингвистической литературы, наблюдение над русской речью иноязычных детей, анализ, систематизация и обобщение ее данных.

Научная новизна исследования состоит в осмыслении специфического характера ошибок в русской речи школьников-инофонов и путей их преодоления.

Практическая значимость исследования заключается в вооружении педагогов знанием причин типичных речевых ошибок иноязычных учащихся и методических приемов коррекции употребляемых ими ненормативных вариантов языковых единиц.

Яркой приметой развития российского общества XXI века является инофония. Инофоном называют человека, оказавшегося в чуждой для него языковой среде и для поддержания необходимой коммуникации нуждающегося в овладении новым языком – языком общества. В нашей стране инофонами являются иноязычные граждане, представляющие бывшие республики Советского Союза: Азербайджан, Армению, Киргизию, Таджикистан, Узбекистан и др. Эти люди целыми семьями по политическим, социально-экономическим, духовным причинам вынуждены были оставить свое прежнее место жительства и переселиться в Россию. В современном образовательном пространстве инофония проявляется в распространении полиэтнических классов.

Иноязычные дети, поступив в российские школы, должны наравне со своими русскоязычными сверстниками осваивать школьную программу, что представляет для них серьезную трудность ввиду наличия языкового барьера: они не знают на достаточном уровне наш язык и поэтому все свои усилия направляют прежде всего на овладение им.

Вследствие этого педагогам, работающим с детьми-инофонами, необходимо уметь осуществлять их лингвометодическое сопровождение. Существенную помощь здесь могут оказать результаты исследования данной проблемы современной лингвистикой и методикой обучения русскому языку как неродному.

**Основная часть.** Прежде всего необходимо уточнить соотношение понятий «инофония» и «билингвизм». Билингвизм как социокультурный феномен стал предметом анализа ученых еще в конце XIX века. Он представляет собой «владение личностью двумя языками, как правило, в ситуации, в которой оба языка реально используются в коммуникации» [9, с. 68]. В настоящее время билингвология является активно развивающейся областью научного знания. В разработку проблем двуязычия в условиях контакта русского языка с языками народов бывшего СССР и мира внесли серьезный вклад такие ученые, как В.В. Виноградов, Ю.Д. Дешериев, М.М. Михайлов, А.А. Метлюк, А.А. Залевская, С.Н. Цейтлин, И.А. Зимняя и др.

Несмотря на давнюю традицию изучения этого социального явления, среди лингвистов до сих пор нет единства в понимании его сущности. Данный термин имеет широкое и узкое понимание. «Двуязычие в узком смысле этого слова означает более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным; двуязычие в широком смысле – относительное владение вторым языком, умение в том или ином объеме пользоваться им в определенных сферах общения» [5, с. 24].

Как видим, главным спорным вопросом при определении билингвизма является установление того, в какой степени человек должен владеть вторым (неродным, иностранным) языком, чтобы называться билингвом, то есть на каком этапе начинается его двуязычие.

Сторонники узкого понимания рассматриваемого феномена убеждены, что второй язык должен быть усвоен индивидом в совершенстве. Выдающийся американский лингвист Л. Блумфилд писал об этом так: «В тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм (двуязычие), заключающийся в одинаковом владении двумя языками» [1, с. 70]. Узкой трактовки двуязычия придерживаются следующие ученые: Ю.Д. Дешериев, В.А. Аврорин, А.И. Рабинович и нек. др.

Широкое понимание билингвизма допускает его начало на этапе невысокого уровня владения неродным языком, но этот уровень должен обеспечивать индивиду возможность общаться в той или иной форме. Например, человек пока еще не проявляет активность в говорении на втором языке, но прекрасно понимает обращенную к нему чужую речь, то есть владеет аудированием, что позволяет ему ориентироваться в иноязычной среде. Академик Е.М. Верещагин проводит следующее сопоставление билингвов и монолингвов (унилингвов). Если человек во всех ситуациях общения применяет только свою первичную языковую систему, то он является

монолингвом, а если он в разных коммуникативных ситуациях использует и первичную, и вторичную языковые системы, то его можно назвать билингом: «носитель двух систем общения (т.е. человек, способный употреблять для общения две языковые системы) называется билингом» [2, с. 19]. Двуязычие в широком смысле трактуют многие отечественные ученые: Ф.П. Филин, И.А. Зимняя, Н.В. Имедадзе, Н.Г. Михайловская, А.А. Метлюк и др.

Признание возможности несбалансированного (субординативного, доминантного) билингвизма, когда уровень компетенции человека в разных языках является различным, позволяет представить процесс овладения вторым языком как некий континуум, крайние точки которого составляют случаи невысокой степени владения им и использования его наравне с родным языком, соответственно. Такой континуумный подход к двуязычию, предложенный И.А. Зимней и Н.В. Имедадзе, дает возможность отслеживать его динамику, что приобретает особое значение при анализе детского билингвизма. Ведущий отечественный онтолингвист С.Н. Цейтлин понимает его как «процесс и результат овладения ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями» [8, с. 51].

Именно к детскому, формирующемуся билингвизму относится инофония, являющаяся объектом нашего исследования.

Изучая усвоение русского языка иноязычными школьниками, следует использовать понятие промежуточного языка (интеръязыка, динамической функциональной системы) как одного из базовых понятий общей теории речевого онтогенеза. Стратегии освоения родного и неродного языков во многом являются специфичными, но в этих процессах можно выявить общие закономерности, которые объясняются тем, что во всех случаях человек самостоятельно конструирует в своем сознании промежуточную (временную) индивидуальную языковую систему, опираясь на языковую категоризацию получаемой речевой продукции окружающих его носителей данного языка. Этот интеръязык занимает промежуточное положение «между условным “нулем” и владением осваиваемым языком на принятом в социуме уровне» [3, с. 14]. Промежуточный язык, включая все известные компоненты конвенционального языка (фонетику, лексику и грамматику), на каждом этапе его развития характеризуется системностью, которая проявляется во взаимосвязи имеющихся в этом интеръязыке единиц и правил.

Отличительной особенностью и первичной, и вторичной промежуточной индивидуальной языковой системы является наличие в ней ошибок как нарушений узуальной нормы. Причем ввиду того, что интеръязык обладает своими элементами, которые для его носителя составляют внутреннюю норму,

исправление речевых ошибок состоит в замене единиц и правил, имеющих статус внутренней нормы, единицами и правилами внешней нормы.

Изучение речевых ошибок, допускаемых детьми-инофонами в ходе овладения ими русским языком, представляет теоретическую и практическую ценность для лингвистов, методистов и учителей, обеспечивающих погружение иноязычных школьников в наш язык. Это объясняется прежде всего тем, что анализ ошибок является одним из основных путей выявления трудностей («болевых точек») в освоении нового языка, учет которых имеет первостепенное значение для организации эффективного лингвометодического сопровождения детей-инофонов. Кроме этого, мониторинг ошибок позволяет выявлять стратегии освоения ими русского языка и в целом особенности формирования и функционирования их вторичной языковой личности. Именно ошибки, «а не правильные высказывания, показывают, что учащийся усвоил, а что – нет, имитирует ли он услышанное или активно перерабатывает его. Ошибки дают ключ к пониманию механизма овладения языком» [3, с. 14].

В настоящее время метод анализа ошибок является одним из важных методов изучения билингвизма. Описывая данную процедуру, С. Кордер выделяет следующие ее этапы: сбор высказываний осваивающих язык людей; нахождение в них ошибок; описание этих ошибок; классификация выделенных ошибок в соответствии с предполагаемыми причинами их возникновения; определение значимости ошибок для освоения языка.

Следует отметить, что при изучении речевых ошибок базовым для их исправления и предупреждения является вопрос об установлении вызвавших их причин. Как писал А.Е. Карлинский, «необходимо установить цепочку причинно-следственных отношений, характеризующих речевое поведение билингва, поставив в конце этой цепочки его речевые произведения, которые являются манифестацией глубинных психических процессов» [4, с. 74].

Использование метода ошибок дало возможность, в частности, выявить в речи билингов два типа ошибок в зависимости от причин их появления: первый тип связан со спецификой изучаемого языка (внутриязыковые ошибки), второй – детерминирован влиянием родного языка двуязычных индивидов (межъязыковые ошибки). Другое возможное основание классификации их речевых ошибок учитывает уровневую модель языка: в этом случае выделяются фонетические, лексические, морфологические и синтаксические ошибки.

Различие ошибок, допускаемых при овладении нашим языком русскоязычными детьми и детьми-инофонами, свидетельствует о том, что конструирование первичной и вторичной языковых систем осуществляется разными путями.

В речи иноязычных детей выделяются отмеченные выше два типа

ошибок. Ошибки первого типа «определяются реальными сложностями русской грамматической, лексической, фонологической систем» [7, с. 59], а потому они присущи любому человеку, усваивающему наш язык. Эти ошибки обусловлены прежде всего очередностью освоения правил грамматики: сначала ребенок овладевает более общими правилами, затем – частными, которые связаны с использованием общих правил применительно к словам определенных групп, и наконец – единичными исключениями из правил. Ошибки рассматриваемого рода возникают вследствие употребления общих правил вместо частных и игнорирования исключений.

Примером таких ошибок может быть образование формы 1 лица ед. числа у глаголов, которые обладают дефектной парадигмой и не имеют данной граммы из-за неблагозвучного сочетания звуков (*победю, дерзю*), по аналогии с большим кругом подобных слов данной части речи (*куплю, смотрю, люблю*). Причем эти ошибки постепенно сами исчезают из речи русскоязычных детей, а у инофонов они нередко требуют особого педагогического воздействия.

Ошибки второго типа характерны только для инофонов и никогда не встречаются в речи детей, осваивающих русский язык в качестве родного. Основной причиной их возникновения является «вторичность самой языковой системы, которая формируется не без влияния уже сложившейся (во всяком случае – на базовом ее уровне) системы родного языка» [7, с. 60]. Данное влияние доминирующего первого языка проявляется на всех уровнях системы второго языка. Эта форма языковых контактов получила название «интерференция».

Именно ошибки второго типа являются предметом нашего целенаправленного изучения, так как учет и понимание их характера составляет основу эффективного лингвометодического сопровождения детей-инофонов.

Применяемая ими стратегия интерференции существенно затрудняет овладение русским языком, так как иноязычные учащиеся воспринимают его единицы и правила через призму родного языка. Им сложно усвоить внешний план компонентов русского языка, например различные окончания, выражающие определенное падежное значение, но еще бóльшую трудность для них представляет постижение самих этих значений, то есть внутреннего плана составляющих русской языковой системы, в частности, ее грамматических категорий.

Объясняется данный факт тем, что, усвоив свой родной язык, а вместе с ним и содержащуюся в нем картину мира, иноязычный ребенок не может видеть этот мир по-другому, что всегда предполагает неродной для него язык. Для освоения русского языка инофону нужно перестроить свое сознание, то

есть начать смотреть на окружающие его явления и их признаки по-новому, так, как они обозначаются в нашем языке. Поэтому ошибки иноязычных детей в значительной степени обусловлены «не только самим фактом вторичности языковой системы, но и некоторыми специфическими особенностями родного языка, характером сложившихся в нем грамматических категорий, сходством и различием способов, с помощью которых интерпретируется внешний мир в родном языке инофона и в постигаемом им русском языке» [7, с. 61].

Так, иноязычным детям при употреблении русских глаголов нужно научиться фиксировать свое внимание на аспектуальной характеристике обозначаемых ими действий (*лететь – прилететь, клеить – заклеить, портить – испортить*), что не требовал от них их родной язык, в котором отсутствует категория вида. Или для предупреждения лексических ошибок типа *я пальто сюда поставлю* (вместо *повешу*) инофонам нужно усвоить специфичное для русского языка различие конечного положения перемещаемого предмета, которое называется словами *висеть, стоять, лежать* и др. Ошибки подобного рода С.Н. Цейтлин называет семантическими, так как они вызваны непониманием семантики языковых единиц и категорий.

В связи со сказанным выше работа над ошибками, обусловленными интерференцией, требует от учителя особого подхода, который учитывает отличительные характеристики речевого мышления иноязычных школьников. В ходе этой работы педагог должен прежде всего акцентировать внимание обучающихся на тех явлениях окружающего мира, их различиях, маркирование которых является специфичным для русского языка. Ср.: *пальто повешу – кружку поставлю – подушку положу*.

Осуществляя работу по коррекции речевых ошибок детей-инофонов, педагогу необходимо учитывать, что их языковые знания можно представить как континуум по признаку «активный – пассивный», где активные (в терминологии А.А. Залевской, «живые») знания – это знания активного владения единицами и правилами языка при создании высказываний, это «индивидуальная языковая система каждого человека в ее реальном функционировании» [6, с. 45], а пассивные знания – это знания, которые формируются на основе восприятия и понимания человеком речи окружающих людей, они имеются в индивидуальном языковом сознании, но не применяются на практике.

Допускаемые детьми-инофонами речевые ошибки как ненормативные варианты языковых единиц, находясь в их рабочей памяти, входят в активные знания языка, а соответствующие нормативные варианты, воспринимаясь иноязычными детьми из получаемого речевого инпута, представляют пассивные языковые знания. Значит, обучающая деятельность учителя в

данном случае состоит в переводе единиц пассивных знаний языка ребенка-инофона в единицы его активных знаний.

Для этого на первом этапе педагог исправляет ошибку ученика через устное повторение правильного варианта после каждого его неправильного варианта. Например, в ответ на неверное высказывание ребенка-инофона, содержащее «замороженный» именительный падеж, *Это сделано из стекло* учитель исправляет: ... *из стекла*, выделяя ударением нормативное окончание.

Данный прием дает возможность достичь две цели: в случае отсутствия правильной единицы в языковом сознании обучающегося она вводится в систему его пассивных знаний (как единица восприятия и понимания), а в случае ее наличия у ребенка на основе повторения этого верного варианта неверный активный вариант маркируется как неприемлемый для собеседника. Хотя нужно учитывать, что данная маркировка является слабой, потому что неправильное высказывание ученика все равно понимается учителем, и он реагирует на него так, как ожидает ученик.

В связи с этим ограничение коррекционной работы указанным методическим приемом в итоге не приведет к успеху, так как не обеспечит изменение статуса нормативной единицы. Она так и останется единицей восприятия (единицей пассивного владения языком). Чтобы правильный вариант стал единицей производства речи (единицей активного владения языком), необходимо, чтобы ребенок сам начал его произносить, продуцируя свои высказывания.

Для этого следует прежде всего создать такие условия, при которых неправильный и правильный варианты языковой единицы станут конкурирующими в составе активных знаний ученика-инофона, и он должен будет осуществить активный поиск и сделать выбор в пользу одного из них. Для достижения данной цели принципиально важно, чтобы иноязычный ребенок воспринял свой ненормативный вариант как неприемлемый для собеседника, как такой вариант, который мешает их общению, что обеспечивается более сильной его маркировкой как ошибки. Только в этом случае возникнет необходимость поиска и употребления приемлемого для собеседника нормативного варианта.

Данную функцию выполняет прием переспроса, используемый на втором этапе коррекционной работы. Для рассматриваемого нами примера это может быть вопрос: *Из чего это сделано? Из стекла?* В ответ инофон вынужден будет в своей реплике употребить правильную единицу: *Да, из стекла*. Таким образом, педагогом создаются условия, при которых ребенок, производя собственное высказывание, выбирает верный вариант, который из единицы пассивного знания языка переходит в состав его активного знания.

При этом на данном этапе учитель в своем вопросе дает ученику подсказку-указатель на правильный вариант – *Из стекла?* Если ребенок-инофон ее не использует и приводит привычный для него неправильный вариант, вопрос нужно повторять.

Наконец, на третьем этапе продолжается закрепление ненормативного варианта как неприемлемого для собеседника и нормативного варианта как единственно возможного для слушателя на основе свернутой формы вопроса взрослого, из которого исключается подсказка-указатель. Верную единицу ребенок должен уже сам выбрать из системы своего активного знания языка. В нашем случае это будет вопрос: *Из чего это сделано?*

Конечно, нужно принять во внимание тот факт, что в течение определенного времени оба варианта могут отличаться разной степенью активности, но важно, что правильный вариант уже стал единицей активного владения языком и вступил в конкурирующие отношения с неправильным вариантом. Постепенно в результате постоянного подкрепления со стороны взрослого наставника нормативный вариант закрепится в промежуточной русскоязычной индивидуальной языковой системе ребенка и вытеснит из нее ненормативный вариант.

**Заключение.** Итак, существенную помощь учителям в организации эффективного овладения иноязычными школьниками русским языком могут оказать результаты исследования данного процесса современной лингвометодической наукой. В частности, заслуживает особого внимания разработка в ней проблемы речевых ошибок детей-инофонов, так как понимание причин их появления и знание путей преодоления являются основополагающим условием успешного вхождения этих детей в русский язык.

В качестве перспектив дальнейшего исследования выбранного предмета представляется необходимым изучить специфические приемы коррекции лексических и грамматических ошибок школьников-инофонов.

## **Библиография**

1. Блумфилд Л. Язык / перевод с англ. языка Е.С. Кубряковой и В.П. Мурат. М.: Прогресс, 1968. 608 с.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. 162 с.
3. Залевская А.А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 6–22.
4. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990. 180 с.
5. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия / под ред. П.А. Азимова. М.: Наука, 1972. С. 13–25.
6. Цейтлин С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как

второго // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 43–53.

7. Цейтлин С.Н. Двухязычные дети: к проблеме лингвистического сопровождения // Бюллетень Ученого совета. СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. № 10(36). С. 57–62.

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

9. Этнолингвокультурология: учебное пособие / сост. Т.С. Вершинина, М.О. Гузикова, О.Л. Кочева. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. 80 с.

УДК 372.882

## **МЕТОД СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

**Соловьёва Фаина Евгеньевна**

Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Смоленский областной институт развития образования»  
г. Смоленск, Российская Федерация  
solovyovafe@rambler.ru

**Аннотация** Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования литературных компетенций обучающихся в процессе системной работы, направленной на реализацию межпредметных связей курсов русского языка и литературы в школе.

Теоретическо-методологической основой исследования являются труды представителей отечественной лингвистической школы А.М. Пешковского, Л.В. Щербы; исследования современных филологов и методистов (Н.В. Беляевой, Н.В. Новиковой, М.И. Шутана).

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении дидактических условий эффективного использования стилистического эксперимента; обосновании целесообразности поэтапного освоения его методической модели (от целостного восприятия произведения через проблемную ситуацию и сопоставление экспериментальной версии с авторским текстом к формулированию вывода о функции языковых средств и созданию оригинальных стилизаций).

Практическая значимость заключается в разработке методических моделей уроков литературы в 5–8 классах с использованием метода стилистического эксперимента и обосновании значимости учета его границ в

процессе работы с текстом.

**Ключевые слова:** межпредметные связи курсов русского языка и литературы, стилистический эксперимент, методическая модель изучения стилистики; функции языковых средств.

UDC 372.882

**THE METHOD OF STYLISTIC EXPERIMENT AS A MEANS  
OF REALIZING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS BETWEEN  
THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE PROCESS  
OF ANALYZING AN ARTISTIC WORK**

**Solovyova Faina Evgenievna**

State Autonomous Institution

of Additional Professional Education

"Smolensk Regional Institute of Educational Development"

Smolensk, Russian Federation

solovyovafe@rambler.ru

**Abstract.** The relevance of the research is determined by the need to form students' literary competencies in the process of systematic work aimed at implementing interdisciplinary links between Russian language and literature courses at school.

The theoretical and methodological basis of the research is the works of representatives of the Russian linguistic school A.M. Peshkovsky, L.V. Shcherba; the research of modern philologists and methodologists (N.V. Belyaeva, N.V. Novikova, M.I. Shutan).

The theoretical significance of the research lies in identifying the diactical conditions for the effective use of stylistic experiment; substantiating the expediency of step-by-step development of its methodological model (from a holistic perception of a work through a problematic situation and comparing the experimental version with the author's text to the formulation of a conclusion about the function of linguistic means and the creation of original stylizations).

The practical significance lies in the development of methodological models of literature lessons in grades 5–8 using the method of stylistic experiment and substantiating the importance of taking into account its boundaries in the process of working with the text.

**Keywords:** interdisciplinary connections of Russian language and literature courses,

stylistic experiment, methodological model of studying stylistics; functions of language tools.

**Введение.** В условиях модернизации школьного филологического образования одной из ключевых задач является формирование у обучающихся не просто предметных знаний, а устойчивых литературных компетенций, включающих способность к глубокому, квалифицированному анализу художественного текста в единстве формы и содержания, развитию речевой культуры и эстетического вкуса. Решению этих задач способствует работа, направленная на реализацию межпредметных связей русского языка и литературы. Однако, как показывает практика, декларируемый принцип межпредметности зачастую оказывается вне поля зрения педагогов. В этой связи особую значимость приобретает поиск методических инструментов, позволяющих системно и органично соединить лингвистический и литературоведческий подходы к анализу текста на уроке литературы. Одним из перспективных, но недостаточно разработанных методов анализа текста является стилистический эксперимент, перенесённый из теоретической лингвистики в практику школьного анализа.

Цель исследования – теоретическое обоснование целесообразности использования целостной методической модели стилистического эксперимента, охватывающей все этапы литературного образования (с 5 по 11 класс) и учитывающей возрастные особенности обучающихся.

Условием достижения цели является решение задачи, связанной с выявлением дидактических возможностей метода на различных этапах литературного образования.

**Основная часть.** Проблема реализации межпредметных связей русского языка и литературы в рамках стилистического эксперимента нашла отражение в работах Н.В. Беляевой, Л.В. Новиковой, М.И. Шутана, в которых представлены частные приёмы реализации метода в процессе повторения пройденного на уроках литературы в старших классах и дифференцированного подхода к обучающимся [1; 2; 4].

В качестве приоритетных направлений актуализации межпредметных связей курсов русского языка и литературы традиционно выделяются:

- освоение и закрепление знаний и умений в области функциональной стилистики, релевантных для организации речевой деятельности обучающихся;
- формирование общих для обоих предметов видов речевой деятельности, связанных с продуцированием устных и письменных высказываний;

- выработка устойчивых знаний об изобразительно-выразительных средствах языка и их идейно-художественной функции в структуре литературного произведения.

Целевая установка изучения функциональной стилистики на интегрированных уроках русского языка и литературы заключается в подготовке школьника к свободному оперированию устной и письменной речью в различных официальных сферах – производственной, общественно-политической, научной.

Методическая модель изучения стилистики в школе включает:

- первичное ознакомление с понятийным аппаратом функциональных стилей речи, предполагающее установление корреляции каждого стиля с типовой речевой ситуацией;
  - расширение представлений о смысловой и языковой структуре стилей за счёт привлечения синтаксических сведений;
  - обобщение и систематизация знаний о функциональных стилях;
  - углубление знаний и совершенствование стилистических умений на уроках литературы.

Наиболее эффективным инструментом реализации этой модели является метод стилистического эксперимента, сущность которого заключается в намеренном нарушении системных связей внутри текста (субституция лексем, перестановка синтаксических единиц и пр.), что способствует экспликации значимости каждого компонента как единственно возможного и мотивированного. «Не ожидая того, что какой-то писатель употребит тот или иной оборот, то или иное сочетание, можно произвольно сочетать слова и, систематически заменяя одно другим, меняя их порядок, интонацию, и т.п., наблюдать получающиеся при этом смысловые различия, что мы постоянно и делаем, когда что-либо пишем» [5, с. 35].

Поскольку «всякий художественный текст представляет собой систему определённым образом соотносящихся между собой фактов», постольку «всякое смещение этих соотношений, всякое изменение какого-либо отдельного факта ощущается чрезвычайно резко и помогает оценить и определить роль элемента, подвергнувшегося изменению» [3, с. 29].

В связи с этим альтернативные варианты текста, созданные обучающимися в процессе стилистического эксперимента, не могут быть лучше оригинала.

На выявление факторов, обусловивших появление различий между авторским и ученическим текстом, направлена работа в рамках представленной ниже методической модели, включающей ряд этапов.

Первый этап: целостное восприятие художественного произведения

обучающимися.

Второй этап: моделирование проблемной ситуации и создание экспериментального варианта фрагмента текста.

Третий этап: сопоставление экспериментальной версии и авторского текста; выявление смысловых, эмоциональных и стилистических различий.

Четвертый этап: формулирование вывода о функции языковых средств в тексте; экспликация авторского замысла.

Пятый этап: создание оригинальных стилизаций; дописывание текста с соблюдением заданных параметров.

Стилистический эксперимент обнаруживает высокий методический потенциал на различных этапах урока и в разных формах учебной деятельности: в ходе подготовки к изложению и сочинению, при анализе художественного текста, а также в процессе работы над речевыми ошибками и др.

Современные исследователи рассматривают стилистический эксперимент в качестве одного из результативных путей, содействующих формированию навыков квалифицированного читателя. «Задания к текстам могут выполнять не только обучающую, но и контрольную функцию. Они позволяют проверить, как накопленные учащимися теоретико-литературные знания «работают» на восприятие, делая его более глубоким и многослойным, как развивается эмоциональная отзывчивость старшего подростка, его поэтический слух» [1, с. 74].

Метод стилистического эксперимента, перенесённый из теоретической лингвистики в практику школьного анализа, способствует повышению уровня культуры устной и письменной речи обучающихся; формированию языкового чутья и «чувства стиля»; развитию способности анализировать литературное произведение в единстве формы и содержания.

В 5–6 классах приоритетным направлением работы на уроке в рамках стилистического эксперимента является создание игровых ситуаций, содействующих выявлению вариативности языка художественного произведения. Эксперимент осуществляется на уровне интуиции, осознания первичных наивно-реалистических впечатлений. Итогом наблюдений является вывод о том, что замена авторских понятий синонимами, изменение грамматических форм слов или структуры предложения может изменить смысл всего текста.

Наиболее распространёнными вариантами стилистического эксперимента на заключительном этапе анализа текста в 5–6 классах являются «разрушение» фразеологизма и «реставрация» текста. Обучающиеся вставляют на месте пропусков в тексте собственные варианты эпитетов, сравнений, метафор и

сравнивают с оригиналом. Такая работа позволяет отметить точность авторского выбора. Замена слова в устойчивом сочетании приводит к выводу о том, что смысл фразеологизма не складывается из составляющих его слов в отдельности, поэтому их нельзя произвольно менять местами, заменять синонимами или пропускать.

Например, на уроке, посвящённом изучению стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро», целью которого является определение смысла взаимодействия контрастных образов или эмоционально противоположных мотивов, противопоставления чувства лирического героя неполноте жизни, заметной и в сонной «красавице», и в беззвучном покое зимы, и в милом, но замкнутом уюте комнаты, в процессе лексического эксперимента пятиклассники осуществляют замену прилагательного «чудесный» на «прекрасный», «хороший», «отличный» и отмечают, что ощущение чуда («вечор... вьюга злилась», а утром «под голубыми небесами великолепными коврами, блестя на солнце, снег лежит»), совершающего будто по мановению волшебной палочки, исчезло.

Сравнение стихотворения А.С. Пушкина «Зима. Что делать нам в деревне?..» и «Зимнее утро», выявление особенностей настроения лирического героя стихотворения, стремящегося во всём находить красоту и радость, смысла повтора слова «милый» в последней строфе дают возможность утверждать, что только любовь возвращает ощущение полноты жизни как чуда.

В ходе анализа стихотворения В.В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям» шестиклассники проводят грамматический эксперимент, заменяя глагол совершенного вида, прошедшего времени *упала* («Лошадь упала!») на глагол настоящего времени, несовершенного вида *«падает»* («Лошадь падает!»). Трансформация меняет впечатление о прочитанном: авторский вариант фиксирует событие как катастрофу, которая уже произошла, а экспериментальный создаёт эффект «репортажа», нивелирующего ощущение трагической необратимости.

Выявление характерных особенностей лирики В.В. Маяковского; сюжетно-композиционной организации стихотворения «Хорошее отношение к лошадям», ракурса изображения печальных событий в стихотворении С.А. Есенина «Песнь о собаке» и В.В. Маяковского; роли художественно-изобразительных средств, содействующих воссозданию образа улицы, изменений в ритмическом рисунке стихотворения, приёма удвоения действия, выразительное чтение фрагмента стихотворения В.В. Маяковского «Дешёвая распродажа» содействуют осмыслению позиции лирического героя, связывающего с новым временем надежды на неизбежное торжество подлинной человечности после всех неудач и страданий.

В 7–8 классах стилистический эксперимент направлен на выявление функций изобразительно-выразительных средств в процессе конструирования метафор, олицетворений и стилистических фигур.

Наиболее эффективными видами стилистического эксперимента являются трансформация прямого наименования явлений в метафору по заданной модели; расположение слов, составляющих синонимический ряд, в соответствии со степенью усиления или ослабления их смысловой или эмоциональной значимости и конструирование речевой ситуации; описание природных явлений как живых существ; изъятие стилистической фигуры с целью выявления изменений в звучании фразы.

Например, на уроке, посвященном анализу стихотворения Ф.И. Тютчева «Люблю грозу в начале мая...», обучающиеся составляют описание этого природного явления как живого существа, определяют характерные признаки лирического сюжета стихотворения (звук – движение – остановка – возобновление движения – звук), роль приёма лейтмотивной инструментовки, содействующего осмыслению внутренней связи явлений, смысла обращения «ты скажешь» и образа Гебы. Такая работа содействует формированию представлений о грозе как мифологическом символе вечной связи земли и неба, гармонии земного и небесного.

Стилистический эксперимент в ходе анализа «отрывка» «Невыразимое», являющегося манифестом эстетических и философских представлений В.А. Жуковского-романтика осуществляется путем изъятия анафоры «сей». Без «сей» описание живых, ускользающих явлений («...сей пламень облаков», / «Сие дрожанье вод блестящих», / «Сии картины берегов») превращается в перечень наименований природных реалий.

Система вопросов и заданий ориентирована на осмысление представлений автора об искусстве, призванном передавать лишь то невыразимое душевное волнение, те зыбкие оттенки настроений, которые составляют суть внутренней жизни сознания и для которых внешняя природа является лишь условным поводом.

Определение контекстного значения слова «сердце», выявление слов и сочетаний слов, воссоздающих различные оттенки эмоций лирического героя; роли метафоры «пламень облаков», эпитета «тихий» и слова «небо» во второй части стихотворения; названий *невыразимого*, передающих субъективные переживания лирического героя («обворожающего глас», «к далекому стремленью», «миновавшего привет», «святая молодость» и др.); определение художественного значения оксюморона «о милом радостном и скорбном старины»; смысла подзаголовка произведения содействуют осмыслению душевной жизни лирического героя как единого потока, в котором нельзя

отделить одной грани, не нарушив гармонии целого; невыразимого как символа единства в его мимолетном аспекте; творчества как попытки объективный мир поглотить субъективным, а во внешнем бытии видеть лишь повод для внутреннего.

В 9 классе стилистический эксперимент осуществляется в процессе стилевой трансформации; сжатия или развертывания тезиса (фрагмента текста).

Например, в ходе подведения итогов анализа поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» осуществляется реализация приема «сжатия» с сохранением ритмической организации лирического отступления о тройке от слов «Не так ли и ты, Русь...» до слов «...другие народы и государства» с целью выявления художественной идеи поэмы, которую обучающиеся формулируют в письменных работах.

Приведем один из возможных фрагментов вариантов ответа:

*«Несмотря на ужасающую «мертвенность» помещиков, в России есть некая непостижимая, вдохновенная Богом сила и в её стремительности скрыт огромный, ещё не явленный смысл. Гоголь одновременно обличает и благословляет Россию, однако вопрос «Русь, куда несешься ты?» – в пропасть или в Царство Божие – остается без ответа: «И мчится, мчится, вдохновенная Богом, стремительная и пугающая в своей непостижимости Русь-тройка в будущее, оставляя позади себя и земли, и народы, и самые законы времени, – но не откликается на зов, не даёт ответа, и только чудным звоном заливаются колокольчик, да гремит разорванный в куски воздух над бесконечной дорогой».*

В 10–11 классах такая работа направлена на выявление особенностей идиостиля автора в процессе создания стилизаций.

Например, на уроке повторения изученного в процессе анализа романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» обучающиеся получают задание написать стилизацию монолога мастера, в основе которого тезис «Слабость труса убивает дважды: сначала жертву, потом – душу палача» с использованием стилистических приемов, характерных для идиостиля М.А. Булгакова (парцелляции, незаконченных фраз и др.). Необходимо обратить внимание на мотив лампы («человек, сочинивший историю Понтия Пилата, уходит в подвал, в намерении расположиться там у лампы и нищенствовать») и тишины.

*Один из вариантов ответа: «Когда пишешь роман, кажется, что самая страшная сила – это власть. Или донос. Или страх перед цензурой. Потом, когда глава "Понтий Пилат" уже написана и перечитана на рассвете, вдруг понимаешь: всё это производное. Первична трусость. Палачами не рождаются. Ими становятся те, кто вовремя промолчал. Подписал. Осудил.*

*Не подошёл, потому что "не моё дело". Трус ненавидит того, кого предал. И боится его даже мёртвого. Поэтому моя Маргарита... впрочем, не будем о грустном... Уберите лампу, она всё равно не горит. Трусость – вот настоящая тьма».*

В ходе оценивания необходимо отметить соответствие предложенному тезису, воспроизведение особенностей идиостиля М.А. Булгакова и глубину понимания художественной идеи произведения.

**Заключение.** Стилистический эксперимент не универсален: его уместность определяется не содержанием темы как таковой, а результатами изучения научных трудов по стилистике и поэтике, посвящённых специфике стиля и уникальности художественного мира поэта и писателя.

Реализация методических приемов в рамках стилистического метода требует литературоведческого и герменевтического обоснования правомерности эксперимента по отношению к конкретному художественному тексту.

Применение метода стилистического эксперимента должно отличаться неожиданностью интерпретационного хода и стать своего рода открытием для обучающихся.

Необходимо чётко обозначать границы вмешательства в художественную ткань произведения, постоянно устанавливая строгие рамки, внутри которых возможно модифицировать, замещать или дополнять отдельные элементы конкретного фрагмента.

Целесообразно организовать работу с использованием специально подготовленного дидактического материала – рабочих листов на печатной основе с микротекстами (фрагментами либо малыми формами целиком), что обеспечит деликатное обращение с авторским инвариантом.

Минимальной операциональной единицей стилистического эксперимента необходимо признать предложение, поскольку слово и словосочетание не обладают той степенью смысловой автономии, завершенности и синтаксической целостности, которые необходимы для корректного выявления стилистических трансформаций и их влияния на восприятие фразы в её художественной функции [2, с. 350].

Стилистический эксперимент трансформирует анализ из описательной процедуры («что представлено в тексте?») в причинно-следственную («почему без этого элемента текст утрачивает художественную состоятельность?»); позволяет уйти от механического закрепления знаний о тропах и фигурах, сформировать у обучающихся представление о значимости каждого элемента художественного произведения.

## **Библиография**

1. Беляева Н.В. Уроки изучения лирики в школе: Теория и практика дифференцированного подхода к учащимся: кн. для учителя литературы. М.: Вербум-М, 2004. 238 с.
2. Новикова Л.В. «Стилистический эксперимент» на уроках повторения по литературе в старших классах // Слово. Словесность. Словесник: материалы межрегион. науч.-практ. конф. преподавателей и студентов / отв. ред. А.А. Решетова, Т.В. Федосеева. Рязань, 2016. С. 347–351.
3. Пешковский А.М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы // *Arg Poetica* : сб. ст. / под ред. М.А. Петровского. М.: Гос. акад. худож. наук, 1927. С. 29–68.
4. Шутан М.И. Стилистический эксперимент как средство постижения учащимися художественного текста // Рус. яз. в школе. 2007. № 1. С. 20–24.
5. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24–39.

УДК 372.882

## **«СВОЙ» ИЛИ «ЧУЖОЙ» ПУШКИН? УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ В ТУРКМЕНСКОЙ ШКОЛЕ**

**Дорожкина Мария Анатольевна**

Государственный университет просвещения

г. Москва, Российская Федерация

490a@mail.ru

**Аннотация.** Целью данной статьи является выявление и описание методических особенностей изучения произведений А.С. Пушкина в полиэтническом классе на примере туркменской школы, а также определение условий трансформации русской литературы из «чужого» культурного феномена в «свой» в процессе обучения. В исследовании использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа, анализа учебных программ и учебников. В ходе работы выявлены основные трудности восприятия художественного текста учащимися-инофонами, определены особенности билингвальной модели обучения (на русском и туркменском языках). Сопоставительное изучение русской и туркменской литературы показало, что такой подход снижает культурный барьер и повышает мотивацию обучающихся. Включение культурологического компонента позволяет формировать ценностное отношение к русской литературе и развивать письменную и устную речь учащихся. В статье обоснован тезис о том, что процесс освоения русской

литературы в полиэтническом классе носит характер постепенной интериоризации, при котором «чужой» текст становится частью личного культурного опыта. Показано, что интеграция культурологического, коммуникативного и сопоставительного подходов повышает эффективность обучения.

**Ключевые слова:** полиэтничный класс, учащиеся-инофоны, русская литература, Пушкин, культурологический подход, диалог культур.

UDC 372.882

## **"ONE'S OWN" OR "THE OTHER"? PUSHKIN IN THE POLYETHNIC CLASSROOM: METHODOLOGICAL FEATURES OF STUDYING IN TURKMEN SCHOOLS**

**Dorozhkina Maria Anatolyevna**

State University of Education

Moscow, Russian Federation

490a@mail.ru

**Abstract.** The aim of this article is to identify and describe the methodological features of studying the works of A.S. Pushkin in a polyethnic classroom, using the Turkmen school as an example, as well as to determine the conditions for transforming Russian literature from an "alien" cultural phenomenon into "one's own" in the learning process. The study employs methods of comparative analysis, as well as analysis of curricula and textbooks. In the course of the research, the main difficulties in perceiving literary texts by students for whom Russian is a non-native language (инофоны) were identified, and the features of the bilingual educational model (in Russian and Turkmen) were defined. A comparative study of Russian and Turkmen literature demonstrated that such an approach reduces cultural barriers and increases learners' motivation. Incorporating a culturological component helps foster a value-based attitude toward Russian literature and develop students' written and oral speech. The article substantiates the thesis that the process of mastering Russian literature in a polyethnic classroom is characterized by gradual interiorization, whereby an "alien" text becomes part of the learner's personal cultural experience. It is shown that integrating culturological, communicative, and comparative approaches enhances the effectiveness of instruction.

**Keywords:** polyethnic classroom, students for whom Russian is a non-native

language, Russian literature, Pushkin, culturological approach, dialogue of cultures.

**Введение.** Изучение русского языка и литературы в полиэтнических классах становится актуальной проблемой в условиях миграции. В России наблюдается рост числа школьников, для которых русский язык не является родным, что требует пересмотра подходов к преподаванию и внедрения новых методов обучения. В этом контексте важным становится вопрос адаптации учащихся-инофонов к русскоязычной образовательной среде, а также преобразования русской литературы из «чужой» культуры в «свою» через осознание её значимости и глубины.

В статье рассматривается методика преподавания русской литературы в полиэтнических классах, в частности в туркменской школе, где русский язык изучается в формате двуязычного образования (русский и туркменский).

**Цель исследования** – выявить особенности и трудности изучения произведений А.С. Пушкина в полиэтническом классе на примере туркменской школы и разработать методические рекомендации по преодолению этих трудностей. **Задачи исследования:** анализ специфики билингвального обучения; определение трудностей восприятия художественного текста учащимися-инофонами; описание методики, такой как сопоставление русской и туркменской литературы.

**Методы исследования:** сравнительный анализ (русская и туркменская литература), анализ учебных программ и учебников.

**Практическая значимость** заключается в разработке методических рекомендаций для учителей, работающих в полиэтнических классах, а также в создании условий для успешной адаптации учащихся-инофонов в русскоязычной образовательной среде.

**Основная часть.**

### **Миграционная педагогика и поликультурное образование**

За последние десятилетия в России резко изменилась лингвокультурная ситуация в связи с новыми экономическими, политическими и этнокультурными факторами. В российской педагогике с конца 90-х годов XX века развивается новая область – миграционная педагогика, ориентированная на интеграцию детей-инофонов в образовательное пространство, основой которого выступает русский язык как государственный и как язык межнационального общения.

Реальностью наших дней стало поликультурное образование, одной из актуальных задач которого является создание условий для успешной социализации обучающихся. Термин «полиэтническая школа» закрепился за учреждениями, где контингент иноэтнических учащихся, владеющих русским

языком на недостаточном для полноценного обучения уровне, достигает 15%. При этом обучение русскому языку в российских школах проходит по Федеральной рабочей программе, не предполагающей разделение учеников на русскоязычных и инофонов.

Классы с многонациональным составом в России называют полиэтническими, но педагогическая система медленно подстраивается под новые социальные реалии. Одна из главных проблем – преодоление комплекса этнической чужеродности, сформированного на фоне иной культурной среды, а также успешная личностная идентификация, связанная с обретением и признанием нового языка и культуры.

На сегодняшний день одной из ключевых задач методики преподавания становится оказание профессиональной помощи учителям-словесникам в решении проблем, связанных с освоением русского языка и литературы детьми-инофонами, а также помощь этим детям в успешной адаптации к русскоязычной образовательной среде. Главная задача учителя – познакомить детей мигрантов с русской литературой как частью культуры страны, обеспечить формирование базовых знаний, развить грамотную устную и письменную речь, но самое важное – помочь полюбить русскую литературу и язык так, чтобы они стали «своими», а не «чужими».

Урок литературы в полиэтническом классе требует особого внимания к языковому и культурному опыту обучающихся. Восприятие художественного текста в такой аудитории зависит не только от уровня читательской подготовки, но и от особенностей национальной картины мира учащихся. Для многих школьников русский язык является неродным, что затрудняет понимание художественных образов, авторской позиции, историко-культурных реалий и эмоционально-оценочной лексики. В этих условиях урок литературы становится пространством изучения текста, а также средством межкультурного диалога, формирования уважения к иной культуре, развития коммуникативных навыков и формирования духовно-нравственных ценностей. Особую значимость приобретают комментированное чтение, словарная работа, использование визуальных материалов, сопоставление культурных традиций и совместное обсуждение. Такой подход делает процесс изучения литературы более понятным и личностно значимым и способствует языковой и культурной адаптации обучающихся.

### **Культурологический и коммуникативный подходы в обучении**

Язык – это средство общения, поэтому в условиях адаптации учащихся-инофонов первостепенным становится принцип коммуникативности, основная цель которого овладение устной и письменной речью. В последнее десятилетие большое значение придаётся культуроведческому аспекту, который настраивает

на усвоение культурного компонента языка, отражающего духовные и нравственные ценности народа. Главная цель культуроведческого аспекта в методике – осознание феномена русского языка, его богатства, самобытности и национального своеобразия.

Основу культурологического подхода в изучении русского языка и литературы составляют понятия: языковая картина мира, языковая личность, диалог культур.

**Языковая картина мира** – это особенности культуры народа, отразившиеся в языке, национально-культурная специфика мировидения. Язык тесно связан с психологическим складом этноса, поэтому при изучении филологических дисциплин важен принцип учёта национальной психологии учащихся.

**Диалог культур** в современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, выступает средством формирования уважения, понимания многообразия духовного и материального мира. Он помогает школьникам глубже познать свою национальную культуру, найти общие черты, объединяющие культуры разных народов.

Культура страны происхождения ребёнка играет важную роль в процессе адаптации, поскольку различия в традициях, обычаях и ценностях могут вызывать трудности в понимании правил поведения в школе и обществе. На уроках литературы в полиэтничном классе необходимо применять методы, не только реализующие требования ФГОС, но и способствующие развитию межкультурной коммуникации. Её налаживание требует учёта знаний школьниками своей культуры, осознания своей культурной идентичности, отказа от ожиданий и предубеждений, связанных с другой культурой.

Данные аспекты могут сформировать позитивную социальную идентичность, при которой учащийся будет осознавать принадлежность к конкретной этнической общности и толерантно относиться к другим группам. Толерантность при этом трактуется не как политкорректность, а как понимание и принятие культурных различий и уважительное к ним отношение.

### **Особенности изучения русской литературы в туркменской школе**

Для решения методических задач преподавания русского языка и литературы детям-инофонам целесообразно обратиться к советскому опыту обучения в национальных школах, когда учебники строились по специальной методике, исключавшей прямое заучивание правил и ориентированной на практическое освоение речи с учётом интерференции родного языка, а также к современному опыту стран ближнего зарубежья, где успешно функционируют русские школы.

Туркменистан остаётся одной из наиболее закрытых стран на постсоветском пространстве, что объясняет немногочисленность публикаций об изучении русского языка и литературы в этой стране [2; 8]. В Туркменистане изучение русского языка проводится по новой национальной программе и вновь созданным учебникам, однако учителя-предметники продолжают использовать некоторые старые российские издания. В русских классах обучение ведётся по российским программам и учебникам.

В настоящее время в Туркменистане действует 12-летняя система школьного образования. Переход к ней происходил постепенно: в 1990-е годы срок обучения был сокращён до 9 лет, затем, в период реформ Г. Бердымухамедова, система была расширена сначала до 10, а впоследствии до 12 классов. В большинстве школ русский язык преподаётся со второго полугодия 1 класса по 1 часу в неделю параллельно с английским языком, причём английский часто начинает изучаться раньше и в большем объёме. С 6 класса введён интегрированный курс русского языка с изучением русской литературы.

Специфика преподавания русской литературы в туркменской школе определяется тем, что русский язык изучается как иностранный, а литература включена в состав комплексной дисциплины «Русский язык». В отличие от российской системы, где литература – самостоятельный предмет, в Туркменистане работа с художественным текстом тесно связана с освоением языкового материала. Это влияет на структуру урока, так как значительная часть времени отводится объяснению лексики, грамматических конструкций и культурно-исторических реалий, без понимания которых восприятие текста затруднено.

Ключевой проблемой остаётся сложность восприятия мира русской культуры. Русская классика содержит образы, символы и историко-культурные коды, требующие не только языковой подготовки, но и читательского опыта. Учащимся трудно понимать авторскую позицию, художественную образность, эмоционально-оценочную лексику и подтекст. Поэтому особую роль играют словарная работа, комментированное чтение и объяснение культурного контекста.

Существенной особенностью является опора на сопоставительный анализ произведений русской и туркменской литературы. Такой подход делает текст более доступным, помогает выявлять общие нравственные и культурные ценности, формирует уважительное отношение к обеим литературным традициям. Сравнение сюжетов, образов героев, тематики и проблематики позволяет школьникам лучше понимать авторский замысел и эмоционально включаться в изучение литературы.

Ограниченное количество учебного времени сокращает возможности литературоведческого анализа. На практике учитель вынужден совмещать изучение русского языка и литературу, что приводит к преобладанию лингвистического компонента над литературоведческим. Внимание чаще сосредоточено на сюжете, лексике и грамматике, тогда как полноценный анализ композиции, системы образов и художественного своеобразия оказывается затруднённым.

В 2025 году Туркменская государственная издательская служба по рекомендации Министерства образования Туркменистана выпустила учебник «Литература» для 12-х классов школ с русским языком обучения. Раздел включает произведения 1930-х годов, литературы периода Великой Отечественной войны, поэзию и прозу 1950–1970-х годов, зарубежную и туркменскую литературу (авторы Т. Ходжамедова, Т. Панишева, И. Гончаренко, А. Хачатрян, Е. Гудратуллаева) [9].

### **Сопоставительный анализ изучения русской литературы на примере 8–10 классов**

Рассмотрим изучение классической русской и туркменской литературы в школьном курсе русского языка 8 класса [2; 3; 4; 5; 6]. В данной линейке учебников русская литература изучается как на языке оригинала, так и в переводном историко-литературном курсе на родном языке учащихся. Туркменские школьники читают и анализируют произведения русских писателей, знакомятся с их биографией и творчеством на двух языках: на родном – в общем литературном курсе (включающем туркменскую, русскую и зарубежную литературы) и на русском в курсе изучения русского языка.

Главный принцип такого изучения – межпредметность. Русская литература изучается на русском языке в лингводидактическом аспекте. Например, в 8 классе рассматриваются стихотворение А.С. Пушкина «19 октября», роман «Капитанская дочка», поэма «Мцыри» М.Ю. Лермонтова, стихотворение «Тучи» и «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя [4]. Программа 8 класса близка к российской, но подход иной, так как задачи включают не только освоение текстов классики, но и формирование грамматически правильной речи [4].

В тематическом разделе, посвященном изучению стихотворения А.С. Пушкина «19 октября», выделяются 4 основных блока:

1. Грамматика русского языка;
2. Изучение биографии;
3. Анализ стихотворения (литературоведческий аспект);
4. Сопоставление с классиком туркменской литературы Махтумкули («Прекрасный Ширгази»).

При изучении русского языка внимание уделяется роли интонации и ударения, порядку слов, выразительному чтению, усвоению новых слов и конструкций. Школьники знакомятся с биографией Пушкина, его детством и годами учёбы в Царскосельском лицее, сопоставляя этот опыт с родной литературой.

Поэт Махтумкули – классик туркменской литературы XVIII века, сыгравший ключевую роль в становлении туркменского литературного языка. Он сблизил поэтический язык с народной речью, отказался от арабо-персидской метрики, заменив её силлабической. По своему значению для туркменской литературы он сопоставим с ролью Пушкина для русской литературы и культуры. В Туркменистане память о нём чтит 18 мая, был период, когда отмечался День возрождения, единства и поэзии Махтумкули, объединяющий государственные торжества и память о великом поэте, это был государственный праздник. С 2017 года день, посвященный памяти поэта, перенесен на 27 июня, когда отмечается День работников культуры и искусства Туркменистана.

В 8 классе изучается стихотворение Махтумкули «Прекрасный Ширгази». Поэт учился в медресе Ширгази-хана в Хиве. Сопоставление медресе и Царскосельского лицея методически удачно: оно позволяет проследить историко-культурный процесс и осознать включённость родной литературы в мировой контекст. Таким образом, изучение русской литературы органично сочетается с туркменской.

Важным аспектом является развитие письменной речи через культурологический анализ. При изучении стихотворения «Тучи» М.Ю. Лермонтова предлагается работа с картиной И.И. Шишкина «На севере диком...», при изучении «Тараса Бульбы» Н.В. Гоголя – с полотном И.Е. Репина «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». В программе 8 класса также представлены русские авторы XX века: Ю. Бондарев, В. Распутин, Н. Тихонов, Р. Рождественский, Н. Заболоцкий.

Изучение русской и туркменской литературы во взаимосвязи продуктивно, так как позволяет оценивать литературные явления в их национальной самобытности, выявлять эстетические свойства и закономерности развития каждой из литератур, формировать представление о единстве литературного процесса.

#### **Примеры сопоставительного анализа**

Роман «Евгений Онегин» (в сокращённом варианте) изучается в 8 классе, стихотворение «Памятник» – в 9 классе. Это сложный текст, требующий глубокого знания языка, так как лексика и фразеология нуждаются в обширном комментарии из-за наличия архаизмов и старославянизмов. При изучении «Памятника» проводится параллель с родной литературой на ту же тему.

Отмечается, что представление о назначении поэта, предложенное Пушкиным, характерно и для туркменской литературы. Туркменские поэты также видели призвание поэта в служении народу и воспевании высоких чувств. Делается сообщение о поэте XX века К. Эзизове и его стихотворении «Серпай» («Подарок»), с которым учащиеся знакомятся позднее.

Показательно сравнительное изучение стихов о любви: «Я вас любил...» А.С. Пушкина и «Приди», «Взор упал» Махтумкули. Связь раскрывается на материале творчества туркменского классика, подробно изучаемого в 9 классе. Любовная лирика составляет немалую долю творчества Махтумкули, признанного мастера этого жанра. Учащиеся знакомятся с его стихами на туркменском языке, поэтому комментированное чтение на уроках родной литературы не требует такого развёрнутого комментария, как при работе с русскими текстами. Большое внимание уделяется выразительному чтению, которое благодаря образности и эмоциональности способно не только изображать картины жизни, но и передавать чувства автора и персонажей. Методика сопоставительного анализа стихотворений «Приди» и «Взор упал» демонстрирует общие мотивы и чувства, выявляя как общекультурное, так и национальное, частное в творчестве поэтов разных культур. Для обоих авторов любовь – одно из сильнейших человеческих чувств, естественное проявление отношений, высокое и одухотворяющее.

При изучении «Памятника» Пушкина раскрывается тема поэта и поэзии. В курсе родной литературы она углубляется при анализе стихотворений Махтумкули «Будет», Молланепеса «Моя душа», «Я твой верный соловей», К. Эзизова «Серпай» и др. Эти произведения объединяет то, что они являются поэтическим итогом. Учащимся сообщается, что Эзизов, как и Пушкин, рано и трагически ушёл из жизни, оставив завещание потомкам. Подобные параллели помогают увидеть как сходные черты, так и национальное, индивидуальное преломление темы в творчестве русского и туркменского поэтов.

В 10 классе учащиеся знакомятся с творчеством туркменского поэта XX века А. Кекилова (1912–1974). Рассказывается, что он, как и многие писатели 1940–50-х годов, был увлечён творчеством Пушкина. Пушкинский роман в стихах стал для него вдохновляющим примером при создании лирико-эпического произведения. Под влиянием «Евгения Онегина» он создал роман «Сойги» («Любовь»). При изучении «Сойги» предлагается сопоставление с «Евгением Онегиным». Внимание обращается на то, что произведения несут черты, диктуемые запросами эпохи. Сопоставляя жанр, композицию, образы и стиль, учащиеся обнаруживают глубочайшее влияние Пушкина на Кекилова, а также национальную самобытность туркменского автора. Использование

пушкинского опыта позволило создать оригинальное художественное произведение на туркменском языке.

**Заключение.** Методисты обосновывают правомерность изучения русской литературы на двух языках тем, что при недостаточной сформированности билингвизма допустимо её изучение как на русском, так и на родном языках. Этот подход, по мнению Н.М. Шанского и М.В. Черкезовой, «таит в себе ряд сложностей, но имеет и определённые преимущества» [7, 152].

Особенность литературного образования в туркменской школе заключается в двуязычном изучении русской литературы, что требует особого межпредметного и историко-культурного подхода. Существуют объективные исторические и методические предпосылки для взаимосвязанного изучения родной и русской литератур. Специальная методика координированного изучения в двух курсах способствует более эффективному освоению русского языка и литературы туркменскими учащимися.

В преподавании русского языка и литературы в полиэтническом классе ключевыми являются несколько взаимосвязанных принципов. Во-первых, принцип **диалога культур** предполагает учет культурного и языкового опыта каждого ученика, создание условий для межкультурного обмена и формирования уважения к многообразию. Во-вторых, **межпредметный подход** позволяет интегрировать знания из истории, искусства и литературы, что способствует более глубокому пониманию текста и контекста. Третий принцип – **культуроведческий подход**, направленный на освоение ценностей и традиций различных культур через художественные произведения. Четвертый принцип – **коммуникативная направленность обучения**, которая обеспечивает активное взаимодействие учащихся в устной и письменной речи, развивая навыки диалога и аргументации. Наконец, **индивидуализация обучения** учитывает различия в языковых компетенциях и интересах учеников, позволяя адаптировать задания и поддерживать мотивацию к изучению русского языка и литературы. Комплексное применение этих принципов способствует формированию языковой, культурной и коммуникативной компетенции учащихся в полиэтнической среде.

Несмотря на близость национальной программы к российской, подход существенно отличается, потому что основные задачи включают не только освоение текстов классики, но и формирование грамотной устной и письменной речи. Указанные принципы целесообразно применять при обучении учащихся-инофонов в российских школах, однако это возможно лишь при использовании индивидуальных форм организации работы, в которых ведущей будет самостоятельная деятельность учащихся.

Успешная адаптация детей мигрантов к русскоязычной образовательной

среде требует комплексного подхода, который включает языковую подготовку, культурную интеграцию, эмоциональную поддержку и социальную активность. Совместными усилиями школы, семьи и общества можно создать условия, способствующие успешной адаптации и интеграции учащихся в новое общество.

Сейчас остро необходима помощь в формировании сообщества экспертов и учителей-словесников, работающих в сфере поликультурного образования, для выстраивания системной работы по обучению русскому языку и литературе в полиэтнических классах, а также интеграции детей мигрантов в культурную среду России. Изучение произведений русской литературы требует новых методических решений, которые будут учитывать специфику двуязычия и культурных различий.

### **Библиография**

1. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде Туркменистана // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 3. С. 70–74.
2. Мурадов Б.А. Русский язык. Пробный учебник для 9 класса средних школ Туркменистана. А.: Туркменская государственная издательская служба, 2009.
3. Мурадов Б.А., Динакова О. Русский язык. Учебник для 6 класса средних школ Туркменистана. 3-е изд., дораб. А.: Туркменская государственная издательская служба, 2015.
4. Сапарова С. С. и др. Учебник для 8 класса общеобразовательных средних школ. А.: Туркменская государственная издательская служба, 2016.
5. Ходжамедова Т. Е., Пассюк М. В. Русский язык. Учебник для 7 класса с русским языком обучения общеобразовательных средних школ. А.: Туркменская государственная издательская служба, 2014.
6. Ходжамедова Т.Е., Пассюк М.В. Русский язык. Учебник для 10 класса с русским языком обучения общеобразовательных средних школ. А.: Туркменская государственная издательская служба, 2014.
7. Черкезова М.В. Русская литература в национальной школе: Принцип общности и национального своеобразия литератур народов СССР в процессе преподавания русской литературы. М.: Педагогика, 1981.
8. Шамакова Т.С. Особенности методики обучения русской литературе в туркменской школе // Наука и инновации в XXI в.: актуальные вопросы, открытия и достижения. Ч. 2. Пенза, 2017.
9. Опубликован учебник «Литература» для 12-х классов школ с русским языком обучения в Туркменистане [Электронный ресурс] // Официальный сайт Правительства Туркменистана. 2025. URL: <https://www.turkmenistan.gov.tm/en/post/93397/literature-textbook-12-grades-russian-language-instruction-has-been-published-in-turkmenistan> (дата обращения: 15.05.2026).

**ОБУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИМ НОРМАМ  
ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ  
К СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА  
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Ланге Нина Витальевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации  
г. Смоленск, Российская Федерация  
boew67@mail.ru

**Аннотация.** Особую сложность в процессе подготовки к сдаче единого государственного экзамена по русскому языку представляет закрепление представления обучающихся о морфологических нормах. Знание морфологических норм и умение на практике выделять неправильную форму и исправлять её на правильную проверяется с помощью задания № 7, включённого в единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ). Исследования показывают, что большой процент школьников делает ошибки именно в этом задании. Кроме того, количество грамматических ошибок, допускаемых выпускниками в сочинениях, растёт год от года. Поэтому учителю необходимо уделять особое внимание этому разделу подготовки. Сложность представляет собой объём грамматического материала, трудность его систематизации. Этим обусловлена актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования: описать круг проблем, которые необходимо рассматривать при подготовке к экзамену; систематизировать грамматический материал и дать некоторые рекомендации о том, какие задания можно использовать для закрепления данного материала. В данной статье мы рассмотрим только морфологические нормы имён существительных.

Методологической основой исследования являются разработки учёных на данную тему, а также данные словарей.

**Ключевые слова:** морфологические нормы, грамматические нормы, имя существительное, части речи, единый государственный экзамен.

**TEACHING MORPHOLOGICAL NORMS OF NOUNS  
IN THE PROCESS OF PREPARING FOR THE UNIFIED STATE  
EXAMINATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE**

**Lange Nina Vitalievna**

Federal State Budgetary Educational

Institution of Higher Education

"Smolensk State Medical University"

of the Ministry of Health of the Russian Federation

Smolensk, Russian Federation

boew67@mail.ru

**Abstract.** The consolidation of students' understanding of morphological norms is a particular challenge in the process of preparing for the Unified State Exam in Russian. The knowledge of morphological norms and the ability to identify and correct incorrect forms in practice are tested using Task 7, which is included in the Unified State Exam (hereinafter referred to as the USE). Research shows that a significant percentage of students make mistakes in this task. Additionally, the number of grammatical errors made by graduates in their essays has been increasing over the years. Therefore, it is crucial for teachers to pay special attention to this aspect of preparation. Difficulty is the amount of grammatical material and the difficulty of systematizing it. This is why our research is relevant.

The purpose of our research is to describe the range of problems that need to be considered when preparing for the exam, to systematize the grammatical material, and to provide some recommendations on what tasks can be used to reinforce this material. In this article, we will focus only on the morphological norms of nouns.

The research is based on the works of scientists on this topic, as well as on the data from dictionaries.

**Keywords:** morphological norms, grammatical norms, noun, parts of speech, unified state exam.

**Введение.** Морфологические нормы – это правила, согласно которым происходит образование грамматических форм слов разных частей речи [6]. Обучение морфологическим нормам начинается уже в младшей школе [3], однако анализ результатов ЕГЭ по русскому языку свидетельствует о том, что в заданиях, связанных с освоением морфологических норм, допускается очень

много ошибок. В сочинениях ЕГЭ выпускники также допускают много грамматических ошибок [5, с. 86]. Всё это говорит о том, что обучению морфологическим нормам должно отводиться достаточное количество времени. Материал, предлагаемый для подготовки к экзамену, должен быть систематизирован. Данные положения определяют актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования является анализ и систематизация теоретического материала, предлагаемого школьникам для закрепления морфологических норм в процессе подготовки к сдаче единого государственного экзамена.

В «Кодификаторе проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по русскому языку» указаны следующие темы, содержащиеся в заданиях экзамена: 1) основные нормы употребления имён существительных: форм рода, числа, падежа; 2) основные нормы употребления имён прилагательных: форм степеней сравнения, краткой формы; 3) основные нормы употребления количественных, порядковых и собирательных числительных; 4) основные нормы употребления местоимений: формы 3-го лица личных местоимений, возвратного местоимения *себя*; 5) основные нормы употребления глаголов: некоторых личных форм (типа победить, убедить, выздороветь), возвратных и невозвратных глаголов; образования некоторых глагольных форм: форм прошедшего времени с суффиксом –ну, форм повелительного наклонения. Представленные грамматические темы включает задание единого государственного экзамена № 7. Задание формулируется так: «В одном из выделенных ниже слов допущена грамматическая ошибка. Исправьте ошибку и запишите слово правильно». В Демоверсии 2025–2026 гг. представлен следующий пример задания:

золочёные КУПОЛА  
ПОЕЗЖАЙ вперёд  
смог ЗАПЕЧАТЛИТЬ на картине  
более СТРОГО  
пара ПОЛОТЕНЕЦ [7]

Однако описание тем представляет для учителя русского языка огромную трудность: какой грамматический материал дать детям? Конечно, дать всё в пределах времени, отведенного на уроки по русскому языку в школах, да и на подготовительных курсах, невозможно. Кроме того, важно, чтобы этот материал был классифицирован и дети смогли его запомнить и применять на практике.

**Основная часть.** Учитывая ограниченный объём статьи, рассмотрим основные трудности, связанные с морфологическими нормами имён существительных. В качестве теоретического материала даются слова, встречающиеся в задании № 7 на различных образовательных сайтах и авторитетных сборниках заданий для подготовки к ЕГЭ по русскому языку (например, сборники заданий И.П. Цыбулько, Р.А. Дошинского). Слова расположены в алфавитном порядке. Все формы даются с указанием источника (в качестве источников используются словари грамматических трудностей русского языка [1], [2] и орфографический словарь [4]).

1. Форма рода имён существительных. Трудности определения рода возникают у заимствованных слов, а также у слов, оканчивающихся на –ь. Несмотря на то что знание значения слова иногда помогает определить его род (авеню – ж.р. [1, с. 20], т.к. улица – ж.р.; торнадо – м.р. [1, с. 24], т.к. ураган – м.р.), иногда такой метод может привести к ошибочным выводам (бра – ср.р. [1, с. 21], хотя лампа – ж.р.; пенальти – м.р. и ср.р. [1, с. 23; 2, с. 56], хотя удар – это м.р.; портмоне – ср.р. [4, с. 486], хотя кошелек – это м.р.). Запомнить род некоторых слов может помочь их тематическое объединение. Например, все животные – м.р., все «проблемные» названия обуви – ж.р.

мужской род	женский род	средний род
аэрозоль [4, с. 32]	авеню [1, с. 20]	какао [1, с. 22]
какаду [1, с. 20]	бандероль [1, с. 14]	кашне [1, с. 22]
кенгуру [1, с. 20]	верфь [4, с. 69]	кашпо [1, с. 22]
пони [1, с. 20]	кроссовка [1, с. 40; 4, с. 279]	портмоне [4, с. 486]
рояль [1, с. 16]	мозоль [1, с. 15]	
торнадо [1, с. 24]	тапка [4, с. 664]	
тюль [1, с. 16]	туфля [1, с. 41; 4, с. 687]	
фламинго [1, с. 20]		
шампунь [1, с. 16]		

В задании знание рода определяется двумя способами: согласованием с прилагательными либо (преимущественно для слов, оканчивающихся на –ь) путём постановки слова в творительный падеж. Соответственно в качестве упражнений можно предложить выпускникам подобрать имена прилагательные к данным словам, а также просклонять существительные, оканчивающиеся на –ь.

2. Форма именительного падежа множественного числа. Трудности возникают в выборе окончаний –ы (-и)/ -а (-я). Предлагаем следующий список слов (для удобства слова расположены в алфавитном порядке; случаи, когда

окончание связано со значением слова, а также, когда норма вариативна (вар.), представлены дополнительным списком ниже):

<b>Окончания –ы (-и)</b>	<b>Окончания –а (-я)</b>
бульдозер – бульдозеры [1, с. 48]	борт – борта [2, с. 178]
бухгалтер – бухгалтеры [1, с. 48]	вексель – векселя [1, с. 48]
ведомость – ведомости [1, с. 48]	вензель – вензеля [1, с. 48]
возраст – возрасты [1, с. 48]	директор – директора [1, с. 49]
верх (дома) – верхИ [2, с. 35]	доктор – доктора [1, с. 49]
десна – дёсны [4, с. 142]	дно – донья [1, с. 49]
диспетчер – диспетчеры [1, с. 49]	катер – катера [1, с. 50]
договор – договоры [1, с. 49]	колокол – колокола [1, с. 50]
инженер – инженеры [2, с. 241]	купол – купола [1, с. 50]
конструктор – конструкторы [1, с. 50]	недра [4, с. 351]
крем – кремы [1, с. 51]	окорок – окорока [1, с. 52]
лектор – лекторы [1, с. 51]	округ – округа [1, с. 52]
лопасть – лопасти [1, с. 51]	паспорт – паспорта [1, с. 52]
месяц – месяцы [1, с. 51]	повар – повара [1, с. 52]
модуль – модули [1, с. 51]	погреб – погреба [1, с. 52]
полюс – полюсы [4, с. 478]	профессор – профессора [1, с. 53]
проректор – проректоры [1, с. 52]	сторож – сторожа [1, с. 53]
рапорт – рапорты [1, с. 53]	тетерев – тетерева [1, с. 54]
ректор – ректоры [1, с. 53]	тополь – тополя [1, с. 54]
снайпер – снайперы [1, с. 53]	хутор – хутора [1, с. 55]
токарь – токари [4, с. 673]	
тренер – тренеры [1, с. 54]	
шофёр – шофёры [1, с. 55]	
штаб – штабы [4, с. 752]	
вектор – векторы [1, с. 48]	вектор – вектора (в профессиональной речи) [1, с. 48]
ворох – ворохи [1, с. 48]	ворох – вороха [1, с. 48]
лагерь – лагеря (политические, концентрационные, трудовые) [1, с. 51]	лагерь – лагеря (туристические, пионерские) [1, с. 51]
китель – кители [1, с. 50]	китель – кителя [1, с. 50]
кондуктор – кондукторы (детали машины) [1, с. 50]	кондуктор – кондуктора (работники транспорта) [1, с. 50]

<b>Окончания –ы (-и)</b>	<b>Окончания –а (-я)</b>
корпус – корпуса (туловища) [1, с. 50]	корпус – корпуса (здания, войсковые соединения) [1, с. 50]
кузов – кузова [1, с. 51]	кузов – кузова [1, с. 51]
инспектор – инспектора [1, с. 50]	инспектор – инспектора (допуст. разг.) [1, с. 50]
мех – мехИ (кузнечные, гармони, оргАна, аккордеона и пр.) [1, с. 51]	мех – меха («звериные шкуры») [1, с. 51]
муж – мужи (великие, учёные) [1, с. 51]	муж – мужья («супруги») [1, с. 51]
ордер – ордера (тип архитектурной композиции) [1, с. 52]	ордер – ордера (документы) [1, с. 52]
плинтус – плинтусы [1, с. 52]	плинтус – плинтуса (в профессиональной речи) [1, с. 52]
редактор – редакторы [1, с. 53]	редактор – редактора [1, с. 53]
пропуск – пропуски («отсутствие») [4, с. 533]	пропуск – пропуска («документы») [4, с. 533]
свитер – свитеры [1, с. 53]	свитер – свитера [1, с. 53]
сектор – секторы [1, с. 53]	сектор – сектора [1, с. 53]
слесарь – слесари [1, с. 53]	слесарь – слесаря (допуст. разг.) [1, с. 53]
фельдшер – фельдшеры [1, с. 55]	фельдшер – фельдшера [1, с. 55]
учитель – учителя («мудрецы, духовные наставники») [2, с. 399]	учитель – учителя («педагоги, преподаватели в школе») [2, с. 399]
штабель – штабели [1, с. 55]	штабель – штабеля [1, с. 55]

В качестве заданий для запоминания можно предложить выпускникам составить предложения с данными словами, а также составить мини-тексты с использованием максимального количества слов.

### 3. Форма родительного падежа множественного числа

#### а) имена существительные мужского рода:

Наиболее типичным является окончание –ов: брелок – брелоков [1, с. 57], мох – мхов [1, с. 60]. Можно выделить следующие тематические группы слов, встречающихся в задании № 7, и отметить их морфологические особенности (окончание, которое бывает чаще всего):

1) название фруктов и овощей (имеют преимущественно окончание –ов): ананасы – ананасов [1, с. 57], гранаты – гранатов [1, с. 58], шампиньоны – шампиньонов [1, с. 64];

2) названия национальностей (имеют преимущественно окончание –ов):

монголы – монголов [1, с. 60], узбеки – узбеков [1, с. 63], удмурты – удмуртов [1, с. 63]. Исключения: армяне – армян [1, с. 57], болгары – болгар [1, с. 57], грузины – грузин [1, с. 58], татары – татар [1, с. 63], цыгане – цыган [1, с. 64];

3) единицы измерения:

– образованные от фамилий людей имеют преимущественно нулевое окончание: амперы – ампер [1, с. 57]; вольты – вольт [1, с. 58];

– образованные не от фамилий людей имеют преимущественно окончание –ов: граммы – граммов [1, с. 58], килограммы – килограммов [1, с. 59]. Исключение: аршины – аршин [1, с. 57];

4) названия парных элементов одежды имеют преимущественно окончание –ов: носки – носков [1, с. 61], гольфы – гольфов [1, с. 58]. Исключение: чулки – чулок [1, с. 64];

5) названия обуви имеют преимущественно нулевое окончание: ботинки – ботинок [1, с. 57], валенки – валенок [1, с. 57], сапоги – сапог [1, с. 62], мокасины – мокасин [1, с. 60];

б) названия, связанные с военной сферой, имеют преимущественно нулевое окончание: погоны – погон [1, с. 61], партизаны – партизан [1, с. 61], солдаты – солдат [4, с. 632].

б) имена существительные женского рода:

Наиболее типичным является нулевое окончание. У существительных женского рода не бывает окончания –ов.

Имена существительные женского рода целесообразно классифицировать по фонематическому принципу (на что оканчиваются существительные в именительном падеже единственном числе):

1) имена существительные, имеющие окончание –а в именительном падеже единственном числе имеют преимущественно нулевое окончание в родительном падеже множественном числе: кочерга – кочерёг [1, с. 60], манжета – манжет [4, с. 308], серьга – серёг [1, с. 62]. Исключение: свеча – свечей [1, с. 62];

2) имена существительные, оканчивающиеся на –ня в именительном падеже единственном числе, имеют преимущественно нулевое окончание в родительном падеже множественном числе, при этом:

– если перед –ня стоит гласная, то существительные в родительном падеже множественном числе оканчиваются на –нь: богиня – богинь [1, с. 57], яблоня – яблонь [1, с. 65], пустыня – пустынь [4, с. 545];

– если перед –ня стоит согласная, то существительное в родительном падеже множественном числе оканчивается на –ен: башня – башен [1, с. 57], басня – басен [1, с. 57], вишня – вишен [1, с. 57], черешня – черешен [1, с. 64].

Исключения: барышня – барышень [1, с. 57], боярышня – боярышень [1, с. 57], деревня – деревень [1, с. 58], кухня – кухонь [1, с. 60];

3) имена существительные, оканчивающиеся на –ля в именительном падеже единственном числе, имеют преимущественно нулевое окончание и оканчиваются на –ль: вафля – вафель [1, с. 57], туфля – туфель [1, с. 63], цапля – цапель [1, с. 64]. Исключение: кегля – кеглей [1, с. 59];

4) имена существительные, оканчивающиеся на –ья, –ия, имеют преимущественно нулевое окончание и оканчиваются на –ий: оладья – оладий [4, с. 393], плясунья – плясуний [4, с. 456], сандалия – сандалий [1, с. 62].

в) имена существительные среднего рода:

1) Наиболее типичным является нулевое окончание, особенно, если имя существительное в именительном падеже единственном числе оканчивается на –о: плечо – плеч [1, с. 61], яблоко – яблок [1, с. 65]. Исключение: облако – облаков [4, с. 373];

2) имена существительные, оканчивающиеся на –це в именительном падеже единственном числе, имеют преимущественно нулевое окончание: блюдо – блюд [1, с. 57], зеркальце – зеркалец [1, с. 58], полотенце – полотенец [1, с. 61]. Исключение: болотце – болотцев [4, с. 55];

3) имена существительные, оканчивающиеся на –ье в именительном падеже единственном числе, преимущественно оканчиваются на –ий в родительном падеже множественном числе: захолустье – захолустий [1, с. 58], ущелье – ущелий [1, с. 64], раздумье – раздумий [1, с. 62], гнездовье – гнездовий [1, с. 58]. Исключение: платье – платьев [1, с. 61], лохмотье – лохмотьев [1, с. 60], устье – устьев [1, с. 64].

Отдельно необходимо поговорить о существительных, употребляющихся только во множественном числе. Здесь разнообразие окончаний: –ов (джинсы – джинсов [1, с. 58], консервы – консервов [1, с. 58], заморозки – заморозков [1, с. 58]), нулевое (шаровары – шаровар [4, с. 746], макароны – макарон [1, с. 60], каникулы – каникул [1, с. 59], брызги – брызг [1, с. 57]), –ей (ясли – яслей [1, с. 65]).

**Заключение.** Мы представили объём грамматического материала, который нужно проработать с выпускниками для закрепления знаний о морфологических нормах, предложили своё виденье по систематизации материала (все слова выверены по авторитетным словарям), дали практические рекомендации, какие типы заданий можно использовать для закрепления данного материала. Безусловно, основными практическими заданиями будет тренировка задания № 7 ЕГЭ по русскому языку. Помимо норм имён существительных, необходимо проанализировать и систематизировать морфологические нормы других частей речи: прежде всего, глаголов, имён

числительных, имён прилагательных. Это и составляет перспективу нашего исследования.

### **Библиография**

1. Гольберг И.М., Иванова С.В. Словарь грамматических трудностей русского языка (5–11 классы). М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2023. 176 с.
2. Ефремова Т.Ф., Костомаров В.Г. Словарь грамматических трудностей русского языка. М.: Рус. яз, 1986. 411 с.
3. Зотова Т.Н. Формирование у младших школьников базовых навыков, необходимых для понимания и применения орфографических и грамматических правил письма (из опыта работы) // Молодой учёный. 2024. № 24 (523). С. 153–154.
4. Климова М.В. Орфографический словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.
5. Мещерякова О.А. Обучение грамматической норме на уроках русского языка: компетентностный подход // Art Logos (искусство слова). 2022. № 3. С. 84–98.
6. Тема 5. Морфологические нормы // studfile.net [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Rar\$DIa27652.22971/%D0%A0%D (дата обращения 1.05.2026)
7. ФИПИ [Электронный ресурс] URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 11.05.2026)

УДК 373.31; 372.41

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ПОСЛОВИЦ) ДЛЯ ОТРАЖЕНИЯ РУССКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

**Тиринова Ольга Игоревна**

Государственное учреждение образования

«Академия образования»

г. Минск, Республика Беларусь

tirinova@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается лингвокультурологический потенциал русских паремий, отобранных для заключительного периода обучения грамоте. Анализируется ценностно-смысловое пространство народных изречений, которые в совокупности формируют языковую картину мира учащихся I класса.

Актуальность темы обусловлена важностью полноценного раскрытия воспитательного потенциала русской концептосферы при обучении грамоте. Исследование сфокусировано на паремиологических единицах (пословицах), используемых в букваре.

Цель исследования – определить лингвокультурологическое содержание, семантическую структуру и специфику репрезентации ключевых концептов в паремиологических единицах, используемых при обучении русской грамоте.

Методологической основой проведенного исследования является лингвокультурологический подход, реализованный через принципы отражения культурно-национальной картины мира в содержании обучения грамоте, мультикультурности, учета фактора бикультурного развития ребенка, который живет в русско-белорусском речевом окружении.

Методы исследования: лингвокультурологический анализ паремиологических единиц, включенных в букварь; контент-анализ ценностных установок, представленных в русских поговорках; моделирование (построение когнитивно-поведенческих, оценочно-аналитических моделей, модели этического выбора); теоретическое проектирование содержания обучения грамоте на уровне учебного материала.

В результате исследования отобраны паремиологические единицы, отражающие русскую концептосферу в период обучения грамоте. Все поговорки сгруппированы по ключевым концептам (Родина, мир, хлеб, труд, дружба, знание/ум, слово, книга, нравственная красота человека и др.). Проведенный лингвокультурологический анализ позволил выявить семантические связи между концептами, определить их роль в формировании национальной идентичности. Сделан вывод о том, что поговорочный фонд русского языка выполняет важнейшую дидактическую функцию, транслируя традиционные ценностные ориентиры, соответствующие культурному коду белорусского народа.

**Ключевые слова:** лингвокультурологический подход, обучение грамоте, концептосфера русского языка, поговорки, ценностные ориентиры.

UDC 373.31; 372.41

## **THE USE OF PAREMIOLOGICAL UNITS (PROVERBS) TO REFLECT THE RUSSIAN CONCEPTOSPHERE DURING THE LITERACY TRAINING PERIOD**

**Tirinova Olga Igorevna**  
State educational institution  
"Academy of Education"  
Minsk, Republic of Belarus  
tirinova@mail.ru

**Abstract.** The article examines the linguoculturological potential of Russian proverbs selected for the final period of literacy training. It analyzes the value-semantic space of folk sayings, which collectively shape the linguistic worldview of first-grade pupils.

The relevance of the topic is driven by the importance of fully unlocking the upbringing potential of the Russian conceptsphere during literacy training. The study focuses on paremiological units (proverbs) used in the ABC book (Bukvar).

The research aims to determine the linguoculturological content, semantic structure, and specific representation of key concepts in paremiological units used in teaching Russian literacy.

The methodological foundation of the research is the linguoculturological approach, implemented through the principles of multicultural, the reflection of the cultural and national worldview in the literacy training curriculum, and the consideration of the child's bicultural development within a Russian-Belarusian speech environment.

Research methods include: linguoculturological analysis of paremiological units included in the ABC book; content analysis of value orientations presented in Russian proverbs; modeling (construction of cognitive-behavioral, evaluative-analytical, and ethical choice models); and theoretical design of literacy training content at the instructional material level.

As a result of the research, paremiological units reflecting the Russian conceptsphere during the literacy training period were selected. All proverbs are grouped by key concepts (Motherland, peace, bread, labor, friendship, knowledge/mind, word, book, moral beauty of a person, etc.). The linguoculturological analysis revealed semantic connections between the concepts and determined their role in shaping national identity. It is concluded that the proverbial fund of the Russian language performs a crucial didactic function, transmitting traditional value orientations that correspond to the cultural code of the Belarusian people.

**Keywords:** linguoculturological approach, literacy training, conceptsphere of the Russian language, paremiological units, proverbs, value orientations.

**Введение.** При разработке методологического компонента лингвометодической системы обучения грамоте во взаимосвязи с формированием учебных компетенций младших школьников, которая реализуется в Республике Беларусь в учреждениях общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания, в качестве одного из ведущих выбран лингвокультурологический подход (А.М. Волочко,

О.В. Зеленко, В.В. Красных, В.А. Маслова, В.Ф. Русецкий, Л.Б. Савенкова, Л.Г. Худенко и др.). В образовательный процесс этот подход интегрирован на основе принципов мультикультурности (Н.С. Старжинская), учета фактора бикультурного развития ребенка, живущего в русско-белорусском речевом окружении (Н.Г. Еленский), а также принципа отражения культурно-национальной картины мира в содержании обучения грамоте.

При проектировании содержания обучения грамоте в рамках лингвокультурологического подхода решалась задача наполнения учебного материала лексико-семантическими группами слов концептов «Родина», «мир», «семья», «дружба», «труд», «хлеб», «духовность» и др., в которых аккумулированы представления о культурной реальности, национальных ценностях и традициях белорусского народа. Решение поставленной задачи потребовало обращение к паремиологическим единицам русского языка и проведения их лингвокультурологического анализа с целью отбора и включения пословиц в учебное пособие по обучению грамоте [1].

**Основная часть.** Исследуя природу пословиц, Л.Б. Савенкова характеризует паремию как знак особого рода, сочетающий качества единицы языковой системы и мини-текста, как «семиотический феномен», существование которого «обусловлено выработкой в этническом сознании носителей языка определенных ценностных установок» [2, с. 9]. С такой научной позиции нами был проведен анализ алфавитного корпуса пословиц.

Так как в пословицах заключен глубокий иносказательный смысл, который требует дополнительного пояснения с учетом возрастных особенностей восприятия художественного текста учащимися I класса, особое внимание при анализе паремий уделялось осмыслению и интерпретации контекста образных выражений.

На выбор паремиологических единиц, используемых в период обучения грамоте, решающее значение оказывали следующие факторы:

- отражение в пословице общечеловеческих и национальных ценностей белорусского народа (любовь к Родине, мир, семья, здоровье и др.);
- доступность буквального значения и иносказательного смысла пословицы для понимания учащихся I класса.

В послебукварном периоде обучения грамоте пословицы представлены в алфавитном порядке.

*Азбука – к мудрости ступенька* [1, с. 162]. Пословица соотносится с концептами «учение», «знание», «мудрость». Она объясняет учащимся, что путь человека к знаниям, мудрости начинается с малого – с изучения букв и чтения. В русской культуре слова *азбука*, *грамота* олицетворяют начало большого пути, двери в неисчерпаемый мир знаний. Если человек не овладел

грамотой, не прочел азбуку, он не сможет почерпнуть знания из книг, которые хранят накопленные многими поколениями опыт, народную мудрость. Отдельного пояснения в контексте пословицы требует образ ступеньки, который ассоциируется с движением вверх, новым этапом умственного роста и развития человека: на каждой новой ступеньке учебы – постепенно, шаг за шагом – приобретаются новые знания, осваивается необходимый для дальнейшего пути опыт. Каждая ступенька, каждый урок – это шаг вверх. Азбука – это фундамент, первая ступенька, без которой не бывает второй. Чем больше «ступенек» пройдено, тем больше человек знает и понимает, становится умным, мудрым. Учебные задания букваря позволяют обратиться к истории слова азбука, знакомят с заложенным в нем языковым кодом, зашифрованным в названии первых букв алфавита.

*Без терпенья нет ученья* [1, с. 163]. Содержание образного выражения связано с концептами «терпение», «труд», «учение». Анализ контекста этого выражения помогает понять, что знания не даются человеку в готовом виде: чтобы чему-то научиться, нужно уметь преодолевать трудности, иметь терпение. В русском понимании терпение – это важная черта характера, без которой невозможно добиться успеха ни в одном деле. Концепт *терпение* в русской концептосфере выражает не пассивное ожидание, а внутреннюю силу человека, твердость его характера. Терпение – это еще и важный навык, который формируется через опыт и привычку преодолевать трудности, не сдаваться, если нужный результат не получен, продолжать усердно работать и идти к поставленной цели. Учение – это всегда труд, требующий терпения и старания, это проверка на прочность. Образная связь терпения и учения передает отношение к учебе не как к развлечению, а как к серьезному труду, требующему от человека духовных и волевых усилий. Ученик должен понимать, что не все в учебе получается сразу, с первого раза, нужно иметь терпение, научиться исправлять ошибки и пробовать снова. Как пример, писать буквы сначала было очень трудно, но тот, кто терпеливо выводил их снова и снова, научился писать красиво.

*Век живи – век учись* [1, с. 164]. Эта пословица объединяет концепты «учение», «век», «жизнь/жизненный путь». Слово *век* в контексте пословицы означает не просто 100 лет, а всю человеческую жизнь от начала и до конца. Смысл образного выражения, который предстоит раскрыть учащимся, связан с пониманием того, что человек не перестает учиться всю свою жизнь. Окружающий мир быстро меняется, появляются новые профессии, технологии, во всех видах деятельности знания постоянно обновляются, поэтому жизнь требует идти вперед и учиться новому независимо от возраста. Учение, познание бесконечны: мир так велик, что одного «века» (целой жизни человека)

мало, чтобы все узнать. В контексте пословицы учение ассоциируется не только с учебой в школе, колледже, университете. Человек учится, получает новую информацию, читая книги, просматривая новости, общаясь с другими людьми, осваивая новый рецепт или рабочий инструмент. Жизнь в русской концептосфере воспринимается как путь, движение. Если человек перестает учиться, он стоит на месте, стареет. Целесообразно привести учащимся и противоположный пример: бабушки и дедушки продолжают учиться, узнавать что-то новое (например, как пользоваться компьютером, интернетом, новыми гаджетами, новой бытовой техникой), это позволяет им идти в ногу со временем. Поэтому «век учись» – это реальное правило жизни взрослых в современном мире.

*Где книга, там и знание* [1, с. 165]. Паремия отражает сакрализацию печатного и рукописного слова в концептосфере русского языка, фиксирует аксиологические доминанты русской книжной культуры, связанные с концептами «книга» и «знание». Паремия фиксирует национальный культурный код, утверждающий приоритет книжного просвещения как основы интеллектуального и нравственного развития личности. Со времен зарождения письменности образ книги в русском сознании ассоциируется не с утилитарным бытовым предметом, не с носителем информации, а со священным хранилищем знаний, мудрости, духовного света. Конструкция «где..., там...» устанавливает имплицитную причинно-следственную связь: обращение к книге, ее чтение связано с получением глубоких знаний. В контексте пословицы знание гипостазировано, обретая «место жительства» в книге. Для младшего школьного возраста доступно создание ассоциаций книги с домом, в котором «живут» знания; с учителем, который помогает ученику открыть новые знания; с источником авторитетных знаний и проверенной достоверной информации, которой можно доверять. Учащихся подводят к выводу: если хочешь много знать, многому научиться, нужно много читать, дружить с книгой. В школе используется специальная учебная книга – учебник, в котором концентрируются знания по изучаемым учебным предметам.

*Дороже Родины ничего нет* [1, с. 166]. Паремия относится к концепту «Родина», которая в русской концептосфере онтологически единственна и неизменна, воспринимается человеком как нечто святое, сокровенное и дорогое. Работа с контекстом пословицы строится на объяснении младшим школьникам того, что Родина – самая большая ценность в жизни человека, которую нельзя купить или на что-то променять, это самое дорогое, что есть у человека: его семья, язык, история и природа. Использование в структуре пословицы отрицательного местоимения ничего выполняет функцию жесткого ценностного фильтра. Слово *дороже* в этой паремии теряет свой первоначальный

финансовый контекст стоимости и приобретает смысл этического, сакрального измерения духовной ценности народа. В русском языковом сознании Родина выносится за рамки любых возможных сравнений: материальные блага, личный успех, комфорт и даже человеческая жизнь признаются иерархически подчиненными этой высшей категории.

*Если дружба велика, будет Родина крепка* [1, с. 167]. В этой паремии пересекаются два базовых концепта – «дружба» и «Родина». В русской лингвокультуре дружба исторически трактуется как духовное родство, требующее верности, готовности помогать и защищать друг друга. Смысл пословицы объединяет важные для русского человека понятия «единство» и «соборность». Соборность понимается как единство людей на основе общих духовных и нравственных ценностей. В единстве людей заключена их сила: если люди дружат и помогают друг другу, они становятся одной большой силой. Крепость всей страны зависит от того, насколько дружно живут люди между собой, насколько они готовы вместе встать на защиту своей Родины. Мир в стране начинается с крепкой дружбы в классе или во дворе. Но в рамках паремии концепт «дружба» масштабируется: понятие дружбы расширяется от личной привязанности нескольких человек до масштабов общенационального единства. Слово *велика* в контексте паремии приобретает не пространственное, а ценностно-смысловое значение: это глубокая, искренняя дружба. В синтаксической структуре пословицы использована причинно-следственную связь «если..., будет...». Внутренняя сила государства (выраженная метафорой «Родина крепка») провозглашается следствием качества личных взаимоотношений граждан («дружба велика»).

*Жизнь дана на добрые дела* [1, с. 168]. Паремия объединяет концепты «жизнь», «добро», «труд/дело». В содержании образного выражения пересекаются два важных для русской культуры понятия: жизнь как высший дар, ценность (слово *дана* выполняет функцию предиката, задает мотив предназначения, дара); труд/дело как смысл существования человека. Значение пословицы для учащихся I класса раскрывается через понимание взаимосвязи этих двух понятий: человек живет для созидания, он трудится, выполняя добрые дела, которые помогают делать окружающий мир лучше, приносят пользу.

В русской лингвокультуре категории жизни (бытия) и добра (нравственности, морали) традиционно образуют неразрывное единство: ценность человеческого существования, жизни измеряется этическим наполнением его дел. Использование языковой конструкции «на добрые дела» четко обозначает цель жизни как высшего дара: созидательная деятельность человека во благо окружающих. Слово *дела* в данном контексте подчеркивает

деятельную, практическую природу добра в русской ментальности. Совершение добрых дел возводится в ранг главного смысла жизни человека.

*Знай и уважай своих родных и свой край* [1, с. 169]. Паремия связывает концепты «родина», «дом», «род/семья», объединяет важные понятия: малая родина/«свой край» – любовь к месту, где человек родился; семья и род/«родные» – уважение к своим корням, предкам и близким. В русской и белорусской культуре эти понятия неразрывны: любовь к Родине всегда начинается с любви к своей семье и своему родному краю, малой родине. Глагольная пара *знай* и *уважай* задает двухэтапную когнитивно-поведенческую модель освоения ценностей. Глагол *знай* отвечает за интеллектуальный, гностический компонент, предполагает изучение истории своей семьи (генеалогии) и краеведения (истории, культуры, природы родного края). В русской концептосфере знание своих корней онтологически первично. Глагол *уважай* переводит это знание в плоскость этического отношения и деятельного почитания. Объекты действия распределены по двум взаимосвязанным направлениям: микросоциальному («своих родных») и географическому («свой край»). Притяжательное местоимение *свой* подчеркивает глубинную связь человека с этими объектами.

*И сто лет мало для памяти о подвиге людей* [1, с. 170]. Образное изречение соотносится с концептами «память» («историческая память»), «подвиг» (шире – «героизм»), «время» («век»). Смысл паремии заключается в том, что подвиг – это поступок, который не имеет временного ограничения для памяти о нем. Сто лет (век) – это огромный промежуток времени, но даже его недостаточно, чтобы выразить всю благодарность героям. Память о тех, кто защищал Родину или спасал людей, должна жить вечно. Чтобы подвиг не забылся, рассказ о нем передается от поколения к поколению, поэтому подвиг сильнее времени, настоящие герои живут в нашей памяти всегда. Частица *и* в начале высказывания задает логический масштаб и эмоциональное напряжение. Ядром суждения выступает столкновение конкретного исторического макропериода («сто лет») с категорией недостаточности («мало»), что создает парадокс: реальное время признается бессильным перед величиной человеческого подвига. В контексте образного выражения сто лет (век) – это символ смены поколений. Память в этой языковой формуле выступает как активный, деятельный процесс сохранения благодарности.

Время всегда пытается «стереть» события, даже самые героические, но живая память поколений обязана этому противостоять. Сохранение исторической памяти признается важнейшим условием духовной преемственности и зрелости нации. Языковая конструкция «сто лет мало» задает ребенку правильный ценностный ориентир: если герои прошлого

подарили нам мир ценой своей жизни, совершили настоящий подвиг, то наш минимальный человеческий долг – помнить об этом, передавая эстафету памяти дальше.

*Кто помнит о войне, тот ценит мир* [1, с. 171]. Паремия строится на двух противоположных понятиях – мир и война, связывая их через концепты «мир», «память», «ценность». В русской концептосфере мир – это не просто отсутствие боевых действий, это состояние тишины, созидания и жизни; память – это «живая нить», которая связывает поколения. Смысл пословицы для младших школьников сводится к следующему: чтобы по-настоящему дорожить миром (спокойной и счастливой жизнью), нужно знать, какой ценой он достался нашему поколению, какие беды приносит война. Тот, кто знает историю своей страны, своей семьи, помнит о подвигах своих предков, которые совершались во время войны, не будет относиться к миру как к чему-то обычному, будет понимать его ценность, которая измеряется жизнями людей. Память о войне нужна не для того, чтобы копить обиды, а для того, чтобы знать, к каким страшным последствиям приводит ненависть, вражда. Наша память о прошлом – лучший способ сохранить мирное будущее.

*Лучшая память – добрые дела* [1, с. 172]. Паремия объединяет концепты «память», «труд/дело», «добро». По содержанию близка к языковому конструкту «Жизнь дана на добрые дела», который уже знаком учащимся. В русской и белорусской культуре память о человеке измеряется долговечностью результатов его труда, добрыми делами, приносящими пользу другим людям, обществу, стране. Содержание паремии утверждает онтологический приоритет созидания: лучший способ сохранить память о себе – это преумножить своим трудом добрые дела. Качественное прилагательное *лучшая (память)* выполняет функцию аксиологического фильтра, подчеркивает ценность той памяти, основу которой составляют реальные дела человека. Пока плоды его добрых дел приносят пользу другим, о человеке помнят и вспоминают с благодарностью. Чем больше добрых дел совершил человек, тем дольше будет жить память о нем.

*Маленькое дело, а громко говорит* [1, с. 173]. Паремия связывает концепты «дело», «труд» и «слово». В славянской ментальности ценность человека определяется результатами его труда, его делами и совершаемыми поступками, даже если их масштаб на первый взгляд кажется малым, незначительным. Любое малое дело лучше безделья. В пословице используется олицетворение: «дело говорит» – это значит, что люди смотрят на результат твоего труда и сразу понимают, какой ты человек. Метафорическое сочетание *громко говорит* (при олицетворении дела) переводит физический результат труда в плоскость социальной и этической оценки: дела человека сами

рассказывают о человеке, характеризуют его. Прилагательное маленькое указывает на скромность и доступность поступка (дела) для каждого, включая младшего школьника. Анализ контекста поговорки позволит сделать вывод: дела, даже самые небольшие, маленькие, рассказывают о человеке больше (конструкт «дело громко говорит»), чем тысячи красивых, но пустых (не подкрепленных делом) слов, которые он сам о себе может сказать.

*Не игла шьёт, а руки* [1, с. 174]. Поговорка связывает концепты «труд», «орудие/предмет» и «мастерство», выстраивая иерархию между техническим средством и человеческим фактором. Концепт «труд» здесь раскрывается через антропоцентрический подход, где человеческие навыки признаются главным условием успеха. В русской и белорусской культуре традиционно существовало понимание, что ценность имеет не инструмент, а умение и опыт мастера. Поговорка развенчивает иллюзию о существовании «волшебного предмета», который выполняет работу без человека. Противопоставительная конструкция с союзом *а* («не игла..., а руки») создает смысловой акцент, разделяющий пассивный инструмент и активный субъект деятельности, в роли которого выступает человек, мастер своего дела. В контексте поговорки игла выступает синекдохой любого, даже самого совершенного орудия труда, руки символизирует труд, умение человека работать, используя инструменты. Самый лучший инструмент бесполезен, если человек не умеет им пользоваться. Главное в любом деле – это умение, старание, талант человека.

*От скуки любая работа спасёт* [1, с. 175]. Образное выражение связывает концепты «труд/работа» и «праздность/скука», представляя созидательную деятельность человека, его труд (работу) как главное лекарство, которое не оставляет времени на плохое настроение (скуку). Концепт «работа» здесь выступает не как тяжелая обязанность, а как спасительная сила, не позволяющая человеку скучать. Слово *спасёт* задает мощную терапевтическую и защитную модель действия. Слово *любая* подчеркивает доступность этого средства: не имеет значения масштаб и сложность работы, дела (будь то чтение книги, уборка или помощь взрослым), важен сам факт переключения внимания на созидание. Поговорка транслирует для учащихся важную воспитательную установку: человек сам управляет своим эмоциональным состоянием, настроением через волевой выбор полезной деятельности, побеждая лень, скуку и уныние.

*По согласию о дружбе судят* [1, с. 176]. Поговорка отражает концепты «дружба», «согласие/лад», задает объективный критерий прочности отношений между людьми. Дружба в контексте поговорки раскрывается через этическую категорию «согласие», которая в восточнославянских языках семантически восходит к созвучию, совместному звучанию голосов («со-гласие»). Глагол

*судят* в сочетании с выражением по согласию задает оценочно-аналитическую модель восприятия социальных связей. Настоящая дружба – не просто совместное времяпрепровождение, общие игры, а глубокое внутреннее единство, основанное на умении слушать и слышать своего друга, уступать, идти на компромисс, действовать как одно целое. Ценность дружбы доказывается не словами, а отсутствием ссор и способностью находить общий язык. Дружба проверяется тем, умеют ли друзья согласовывать с другом свои действия, сотрудничать.

*Речь красна, если слушают тебя* [1, с. 177]. Паремия связывает концепты «речь/слово», «общение», «слушание» определяет коммуникацию как двусторонний процесс, основанный на взаимном уважении. Концепт «речь» раскрывается через наличие внимательного собеседника, организацию взаимодействия между тем, кто говорит, и тем, кто слушает. В культуре славян традиционно ценилось не только красноречие человека, но и его умение вести диалог, заинтересовать и убеждать своих слушателей. Синтаксическая структура предложения с союзом *если* устанавливает функциональную зависимость качества речи от факта ее восприятия. Слово *красна* используется в старинном, ценностно-смысловом значении («красива», «полезна», «добра»). Глагол *слушают* переводит внимание с говорящего на воспринимающего субъекта, наделяя слушателя функцией соавтора коммуникации. Местоимение *тебя* подчеркивает личную ответственность оратора: для того чтобы речь стала «красной», необходимо говорить содержательно, ориентироваться на интересы слушателей, уважать их. Красивая речь человека, которого никто не слушает, теряет свою ценность.

*Скромный и опрятный, каждому приятный* [1, с. 178]. Выражение относится к концепту «человек», связано с пониманием его внутреннего мира (скромность) и внешнего облика (опрятность). Паремия выстраивает в общественном сознании гармоничную модель личности. В русской и белорусской традиционной культуре подлинная привлекательность человека в глазах окружающих («каждому приятный») выражается через скромность и опрятность: опрятность трактуется как уважение к другим людям и результат личного труда (нужно приложить силы, чтобы выглядеть опрятно, чисто), а скромность – как показатель душевной чистоты и достоинства. Эти характеристики в русской концептосфере противопоставляются хвастовству и небрежности. В контексте паремии скромность и опрятность выступают как единство внутренней и внешней красоты человека. Местоимение *каждому* подчеркивает отсутствие исключений: вежливое поведение, скромность и аккуратность, опрятность человека всегда вызывают симпатию.

*Так поступай, чтобы стыдно не было* [1, с. 179]. Паремия связывает концепты «поступок/дело», «совесть» и «стыд», постулирует высший закон человеческого поведения. Концепт «совесть» раскрывается в паремии через категорию «стыд», выполняющую функцию как внешнего (социального), так и внутреннего (нравственного) контроля личности. Конструкция сложного предложения с союзом *чтобы* («так поступай, чтобы...») и глаголом в форме повелительного наклонения *поступай* задает для учащихся I класса модель этического выбора. Главным мерилom поступков человека должна быть его собственная совесть, а не внешняя похвала или страх наказания. Поступать нужно так, чтобы потом не чувствовать вины (стыда) за свои действия. В славянской традиции стыд, совесть выступают в качестве нравственных ориентиров, внутренних границ, которые не дают человеку совершить плохой поступок, зло.

*Узнаешь друга, когда в беду попадёшь* [1, с. 180]. Пословица связывает концепты «дружба» и «испытание/беда», рассматривая их в тесной связи для оценки подлинности отношений между друзьями. Истинная ценность дружбы проверяется в трудные моменты. Только тот, кто не бросил в беде, может называться настоящим другом. В русской и белорусской культуре друг – это не просто «приятель», это почти «брат», человек, с которым делят и хлеб, и радость, и горе. В контексте паремии беда выступает в качестве фильтра, сита для проверки качества дружбы: все случайные люди, фальшивые отношения отсеиваются, а настоящая, искренняя дружба остается. Учащиеся должны осознать, что дружба – это ответственность; назваться другом легко, а остаться им в трудную минуту – это настоящий хороший поступок надежного товарища, проверенного в беде друга.

*Фальшь от правды и слепой отличит* [1, с. 181]. Паремия связывает концепты «правда/истина», «фальшь/ложь» и «интуиция/духовное зрение». Сопоставление противоположностей в конструкте с предлогом *от* («фальшь от правды...») и усилительной частицей *и* задает четкую когнитивно-аксиологическую модель паремии. Концепт «правда» раскрывается через категорию внутренней силы, которую невозможно скрыть или подделать; в то время как концепт «фальшь» (звуковой и ювелирный маркер подделки) признается чем-то неестественным, которое видно всем без исключения. Образ слепого в роли субъекта познания играет важную роль для интерпретации смысла образного выражения: ложь (фальшь) чувствуется интуитивно; физическая неспособность человека видеть компенсируется обострением духовного/внутреннего зрения, интуиции.

*Хлеб и труд рядом идут* [1, с. 182]. Образная фраза отражает взаимосвязь концептов «хлеб» и «труд». В контексте паремии хлеб выступает не просто как

продукт, а как символ жизни, достатка и благополучия, труд признается единственным честным условием их получения. В русской концептосфере слово *хлеб* часто заменяло слово *еда* в обобщенном значении. Пословица отражает важный закон жизни, исключая веру в легкое, случайное богатство («легкого» хлеба не бывает) и утверждающий, что за каждым материальным благом (хлебом) стоит конкретное физическое и волевое усилие человека, его труд. В традиционной народной культуре славян всегда существовало глубокое уважение к земледельческому труду, который дает человеку хлеб. Для глубокого понимания смысла поговорки в букварь включена белорусская народная сказка «Легкий хлеб» [1, с. 182–183], которая демонстрирует, что путь хлеба к столу связан с тяжелым физическим трудом человека.

*Целый год трудиться – хлеб уродится* [1, с. 183]. Поговорка базируется на взаимодействии двух базовых концептов «труд» и «хлеб», продолжает знакомить учащихся I класса с поговорками русского языка, отражающими уважение к земледельческому труду в восточнославянской культуре. Концепт «труд» репрезентирован глаголом *трудиться* в сочетании с указанием на большой временной период (целый год), что подчеркивает непрерывность трудовой деятельности, связанной с выращиванием хлеба, ее длительность. Концепт «хлеб» репрезентирован лексемой *хлеб* в связке с результатом (уродится). Урожай напрямую зависит от соблюдения полного цикла сельскохозяйственного календаря: для получения хлеба как результата важно не пропустить ни один сезон календарного года (зима – подготовка, весна – посев, лето – уход, осень – жатва). Хлеб в русской концептосфере находится на вершине ценностной иерархии, выступает синонимом самой жизни, символом благ и достатка, которые имеет человек. В контексте поговорки хлеб символизирует урожай как результат труда. Связка хлеба с трудом подчеркивает не только зависимость урожая (хлеб уродится) от длительного физического труда (целый год трудиться) на поле, но и несет в себе переносный смысл: для получения благ, включая хлеб/еду в обобщенном значении, нужно вложить свой труд. При этом труд в контексте поговорки осмысливается не как разовое усилие, а как непрерывный процесс: человеку нужно трудиться, работать в течение всего года.

*Чего не знаешь, того не разгадаешь* [1, с. 184]. Поговорка связывает концепты «знание/познание» и «тайна/загадка», демонстрирует роль накопленного опыта, знаний для решения учебных и жизненных задач. Знание в контексте поговорки выступает как ключ к решению задач (загадок, тайн), как фундамент и инструмент, необходимый для познания окружающего мира. Уважение в традиционной славянской культуре вызывает только тот человек,

чьи суждения, высказывания основываются на знании предмета обсуждения, а не на пустых, беспочвенных догадках, угадывании. Для решения важных задач, реального (настоящего) разгадывания тайн нужны первоначальные знания об изучаемом объекте. Без этого фундамента можно сделать ложные выводы, выбрать неправильный путь/способ решения задачи. Пословица учит: не следует рассуждать о том, чего не знаешь. Первый шаг в познании какого-либо объекта или явления – получение о нем объективных знаний, поиск необходимой информации, которая поможет принять правильное решение.

*Шагай вперед смело на доброе дело* [1, с. 185]. Паремия соотносится с концептами «добро», «путь/движение» и «смелость». Концепт «добро» в контексте пословицы раскрывается через категорию активного действия (доброе дело), а смелость выступает внутренней опорой, позволяющей преодолеть сомнения и внутренний страх. В народной культуре восточных славян путь к добру часто требует смелости, мужества, однако внутренняя уверенность человека в том, что он поступает правильно (совершает доброе дело), наделяет его внутренней силой. Самыми трудными часто бывают первые шаги, но сделав их, преодолев сомнение, человек смело идет вперед. В этом проявляется его сила воли, без которой невозможен переход от мысли к действию. Пословица призывает не сомневаться и не бояться, если твоя цель – принести пользу другим, сделать доброе (благое, правое/правильное, нужное, хорошее) дело.

*Щедрые дары в каждой книге даны* [1, с. 186]. В паремии репрезентированы концепты «книга», «знание», «дар». В культуре восточных славян книга исторически воспринимается как высшее благо, дар, источник знаний, хранитель опыта прошлых поколений, сокровищница мудрых мыслей. Паремия отражает ценностную установку: отношение к печатному слову (книге) как к безусловной ценности и источнику духовного богатства (щедрые дары). Концепт «дар» переводит процесс чтения в плоскость бескорыстной передачи читателю знаний, опыта, мудрости автора книги. В русской концептосфере дар – это то, что передается безвозмездно, от сердца к сердцу. Слово каждый подчеркивает отсутствие исключений: все книги щедро делятся духовным богатством со своими читателями. Анализ контекста образного выражения позволяет раскрыть учащимся ценность чтения книг: даже в маленьком рассказе внимательный читатель всегда найдет важную мысль, которая станет для него «щедрым даром».

*Это с виду книга мала, а внутри полна ума* [1, с. 187]. Паремия связана с концептами «книга», «ум/мудрость». Концепт «книга» выражен лексемой книга в сочетании с пространственными маркерами «с виду» (внешний план) и «внутри» (внутренний план). Паремия актуализирует противоречие внешнего

вида и внутреннего содержания книги: материальные границы («мала») несопоставимы с богатством ее наполнения («полна ума»). Книга признается концентрированным источником ума, который ассоциируется со знанием, мудростью, интеллектом человека. В культуре славян традиционно существовало убеждение, что подлинная ценность явлений и человека скрыта от поверхностного взгляда. Пословица отражает этический принцип восточных славян, запрещающий судить о вещах исключительно по их внешним, материальным характеристикам. Анализ образного выражения позволяет переключить внимание учащихся I класса с техники чтения на понимание прочитанного: ученики овладели грамотой и теперь способны заглянуть за внешнюю оболочку слов (буквенный код) в глубину смыслов (семантическое поле). Важно не то, сколько страниц в книге, а то, сколько мыслей и идей появилось после ее чтения.

*Юный ума набирает, если книгу читает* [1, с. 188]. Образное изречение интегрирует концепты «юность», «чтение», «книга», «ум». В славянской картине мира юность/молодость ассоциируется с периодом интенсивного роста, не только физического, но и интеллектуального, выраженного языковым конструктом «ума набирает». Главным условием (инструментом) умственного роста человека признается чтение книг («книгу читает»). Обязательность этого условия в паремии выражена союзом *если* (использован фрейм обусловленного действия). Пословица транслирует прямую зависимость между интеллектом (умом) человека и его читательской активностью (чтением). В народном сознании «нечитающий» традиционно приравнивался к «невежественному». Глагол *набирает* указывает на постепенный, накопительный характер какого-либо процесса, требующего времени и регулярности выполнения определенных действий: читать книги нужно постоянно, каждая прочитанная книга – это накопление новых знаний, вклад в развитие ума.

*Языком не торопись, а делом не ленись* [1, с. 189]. Паремия связывает концепты «слово/язык», «труд/дело», выстраивая ценностную модель баланса между вербальной активностью и трудовой деятельностью человека. Концепт «слово» (речевой маркер язык) раскрывается в контексте паремии через призыв к сдержанности (не торопись), в то время как концепт «труд» (дело) признается значимой целью, достижение которой требует усилий (не ленись). В паремии использовано противопоставление контекстуальных понятий «язык» (в значении пустой разговор, болтовня) и «дело» (в значении реальный труд, поступок). В культуре русского и белорусского народа традиционно существует глубокое уважение к человеку труда/дела и явное недоверие к пустословию. Пословица отражает ценностную установку, согласно которой ответственность и надежность человека определяются конкретными результатами его труда, а не

громкими словами и обещаниями.

**Заключение.** Дидактическая ценность всех рассмотренных паремий заключается в их мощном мировоззренческом потенциале. В пословицах отражается характер народа, его любовь к Родине, отношение к жизни, труду, учению, принятие основных этических правил, определяющих нравственные аспекты поступков и поведения человека. При оформлении букваря пословицы записаны на древних свитках, создающих образ хранителей мудрых изречений, в которых передан опыт многих поколений людей.

Проведенный анализ паремиологических единиц, используемых при обучении грамоте, показал, что в русской концептосфере базовые ценности находятся в состоянии синергии и органической неразрывности: любовь к Родине и идея соборности закономерно вырастают из микросоциального локуса (любви к семье, уважения к родным, своему краю), а материальное благополучие («хлеб») рассматривается исключительно как результат честного, терпеливого и непрерывного волевого усилия («труд»).

Благодаря метафоричности, паремии служат хорошим инструментом для интеграции абстрактных концептов («совесть», «соборность», «согласие/лад», «дар», «внутренний мир» и др.) в понятийно-ценностную картину мира младшего школьника. При этом русские пословицы не просто декларируют моральные нормы, но и задают конкретную когнитивно-поведенческую модель (например, через глагольные пары «знай и уважай», «не торопись и не ленись»). Тем самым разграничивается интеллектуальный (гностический) компонент освоения ценностей, их личностное принятие учащимися и перевод в сферу практической деятельности.

#### Библиография

1. Тиринова О.И. Букварь: учебник для 1 класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания. Мн.: Академия образования, 2024. 199 с.
2. Савенкова Л.Б. Русские паремии как функционирующая система: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Ростов н/Д, 2002. 46 с.

## **«КАРТА ВПЕЧАТЛЕНИЙ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВЕРНУТОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ**

**Тулинова Виктория Алексеевна**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное  
учреждение «Лицей Технополис»

Новосибирская область, р.п. Кольцово, Российская Федерация

Victoria.tulinova99@yandex.ru

**Погребняк Елена Викторовна**

Новосибирский институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования

г. Новосибирск, Российская Федерация

Pogrebnyak-E@yandex.ru

**Аннотация.** В статье авторы актуализируют проблему затруднений обучающихся 9-х классов при подготовке к итоговому собеседованию как допуску к ГИА, вызванных доминированием интернет-коммуникации, а также недостаточностью методических инструментов, позволяющих формировать развернутое речевое высказывание с опорой на эмоциональный опыт, а не только на логико-содержательные схемы.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая разработка методического инструмента «карта впечатлений», направленного на формирование умения строить развернутое речевое высказывание у обучающихся 5–9 классов в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Исследование опирается на анализ психолого-педагогической и методической литературы (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская), обобщение педагогического опыта, наблюдение за речевой деятельностью обучающихся, а также на метод моделирования учебного занятия с активизацией разных каналов восприятия.

В статье выявлены основные трудности современных подростков при построении устного и письменного высказывания, обусловленные доминированием интернет-коммуникации и клипового мышления. Обосновано, что основой речепорождения является собственный эмоциональный опыт. Представлена структура и алгоритм работы с «картой впечатлений».

Данный методический инструментарий позволяет снять «страх чистого листа», сформировать целостное, эмоционально окрашенное высказывание, развить метапредметные навыки, эмоциональный интеллект и погрузить обучающегося в русскую концептосферу через лично-присвоенные смыслы.

**Ключевые слова:** речевое высказывание, итоговое собеседование, карта впечатлений, каналы восприятия, эмоциональный опыт, метапредметные результаты, русский язык, ФГОС, концептосфера.

UDC 372.8:811.161.1

## **“IMPRESSIONS MAP” AS A TOOL FOR FORMING A DETAILED SPEECH STATEMENT OF STUDENTS OF 5–9 CLASSES**

**Tulinova Victoria Alekseevna**

Municipal Budgetary General Education Institution Lyceum Technopolis

Novosibirsk Region, Koltsovo, Russian Federation

Victoria.tulinova99@yandex.ru

**Pogrebnyak Elena Viktorovna**

Novosibirsk Institute of Advanced Training and

Retraining of Education Workers

Novosibirsk, Russian Federation

Pogrebnyak-E@yandex.ru

**Abstract.** In the article, the authors actualize the problem of difficulties faced by 9th grade students in preparing for the final interview as an admission to the State Unified Examination, caused by the dominance of Internet communication, as well as the lack of methodological tools that allow students to form a detailed speech statement based on emotional experience, rather than just on logical and content-based schemes.

The purpose of the study is to provide a theoretical basis and practical development of the methodological tool "Impression Map" aimed at forming the ability to construct a detailed speech statement in students of grades 5–9 in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES). The study is based on an analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature (L.S. Vygotsky, A.A. Leontiev, M.T. Baranov, and T.A. Ladyzhenskaya),

generalization of pedagogical experience, observation of students' speech activity, and the method of modeling a lesson with the activation of different channels.

The article identifies the main difficulties faced by modern teenagers in constructing oral and written statements, which are caused by the dominance of Internet communication and clip-based thinking. It is substantiated that the basis of speech production is one's own emotional experience. The article presents the structure and algorithm for working with an "impression map." This methodological tool allows students to overcome the "fear of a blank page," create a cohesive and emotionally charged statement, develop meta-subject skills, emotional intelligence, and immerse themselves in the Russian conceptual sphere through personally meaningful meanings.

**Keywords:** speech statement, final interview, impression map, perception channels, emotional experience, meta-subject results, Russian language, Federal State Educational Standard, concept sphere.

**Введение.** Школьная практика показывает, что многие выпускники демонстрируют неспособность к самостоятельному, эмоционально окрашенному, логически связному монологическому высказыванию. Именно это актуализирует противоречие между требованием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к метапредметным результатам, включающим умение строить развернутое речевое высказывание в устной и письменной форме, и реальными трудностями, которые испытывают обучающиеся 9-х классов при подготовке к итоговому собеседованию – допуску к государственной итоговой аттестации [7]. Данная проблема усугубляется особенностями современной интернет-коммуникации: краткость сообщений, игнорирование речевых норм, односложность ответов, активное сокращение лексем, доминирование просмотра коротких видеороликов (до 1 минуты) и реакций-эмодзи. Кроме того, наблюдается тенденция к опосредованному приобретению жизненного опыта через экран мобильного устройства, что формирует иллюзию осведомленности без полноценного проживания и анализа.

Мы полагаем, что основа любого речевого высказывания – собственный эмоциональный опыт. Поэтому одной из основных задач является создание условий для его приобретения. Важно задействовать чувственную сферу ребенка – воздействовать на разные каналы восприятия, формируя индивидуальное впечатление о любом объекте. С этой целью мы разработали и апробировали такой методический инструмент, как «карта впечатлений». Её основная задача состоит в том, чтобы разместить на одном листе не просто

информацию или объекты, а создать пространство для осмысления и фиксации собственных наблюдений и ощущений.

Теоретическая база нашего исследования опирается на: культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского [1, с. 78], согласно которой развитие высших психических функций, включая речь, происходит через интериоризацию культурных знаков и эмоционального опыта; положение А.А. Леонтьева о том, что речевая деятельность является неотъемлемой частью общей деятельности человека [4, с. 45]; а также на современные исследования в области методики преподавания русского языка и лингвокультурологии. В частности, работы В.И. Карасика о структуре концепта (ценностная, образная и понятийная составляющие) и работы А.Д. Дейкиной об аксиологическом подходе в обучении русскому языку, обосновывающие необходимость формирования ценностного отношения к языку через осмысление ключевых концептов русской культуры [2, 3].

**Основная часть.** Мы исходим из того, что основой полноценного речевого высказывания является собственный эмоциональный опыт обучающегося. Задача учителя — создавать условия для его приобретения через воздействие на разные каналы восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический, ольфакторный, вкусовой.

Для решения этой задачи нами был разработан методический инструмент «карта впечатлений», представляющий собой односторонний структурированный материал, который позволяет фиксировать не информацию об объекте, а индивидуальные ощущения, наблюдения, ассоциации. Принципиальными особенностями карты являются: опора на чувственный опыт; межпредметная интеграция (музыка, живопись, хореография, кулинарное искусство); пространство для индивидуального восприятия (отсутствие жесткого шаблона ответов); интерактивность (QR-коды, тактильные элементы, рецепты).

Рассмотрим алгоритм работы с «картой впечатлений» на примере образа *лебедя*. Выбор объекта обусловлен его материальностью и одновременно отдаленностью от повседневного опыта городского школьника.

Этап 1. *Кинестетический канал.* Обучающиеся получают перо лебедя, подбрасывают его, дуют на него, описывают физические свойства (*легкое, белое, пушистое*), начинают собирать лингвистический материал, основанный на прямом описании этой «части» целого, а далее переводят в метафорический ассоциативный ряд, в котором выявленные характеристики относятся уже не только к перу, но и ко всей птице. Фиксируются лишь те характеристики, к которым обучающиеся испытывают эмоциональное «присоединение». Учитель не настаивает на единообразии, сохраняя пространство для индивидуального

восприятия. Задача состоит в том, чтобы у каждого ребенка оставалось пространство для несогласия с общим мнением, индивидуального восприятия, которое затем мягко будет заполняться наиболее общими для всех представлениями. Ребенку необходимо чувствовать и общность, и индивидуальность собственного мнения.

Этап 2. *Аудиальный канал*. Для прослушивания в рамках ограниченного времени выбрана пьеса «Лебедь» из сюиты «Карнавал животных» Камиля Сен-Санса [5]. Кроме небольшой длительности это обусловлено и доступностью анализа для обучающихся в силу использования небольшого количества музыкальных инструментов (виолончель и фортепиано) и понятного движения мелодии, вызывающего в воображении понятные и объяснимые образы. Поскольку мелодия движется, то и образ лебедя становится «движимым», описание пополняется глаголами, наречиями, характеризующими действие, образ становится все более подробным (*красивым, грациозным, плавным, иногда печальным*).

Вся предыдущая работа необходима была для того, чтобы сформировать ассоциативный ряд вокруг этой птицы, то есть наделить ее символизмом, понятным и присвоенным. На этом этапе следует выявить первично сформированное представление об этом образе у каждого индивидуально и в формате беседы расширить представление общими впечатлениями.

Этап 3. *Лингвокультурологический канал* (работа с фразеологией). Подкрепление образа, значимого в мировой культуре, предлагаем локализовать в культуре национальной, перевести в область значимых традиционных ценностей в русской картине мира. Для этого воспользуемся фразеологизмом «*лебединая верность*». Работа по анализу языкового материала привычна на уроках русского языка, здесь лишь акцентируем внимание на том, что язык является отражением культуры народа, а фразеологизм, так быстро и надежно закрепившийся в языке, видимо, был очевидным отражением восприятия этого образа, и только нуждался в формулировании и распространении через массовую культуру в форме песни. Этот фразеологизм отражает представление русского народа о любви и ее важной форме – семье, о том, что лежит в основе создания семьи, подчеркивая преданность партнеров друг другу, ценность и важность выбора своей пары, ответственности, которая лежит на человеке в момент выбора, и обязательств, которые он берет на себя на всю жизнь. Обучающиеся выясняют, что язык отражает систему ценностей народа: верность, преданность, ответственность, семья. При необходимости работа расширяется стихотворением А. Дементьева.

Этап 4. *Визуальный канал* (живопись). Анализ картины М. Врубеля «Царевна-Лебедь». Визуальный канал восприятия задействуется на занятиях

чаще всего, и анализ картины для написания сочинения-описания не нов в методике преподавания русского языка. Однако здесь задача подкрепить метафорическое выразительным художественным образом. Обратит внимание на цветовые решения, технику мазков, позу главной героини, ее взгляд через плечо, одежду, в которую одел ее художник. Детальный анализ подводит к мысли о недоступности, недостижимости, таинственности, чистоте великой красоты прекрасной дамы в облике лебедя. Становится понятно, почему именно образ лебедя был выбран А.С. Пушкиным для царевны в его «Сказке о царе Салтане...» и почему именно жена художника исполнила эту роль на картине и на сцене. Следует также сопроводить анализ картины информацией о том, что творческий и семейный союз Врубелей просуществовал до конца жизни мастера, как бы подтверждая существование той самой «лебединой верности». Таким образом через ассоциативный ряд *лебедь – красота – любовь – верность – идеал* мы переходим к отражению всех этих ассоциаций в искусстве как мировом, так и национальном.

Этап 5. *Хореографическое искусство*. Обучающиеся вспоминают балет П.И. Чайковского «Лебединое озеро» как самую известную ассоциацию. Затем обращаемся к переосмыслению уже знакомой музыки Сен-Санса в русской культуре: хореографическая миниатюра М. Фокина «Умиравший лебедь», созданная для А. Павловой (в записи – М. Плисецкой), открывает трагическую грань образа. Обучающимся предлагается сопоставить собственные ощущения от прослушивания пьесы с воплощением Фокина: согласны ли они с такой трактовкой, что нового добавил балет [6]. Хореографические средства выразительности (движения рук-крыльев, пластика, пачка) превращают абстрактный звуковой образ в зримое, телесно переживаемое действие. Все ранее накопленные смыслы (лёгкость пера, плавность мелодии, красота царевны, ценность верности) получают сценическое воплощение. Обучающиеся фиксируют в карте впечатлений трагические грани образа: *хрупкость, борьбу, красоту и неизбежность*.

Этап 6. *Ольфакторный и вкусовой каналы* (по выбору учителя). Первое задание: представить парфюмерную композицию, отражающую символику образа лебедя (ноты, пирамида, название, флакон). Второе задание: обращение к десерту «Павлова» (безе с взбитыми сливками и фруктами). Обучающиеся объясняют происхождение названия в связи с А. Павловой; при возможности проводится дегустация.

Этап 7. *Завершающий этап*. Составление развернутого высказывания (устного или письменного) на основе записей в «карте впечатлений». Обучающийся опирается на собственные эмоции, тактильные ощущения, аудиальные и визуальные образы, что позволяет избежать «страха чистого

листа». Тематика высказываний вариативна: «Что для меня значит лебединая верность?», «Почему образ лебедя так важен в русской культуре?», описание картины или музыкальной пьесы, рассуждение о связи искусства и жизненного опыта. Для долговременного сохранения опыта карта снабжается QR-кодами на аудио- и видеозаписи, реальным пером, рецептом десерта. Это дает возможность вернуться к материалу дома, в иной обстановке, переосмыслить полученные впечатления.

**Заключение.** Разработанный инструмент «карта впечатлений» позволяет достичь следующих результатов:

1. **Метапредметные:** формирование умения строить развернутое, логичное, выразительное речевое высказывание; развитие регулятивных (планирование, контроль), познавательных (анализ, синтез, сравнение) и коммуникативных универсальных учебных действий.

2. **Предметные:** обогащение лексического запаса, освоение средств художественной выразительности, умение анализировать языковые единицы (фразеологизм) и создавать собственный текст.

3. **Личностные:** развитие эмоционального интеллекта, воображения, креативного мышления; формирование ценностного отношения к русской культуре и языку; погружение в русскую концептосферу (верность, красота, любовь, идеал) через личностно присвоенные смыслы.

Основой расширения представления об отдельных предметах служит включение большого пласта информации из других предметных областей, в частности практически неисчерпаемым источником становится мировая художественная культура, освоившая и переработавшая многие бытовые элементы нашей жизни в иную, высокохудожественную форму, наделив их смыслами, превратив в образы и высказывания.

Конечной целью, преследуемой при создании разработки, стало формирование картины мира, выстроенной на основе национально значимых понятий, которые перестают быть отвлеченными, расширяются за счет введения в семантические поля периферийных элементов, на основе не всегда очевидных ассоциативных связей. За счет эмоционального воздействия абстрактность снижается, поскольку индивидуально прожитый эмоциональный опыт формирует отношение к предмету и понятию, что позволяет сформулировать высказывание через оценку, основанную на личном восприятии.

Таким образом, «карта впечатлений» является эффективным методическим инструментом, соответствующим требованиям ФГОС и позволяющим преодолеть разрыв между коммуникативными привычками

современных подростков и необходимостью создания полноценного речевого высказывания.

### **Библиография**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 224 с.
2. Дейкина А.Д. Аксиологический подход в преподавании русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Либроком, 2010. 216 с.
5. Сен-Санс К. Карнавал животных: пьеса «Лебедь» [Электронный ресурс]. URL: <https://classic-online.ru/ru/composer/Saint-Saens/13> (дата обращения: 01.04.2026).
6. Фокин М.М. Против течения: воспоминания балетмейстера. Л.: Искусство, 1962. 287 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897) (ред.21.12.2020). [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.12. 2024).

УДК 372.881.161.1

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СОЧИНЕНИЮ ПО КАРТИНЕ**

**Хорькова Лидия Юрьевна**

Федеральное государственное

бюджетное научное учреждение

«Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»

Москва, Российская Федерация

[horkova@instrao.ru](mailto:horkova@instrao.ru)

**Аннотация.** Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью решения проблем, связанных с использованием нейросетей в практике учителя русского языка и литературы на примере обучения написанию сочинения по картине.

Цель исследования – предложить методику подготовки педагога-словесника к сочинениям по картинам с помощью ИИ и разработать модели подготовительных заданий для учащихся, что поможет повысить уровень сформированности навыка создания монолога-описания как в устной, так и письменной форме.

Методы исследования: изучение и теоретический анализ научной,

методической, психолого-педагогической литературы, устные и письменные опросы, анкетирование.

Научная новизна исследования состоит в предложении использовать нейросети и другие инструменты с искусственным интеллектом в работе учителя-словесника на уроках подготовки к сочинениям-описаниям картин.

Практическая значимость исследования определяется разработкой моделей подготовительных заданий к сочинению по картине для учащихся и подготовкой методических рекомендаций для учителей русского языка по использованию нейросетей в педагогической практике.

**Ключевые слова:** использование нейросетей учителем русского языка, использование инструментов с искусственным интеллектом для разработки заданий для уроков, сочинение-описание картины, выбор варианта задания в Итоговом устном собеседовании по русскому языку, монолог-описание.

UDC 372.881.161.1

## USING AI IN TEACHING SCHOOL STUDENTS TO WRITE AN ESSAY ON A PAINTING

**Khorkova Lidiya Yurievna**

Federal State Budgetary Scientific Institution

"V.S. Lednev Institute of Content  
and Teaching Methods"

Moscow, Russian Federation

horkova@instrao.ru

**Abstract.** The relevance of the article's topic stems from the need to address problems associated with the use of neural networks in the practice of a Russian language and literature teacher, using the example of teaching essay writing based on a painting.

The aim of the study is to propose a methodology for preparing language and literature teachers for teaching essays on paintings with the help of AI and to develop models of preparatory tasks for students, which will help raise the level of proficiency in creating a descriptive monologue in both oral and written forms. Research methods: study and theoretical analysis of scientific, methodological, psychological, and pedagogical literature, oral and written surveys, questionnaires.

The scientific novelty of the study lies in proposing the use of neural networks and other artificial intelligence tools in the work of a language and literature teacher

during lessons preparing for descriptive essays on paintings.

The practical significance of the study is determined by the development of models of preparatory tasks for an essay on a painting for students and the preparation of methodological recommendations for Russian language teachers on the use of neural networks in pedagogical practice.

**Keywords:** use of neural networks by a Russian language teacher, use of artificial intelligence, tools for designing lesson tasks, descriptive essay on a painting, choice of a task option in the Final Oral Interview in the Russian language, descriptive monologue.

**Введение.** Красота, искусство, являющиеся «выразительным бытием» (М.И. Бахтин), представляющие идеал «абсолютного совершенства» (Л.Н. Толстой), выступающие для индивида «кумиром без всяких условий» (Ф.М. Достоевский), обладающие способностью «гармонично настраивать людей» (И.Н. Краской), объективно призваны духовно обогащать человека. Этому содействует эмоционально-образный характер искусства, его способность силой воображения создавать новый мир, творить «вторую природу», постигать «диалектику души», вызывать потрясение и нравственное очищение – катарсис, являющийся «апофеозом любви, добра и красоты» (Д.Е. Максимов). Поэтому так важно организовать «встречи» школьников с произведениями искусства, в том числе обращаться к художественным полотнам на уроках русского языка.

На необходимость приобщения к искусству на уроках русского языка обращали внимание Ф.И. Буслаев, один из основоположников методики преподавания русского языка, К.Д. Ушинский, советовавший учителю приносить «в класс картину за картиной, меняя их тогда, когда все содержание картины будет исчерпано и когда дети приобретут навык рассказывать картину порядочно для своего возраста» [6, с. 43], Н.К. Крупская, полагавшая, что рассматривая живописные полотна, ребенок научается наблюдать: «Если предложить ребенку описать лес, реку, улицу, которые он видит, ребенок не сумеет этого сделать, он растеряется в массе деталей, не сумеет выделить существенное, типичное. И вот картины могут помочь обучить их смотреть. Конечно, необходимо брать картины великих художников, по содержанию вполне доступные детям» [3, с. 357]. Методику обучения школьников написанию сочинения по картине разрабатывали Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, А.В. Текучев, Л.А. Ходякова и др.

Сегодня сочинение по картине – традиционный вид творческих работ в среднем звене. Федеральной рабочей программой основного общего

образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций) предусмотрено обучение написанию сочинения-описания картины, согласно поурочному планированию для этого выделены часы:

в 5-м классе:

– урок 38. Сочинение (обучающее). Описание картины;

– урок 84. Сочинение-описание картины;

– урок 134. Сочинение-описание картины;

в 6-м классе:

– урок 148. Сочинение-описание картины;

в 6-м классе (вариант 4 учебного плана):

– урок 121. Сочинение-описание картины;

в 7-м классе:

– урок 58. Сочинение-описание картины;

в 8-м классе:

– урок 59. Сочинение-описание картины;

в 9-м классе отдельных уроков для данного вида сочинения не предусмотрено [7, с. 133–178].

Планируемые результаты освоения программы по русскому языку на уровне основного общего образования предусматривают как достижение личностных результатов в рамках эстетического воспитания: «восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимание эмоционального воздействия искусства, осознание важности художественной и самовыражения» [7, с. 26], так и предметных результатов:

– в 5 классе: «создавать тексты-повествования и читательского опыта; тексты с использованием сюжетной картины (в том числе сочинения-миниатюры объёмом 3 и более предложений, сочинения объёмом не менее 70 слов)» [7, с. 33];

– в 6 классе: «создавать тексты различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание внешности человека, помещения, природы, местности, действий) с использованием жизненного и читательского опыта, произведений искусства (в том числе сочинения-миниатюры объёмом 5 и более предложений; сочинения объёмом не менее 100 слов с учётом функциональной разновидности и жанра сочинения, характера темы)» [7, с. 38];

– в 7 классе: «создавать тексты различных функционально-смысловых типов речи с использованием жизненного и читательского опыта, произведений искусства (в том числе сочинения-миниатюры объёмом 6 и более предложений, сочинения объёмом не менее 150 слов с учётом стиля и жанра сочинения, характера темы)» [7, с. 42];

– в 8 классе: «создавать тексты различных функционально-смысловых типов речи с использованием жизненного и читательского опыта, тексты с использованием произведений искусства (в том числе сочинения-миниатюры объёмом 7 и более предложений, сочинения объёмом не менее 200 слов с учётом стиля и жанра сочинения, характера темы)» [7, с. 47];

– в 9 классе: «создавать тексты с использованием жизненного и читательского опыта, произведений искусства (в том числе сочинения-миниатюры объёмом 8 и более предложений или объёмом не менее 6–7 предложений сложной структуры, если объём позволяет раскрыть тему, выразить главную мысль), сочинения объёмом не менее 250 слов с учётом стиля и жанра сочинения, характера темы» [7, с. 51].

Количество отдельных уроков, отведённых в среднем звене на формирование навыка написания сочинения по картине, невелико, вместе с тем этот вид творческой работы непосредственно коррелируется с третьим заданием (монологическим высказыванием) в рамках итогового устного собеседования по русскому языку, обязательного для учащихся 9 класса. Учащимся необходимо выбрать одну из тем – описание фотографии, повествование на основе жизненного опыта или рассуждение по поставленному вопросу. Высокий уровень сформированности навыка написания сочинений по картинам может помочь девятиклассникам успешно справиться с этим заданием.

В большинстве аналитических материалов образовательных организаций отсутствуют сведения о выборе вида монолога (задание 3), в некоторых указано, что большинство выбрало монолог-описание. Это происходит из-за того, что в бланке протокола не указывается, какой вариант выбрал учащийся. Эти сведения можно уточнить только при анализе аудиозаписей собеседований или специально организованном сборе сведений.

Сбор сведений по нашему запросу был организован в двух образовательных организациях в этом году и осуществлялся педагогами школ под руководством руководителей методических объединений учителей русского языка и литературы: МБОУ «СОШ № 1» г. Кольчугино Владимирской области, количество девятиклассников (Павлова Е.Н.), МБОУ «ОЦ «Сабурово» г/о Красногорск Московской области, количество девятиклассников (Супрун О.В.). Результаты представлены в таблице «Выбор девятиклассниками разновидности задания 3» (Таблица 1).

Опрос девятиклассников и их педагогов показал, что и школьники, и учителя считают, что описание фотографии – самое простое задание, так как изображение служит своеобразным планом ответа, поэтому учащемуся проще выполнить коммуникативную задачу – построить монолог-описание из 10 и более фраз, не допустив логических ошибок.

## Выбор девятиклассниками разновидности задания 3

Образовательная организация	Количество учащихся 9 классов	Количество учащихся, выбравших монолог-описание	Количество учащихся, выбравших монолог-повествование	Количество учащихся, выбравших монолог-рассуждение
МБОУ «СОШ № 1»	98	96 чел./98%	0	2 чел./2%
МБОУ «ОЦ «Сабурово»	92	87 чел./95%	2 чел./2%	3 чел./3%

А вот Л.Н. Толстой считал, что «описания предметов труднее, чем повествования. Описание требует значительно большей наблюдательности, умения выбрать признаки предметов и рассказать о них в определённой последовательности» [4, с. 24]. И, как показывает практика [1, с. 17, 20], у части девятиклассников это задание по их выбору вызывает серьёзные затруднения. Типичными ошибками, допущенными учащимися при выполнении задания 3, являются ответы на рекомендованные вопросы вместо создания цельного текста, недостаточный объём монологического высказывания (менее 10 фраз), несоответствие монолога выбранному типу речи (описание-повествование-рассуждение); нарушения последовательности изложения, отсутствие причинно-следственных связей между частями высказывания, неоправданные повторы, использование сленга и просторечной лексики вместо нейтральной и литературной лексики.

На наш взгляд, это говорит о необходимости уделять больше внимания такому типу заданий, как описание картины, а в качестве одного из инструментов для проектирования учебных заданий могут быть использованы нейросети.

Цель данной работы – предложить методику подготовки педагога-словесника к сочинениям по картинам с помощью ИИ и разработать модели подготовительных заданий для учащихся.

Научная новизна исследования состоит в том, чтобы предложить педагогам-практикам ещё один инструмент, который они смогут использовать в работе.

Практическая значимость исследования определяется разработкой моделей подготовительных заданий к сочинению по картине для учащихся и подготовкой методических рекомендаций для учителей русского языка.

## Основная часть

### Подготовка учителя русского языка к уроку-описанию картины

Подготовка урока-описания картины, по мнению коллектива преподавателей Московского педагогического государственного университета в составе Башировой М.А., Шилхановой А.Н., Ибрагимова М.К., включает следующие этапы:

1. Выбор картины с учётом возраста учащихся, степени подготовленности класса и цели, поставленной преподавателем.
2. Изучение содержания картины.
3. Знакомство с биографией, творчеством художника, историей создания картины и средствами реализации замысла художника.
4. Формулировка вопросов для беседы.
5. Составление плана урока [6, с. 373].

И на каждом из этапов педагогу может помочь нейросеть, важно только правильно сформулировать запрос (промпт – термин в нейросетях представляет собой текстовый запрос или указание, задача которого заключается в том, чтобы вызвать определённое действие или ответ со стороны искусственного интеллекта. Это текстовое обращение, которое пользователь направляет к нейросети с целью получения от неё определённого продукта, будь то статья, визуальный контент и так далее. В другом смысле, «промпт» можно рассматривать как «инструкцию» для нейросети [5]).

Воспользовавшись нейросетью <https://alice.yandex.ru/chat/>, мы получили следующий ответ на запрос «Подбери жанровые картины для учеников 5 класса»: «Для учеников 5 класса подойдут жанровые картины, которые помогут наглядно объяснить основные виды живописи и развить навыки анализа произведений искусства. Вот несколько примеров: пейзажи – И.Э. Грабарь «Февральская лазурь» (1904), А.К. Саврасов «Грачи прилетели» (1871), И.И. Левитан «Золотая осень» (1895), В.Д. Поленов «Московский дворик» (1878), портрет – В.А. Серов «Девочка с персиками» (1887), картины бытового жанра – Ф.П. Решетников «Опять двойка» (1952), В.Г. Перов «Тройка» («Ученики-мастеровые везут воду», 1866), К.Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы» (1872), исторический и сказочный жанры – В. В. Васнецов «Богатыри» (1881–1898), В.В. Васнецов «Алёнушка» (1881). При этом нейросеть предложила посмотреть репродукции указанных полотен и подготовила небольшие справки по картинам.

Но у нейросети есть существенный недостаток – она генерирует ответы, обучаясь на существующих интернет-ресурсах, поэтому на свой запрос мы получили список картин, который, как правило, помещается в учебниках по русскому языку. Поэтому можно дать уточняющий запрос, например, «Подбери

ещё 10 вариантов бытовых картин, которые можно обсудить с пятиклассниками». И вот здесь уже нейросеть выдала менее известные картины, но которые ребятам, возможно, будут тоже интересны: «Устный счёт. В народной школе С.А. Рачинского» Николая Богданова-Бельского (1895) или «Весенний дождь» Валентина Сидорова (1957).

Следующим этапом должно стать более тесное знакомство педагога с биографией и творчеством художника, историей создания выбранной картины и художественными средствами, которые использовал мастер. Эти сведения также можно получить, используя нейросеть. На запрос «Расскажи об истории создания картины «Весенний дождь» Валентина Сидорова (1957)» ИИ выдал информацию об авторе, истории создания полотна, особенностях картины и её судьбе. Сведения можно проверить, опираясь на указанные в ответе источники информации, среди них оказались материалы Фонда Культурного и Исторического Наследия Валентина Михайловича Сидорова, диссертация «Творчество Валентина Сидорова в истории российской пейзажной живописи 1950–2010 годов» Лю Хайя и др.

На заключительном этапе педагогу останется подготовить план урока, разработать задания, вопросы для учащихся. Это тоже можно поручить нейросети. На запрос «Предложи 10 вопросов по содержанию картины «Весенний дождь» Валентина Сидорова (1957)» нейросеть сформировала несколько групп вопросов – вопросы на восприятие и описание (*Какие детали на переднем плане помогают понять, что идёт дождь? Обрати внимание на лужи, капли, мокрые поверхности.*), вопросы на анализ деталей и композиции (*Как художник показывает, что дождь не холодный и не сильный, а именно весенний и тёплый? Обрати внимание на позы детей, их одежду и состояние природы.*), вопросы на интерпретацию и воображение (*Как ты думаешь, дети расстроились из-за дождя или обрадовались ему? Приведи 2–3 аргумента из картины, которые подтверждают твою мысль*) и вопрос на связь с личным опытом и обобщение (*Чем эта сцена похожа на то, что ты сам(а) видел(а) весной во время дождя? Есть ли что-то в картине, что напоминает тебе о каком-то личном весеннем воспоминании?*). Количество вопросов, их направленность можно менять, уточнять в зависимости от целей урока, подготовленности учащихся.

Чтобы построить беседу с учащимися по картине, можно попросить нейросеть предложить план сочинения-описания картины. Результат, который выдала нейросеть на запрос «Создай план описания картины «Весенний дождь» Валентина Сидорова (1957)», можно трансформировать в таблицу для сбора материала учащимися для сочинения, а для подбора языкового материала выполнить дополнительные запросы:

## Материалы для составления описания картины

План сочинения	О чём можно написать	Языковой материал
1. Вступление	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Название картины и автор: «Весенний дождь», Валентин Михайлович Сидоров.</li> <li>– Год создания: 1957.</li> <li>– Жанр произведения: бытовой жанр с элементами пейзажа.</li> <li>– Где хранится картина: Музей изобразительных искусств Республики Карелия.</li> <li>– Размеры полотна: 198×122 см, техника – масло на холсте.</li> </ul>	<p><i>Перед нами картина ..., написанная в ... году.</i></p> <p><i>Картина ... относится к жанру ...</i></p> <p><i>Произведение ... под названием ...</i></p> <p><i>представляет собой ...</i></p> <p><i>Рассмотрим картину ... «...», созданную в ... году в жанре ...</i></p> <p><i>Полотно «...» было написано ... в ... году и принадлежит к жанру ...</i></p>
2. Сюжет и общая атмосфера	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Краткое описание сцены: дети укрываются от весеннего дождя на скамье у дома.</li> <li>– Общее настроение картины: светлое, лиричное, радостное; несмотря на дождь, атмосфера тёплая и уютная.</li> <li>– Время года и суток: весна, день.</li> </ul>	
3. Передний план	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Скамья под навесом у стены дома – место, где расположились дети.</li> <li>– Дети (три девочки и мальчик): их позы, выражения лиц, одежда.</li> <li>– Лужа перед скамьёй, окружённая зелёной травой – признак недавнего или текущего дождя.</li> <li>– Два жёлтых цветка возле скамьи – яркий акцент, подчёркивающий весеннее настроение.</li> </ul>	
4. Средний и задний план	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стена дома и навес, дающие укрытие детям.</li> <li>– Деревья слева вдали: их состояние (распускающиеся листья, голые ветви и т.д.) и роль в композиции.</li> <li>– Пространство двора: открытое или ограниченное, ощущение простора или уюта.</li> </ul>	
5. Изображение дождя	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Как художник передаёт дождь: капли в воздухе, мокрые поверхности, отражения в луже.</li> <li>– Характер дождя: лёгкий, тёплый, весенний (не холодный и не</li> </ul>	

План сочинения	О чём можно написать	Языковой материал
	<p>ливневый).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Влияние дождя на атмосферу картины: свежесть, чистота, обновление природы.</li> </ul>	
<p>6. Цветовая гамма и освещение</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Основные цвета: преобладают светлые, пастельные тона; зелёные, жёлтые, голубые оттенки.</li> <li>– Роль цвета в передаче настроения: свежесть весны, теплота дня, радость детства.</li> <li>– Освещение: естественное дневное, мягкий рассеянный свет, возможно, пробивающиеся сквозь тучи лучи.</li> <li>– Контрасты и переходы цвета: как сочетаются тёплые и холодные оттенки.</li> </ul>	
<p>7. Эмоции и характеры персонажей</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Позы детей: расслабленные, заинтересованные, игривые или серьёзные.</li> <li>– Выражения лиц: любопытство, радость, задумчивость, ожидание.</li> <li>– Взаимодействие детей: общаются ли они между собой, наблюдают ли за дождём, мечтают ли о чём-то.</li> <li>– Отношение детей к дождю: страх, равнодушие или восторг.</li> </ul>	
<p>8. Композиция и пространство</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Расположение фигур в кадре: симметрично или асимметрично, акцент на центре или смещён.</li> <li>Линия горизонта и глубина пространства: как художник создаёт ощущение глубины (деревья вдали, перспектива двора).</li> <li>– Равновесие элементов: как распределены массы на полотне (дети, дом, природа).</li> </ul>	
<p>8. Художественные приёмы</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Работа с мазком: гладкая или фактурная живопись, видимые мазки.</li> <li>– Передача текстуры: как изображены мокрые поверхности, трава, цветы, одежда детей.</li> <li>– Светотень: мягкие переходы, отсутствие резких контрастов, ощущение рассеянного света.</li> </ul>	
<p>10. Основная идея и личное впечатление</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что хотел передать художник: радость детства, красоту простых</li> </ul>	

План сочинения	О чём можно написать	Языковой материал
	<p>моментов, гармонию человека и природы.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Связь с темой весны: обновление, пробуждение, свежесть.</li> <li>– Личное впечатление зрителя: какие чувства вызывает картина (ностальгия, умиротворение, радость).</li> <li>– Почему эта картина может быть близка зрителю: узнаваемость ситуации, искренность эмоций, красота родного пейзажа.</li> </ul>	

Далее с помощью нейросети можно сгенерировать конспект урока по следующему запросу «Ты учитель русского языка. Создай конспект урока по русскому языку в пятом классе в соответствии ФГОС ООО по обучению написания сочинения по картине «Весенний дождь» Валентина Сидорова (1957)». Нейросеть прописывает цели, задачи урока, планируемые предметные результаты обучения, этапы урока. Их можно и нужно скорректировать.

На этапе мотивации и актуализации знаний нейросеть предложила провести беседу с обучающимися:

- Какие признаки весны вы замечаете на улице?
- Какое настроение вызывает у вас весенний дождь?
- Какой тип речи называется описанием? (Перечисление признаков предмета, явления, места.)
- Из каких частей состоит сочинение? (Вступление, основная часть, заключение.)

Дополнить предложенные вопросы можно заданиями:

- разгадыванием ребуса со словосочетанием «весенний дождь», сгенерированным с помощью, например, ресурса <https://kvestodel.ru/generator-rebusov> :



– составлением кластера со словами-ассоциациями «Весеннее настроение» или «Весенний дождь».

– повторить типы речи можно, выполняя интерактивные задания, например, используя как готовые, так и сгенерированные Вами задания, например, <https://wordwall.net/ru/resource/60140668/типы-речи-5-класс>.

Придумать самим или сгенерировать ребус или интерактивное задание – данные задания могут подготовить несколько учащихся заранее, учитывая возраст и возможности обучающихся в классе.

На следующем этапе происходит знакомство с картиной, самостоятельное наблюдение, а затем – беседа, помогающая учащимся собрать материал для сочинения, для чего можно использовать таблицу.

Затем проводится словарная работа – на этапе обучения во время фронтального опроса предлагаются речевые клише, которые вносятся в таблицу, в дальнейшем – от клише лучше отказаться, предоставить учащимся больше творческой самостоятельности, поработать над подбором опорных слов, синонимов, метафор, эпитетов.

Здесь также может быть несколько вариантов заданий:

– фронтальная или индивидуальная работа по подбору средств выразительности;

– подобрать средства выразительности, но включить в них «лишние», а школьникам дать задание их обнаружить и исправить:

Эпитеты: тёплый дождь, свежая зелень, ~~евинцовое~~ (светлое, ясное) небо.

Сравнения: капли как бисер, лужи как ~~жирные масляные~~ пятна (как зеркала).

Олицетворения: дождь шепчет, весна ~~грустит~~ (улыбается).

Глаголы действия: ~~зеленеет~~, блестят, переливаются, бегут, смотрят с любопытством.

Затем организуется работа над правописанием – можно составить орфографический словарь, повторить пунктуацию. Здесь также можно предложить ребятам самим поработать с нейросетью, например, попросить нейросеть составить схему предложений, чтобы проверить постановку знаков препинания, или попросить подобрать синонимы к словам.

Также можно предложить учащимся побыть корректорами и поработать над текстом, написанным якобы не очень грамотным учеником. Вот такой текст был сгенерирован нейросетью по запросу «Ты пятиклассник, который по русскому языку имеет «3». Напиши за него небольшое сочинение-описание картины В. М. Сидорова «Весенний дождь» (1957). Объем сочинения – 70–100 слов»:

На картине Сидорова изображён весенний дождь. На улице тепло, и дети

не спешат прятаться. Они сидят на скамейке под навесом и смотрят, как каплют капли.

Впереди большая лужа, в ней отражается небо. Возле лужи растут жёлтые цветы, они как будто улыбаются дождю. Дети выглядят радостными, им нравится наблюдать за дождём.

На заднем плане виден дом и деревья. Всё вокруг зелёное и светлое.

Мне понравилась эта картина, потому что она весёлая и светлая. Она напоминает мне, как мы с друзьями тоже любили бегать под дождём весной.

**Заключение.** В данной работе предложены варианты использования нейросетей в работе учителя русского языка для подготовки к урокам-описаниям картин. Нейросети следует рассматривать как ещё один инструмент педагога-словесника. Его использование имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным можно отнести:

- быстрое создание конспекта урока в соответствии с ФГОС ООО;
- подбор вариативных заданий и генерация заданий с помощью инструментов ИИ;
- подбор материалов для педагога с указанием источников информации;
- подбор литературы по заданным параметрам.

К минусам можно отнести:

- необходимость проверять полученную с помощью ИИ информацию;
- нейросеть генерирует задания и конспект урока по образцу уже существующих материалов, поэтому есть большая вероятность создания «шаблонных» уроков, где нет творчества педагога;
- учитель будет формально готовиться к урокам, без учёта особенностей класса;
- чтобы запросы (промты) были эффективными, педагогу нужно время, чтобы приобрести опыт, научиться их создавать, корректировать и работать с промптхабами (собраниями готовых запросов, которые можно использовать как образец);
- учить школьников эффективно использовать нейросети как инструмент обучения, а не генерации готовых ответов.

Для этого педагогам необходимо пройти обучение на неформальных курсах по искусственному интеллекту, ознакомиться с возможностями нейросетей, попробовать создавать разные продукты, используя ИИ. Для этого надо найти дополнительное время и желание, увидеть целесообразность использования в своей работе новых инструментов.

## **Библиография**

1. Алешникова Е.Л. Анализ результатов итогового собеседования в городе Москве

- в 2025–2026 учебном году. [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/User/Downloads/05.03.2026\_Анализ\_Результатов\_ИС\_Алешникова\_Е.Л..pdf (Дата обращения: 12.05.2026).
2. Баширова М.А., Шилханова А.Н., Ибрагимов М.К. Сочинение по картине как способ развития речемыслительной способности учащихся на уроках русского языка и литературы// Образование и право, 2022. № 10. С. 371-376. [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/User/Downloads/sochinenie-po-kartine-kak-sposob-razvitiya-rechemyslitelnoy-sposobnosti-uchaschihsya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury.pdf (Дата обращения: 12.05.2026).
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах, т 1, изд. АПН РСФСР. Москва, 1957. 524 с. [Электронный ресурс] URL: <https://djvu.online/file/lZmJRtcZdsu2f> (Дата обращения: 12.05.2026).
4. Система обучения сочинениям в V–VIII классах. Под редакцией Т.А. Ладыженской. – Москва: Просвещение, 1967. – 314 с. - URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/ru58-sochinen-1967.pdf> (дата обращение: 12.05.2026)
5. Сборник терминов в области искусственного интеллекта. [Электронный ресурс] URL: <https://slovar-avt.ru/prompt/> (Дата обращения: 12.05.2026).
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6т. Т. 4./ Сост. С.Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1989. 528 с.: ил. [Электронный ресурс] URL: <https://djvu.online/file/bgUto2VptP6Af> (Дата обращения: 11.05.2026)
7. Федеральной рабочей программой основного общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). Москва-2025. [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/User/Downloads/01\_frp\_russkij-yazyk\_5-9-klassy\_18062025\_itog-na-sajt.pdf (Дата обращения: 11.05.2026).
8. Чат Alisa AL (Электронный ресурс). [Электронный ресурс] URL: [https://alice.yandex.ru/chat/019e1920-7d13-4000-9ac5-94699abbae5b/?utm\\_campaign=ntp\\_new\\_chat\\_btn&utm\\_source=desktop\\_browser](https://alice.yandex.ru/chat/019e1920-7d13-4000-9ac5-94699abbae5b/?utm_campaign=ntp_new_chat_btn&utm_source=desktop_browser) (Дата обращения: 12.05.2026).

УДК 159. 9

## **ЯЗЫК КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**Полякова Ирина Вадимовна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования

«Смоленский государственный университет»

г. Смоленск, Россия

Alisapolyak2810@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье исследуется фундаментальная роль языка в обеспечении национально-культурной идентичности и национальной безопасности. Обосновывается актуальность темы в контексте современных

вызовов, связанных с глобализацией и давлением доминирующих культур. Выявляется ключевое противоречие между идеей свободного выбора языка и детерминированностью языковой среды для формирующейся личности. Анализируются понятия «языковое пространство» как ареал функционирования языка и «языковое сознание» как совокупность образов, формируемых с помощью языковых средств. Показано, что язык выступает не только как инструмент коммуникации, но и как механизм психологического программирования национального сознания, хранящий уникальные культурные коды. Рассматриваются угрозы, исходящие от неконтролируемых заимствований и трансформации языка в интернет-коммуникации, которые ведут к снижению языковой культуры и могут рассматриваться как массовидные явления психики, снижающие уровень рефлексии и произвольной регуляции в обществе. В заключение делается вывод, что сознательный контроль над языковым поведением и поддержание высокой языковой культуры являются неотъемлемыми показателями психического здоровья личности и стабильности социального окружения.

**Ключевые слова:** язык, национальная безопасность, национальное сознание, языковое сознание, национально-культурная идентичность, языковое пространство, языковое сознание.

UDC 159. 9

## **LANGUAGE AS A FACTOR OF NATIONAL SECURITY AND PRESERVATION OF CULTURAL AND HISTORICAL IDENTITY**

**Polyakova Irina Vadimovna**

Federal State Budgetary Educational

Institution of Higher Education

"Smolensk State University"

Smolensk, Russia

Alisapolyak2810@mail.ru

**Abstract.** This article explores the fundamental role of language in ensuring national cultural identity and national security. The relevance of the topic is justified in the context of modern challenges associated with globalization and the pressure of dominant cultures. A key contradiction is revealed between the idea of free choice of language and the determination of the language environment for the emerging personality. The concepts of "language space" as the range of functioning of a

language and "language consciousness" as a set of images formed using language means are analyzed. It is shown that language acts not only as a communication tool, but also as a mechanism for psychological programming of national consciousness, which stores unique cultural codes. The threats posed by uncontrolled borrowing and the transformation of language into Internet communications are considered, which lead to a decrease in language culture and can be considered as mass phenomena of the psyche that reduce the level of reflection and arbitrary regulation in society. In conclusion, it is concluded that conscious control over language behavior and maintaining a high language culture are integral indicators of individual mental health and the stability of the social environment.

**Keywords:** language, national security, national consciousness, language consciousness, national-cultural identity, language space, language consciousness.

**Введение.** Язык – это не просто средство коммуникации, но и фактор формирования личности, национально-культурной идентичности, национального самосознания. Проблему значения русского языка для сохранения национальной идентичности и национальной безопасности исследовали И.Ф. Валиуллина (2022), В.А. Гневашева (2024), Е.И. Зиновьева (2020), Е.С. Кубрякова (2004), Д.С. Лихачев (1947), М.В. Медведев (2020), К.О. Селезнева (2021), О.В. Сергеева (2018), С.Г. Тер-Минасова (2010), Г.В. Токарев (2024), А.С. Шишков (2024), Ц. Юнцзе (2003) и другие авторы. Исследователи указывают на разные аспекты языка, однако примечательной, на наш взгляд, является идея значимости языка для сохранения национальной безопасности А.С. Шишкова, объединяющая различные подходы авторов, опубликованная в его книге «Славянорусский корнеслов»: «Хочешь погубить народ, истреби его язык» [12, с. 8]. Автор видит прямую связь между сохранением языка и сохранением национально-культурной идентичности народа, считая язык основой просвещения и национального самосознания и национальной безопасности.

**Основная часть.** Актуальность темы обусловлена растущим интересом современной науки к вопросам значения родного языка для сохранения единства нации, взаимосвязи языка, национального сознания, национальной безопасности и культурной идентичности [3; 4]. Особую значимость эта проблематика приобретает в условиях социального кризиса, социокультурной изоляции и иных трудностей, связанных с агрессивным воздействием доминирующими языковыми системами.

Проблема исследования заключается в противоречии между представлением о свободном выборе языка индивидом и объективной

ситуацией, когда ребенок лишен такого выбора. Выбор языка на начальных этапах онтогенеза не является выбором ребенка, поскольку он определяется культурно-историческим контекстом, в котором осуществляется развитие ребенка, а также национально-культурными приоритетами и опытом родителей и взрослых, обеспечивающими выживание и уход за ребенком [8].

**Цель и задачи исследования.** Цель работы заключалась в теоретическом обосновании роли русского языка как фундаментального фактора сохранения национально-культурной идентичности и обеспечения национальной безопасности в условиях современных глобализационных и социокультурных вызовов. Задачи исследования: систематизировать подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме взаимосвязи языка, национального самосознания и безопасности; раскрыть сущность понятий «языковое пространство» и «языковое сознание», определив их роль в разграничении «своего» и «чужого» и формировании целостного культурно-исторического сообщества; определить основные угрозы, связанные с бесконтрольным проникновением иноязычных заимствований и трансформацией языка в интернет-коммуникации, и проанализировать их влияние на когнитивные и эмоционально-аффективные особенности личности.

Выбор языка говорящих на ранних стадиях онтогенеза их выбором не является. Поскольку ребенок, рожденный в условиях некоего культурно-исторического сообщества, в силу своего зависимого положения и тотальной зависимости от качества ухода за ним родителей и значимых взрослых, которые определяют возможность не только его развития, но и выживания, не имеет на начальных этапах онтогенеза возможности выбора языка. Языковое пространство, в которое он включен, обусловлено комплексом исторических, политических, экономических, социальных, психологических, культурных и иных факторов [10].

Под языковым пространством понимают устойчивый ареал того или иного языка как родного и официально закреплённого на определённой территории. Е.Е. Яковлева (2003) описывает три «...понятия пространства: «объективное», «воспринимаемое» и «языковое». Под объективным пространством понимается «пространство окружающего человека мира», под воспринимаемым пространством – «субъективные представления человека об объективном пространстве», под языковым пространством – «относительное отражение знаний о пространстве в естественном языке» [14, с. 11]. Иными словами, речь идет в том числе о коммуникации с помощью исторически сложившихся правил и норм (словарного состава и грамматического строя) на территории культурно-исторического сообщества людей. В этом смысле

языковое пространство как бы разграничивает на «свой – чужой»/ «мы – они», функционально сохраняя целостность и уникальность сообщества.

Исследователи отмечают важную роль языка в сохранении национальной уникальности, самобытности [1]. Психологическое программирование национального сознания осуществляется в том числе и посредством языка и языковой практики [6; 7]. Например, Ж.В. Андриевская (2022) указывает на то, что язычество и христианство как два культурных кода обусловили формирование русского этнического мышления, важными особенностями русской ментальности являются стремление к единению с природой, милосердие и добрососедство, а ключевые «идеи» этнической ментальности связаны с положениями все-единства, все-терпения, всепонимания [1]. Можно предположить, что последнее связано с преимуществами синтетического языка, среди них: количество форм одного слова, существительные, глаголы и прилагательные изменяются по родам, числам и падежам; изменение порядка слов в предложении добавляет эмоциональную окраску без изменения общего смысла высказывания, то есть добавляется подтекст; при изменении порядка слов смысл высказывания в целом сохраняется.

Сохранение национальной уникальности связано с основными мотивами безопасности и жизнеобеспечения. Под угрозой национальной безопасности понимаются условия и факторы, создающие прямую или косвенную возможность причинения ущерба национальным интересам. Другими словами, сохранение национального языка можно рассматривать как естественную границу, защищающую от возможных разрушительных воздействий со стороны иных сообществ.

С первых минут жизни ребенок включен в языковое пространство, которое впоследствии определяет его языковое сознание [5]. Языковое сознание традиционно понимается как совокупность структур сознания, формирование которых связано с языковыми знаками. Сознание и языковое сознание не рассматриваются как тождественные понятия. Сознание, вслед за С.Л. Рубинштейном, рассматривается как высший уровень развития психики, свойственный только человеку. Языковое сознание, вслед за Е.Ф. Тарасовым, определяют как «...совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [9, с. 26].

Языковое сознание – это составная часть сознания [4; 13]. К ключевым механизмам формирования сознания относят способность к рефлексии, интенциональность, язык, совместную деятельность и общение, когнитивные способности. Механизмы языкового сознания связывают с когнитивным и языковым опытом [11].

Заимствования из других языков связаны с кросс-культурной интеграцией. Опасность заимствований связана с бесконтрольностью, низкой культурой и осведомленностью конкретных представителей сообщества. В частности, распространение сетевых технологий приводит к «...трансформации на уровне модели коммуникации... язык интернета – это не только нарушение разноуровневых норм, вызванное низкой культурой коммуникантов и принципиальной бесконтрольностью сетевой коммуникации» [2, с. 5–6].

**Заключение.** Иноязычные заимствования можно отнести к массовидным явлениям психики, которые возникают и функционируют в больших социальных группах, в массовой практике людей. Речь идет о рокировке индивидуального и коллективного сознания, когда индивидуальное сознание редуцируется, снижается индивидуальная произвольная регуляция и управление собственным поведением, предоставляя возможность для актуализации эмоций и импульсивному поведению толпы. В качестве обуславливающего механизма выступает психическое заражение, повышенная внушаемость и эмоциональность.

Таким образом, сознательный контроль и рефлексия уровня языкового поведения являются показателями здоровья личности и социального окружения. Языковая культура регулирует когнитивные и эмоционально-аффективные особенности личности и свидетельствует о ее психическом здоровье и психологической безопасности.

## **Библиография**

1. Андриевская Ж.В. Аспекты уникальности русской этнической ментальности // Гуманитарий Юга России. 2022. № 3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-unikalnosti-russkoy-etnicheskoj-mentalnosti> (дата обращения 26.05.2026).
2. Дедова О.В. Актуальные направления современной интернет-лингвистики: «язык в интернете» vs «интернет в языке» // Русское языковое пространство в синхронии и диахронии: коллективная монография / отв. ред. проф. М.Л. Ремнёва; сост. Г.А. Филатова. Москва: Издательство МГУ. 2023. С. 4–19. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50749106> (дата обращения: 17.05.2026).
3. Евстратова Ю.А., Попков Д.В., Фереро А.А. Национальная безопасность на современном этапе: понятие, виды, основные угрозы // Аграрное и земельное право. 2025. № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-bezopasnost-na-sovremennom-etape-ponyatie-vidy-osnovnyie-ugrozy> (дата обращения: 03.06.2026).
4. Ильина Е.В. Языковое сознание как макроуровень репрезентации концептов // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный ресурс] URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/12/60599> (дата обращения: 25.05.2026).
5. Ключникова Л. В. Языковое сознание и принципы его исследования // Эпоха науки. 2022. № 30. С. 283–285. [Электронный ресурс] URL: <https://eraofscience.com/EofS/2022/30iyun/3052.pdf> (дата обращения: 05.06.2026).

6. Полякова И.В. Психологические особенности коррекции тревожности и агрессивности младших школьников // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2021. Т. 21. № 2. С. 58–65. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46653111> (дата обращения: 17.05.2026).
7. Полякова И.В. Психологические особенности метрической обработки образцов восприятия // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 2. С. 276–286. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-metricheskoy-obrabotki-obraztsov-vospriyatiya> (дата обращения: 17.05.2026).
8. Полякова И.В. Психологические аспекты понятия «идентичность» // Многонациональная Россия: вчера, сегодня, завтра. Сборник научных статей. Смоленск, 2026. С. 305–311. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=89312901> (дата обращения: 17.05.2026).
9. Тарасов Е.Ф. Язык и сознание: парадоксальная реальность. М.: Институт языкознания. 1993. 174 с.
10. Хилханова Э.В., Санжеева Л.Ц. Языковые контакты и языковое сознание: некоторые теоретические рассуждения // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 4. [Электронный ресурс] URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/24FLSK419.pdf> (дата обращения: 01.06.2026).
11. Цветкова Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 68–81. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15499954> (дата обращения: 17.05.2026).
12. Шишков А.С. Славянорусский корнеслов. 2023. 256 с. [Электронный ресурс] URL: <https://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/007a/0008-sh.pdf> (дата обращения: 06.06.2026).
13. Яковлев А.А. Изучение языкового сознания в статике и в динамике: различия в методологии, теории и области применения (обзор публикаций последних лет) // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. Т.20. № 1. С. 83–95. [Электронный ресурс] URL: <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2022-20-1-83-95>
14. Яковлева Е. Е. Выражение категории пространства в современном русском языке: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Яковлева Елена Евгеньевна. Тамбов, 2003. 204 с.

# ЯЗЫК И СТИЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 811.161.1

## СУГГЕСТИВНАЯ СИЛА АФОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ДРЕВНЕРУССКОЙ ТРАДИЦИИ И АФОРИСТИКЕ Л.Н.ТОЛСТОГО

**Карлик Надежда Анатольевна**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»  
г. Димитровград, Российская Федерация  
nakarlik@mail.ru

**Аннотация.** Цель исследования – выявить суггестивные механизмы вербализации ключевых концептов русской ментальности («правда», «истина», «душа», «судьба») в древнерусской афористике и афористическом наследии Л.Н. Толстого, а также проследить диахроническую трансформацию этих концептов.

*Методы.* Исследование выполнено в русле коммуникативно-когнитивной парадигмы лингвистики. Применялись методы концептуального анализа, дискурс-анализа, сопоставительно-типологический метод, а также элементы психолингвистического подхода к анализу суггестивных средств (выявление сенсорных метафор и приёмов скрытого внушения).

*Результаты.* Установлено, что в древнерусских сборниках («Пчела», «Измарагд») суггестивность достигается через апелляцию к авторитету сакрального текста и проповедника, аксиологические антитезы и императивные конструкции. Концепт «правда» предстаёт как безусловная ценность, противопоставленная богатству и силе; «истина» – как онтологическая данность; «душа» – как объект спасения, вербализуемый через сенсорные метафоры; «судьба» – как динамическое равновесие промысла и личного усилия. У Толстого эти концепты сохраняют императивность, но приобретают рационалистическое обоснование: правда познаётся разумом, истина служит благу, душа становится единственной подлинной реальностью, а судьба – объектом личной ответственности. Суггестивный потенциал реализуется через сенсорные метафоры (огонь, свеча, стекло), логическую аргументацию и авторитетный дискурс.

*Выводы.* Афористический дискурс выступает лабораторией лингвокультурологии, в которой концепты не описываются, а переживаются читателем. Трансформация концептов от средневековья к толстовской афористике отражает эволюцию русской ментальности при сохранении непрерывности традиции. Перспективным является психолингвистическое экспериментальное подтверждение корреляции между типами афористических метафор и долговременным изменением установок реципиента.

**Ключевые слова:** афористический дискурс, суггестия, концептосфера, русская ментальность, правда, истина, душа, судьба, Л.Н. Толстой, древнерусская афористика.

UDC 821.161.1

**THE SUGGESTIVE POWER OF APHORISTIC DISCOURSE:  
LINGUISTIC AND CULTURAL CONCEPTS IN THE ANCIENT RUSSIAN  
TRADITION AND THE APHORISM OF L. TOLSTOY**

**Karlik Nadezhda Anatolievna**

Dimitrovgrad Institute of Engineering and Technology is a branch  
of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education  
"National Research Nuclear University "MEPhI"

Dimitrovgrad, Russian Federation

nakarlik@mail.ru

**Abstract.** *Objective* – to identify the suggestive mechanisms of verbalizing key concepts of Russian mentality (“truth” as pravda, “truth” as istina, “soul”, “fate”) in Old Russian aphoristics and L.N. Tolstoy’s aphoristic heritage, as well as to trace the diachronic transformation of these concepts.

*Methods.* The research is conducted within the communicative-cognitive paradigm of linguistics. The methods include conceptual analysis, discourse analysis, comparative-typological method, and elements of a psycholinguistic approach to analyzing suggestive means (identification of sensory metaphors and techniques of hidden suggestion).

*Results.* The study reveals that in Old Russian collections (Pchela, Izmaragd) suggestiveness is achieved through an appeal to the authority of the sacred text and the preacher, axiological antitheses, and imperative constructions. The concept pravda appears as an unconditional value opposed to wealth and power; istina as an ontological given; “soul” as an object of salvation verbalized through sensory

metaphors; “fate” as a dynamic balance between divine providence and personal effort. In Tolstoy, these concepts retain their imperative nature but acquire a rationalistic grounding: pravda is known through reason, istina serves the good, the soul becomes the only true reality, and fate becomes an object of personal responsibility. The suggestive potential is realized through sensory metaphors (fire, candle, glass), logical argumentation, and authoritative discourse.

*Conclusions.* Aphoristic discourse serves as a laboratory of linguoculturology where concepts are not merely described but experienced by the reader. The transformation of concepts from the Middle Ages to Tolstoy’s aphoristics reflects the evolution of Russian mentality while preserving the continuity of tradition. Promising directions include psycholinguistic experimental verification of the correlation between types of aphoristic metaphors and long-term changes in recipient attitudes.

**Keywords:** aphoristic discourse, suggestion, concept sphere, Russian mentality, pravda, istina, soul, fate, L.N. Tolstoy, Old Russian aphoristics.

**Введение.** Афористический дискурс, относящийся к ментально-коммуникативному типу, долгое время оставался на периферии исследовательских интересов. Между тем именно малоформатные афористические тексты, обладающие высокой степенью суггестивности, служат оптимальным материалом для изучения лингвокультурной специфики русской концептосферы.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистики к проблемам суггестивного воздействия малоформатных текстов, а также необходимостью диахронического изучения русской концептосферы.

Научная новизна заключается в комплексном сопоставительном анализе суггестивных механизмов в древнерусской афористике (на материале сборников «Пчела», «Измарагд») и афористике Л.Н. Толстого («Круг чтения», «Путь жизни») с акцентом на трансформацию четырёх ключевых концептов.

Теоретическая база опирается на труды Н.Д. Арутюновой по дискурсу [1], А.К. Михальской по исторической риторике [12], а также работы В.И. Карасика [11], Н.А. Карлик [13] и А. Вежбицкой по лингвокультурной концептологии.

Методы исследования: концептуальный анализ, дискурс-анализ, сопоставительно-типологический метод, элементы психолингвистического подхода (выявление сенсорных метафор и приёмов скрытого внушения по классификации И.Н. Мелехова [14]).

Результаты исследования могут быть использованы в курсах по лингвокультурологии, риторике, истории русского литературного языка, а также в психолингвистических исследованиях суггестивных текстов.

**Основная часть.** Выбор афористического дискурса в качестве материала для исследования русской ментальности не случаен: афористический фонд языка не просто иллюстрирует, но и формирует систему ценностей этноса. В афоризмах в сжатой форме закрепляются представления о добре и зле, должном и сущем, причём эти представления могут меняться с течением времени, сохраняя при этом национальное ядро. Обращение к афористике Л.Н. Толстого – писателя, мыслителя и религиозного проповедника, сознательно наследовавшего и переосмыслявшего древнерусскую дидактическую традицию, – позволяет проследить глубинные слои русской концептосферы в их диахроническом развитии. Толстовская афористика, как показывает анализ, является итогом напряжённого духовного поиска и реализации новых принципов этического осмысления древнерусской риторической традиции. Таким образом, сопоставление древнерусских афоризмов («Пчела», «Измарагд») и афористики Толстого («Круг чтения», «Путь жизни») даёт возможность осуществить своего рода «археологию» ключевых концептов русской ментальности – «правды», «истины», «души» и «судьбы» – в их суггестивном измерении.

В русской афористической традиции концепты «правда» и «истина» обретают суггестивную силу через риторический идеал, восходящий к древнерусской гомилетике. Анализ средневековых текстов – изречений сборников «Пчела», «Измарагд» – показывает, что дидактическая установка доминирует над эстетической. Концепт «правда» в этих текстах не требует логического доказательства – он внушается через авторитет «старшего» (проповедника, учителя, мудреца). Как пишет А.К. Михальская, средневековый риторический идеал зиждется на триединстве: устремлённость к истине, нравственная устремлённость к добру и правде и строгая гармония [12, с. 89].

Литература Древней Руси была дидактической по своей сущности. Как отмечают исследователи, все основные жанры того периода подчинялись задаче нравственного наставления читателя. Д.С. Лихачев объяснял эту особенность «чувством высокой общественной ответственности» древнерусских книжников [10, с. 14].

В сборниках древнерусских изречений (и позднее – в афористике Л.Н. Толстого) встречается много образов агонального характера: понятия «борьба», «битва», «победа», «сражение», «враг», «орудие» – древнерусские авторы используют, чтобы наглядно представить борьбу человека со своими

пороками и страстями. Нередко встречаются призывы «до смерти сражаться за истину».

Концепт «правда» в древнерусской афористике объективируется через пословицы и паремии. В русской паремииология правда концептуализируется как высшая ценность: «Правда дороже золота», «Правда – свет разума», «Свет плоти – солнце, свет духа – истина», «Истина от земли, а правда с небеси», «От правды некуда деваться», «Без правды не житье» [15]. Особенно показательным противопоставлением «Истина от земли, а правда с небеси», где правда выступает как трансцендентная, божественная категория, тогда как истина имеет имманентное, «земное» происхождение.

В древнерусском сборнике «Пчела» (XI–XII вв.), представляющем собой переводной сборник изречений из Священного Писания, сочинений Отцов Церкви и античных авторов, концепт «правда» эксплицируется с предельной суггестивной силой. Ключевой афоризм: «Луче малое имание с правдою, нежели многое богатство бес правды» [2] (Лучше малое имущество, добытое правдой, чем многое богатство без правды) – многократно воспроизводился в древнерусских рукописях. Этот афоризм выстраивает аксиологическую иерархию, где правда доминирует над материальным богатством. Компаративная конструкция «лучше... чем...» работает как скрытый императив, внушая читателю безусловную ценность правды.

Ещё более концентрированную суггестивную формулу представляет афоризм, ставший фактически государственной формулой русского самосознания: «Не в силе бог, но в правде». Эта максима, восходящая к словам князя Александра Невского (1263 г.), противопоставляет правду физической силе как онтологическому принципу. Правда здесь – не абстрактная идея, а атрибут божества, условие победы и залог спасения. Суггестивный механизм строится на апофатическом отрицании: бог познаётся не через могущество, а через правду, что императивно указывает на абсолютный, надмирный характер правды.

Как отмечает В.Е. Семенков, противопоставление правды силе здесь демонстрирует выбор в пользу новозаветных ценностей. Причем в рамках богословского контекста этого высказывания становится ясным, почему слова, обращенные к воинам, не являются утверждением, а декларируются. Это соответствует решению коммуникативной задачи в рамках военной риторики, для которой выбор стратегии обращения князя к дружине перед боем всегда был в пользу пафоса, а не логоса. Как отмечает В.Е. Семенков, какое бы князь ни сформулировал утверждение, оно нуждалось бы обосновании, и оценивалось в паре категорий «истинно – ложно». А вот декларация – это жанр, позволяющий объявить о чем-либо, не приводя обоснование [16, с. 189]. В

данном случае никаких доводов воинам не дается. Таким образом, в Житии Александра Невского мы видим, что изречение в соответствии с традицией новозаветной гомилетики становится частью коммуникативного акта с двухчастной структурой, в которой первую часть представляет декларация «в модусе призыва поверить в то, что «Бог – в правде», а вторая – действие, которое должно принести победу, подтверждающее истинность высказывания. То есть «правда» в речи Александра Невского может быть рассмотрена как символ «истинной веры», которая не нуждается в риторических доказательствах.

Если в агиографических текстах и в изречениях «Пчелы» концепт «правда» преимущественно эксплицируется через аксиологические антитезы, то в «Измарагде» – сборнике поучительных текстов для мирян, возникшем на Руси к XIV в. на основе византийских, южнославянских и древнерусских гомилий, – правда предстаёт как изначальное творение Бога в человеке, то есть как неотъемлемое свойство человеческой природы. Однако далее в сборнике появляется и более сложное, диалектическое понимание: «Есть бо любы погибельная и спасенная, есть и правда погибельная, и спасенная, и есть и лжа спасенная и погибельная». Таким образом, правда, как и любовь, может быть как «спасительной», так и «погибельной» – в зависимости от контекста и намерений человека. Это уникальное для средневековой дидактики признание релятивности нравственных категорий не отменяет их абсолютной ценности, но усложняет рецептивную установку: читатель призывается не к механическому усвоению, а к различению «правды погибельной» и «правды спасенной».

В религиозной афористике Л.Н. Толстого концепт «правда» наследует древнерусскую дидактику, но приобретает рационалистический оттенок. Толстой подчёркивает: «Слово есть поступок» [17, т. 43, с. 291], «истина не нуждается во внешней обстановке» [17, т. 42, с. 558]. Суггестивная сила здесь коренится в персуазивной интенции адресанта, который не столько убеждает, сколько «заражает» своей верой [13, с. 45]. Как отмечал В.В. Виноградов, «авторитетное слово в религиозном дискурсе функционирует как иконический знак истины, не требующий верификации» [4, с. 112]. Толстой утверждает: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью» [17, т. 42, с. 25–26].

Концепт «истина» в древнерусской афористике часто выступает как синоним правды, но постепенно приобретает оттенок онтологической данности. В «Пчеле»: «Не так огонь жжет тело, как душу разлука с другом» – истинная дружба раскрывается через сенсорную метафору, активирующую кинестетический опыт. Этот афоризм, по классификации И.Н. Мелехова, относится к приёмам скрытого внушения [14, с. 34].

Понятие «истина» для афористики Толстого является центральным: вокруг него группируются все другие изречения. «Истина», «истинный», «истинно» – наиболее частотные слова в тезаурусе Толстого. О чём бы ни шла речь, критерий истины является основным. Все дидактические афористические тексты делятся на две группы: первую составляют похвальные слова жизни истинной, прославляющие добродетели; вторую – поучения, обращённые к тем, кто находится во власти страстей, слова, разоблачающие жизнь неправедную.

Основой всех произведений об истинном и ложном являются суждения об отношениях. Называя то или иное явление истинным, Толстой противопоставляет его ряду других – неистинных. Поэтому в высказываниях часто встречаются слова «один», «единственный», «самый». «...Истинное разумное учение жизни... то, что одно нужно... всякому человеку» [17, т. 41, с. 510], «Есть, было и будет для человека только одно дело, на которое стоит положить жизнь. Дело это – любовное общение с людьми...» [17, т. 41, с. 388].

Варьирование определений одного и того же понятия – одна из характерных черт дидактической толстовской афористики. Приём повтора Толстой использует и на уровне формы, и на уровне содержания: синтаксический параллелизм, анафора, эпифора. Даже в рамках одного высказывания слова, несущие особую смысловую нагрузку, повторяются по несколько раз.

Концепт «душа» занимает важное место в традиционной системе ценностей: он может по праву быть назван аксиологической доминантой русской культуры. В «Пчеле» душа раскрывается через метафоры огня/света, пути/дороги, строительства. У Толстого концепт «душа» вербализуется через развёрнутые сенсорные метафоры: «Как огонь уничтожает свечу, так добро уничтожает личную жизнь» [17, т. 41, с. 271]. Толстой настаивает на онтологическом примате души над телом: «Душа творит своё тело» (со ссылкой на Мадзини).

Концепт «судьба» претерпевает наиболее радикальную трансформацию. В древнерусской традиции судьба понимается в провиденциальном ключе – как Божественный промысел. При этом есть и афоризмы, имплицитно указывающие активную роль человека: «Судьба не придет сама, ты к ней иди», «Судьба не выбирает человека, а человек выбирает судьбу». Квинтэссенцией русской ментальности является формула «На Бога надейся, а сам не плошай» [7].

У Толстого судьба становится объектом личной ответственности. При этом у него сохраняется и провиденциальное понимание: жизнь дана Богом, и человек может лишь «помешать проявлению в себе силы божией». Судьба – это динамическое взаимодействие Божественной воли и человеческой готовности стать её проводником.

**Заключение.** Проведённый «археологический» срез русской концептосферы выявляет как устойчивое ядро, так и векторы трансформации:

Концепт «правда» – в древнерусской традиции аксиологическая доминанта, внушаемая через авторитет традиции; у Толстого – рационалистическое обоснование, но с сохранением императивности.

Концепт «истина» – от онтологической данности в средневековье к центральной категории религиозно-философского учения Толстого (познаётся разумом, служит благу, имеет началом Бога).

Концепт «душа» – в обеих традициях ценностная доминанта; вербализуется через сенсорные метафоры (огонь, свет, свеча), активирующие кинестетический и визуальный опыт реципиента.

Концепт «судьба» – выявлена наиболее радикальная трансформация: от провиденциального понимания к идее личной ответственности и свободы выбора при сохранении динамического равновесия между промыслом и личным усилием.

Суггестивный потенциал афористических текстов реализуется через аксиологическую антитезу, сенсорные метафоры, логическую аргументацию и апелляцию к авторитету. Эти механизмы, восходящие к древнерусской гомилетике, сохраняются и трансформируются в афористике Нового времени, что свидетельствует о непрерывности русской афористической традиции. Перспективы дальнейшего исследования связаны с психолингвистическим экспериментированием, подтверждающим корреляцию между определённым типом афористической метафоры и долговременным изменением установок реципиента.

## **Библиография**

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Балязин В.Н. Сборник нравоучений и афоризмов «Пчела» // История России в занимательных рассказах. М.: Олма-Пресс, 2001.
3. Бегунов Ю.К. Александр Невский. М.: Яуза; Эксмо, 2009.
4. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959.
5. Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма. М.: Институт языкознания РАН, 2003.
6. Древнерусская литература. Изборник / сост. М.Ю. Новиков. М.: Дрофа, 2004.
7. Елисеева А.В. Концепты «ПРАВДА» и «ЛОЖЬ» в западноевропейской и русской афористике // Филологический аспект. 2023. № 3 (95).
8. Жаворонкова А.Н. Концепт «Истина» в русском языковом сознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12 (66). С. 98–101.
9. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6.
10. История русской литературы X–XVII веков / под ред. Д.С. Лихачева. М.:

Просвещение, 1980.

11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
12. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М.: Академия, 1996.
13. Карлик Н.А. Теоретические основы выявления суггестивного потенциала малоформатных афористических текстов: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2013.
14. Мелехов И.Н. Скрытый гипноз: Психотехнологии манипуляции. М.: АСТ, 2014.
15. Русская цивилизация / сост. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2000.
16. Семенков В.Е. «Не в силе бог, но в правде» // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15. Вып. 3. С. 183–189.
17. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 т. М.: Художественная литература, 1928–1958.
18. Колесов В.В. Мудрое слово Древней Руси (XI–XVII вв.). М.: Советская Россия, 1989.

УДК 811.161

## **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПОЭЗИИ НИКОЛАЯ РУБЦОВА**

**Долбик Елена Евгеньевна**

Белорусский государственный университет

г. Минск, Республика Беларусь

dolbikee@gmail.com

**Аннотация.** Интертекстуальность – одна из важнейших характерологических категорий текста. Главными маркерами интертекстуальности выступают прецедентные феномены.

Цель исследования – произвести классификацию прецедентных феноменов, выявленных в стихотворениях Николая Рубцова, по сферам-источникам на основе метода сплошной выборки и контекстуального анализа.

Методологической основой исследования являются концепции интертекстуальности, заложенные в трудах М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Ю.Н. Караулова, В.П. Красных, Д.Б. Гудкова и др.

В результате исследования выявлены основные сферы-источники прецедентных феноменов в поэзии Н. Рубцова: русская и зарубежная литература, искусство (музыка, живопись, скульптура, архитектура), история, народное творчество, фразеология, наука.

Стихотворения Н. Рубцова отличает насыщенность различными видами прецедентных феноменов: прецедентными именами (Пушкин, Лермонтов,

Тютчев, Фет, Есенин, И. Левитан и др.), прецедентными текстами («Слово о полку Игореве», «Демон», «Левый марш» и др.), прецедентными высказываниями (строки из песен Л. Утесова, К. Шульженко и др.).

Прецедентность в творчестве Н. Рубцова проявляется на различных уровнях: универсальном (общечеловеческом), русском национальном, социальном (писательская среда), индивидуальном.

Набор прецедентных феноменов помогает выявить авторскую картину мира поэта, определить наиболее значимые и знаковые концепты: малая родина, русская природа, судьба России, история народа, творчество.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в процессе преподавания русского языка и литературы: при изучении творчества Н. Рубцова как представителя «тихой лирики», при изучении текстовых категорий и видов межтекстового взаимодействия в курсе учебной дисциплины «Лингвистика текста».

**Ключевые слова:** интертекстуальность, межтекстовое взаимодействие, прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, Николай Рубцов.

UDC 811.161

## **PRECEDENT PHENOMENA IN THE POETRY OF NIKOLAI RUBTSOV**

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

**Abstract.** Intertextuality is one of the most important characterological categories of text. The main markers of intertextuality are precedent phenomena.

The purpose of the study is to classify the precedent phenomena identified in the poems of Nikolai Rubtsov by source spheres based on the method of continuous sampling and contextual analysis.

The methodological basis of the study is the concepts of intertextuality laid down in the works of M.M. Bakhtin, Yu.M. Lotman, Yu.N. Karaulov, V.P. Krasnykh, D.B. Gudkov and others.

As a result of the study, the main spheres-sources of precedent phenomena in N. Rubtsov's poetry were identified: Russian and foreign literature, art (music,

painting, sculpture, architecture), history, folk art, phraseology, science.

N. Rubtsov's poems are distinguished by saturation with various types of precedent phenomena: precedent names (Pushkin, Lermontov, Tyutchev, Fet, Yesenin, I. Levitan, etc.), precedent texts ("The Word about Igor's Regiment," "Demon," "Left March," etc.), precedent statements (lines from songs L. Utesova, K. Shulzhenko and others).

Precedence in the work of N. Rubtsov is manifested at various levels: universal (universal), Russian national, social (writing environment), individual.

A set of precedent phenomena helps to identify the author's picture of the poet's world, to determine the most significant and significant concepts: small homeland, Russian nature, the fate of Russia, the history of the people, creativity.

The practical significance of the study lies in the fact that its results can be used in the process of teaching the Russian language and literature: when studying the work of N. Rubtsov as a representative of "quiet lyrics," when studying text categories and types of intertext interaction in the course of the discipline "Linguistics of text."

**Keywords:** intertextuality, intertext interaction, precedent name, precedent statement, precedent text, Nikolay Rubtsov.

**Введение.** Творчество Николая Михайловича Рубцова (1936–1971), девяностолетие со дня рождения которого отмечается в 2026 году, постоянно остается в центре внимания литературоведов и лингвистов [1]. Исследователи отмечают исповедальный характер, напевность интонации, «самую жгучую, самую смертную связь» с малой родиной яркого представителя «тихой лирики» и ключевой фигуры так называемого «вологодского текста».

В поэзии Николая Рубцова в полной мере проявляется одна из важнейших характеристик текста – интертекстуальность. Категория интертекстуальности отражает «соотнесенность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения» [2, с. 104]. Можно говорить о разных способах межтекстового взаимодействия (цитаты, аллюзии, реминисценции), но главными маркерами интертекстуальности выступают прецедентные феномены. Под прецедентными феноменами мы понимаем «потенциально автономные смысловые блоки речевого произведения, актуализирующие значимую для автора фоновую информацию и апеллирующие к “культурной памяти” читателя» [2, с. 107]. Исследователи называют такие критерии для выделения прецедентных феноменов, как отсылочность, аксиологическая составляющая, воспроизводимость и др. [3].

Методологической основой исследования являются концепции интертекстуальности, заложенные в трудах М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Ю.Н. Караулова, В.П. Красных, Д.Б. Гудкова и др.

Цель исследования – произвести классификацию прецедентных феноменов, выявленных в стихотворениях Николая Рубцова, по сферам-источникам на основе метода сплошной выборки и контекстуального анализа. Материалом послужил сборник «Стихотворения» [4], в который включены лирические произведения поэта разных лет.

**Основная часть.** В результате исследования выявлены основные сферы-источники прецедентных феноменов в поэзии Н. Рубцова (расположены по мере убывания количества представленных прецедентных феноменов в анализируемом сборнике): 1) русская и зарубежная литература, 2) искусство (музыка, живопись, скульптура, архитектура), 3) история, 4) народное творчество, 5) фразеология, 6) наука.

1. Русская литература представлена такими прецедентными именами, как Пушкин, Лермонтов, Тютчев, Фет, Майков, Кольцов, Достоевский, Есенин, Блок, Хлебников. В этом ряду представители и классической литературы XIX века, и Серебряного века русской поэзии:

*Но я у Тютчева и Фета / Проверю искреннее слово, / Чтоб книгу Тютчева и Фета / Продолжить книгою Рубцова!..* [4, с. 5]; *Читает Майкова и Фета, / Читает, рифмами звеня, / любого доброго поэта, / Любого, только не меня...* [4, с. 60]; *Трущобный двор. / Фигура на углу. / Мерещится, что это Достоевский* [4, с. 77]; *И видел я, как вздрогнул Достоевский, / как тяжело ссутулился, исчез* [4, с. 77]; *И сердце Лермонтова билось, / Как в дни обидчивых тревог* [4, с. 132]; *Пусть шепчет бор, серебряно-янтарный, / Что здесь при звоне бубенцов / Расцвел душою Пушкин легендарный, / И снова мир дивился благодарный: / Пришел отсюда сказочный Кольцов* [4, с. 204]; *Слухи были глупы и резки: / Кто такой, мол, Есенин Серега* [4, с. 104]; *И в первый раз поник Сергей Есенин, / Как никогда, среди унылых стен* [4, с. 215]; *Вот Есенин – / на ветру! / Блок стоит чуть-чуть в тумане. / Словно лишний на пиру, / Скромно Хлебников шаманит. / Неужели и они – / Просто горестные тени?* [4, с. 204].

Многие имена вынесены в названия стихотворений – сильную позицию текста: «Сергей Есенин» [4, с. 126], «Приезд Тютчева» [4, с. 126], «О Пушкине» [4, с. 132]: *Словно зеркало русской стихии, / Отстояв назначенье свое, / Отразил он всю душу России! / И погиб, отражая ее...* [4, с. 132]

Из зарубежных авторов Рубцов упоминает английского драматурга Вильяма Шекспира и французского поэта позднего Средневековья Франсуа Вийона:

*Нет, не затмила ревность мир. / кипел, но вспомнил сразу я: / Назвал чудовищем Шекспир / Ее, зеленоглазую* [4, с. 95] – отсылка к реплике Яго из трагедии В. Шекспира «Отелло»: «О генерал, пусть Бог Вас сохранит от ревности: она – *Чудовище с зелеными глазами, / С насмешкой ядовитую над тем, / Что пищею ей служит*»; *Вдоль по мосткам несетя листьев ворох, – / Видать в окно – и слышен ветра стон, / И слышен волн печальный шум и шорох, / И, как живые, в наших разговорах / Есенин, Пушкин, Лермонтов, Вийон* [4, с. 203].

Согласно классификации Д.Б. Гудкова, различаются универсально-прецедентные феномены, известные любому человеку; национально-прецедентные, знакомые людям, принадлежащим к определенному сообществу; социумно-прецедентные феномены, характерные для определенной группы; автопрецедентные феномены, актуальные для конкретной личности [5, с. 103].

Наряду с универсальными и национальными прецедентными феноменами, в текстах проанализированных стихотворений широко представлены социумно-прецедентные имена, известные в писательской, литературной среде, и автопрецедентные феномены, актуальные персонально для Николая Рубцова. Так, стихотворение «Морские выходки» имеет подзаголовок: по мотивам Д. Гурамишвили [4, с. 13]. Давид Гурамишвили – грузинский поэт XVIII века.

Очень часто упоминаются писатели – современники Рубцова. Эпиграмма «Ты называешь Солнце – блюдом...» [4, с. 44] и стихотворение «Имениннику» имеют посвящение Валентину Горшкову [4, с. 57]. Валентин Сергеевич Горшков (1934–1997) – поэт и журналист, вместе с Рубцовым работал на Кировском заводе в Ленинграде и посещал литературное объединение «Нарвская застава». Стихотворение «Поэт» посвящено Глебу Горбовскому (1931–2019), ленинградскому поэту и прозаику, другу Рубцова. Горбовский упоминается и в стихотворении «Волны и скалы»: *...поскакал бы я во весь опор! / Мимо окон Эдика и Глеба, / мимо криков: «Это же – Рубцов!»* [4, с. 52]. Эдик – Эдуард Шнейдерман, ленинградский поэт, который также входил в литобъединение «Нарвская застава». Николаю Степановичу Анциферову (1930–1964), донецкому поэту, шахтеру, другу Рубцова, посвящено стихотворение «Памяти Анциферова» [4, с. 165]. Стихотворение «Воробей» [4, с. 295] посвящено Юрию Александровичу Влодову (1932–2009), поэту московского андеграунда.

Особое место в творчестве Н. Рубцова занимают писатели, принадлежащие к вологодской писательской школе. Стихотворение «Тихая моя родина» [4, с. 112] посвящено Василию Ивановичу Белову (1932–2012), близкому другу Рубцова, с которым он был знаком еще с Литературного

института. Стихотворение «Сапоги мои – скрип да скрип», стилизованное под народное творчество, посвящено Сергею Петровичу Багрову (1936–2022) – другу поэта, вологодскому писателю, журналисту, собирателю фольклора. Александр Яковлевич Яшин (1913–1968) – один из первых литературных наставников и ценителей творчества Николая Рубцова, поддерживал молодого Рубцова в 1960-х годах, помогал его становлению. Памяти А. Яшина посвящено стихотворение «Последний пароход», в котором есть такие строки: *...Мы сразу стали тише и взрослей. / Одно поют своим согласным хором / И темный лес, и стаи журавлей / Над тем Бобришным дремлющим угором* [4, с. 200]. Государственный ландшафтно-мемориальный заказник Бобришный Угор в Вологодской области стал последним пристанищем А. Яшина.

Переключка с русской классикой прослеживается и на уровне прецедентных высказываний и прецедентных текстов. Границы межтекстового взаимодействия в лирике Н. Рубцова очень широки. В стихах поэта постоянно чувствуется обращение к его великим предшественникам – от автора «Слова о полку Игореве» («Ржут кони за Сулою» – *Траву жуют стреноженные кони. / Заржут они, и где-то у осин / подхватит эхо медленное ржанье* [4, с. 41]) до Лермонтова, Пушкина, Майкова, Тютчева, Некрасова.

Многочисленны отсылки к произведениям М. Ю. Лермонтова: *Вот пришел он, / вот взял он гитару, / вот по струнам ударил устало... / Вот запел про царицу Тамару / и про башню в теснине Дарьяла* [4, с. 50] – «Демон»; *Эх, коня б да удаль азиата / мне взамен чернильниц и бумаг, – / как под гибким телом Азамата, / подо мною взвился б аргамак!* [4, с. 52] – «Герой нашего времени» (глава «Бэла»); *Привет, Россия – родина моя / Сильнее бурь, сильнее всякой воли / Любовь к твоим овинам у жнивья, / Любовь к тебе, изба в лазурном поле* [4, с. 195] – ср. лермонтовское «Люблю отчизну я...»: «Люблю дымок спаленной жнивы, / В степи ночующий обоз / И на холме средь желтой нивы / Чету белеющих берез. / С отрадой, многим незнакомой, / Я вижу полное гумно, / Избу, покрытую соломой, / С резными ставнями окно». Реминисцентную отсылку к эпизоду дуэли Лермонтова с Мартыновым находим в одноименном стихотворении Рубцова.

Прецедентные высказывания в текстах Н. Рубцова нередко представлены в трансформированном виде: *Мой стиль, увы, несовершенный, / Но я ж не Пушкин, / я другой...* [4, с. 62] – отсылка к строчкам из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Нет, я не Байрон, я другой, / Ещё неведомый избранник, / Как он, гонимый миром странник, / Но только с русскою душой». С одной стороны, подчеркивается соблюдение, продолжение традиций, преемственность, с другой – индивидуальность, «особость» автора, осмысление своего места в литературном ряду.

Пушкинская тема также часто звучит в лирике Н. Рубцова. Так, стихотворение «Экспромт»: *Я уплыву на пароходе, / Потом поеду на подводке, / Потом еще на чем-то вроде, / Потом верхом, потом пешком / Пройду по волоку с мешком – / И буду жить в своем народе!* [4, с. 20]) отсылает к пушкинскому: «Слух обо мне пройдет по всей Руси великой».

Строчки *...для моряков, вернувшихся с морей, / избушка под названием «пивная» / стоит без стекол в окнах, без дверей!* [4, с. 64] в структурном и смысловом плане связаны с прологом к поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина: «Избушка там на курьих ножках стоит без окон, без дверей...» Строчки из стихотворения «Старая дорога»: *Здесь русский дух в веках произошел* [4, с. 154] перекликаются с пушкинскими «Здесь русский дух, здесь Русью пахнет».

Пушкинская любовь к осени зримо присутствует в стихотворениях «Журавли», «Осенние этюды», «Осенняя луна».

Сравним также строчки из «Бесов» Пушкина: «Мчатся тучи, вьются тучи; / Невидимкою луна / Освещает снег летучий; / Мутно небо, ночь мутна» и строки Рубцова: *В полях сверкало. Близилась гроза. <...> Вон то село, над коим вьются тучи* [4, с. 161].

Толчком к воспоминаниям об ушедшей любви служит увядший цветок: у Пушкина «Цветок засохший, безуханный, / Забытый в книге вижу я»; у Рубцова: *Цветы! Увядшие цветы!* [4, с. 197].

Первая строфа стихотворения «Посвящение другу» навеяна образами стихотворения Аполлона Майкова «Ласточки». Сравните: «Мой сад с каждым днем увядает; / Помят он, поломан и пуст, / Хоть пышно еще доцветает / Настурций в нем огненный куст... / Мне грустно! Меня раздражает / И солнца осеннего блеск, / И лист, что с березы спадает, / И поздних кузнечиков треск». – *Замерзают мои георгины. / И последние ночи близки. / И на комья желтеющей глины / За ограду летят лепестки... / Нет, меня не порадует – что ты! – / Одинокая странствий звезда* [4, с. 173].

В стихотворении «Январское» угадывается отсылка к отрывку из поэмы Н. А. Некрасова «Мороз, Красный нос» («Не ветер бушует над бором, / Не с гор побежали ручьи, / Мороз-воевода дозором / Обходит владенья свои»): *Мороз под звездочками светлыми / По лугу белому, по лесу ли / Идет, поигрывая ветками, / Снежком поскрипывая весело. / И все под елками похаживает, / И все за елками ухаживает, – / Снежком атласным принаряживает!* [4, с. 179].

Известные тютчевские строки «Эти бедные селенья, / Эта скудная природа – / Край родной долготерпенья, / Край ты русского народа!» нашли отражение в стихотворении Н. Рубцова «Сосен шум»: *Какое русское селенье! / Я долго слушал сосен шум, / И вот явилось просветленье / Моих простых*

вечерних дум [4, с. 185].

В строчках Рубцова *Ты хорошая очень – знаю. / Я тебе никогда не лгу. / Почему-то только скрываю, / Что любить тебя не могу* [4, с. 18] угадываются есенинские слова «Я сердцем никогда не лгу, / И потому на голос чванства / Бестрепетно сказать могу, / Что я прощаюсь с хулиганством».

Стихотворение Рубцова «Матери» [4, с. 125]: *Как живешь, моя добрая мать? / Что есть нового в нашем селенье? / Мне сегодня приснился опять / Дом родной, сад с густою сиренью* [4, с. 125] ассоциируется с есенинским «Письмом матери»: «Ты жива еще, моя старушка? Жив и я. Привет тебе, привет!»

В стихотворении «О чем шумят / Друзья мои, поэты» Рубцов обращается к творчеству В. Маяковского: *Я сам за все, / Что крепче и полезней! / Но тем богат, / Что с «Левым маршем» в лад / Негромкие есенинские песни / Так громко в сердце / Бьются и звучат!* [4, с. 89].

Как видим, символами прецедентных феноменов в творчестве Николая Рубцова могут служить имена авторов, названия произведений, имена персонажей, указание на место действия, неатрибутированные цитаты, текстовые реминисценции.

## 2. Искусство (музыка и изобразительное искусство).

Сфера-источник «Музыка» представлена прецедентными именами немецкого композитора Иоганна Себастьяна Баха и норвежского композитора Эдварда Грига: *Будто все начинаем без страха, / А кончаем в назначенный час / Тем, что траурной музыкой Баха / Провожают товарищи нас* [4, с. 88]; *В светлый вечер под музыку Грига / В тихой роще больничных берез / Я бы умер, наверно, без крика, / Но не смог бы, наверно, без слез...* [4, с. 240].

Дважды упоминается «Вальс цветов» – композиция из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик»: *Ты говорил, что покинешь дом, / Что жизнь у тебя в тумане, / Слово о прошлом, играл потом / «Вальс цветов» на баяне* [4, с. 15]; *В саду, где пела радиола, / Где танцевали «Вальс цветов», / Все глуше дом у частокола, / Все нелюдимей шум ветров* [с. 225].

Особо отметим обращение Рубцова к текстам известных песен и романсов. Несколько раз поэт апеллирует к песне «Что стоишь, качаясь, тонкая рябина» на стихи Ивана Сурикова: *...Бродить и петь про тонкую рябину, / Чтоб голос мой услышала она: / Ты не одна томишься на чужбине / и одинокой быть обречена!..* [4, с. 11]; *Хочу запеть про тонкую рябину* [4, с. 202]. Первая строчка цыганского романса, в основу которого положено стихотворение В.И. Немировича-Данченко «Ты любила его всей душою», из репертуара Е. Юровской воспроизводится в одном из стихотворений: «*Чудный месяц плывет над рекою*», – / *Где-то голос поет молодой* [4, с. 234].

Строчки из стихотворения «Фиалки» *Вдруг откуда-то страстно / стала звать радиола: / «Купите фиалки, / вот фиалки лесные. / Купите фиалки, / они словно живые...»* [4, с. 68] отсылают к песне на слова Якобби (перевод на русский Н. Самарина): «Купите фиалки! / Вот фиалки лесные, / Скромны и неярки, / Они словно живые».

Строчки из стихотворения «Синенький платочек» ... *какие это были ночи! / Издалека, как синенький платочек, / Всю жизнь со мной прощаются они...* [4, с. 188] отсылают к тексту известной песни из репертуара Клавдии Шульженко (слова Якова Галицкого): «Синенький, скромный платочек / Падал с опущенных плеч. / Ты говорила, / Что не забудешь / Ласковых, радостных встреч».

Работа в траловом флоте, служба матросом на эсминце отразилась в упоминании строчки из песни на слова Владимира Дыховичного в исполнении Леонида Утесова («Ведь ты моряк, Мишка, моряк не плачет / И не теряет бодрость духа никогда»): *Верно говорят: «Моряк не плачет!», / Не было еще такого случая* [4, с. 55]; *Но мы храбрились: – Рыбак не плачет!* [4, с. 36].

В сфере-источнике «Изобразительное искусство» выделяются живопись, архитектура, скульптура.

Группа прецедентных феноменов, принадлежащих сфере живописи, немногочисленна и представлена именем Исаака Левитана и названиями его картин «Над вечным покоем» и «Вечерний звон»: стихотворения «Левитан (по мотивам картины «Вечерний звон»)» [4, с. 45] и «Над вечным покоем» [с. 110]: *И колокольцем каждым в душу – / любого русского спроси! – / звонит, как колокол, – не глуше, – / звон левитановской Руси!* [4, с. 45].

В строчках *О, эти русские / Распутья вещице! / Взгляну на ворона – / И в тот же миг / Пойду не в сторону, / а напрямик* [4, с. 178] можно увидеть отсылку к картине Виктора Васнецова «Витязь на распутье».

Из архитектурных сооружений упоминаются кариатиды – архитектурные элементы в виде женских скульптур; Софийский собор; московский Кремль, воспринимаемый поэтом как национальная святыня; Белозерский монастырь в Вологодской области, основанный преподобным Ферапонтом в 1398 г.; Гуляевская горка – бывшая усадьба помещика Гуляева в Вологодской области: *И все же грустно до обиды / У мух домашних на виду / Послушно, как кариатиды, / Стареть в сложившемся быту* [4, с. 62]; *Снег летит на храм Софии, / на детей, а их не счесть* [4, с. 256]; *Бессмертное величие Кремля / Невыразимо смертными словами* [4, с. 214]; *Молюсь на лик священного Кремля и на его таинственные звоны* [4, с. 214]; *В потемневших лучах горизонта / Я смотрел на окрестности те, / Где узрела душа Ферапонта / Что-то Божье в земной красоте* [4, с. 228]; *Все по душе мне – сельская каморка, / Осенний бор,*

*Гуляевская горка, / Где веселились русские князья* [4, с. 208].

В стихотворении «Ненастье» обращают на себя внимание строки *Как буйные слезы, / струится дождь / по скулам железного Газа* [4, с. 48]; *На памятник Газа / в окно гляжу: / Железный! / А все-таки... плачет* [4, с. 49]. Иван Иванович Газа (1894–1933) – видный деятель революционного движения, бывший слесарь Путиловского завода, участник Октябрьской революции. Памятник установлен в 1962 г. (скульптор – Д. Гликман, архитектор – Ю.Я. Мачарет) недалеко от станции метро «Кировский завод» в Ленинграде. Рядом располагалось общежитие, в котором жил Н. Рубцов.

### 3. История.

В центре поэтического осмысления автора – такие исторические периоды, как эпоха татаро-монгольского ига, время Ивана Грозного, восстание под предводительством Емельяна Пугачева, Отечественная война 1812 г.: *Катунь, Катунь – свирепая река! / Поет она таинственные мифы / О том, как шли воинственные скифы, – / Они топтали эти берега! И Чингисхана сумрачная тень / Над целым миром солнце затмевала, И черный дым летел за перевалы / К стоянкам светлых русских деревень* [4, с. 172]; *За все твои страдания и битвы – / люблю твою, Россия, старину, / твои огни, погосты и молитвы, / твои иконы, бунты бедноты, / и твой степной, бунтарский свист разбоя* [4, с. 40]; *Не порвать мне житейские цепи, / Не умчаться, глазами горя, / В пугачевские вольные степи, / Где гуляла душа бунтаря* [4, с. 173]; *Мрачнее тучи грозный Иоанн / Под ледяными взглядами боярства / Здесь исцелял невзгоды государства, / Скрывая боль своих душевных ран* [4, с. 214]; *Бежал отсюда сам Наполеон, / Покрылся снегом путь его бесславный...* [4, с. 214].

Историческими прецедентными феноменами насыщены стихотворения «Видения в долине» и «Видения на холме»: *Пустынный свет на звездных берегах / И вереницы птиц твоих, Россия, / затмит на миг в крови и жемчугах / тупой башмак скуластого Батые!..* [4, с. 40]; *И вижу я коней без седоков / с их суматошным криком бестолковым, / Мельканье тел, мечей и кулаков, / и без татар на поле Куликовом...* [4, с. 40].

### 4. Народное творчество.

В стихотворениях Н. Рубцова встречаются сказочные образы жар-птицы, чертей, леших, кикимор, Деда Мороза: *И только от бывшей печали, быть может, / Нет-нет да и вспомнится вдруг, затревожит, / Что осень, жар-птица, вот-вот улетит* [4, с. 138]; *А чем утешены, / Что лес покинули / Все черти, лешие / И все кикиморы?..* [4, с. 177]; *Родной, дремучий / Дед Мороз / Аукнет нам из сказки / русской* [4, с. 258]. Разбойник Ляля – персонаж одноименной лесной сказки Рубцова.

В преобразованном виде используются устойчивые выражения

«Скатертью дорога», «Игра не стоит свеч» и «Собака – друг человека»: *Я однажды подумал так: / «Да, собака друг человеку, – / одному... / А другому – враг!»* [4, с. 24]; *Когда сбежала ты в Азербайджан, / Не говорил я «Скатертью дорога!»* [с. 255]; *Молча глядя на дорожку, / Ты решаешь понемножку, / Что игра... не стоит свеч!* [4, с. 260].

#### 5. Фразеологизмы.

Образному переосмыслению подвергается фразеологизм *девятый вал* – наивысшее проявление чего-либо: *Отшумел волос девятый вал, / Штиль на голове, / в глазах – аврал* [4, с. 25]. В трансформированном виде (с заменой одного из компонентов) воспроизводится идиоматическое выражение *сгореть на работе* (*гореть на работе*) – полностью, с самоотдачей отдаваться делу, часто до полного физического и эмоционального истощения (выгорания): *...Когда толпа / потянется за гробом, / ведь кто-то скажет: «Он сгорел... в труде»* [4, с. 79].

#### 6. Наука.

Сфера-источник «Наука» представлена в текстах стихотворений Н. Рубцова такими областями знаний, как астрономия и философия: *В черной бездне / Большая Медведица / Так сверкает!* [4, с. 223]; *Вокруг любви моей / Непобедимой / К моим лугам, / Где травы косил, / Вся жизнь моя / Вращается незримо, / Как ты, Земля, / Вокруг своей оси...* [4, с. 275]; *Вот я сижу и зубрю дарвинизм* [4, с. 48].

**Заключение.** Подводя итог сказанному, отметим, что стихотворения Н. Рубцова отличает насыщенность различными видами прецедентных феноменов: прецедентными именами (Пушкин, Лермонтов, Тютчев, Фет, Есенин, И. Левитан и др.), прецедентными текстами («Слово о полку Игореве», «Демон», «Левый марш» и др.), прецедентными высказываниями (строки из песен Л. Утесова, К. Шульженко и др.). Символами прецедентных феноменов в творчестве Николая Рубцова служат имена авторов, названия произведений, имена персонажей, указание на место действия, неатрибутированные цитаты, текстовые реминисценции.

Прецедентность проявляется на различных уровнях: универсальном, национальном, социумном, индивидуальном. Набор прецедентных феноменов помогает выявить авторскую картину мира поэта, а также определить наиболее значимые и знаковые концепты в его творчестве: малая родина, русская природа, судьба России, история народа, творчество.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в процессе преподавания русского языка и литературы: при изучении творчества Н. Рубцова как представителя вологодской писательской школы, а также одного из направлений русской

поэзии шестидесятых годов XX века – так называемой «тихой лирики», при изучении текстовых категорий и видов межтекстового взаимодействия в курсе учебной дисциплины «Лингвистика текста».

### **Библиография**

1. Ревякина А. А. 2014.02.026. Поэзия Николая Рубцова: проблемы изучения. (Сводный реферат) [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2014-02-026-poeziya-nikolaya-rubtsova-problemy-izucheniya-svodnyy-referat> (дата обращения 15.04.2026).
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с.
3. Назарова Р. З. Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015. № 2. С. 17–23.
4. Рубцов Н. М. Стихотворения. М.: Профиздат, 2020. 304 с.
5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.

УДК 808.2.1

## **ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СТИХОТВОРЕНИЙ А.Л. БАРТО**

**Кочкина Юлия Леонидовна**

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

г. Смоленск, Российская Федерация

kochkinayl@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлен анализ ономастического пространства стихотворений А.Л. Барто. В своих произведениях автор использует обычные, нейтральные имена (Люба, Вова, Таня, Петя, Зина, Света, Марина, Андрей, Юра, Наташа) для создания эффекта узнавания и диалога с ребенком-читателем. А.Л. Барто отказывается от фольклорной традиции, где имя маркировано и символично. Ономастикон поэтессы выполняет скорее коммуникативную функцию, нежели номинативную.

Актуальность темы статьи обусловлена обращением к простым, сверхчастотным именам собственным. В современном языке доминирует интерес к редким, вымышленным именам. Исследование того, какие имена собственные включает в свои тексты А.Л. Барто, позволяет, с одной стороны, реконструировать эпоху и, с другой стороны, определить модель поведения ребенка. Данная работа актуализирует необходимость изучения простых имен,

так как вопреки кажущейся простоте они выполняют сложную коммуникативную и художественную функции в тексте.

Цель исследования – выявление и систематизация онимов в поэтическом корпусе детских стихотворений А.Л. Барто и определение их роли в формировании художественного пространства.

Методологической основой исследования являются: экстралингвистический, лексико-грамматический, духовно-эстетический принципы.

Научная новизна работы состоит в рассмотрении «нейтральных» онимов, формирующих особый тип восприятия текста, и пересмотре их семиотического статуса.

Практическая значимость заключается в экспликации описания алгоритма использования данных об именах собственных в стихах А.Л. Барто для занятий со школьниками.

**Ключевые слова:** имена собственные, детские стихотворения, сюжет, читатель, контекст.

UDC 808.2.1

## ONOMASTIC SPACE POEMS A.L. BARTO

**Kochkina Yulia Leonidovna**

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

**Abstract.** The relevance of the article's topic is due to the focus on simple, high-frequency proper names. In today's language, there is a growing interest in rare and fictional names. By examining the proper names used by A.L. Barto in her texts, we can reconstruct the era and understand the child's behavior. This study highlights the importance of studying simple names, as they may seem simple but serve complex communicative and artistic functions in the text.

The purpose of this study is to identify and systematize onyms in the poetic corpus of children's poems by A.L. Barto and determine their role in shaping the artistic space.

The research is based on the following methodological principles: extralinguistic, lexical-grammatical, and spiritual-aesthetic principles.

The scientific novelty of the work lies in the consideration of "neutral" onyms

that form a special type of text perception, and the revision of their semiotic status.

The practical significance lies in the explication of the description of the algorithm for using data on proper names in A.L. Barto's poems for classes with schoolchildren.

**Keywords:** proper names, children's poems, plot, reader, context.

**Введение.** Поэзия Агнии Львовны Барто (1906–1981), по мнению многих исследователей, уходит «в народ», становясь фактом бытовой культуры и неотъемлемой частью культурного кода нашей страны. Строки «Наташа Таня громко плачет», «Идет бычок качается», «Уронили мишку на пол» известны каждому. Е.П. Иванян и А.В. Шиняева считают, что простые и понятные стихи А.Л. Барто отражают мир детства [4, с. 190]. В 21 веке они не теряют своей актуальности, а сама А.Л. Барто является одним из самых тиражируемых авторов. Перу Агнии Барто принадлежит более ста сборников детских стихотворений.

Изучение имен собственных в художественных текстах в настоящее время является очень актуальным. Современные исследования, посвященные анализу имен собственных, опираются на труды отечественных и зарубежных исследователей-ономастов: В.Д. Бондалетова, С.И. Зинина, Ю.А. Карпенко, И.А. Королевой, В.И. Супруна. Изучение ономастического пространства детской литературы также представляет особый интерес. Ономастикон представляет собой «лексический свод собственных имен разных разрядов (антропонимов, зоонимов, топонимов, эргонимов и др.) или совокупность онимов той или иной территории, языка, периода, произведения, писателя, пронизанные системными связями» [3, с. 12].

**Основная часть.** Путем сплошной выборки были отобраны имена собственные, которые и стали объектом исследования поэтического корпуса детских стихотворений А.Л. Барто.

Б.Б. Бардакова утверждает: «Ономастикон детской литературы в основном соответствует реальному ономастикону. Известные, распространенные, частотные в употреблении, т.е. узуальные, имена и названия являются средством конкретизации художественной действительности, создания реалистического эффекта» [2, с. 33].

Для поэзии А.Л. Барто, действительно, в целом характерна антропонимическая незаметность. Например, в цикле «Игрушки» персонажи остаются безымянными. Когда же требуется передать социальный контекст или показать особый психологизм, то поэтесса вводит имя. Читатель-ребенок начинает воспринимать текст художественного произведения не как

абстрактную историю, а как конкретную ситуацию, происходящую где-то рядом с кем-то знакомым.

Среди стихотворений А.Л. Барто выделяются такие, где оним стоит в заглавии: «Машенька», «Сонечка», «Лешенька, Лешенька», «Катя», «Лялечка», «Любочка», «Володя... Вова... Вовка», «Надюша», «Настенька». В таких текстах имя характеризует героя и наполняет внутренне его образ, сливаясь с пороком или добродетелью. Машенька подрастает и изучает окружающий мир (Это Машенька проснулась // С боку на бок повернулась // И, откинув одеяло, Вдруг сама на ножки встала), Сонечка постоянно на что-то жалуется (Дома снова жалоба: // – Голова болит... // Я бы полежала бы – // Мама не велит), Лешеньку постоянно просят об одолжении учиться (– Лешенька, Лешенька, // Сделай одолжение: // Выучи, Алешенька, // Хоть первое спряжение!), Катя не помогает в саду (Таскали мы с бабушкой // Полные лейки // А Катя сидела // В саду на скамейке), Лялечка постоянно капризничает (Как у нашей Лялечки // Платьев чуть не дюжина. // – Не надену белое – // Плохо отутюжино!), Любочка – девочка в синей юбке, которой хочется только петь и танцевать (Синенькая юбочка, // Ленточка в косе. // Кто не знает Любочку? // Любу знают все), Володя – мальчик, который слышит только то, что ему интересно (Если в дом его зовут – // Он не слышит зова, // А во двор – он тут как тут! // Не прошло пяти минут – // Мяч гоняет снова.), Надюша равнодушна и эгоистична (Встали девочки чуть свет, // В сад спешит бригада. // Говорит Надюша вслед: // – Больше всех им надо!), Настенька не может убить жука-вредителя, потому что он очень красивый (Мальчишкам Настя говорит: // – Я не борюсь с жуками. // Жучок на солнышке горит, // Как драгоценный камень).

В каждом из стихотворений А.Л. Барто показывает несовершенство детских характеров, призывает читателя-ребенка задуматься о настоящих ценностях. Смешные и простые детские поступки отражают те несовершенства, которые есть в детях.

А.Л. Барто в своих текстах доказывает, что детское поведение – это не просто шалости или возрастные особенности, а проявление внутренних качеств, которые нужно вовремя заметить и исправить. Оним у А.Л. Барто выступает в роли выразительного штриха к портрету. Неслучайно писатель дает неполные имена, чаще всего использует уменьшительно-ласкательные, что делает героя сразу узнаваемым. Читатель понимает, одобряет или ругает героя произведения. За именами героев скрывается их характер.

Также можно выделить стихотворения, в названии которых заложено какое-либо качество. Например, «Жадный Егор», «Вовка – добрая душа», «Про ленивого Федота», «Володин портрет».

Так, стихотворение «Про ленивого Федота» представляет собой пример

перевертыша, построенного на обманутом ожидании и изменении онима. Текст можно разделить на две части. Первая часть – миф о некоем Федоте, лентяе (Целый день он в гамаке // Дремлет с зонтиком в руке. // В огород зовут Федота, // Говорит он: – Неохота... – // Говорит: – Пойду потом, – // И зевает под зонтом). Вторая часть – реальность, убеждение в том, что Федот – не лентяй. А.Л. Барто в своем произведении как бы создает двух Федотов. В первом случае оним срабатывает как символ порока, а во втором случае оним приобретает противоположный смысл. Федот – динамичный персонаж, который к концу произведения меняется, становится другим.

В поэтическом пространстве А.Л. Барто можно выделить произведения, в названиях которых есть краткая формула, состоящая из онима и какого-либо сюжета или действия, дящегося во времени. К таким стихотворениям относятся следующие: «Света думает», «В честь Андрея», «Машенька растет», «У Андрюши елка», «Марина требует «Зарю», «Песенка про Петю», «Сережа учит уроки», «Петя рисует», «Андрей не верит людям», «Поручается Андрею», «Шуточка про Шурочку», «Петя утомлен», «Как Вовка бабушек выручил», «Как Вовка стал старшим братом», «Про Вовку и собаку Малютку», «Про Вовку, черепаху и кошку», «Как Вовке ветер помог», «Почему Вовка рассердился?», «Петя на футболе», «О чем подумать Пете», «Володя болен», «Цветоводом быть Володе», «О премии, о Димке и о весеннем снимке», «Где ты, Павел?», «Жил на свете Ванечка».

Каждое стихотворение представляет собой небольшую сценку, где маленький читатель оказывается в состоянии выбора. В указанных произведениях описан психологический портрет ребенка. Несмотря на разные имена, в текстах Барто поднимаются вопросы нравственности, показано становление личности через конкретные нравственные конфликты. Конфликт выстраивается между «хочу» и «надо». В стихотворении «Сережа учит уроки» мальчик Сережа садится делать уроки, но его постоянно что-то отвлекает, в стихотворении «Петя утомлен» герой притворяется больным, чтобы не делать уроки. В стихотворении «Шуточка про Шурочку» девочка притворяется доброй и трудолюбивой, пока ее хвалят, но как только хвалить перестают, – девочка перестает что-либо делать (Как работает звено, // Это Шуре все равно, // Только бы отметили // В классе ли, в газете ли).

В произведениях А.Л. Барто ребенок живет в обществе. У героя есть старшие или младшие братья и сестры, друзья, бабушки и дедушки. Дети учатся быть частью коллектива. Герои не делятся на положительных и отрицательных. Они такие, какие есть. Со своим характером, изъянами. А.Л. Барто не боится показывать неприглядные стороны детей, такие как лень, жадность, зависть, самоуверенность. Воспитание в текстах А.Л. Барто

основывается на юморе. Автор целенаправленно избегает нотации. Барто изображает ситуацию комично, чтобы порок выглядел не страшно, а глупо, смешно.

Выбор простых онимов очевиден. За понятными и знакомыми именами скрываются узнаваемость и типизация. Автор, включая в свои тексты привычные имена, использует так называемый эффект узнавания. Ребенок, читая стихи А.Л. Барто, узнает в них себя и своих друзей. За обычными именами скрываются поступки. Имя в повествование вводится мгновенно вместе с героем, о котором идет речь. Оно не требует каких-либо пояснений, но за онимом скрывается характер. В редких случаях А.Л. Барто использует полные имена и непростые. Так, в стихотворении «Жадный Егор» Барто целенаправленно использует полную форму имени. Автор ни разу не называет своего героя Егоркой или Егорушкой (Тут поет веселый хор, // Здесь читают басни... // В стороне стоит Егор, // Толстый третьеклассник). Герой не причастен к общему веселью. Имя свидетельствует о его собственных чертах и накопительстве. Мальчик ведет себя не как ребенок, а как взрослый.

В стихотворении «История на просеке» А.Л. Барто использует полное имя героя – Сергей. В произведении это важно, так как Сергей показан достаточно взрослым ребенком, умеющим отвечать за свои поступки. В стихотворении нет ни одной реплики героя. Сергей действует грубо. Идя по просеке, он сбивает жука: Что случилось далее? // Сбил Сергей жука. // Он носком сандалии // Дал ему пинка. Это действие обезличивает героя. Бабушка Сергея пытается оправдать внука. В конце стихотворения она говорит, что жука Сережа сбил «нечаянно». Но читатель героя не оправдывает, несмотря на бабушкины слова. Сергей отвечает за свой поступок.

Таким образом, полное или редкое имя несет в текстах А.Л. Барто дополнительную информацию, наполняется разными смыслами. Простые имена использовались автором для читателя-ребенка, советского гражданина. В СССР была тенденция к унификации быта, одежды. Использование простых онимов соответствовало действительности. Стихи Барто были понятны любому ребенку Советского Союза.

Среди стихотворений А.Л. Барто можно выделить такие, где оним встроен не в заглавие, а находится внутри стиха. Такие произведения-сценки также включают в себя сюжеты, где герои названы либо полными именами собственными («Гроза», «Комары», «Чепчик», «Дом проснулся на заре», «Мама уходит на работу», «Член жюри»), либо уменьшительно-ласкательными вариантами имен («Погремушка», «Морковный сок», «Детская передача», «Помощница», «Есть такие мальчики»).

Стихотворение «Чепчик» представляет собой небольшую

психологическую зарисовку. Перед читателем старшая сестра по имени Света, достаточно взрослая девочка, которая занимается взрослым делом – шьет чепчик своему брату. В быту «Света» – короткая нейтральная форма полного имени, это не уменьшительно-ласкательный вариант. Автор в какой-то момент называет девочку Светланой: Буду шить до вечера, // Завтра рано встану... - // Младший брат доверчиво // Смотрит на Светлану.

Стихотворение «Помощница» А.Л. Барто состоит всего из трех четверостиший. В первой строчке мгновенно появляется девочка Танюша: У Танюши дел немало, // У Танюши много дел. Автор использует уменьшительно-ласкательную форму имени, а затем целенаправленно имя повторяется (у Танюши, вот у Тани, Таня ела). Ласкательное имя привлекает читателя, вызывает симпатию к девочке. Уже во втором четверостишии Танюша сменяется на нейтральное Таня. Барто использует юмористическую интонацию. Ребенок присваивает себе роль помощницы, не выполнив при этом ни одного полезного дела. Имя – то, что вызывает симпатию к малышке и является трогательным элементом в описании девочки.

Отдельную группу стихов составляют произведения, в которые включены не только имена, но и фамилии героев. К таким текстам относятся, например, «Стихи без названия про Никитина Ваню», «Жонглер» (Сережа Петров), «Имя и фамилия» (Вася Чистяков), «Вечером в классе» (Смирнова Клава, Шура Фомина), «Завитушки» (Петрова Клава), «Требуется друг» (Светлова Надя), «Я сочиняю песни» (Смирнова Сима), «Особая арифметика» (Катя Кошечкина), «Почему телефон занят?» (Смирнова Галочка), «У меня веснушки» (Петя Соколов), «Найдено имя» (Карпенко Вадим).

Так, стихотворение «Имя и фамилия» представляет собой простую зарисовку из школьной жизни. В первой строфе выносится тезис: У нашего Василия // Есть имя и фамилия. Здесь важен порядок слов. Сначала употребляется имя, затем фамилия. Для первоклассника обладание тем и другим – важная составляющая. Ребенок уже не малыш, который ходит в детский сад, а первоклассник. Он – Василий Чистяков, не Васенька и даже не Вася. Барто показывает, как меняется статус ребенка. Мальчик приобретает самостоятельность, становится настоящим гражданином: – Есть у меня фамилия! // Я Вася Чистяков. – // Вписали вмиг Василия // В число учеников. // Да, имя и фамилия – // Не пара пустяков!

Довольно часто в свои стихи А.Л. Барто включает не только имена детей, но и имена взрослых. В детских стихах есть любимая детворой воспитательница Вера Николаевна («Вера Николаевна»), есть воспитательница Ольга Николаевна («Сонечка»), строгий сосед Иван Петрович («Наш сосед Иван Петрович»), начальник штаба, десятиклассница Анна Петровна

(«Качели»), руководитель кружка Марья Марковна («Болтунья»), учителя Анна Алексеевна («Завитушки»), Ольга Николаевна («Ботаника больна»), Анна Николаевна («Не везет»), строитель, бригадир Сергей Кузьмич («Про новый дом»), дворник Петр Иванович («Утро перед парадом»), вожатая семнадцати лет Наталия Петровна («Горн во дворе»). Используя имена и отчества, Барто придает особую значимость своим героям. Автору не нужны описания внешности, достаточно назвать имя и отчество героя, чтобы читатель в тот же момент выстроил характеристику персонажа, определил его возраст, социальный статус, характер. Например, Марья Марковна звучит как скороговорка. Эта героиня, скорее всего, строгая и принципиальная, а вот сосед Иван Петрович – обычный сосед. Сергей Кузьмич имеет очень простое, как бы рабочее отчество, поэтому и работает на стройке. Снижение официального контекста присутствует в разговорных формах. Вместо Иванович Барто использует форму Иваныч, вместо Николаевна – Николавна. Благодаря включению в текст таких имен создается ощущение реального мира, автор убеждает читателя в действительности тех ситуаций, которые происходят с детьми. У каждого человека есть имя и отчество, даже у дворника. Барто не просто включает имя и отчество в драматургию стиха, она делает их частью сюжета и оценки.

В стихах Барто находится место тетям и дядям. Тетя Маруся из произведения «Качели» появляется как самый авторитетный персонаж, а оказывается ничуть не лучше детей. Тетя Маруся – санитарка, окончившая недавно курсы. Она следит за детьми, их режимом. Дети к ней обращаются как к взрослому, хорошо знакомому человеку – тетя, что создает атмосферу чего-то близкого и домашнего. С одной стороны, тетя Маруся должна быть образцом дисциплины, а, с другой стороны, она эту дисциплину сама же и нарушает, когда начинает качаться на качелях. Барто в своих произведениях показывает взрослых, которые похожи на детей. Взрослые умеют притворяться, но они не лучше маленьких героев.

В стихотворении «Когда ударил гром» тетя Шура – физкультурница и спортсменка. Произведение начинается с описания сильной грозы, молнии, ураганного ветра. Гром попадает в скворечник, в котором, по мнению Вовки, главного героя, живет скворец. Чтобы спасти скворца, Вовка обращается за помощью к своему соседу, а затем и к тете Шуре. Тетя Шура вначале отказывается помочь, но впоследствии меняет свое решение, глядя на соседа, который собрался лезть на дерево. Образ тети Шуры в стихотворении юмористичен. С одной стороны, у нее серьезное озабоченное лицо, с другой стороны, она бежит спасать птенца: – Вот бежит и тетя Шура // С озабоченным лицом: // – Мне полезна физкультура – // Я полезу за птенцом. Образ героини

типичен для А.Л. Барто. Тетя Шура поначалу кажется равнодушной, как все взрослые, но на самом деле она рассудительна и не склонна к панике.

Тети и дяди появляются в таких текстах Барто, как «Где ты, Павел?», «Звонок испорчен», «Башмаки со скрипом», «Но поймите и меня», «У нас – жара!». Одно стихотворение даже называется «Тетиклавино» слово». Такое слово дает мальчик Вова. Для него честное слово – это «тетиклавино» слово, ведь слово воспитательницы тети Клавы очень надежное, твердое, звучащее, как клятва. Сама тетя Клава – авторитет для детей. «Тетиклавино» – окказионализм, построенный по модели притяжательных прилагательных. Такое название стихотворения – яркий пример включения онима, заимствованного из детского словотворчества и уместно включенного автором в сам текст.

На страницах сборников Барто находят место онимы – клички животных. В стихотворении «Вера Николаевна» появляется уменьшительно-ласкательная кличка Трезорка. Трезорка – это собака, которая укусила хозяина. Дети обращаются к Вере Николаевне, своему воспитателю, с вопросом: А Трезорка, вот чудак! // Укусил хозяина! // – А вы любите собак, // Вера Николаевна? Ребенок только что рассказал с детской наивностью, как Трезорка укусил хозяина. Малыш хочет узнать, как к собакам относится воспитательница. Трезор – кличка обычной дворовой собаки, которая неожиданно может укусить. Именно эта ситуация указывает на обыденность настоящего мира, в котором живут дети. Никто не боится Трезора, Барто использует форму «Трезорка», тем самым демонстрируя игровое, шутовское отношение к собаке.

В стихотворении «Про Вовку и собаку Малютку» Малютка – щенок, который вырос и превратился в огромного пса. Он лает на прохожих, кошек, кур, делает все, что положено делать собаке, но слишком крепко спит. Грузовики, чужие щенки, – ни на кого не обращает внимание Малютка. Хозяйка сердится на пса и грозит его продать. Мальчик Вова берется будить собаку при каждом удобном случае. Малютка несмотря на то, что сторожевой пес, очень добрая, все время машущая от радости хвостом собака. Как обычно, А.Л. Барто показывает сценку из жизни. История Малютки и Вовки – это история настоящей дружбы и ответственности. Мальчик переживает за Малютку, не хочет, чтобы собаку продавали, поэтому делает все, чтобы пес остался на месте. Малютка – имя, которым назван огромный пес, подчиняется приему семантического несоответствия. Оним приобретает комический или парадоксальный эффект за счет противоречия между внутренней формой имени и реальными свойствами денотата. Именно это становится одним из ключевых механизмов создания юмора и запоминаемости текста.

**Заключение.** Проведенный анализ функционирования онимов в

поэтических текстах А.Л. Барто позволяет сделать определенные выводы.

А.Л. Барто в отличие от многих детских поэтов активно использует развернутую систему личных имен. Онимы становятся средством характеристики персонажей. Автор часто поднимает частотность онимов, включая их в рифмующиеся пары и ритмические структуры. Имена собственные работают наравне с бытовой лексикой, обеспечивая быструю запоминаемость текстов и их воспроизводимость.

Выбор онимов у А.Л. Барто не случаен, он подчинен педагогической задаче. Положительные герои носят нейтральные или уменьшительно-ласкательные имена, что создает эмоциональную близость с маленьким читателем. Отрицательные персонажи часто получают имена с официальной окраской. Онимы перестают быть идентификаторами и превращаются в полноценные художественные средства. Имена собственные участвуют в создании комического эффекта, ритмической организации текста, решении воспитательных задач.

Ономастическая система А.Л. Барто отражает специфику детского восприятия, где имя собственное семантизируется, эмоционально окрашивается и ложится в основу запоминающегося художественного образа.

### **Библиография**

1. Агния Барто. Собрание сочинений в 4 томах. М.: «Художественная литература», 1981.
2. Бардакова В.В. Ономастическая деталь в произведении детской литературы // Гуманитарный вектор. 2011. № 4 (28).
3. Беляева М.Ю. Модели ономастикона // Ономастика Поволжья: материалы XX международной научной конференции, Элиста, 5-7 октября 2022 года / сост. и ред. Н.А. Кичикова, В.И. Супрун; Калмыцкий государственный университет им. Б.Г. Городовикова. – Волгоград: ПринТерра – Дизайн, 2022. 404 с.
4. Иванян Е.П., Шиняева А.В. Возможности изучения ономастики в начальной школе // Вестник СамГУПС № 2(68), 2025.

**РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА  
В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО  
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»:  
СЕМАНТИКА ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО КОДА**

**Пузырёва Любовь Валерьевна**

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

**Аннотация.** Статья посвящена семантике гастрономического кода в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» как составляющей национального лингвокультурного кода.

Цель исследования – выявить в тексте романа лексические и фразеологические единицы семантического поля «Еда», являющиеся элементами национального культурного кода, и проиллюстрировать их тематическое и семантическое разнообразие. Для этого применен лексико-семантический и дискурсивный анализ, а также общенаучные методы анализа, сопоставления, обобщения и описания.

В результате выявлено, что значительная часть слов и выражений семантического поля «Еда», употребленных в романе в переносных значениях, представляет собой воплощение русского лингвокультурного кода. Рассмотрены примеры таких лексических и фразеологических единиц (лексемы «хлеб», «малина», «кусочек», «переварить», фразеологические сочетания «хлеб-соль», «выжатый как лимон», «сыпаться горохом» и др.), на основе «Словаря пищевой метафоры» Е.А. Юриной описана их семантика. Выявлены примеры замены писателем одного или нескольких слов в фразеологизмах и устойчивых сочетаниях с сохранением их значений и узнаваемости (например, фразеологизм «хлеб насущный» трансформирован в выражение «одна корка насущной пищи»). Отмечено, что авторские образы, основания которых относятся к семантическому полю «Еда», могут быть мотивированы образными представлениями, свойственными русской лингвокультуре (как в случае в выражении «деньги нам теперь пуще патоки»).

Описанные примеры могут быть полезны практикующим учителям для подготовки к урокам и внеучебным мероприятиям по русскому языку и литературе. Их использование будет способствовать расширению

лингвистического кругозора учащихся, формированию ценностного отношения к классическим произведениям русской литературы, понимания национального языка как носителя национальной культуры и традиций.

**Ключевые слова:** лингвокультурный код, Ф.М. Достоевский, роман «Преступление и наказание», семантическое поле «Еда».

UDK 811.161.1

**THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN  
F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT»:  
SEMANTICS OF THE GASTRONOMIC CODE**

**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 the semantics of the gastronomic code in F.M. Dostoevsky's novel «Crime and Punishment» as a component of the national linguistic and cultural code.

The purpose of the study is to identify in the text of the novel the lexical and phraseological units of the semantic field «Food», which are elements of the national cultural code, and to illustrate their thematic and semantic diversity. For this purpose, lexico-semantic and discursive analysis, as well as general scientific methods of analysis, comparison, generalization and description are used.

The results reveal that a significant part of the words and expressions of the semantic field «Food» used in the novel in figurative meanings is the embodiment of the Russian linguistic and cultural code. Examples of such lexical and phraseological units (lexemes «bread», «raspberry», «piece», «digest», phraseological combinations «bread-salt», «squeezed like a lemon», «sprinkle with peas», etc.) are considered. Based on the «Dictionary of food Metaphor» by E.A. Yurina, their semantics are described. Examples of the writer's replacement of one or more words in phraseological units and stable combinations with the preservation of meanings and recognition have been identified (for example, the phraseology «daily bread» has been transformed into the expression «one crust of essential food»). It is noted that the author's images, the bases of which relate to the semantic field «Food», can be

motivated by imaginative representations peculiar to Russian linguoculture (as in the case of the expression «money is now stronger than molasses»).

The described examples can be useful for practicing teachers to prepare for lessons and extracurricular activities in Russian language and literature. Their use will help to broaden the linguistic horizons of students, form a value attitude towards classical works of Russian literature, and understand the national language as a carrier of national culture and traditions.

**Keywords:** linguistic and cultural code, F.M. Dostoevsky, novel «Crime and Punishment», semantic field «Food».

**Введение.** По сложившейся в школьном образовании традиции обучение русскому языку осуществляется в неразрывной связи с обучением русской литературе, а знакомство школьников с классическими произведениями художественной литературы предполагает пристальное внимание к языку, которым она написана. Осмысление классики как ценности невозможно без ценностного отношения к национальному языку. На наш взгляд, актуальным направлением для реализации межпредметных связей между русским языком и литературой является анализ языка художественных произведений в аспекте актуальной сегодня науки – лингвокультурологии.

Один из признанных шедевров русской классики, изучаемых в школе, – роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». На уроках литературы в центре внимания оказывается глубокая проблематика текста. Представляется полезным также обращение к языку романа: каким языком пишет мастер, отражает ли этот язык национальный культурный код, показывает ли национальную картину мира? Код культуры – это «система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов» [2, с. 40], которая осознается как способ сохранения и передачи культурной информации, тип культурной памяти [2, с. 40].

**Основная часть.** Для знакомства с понятиями «лингвокультурный код» и «языковая картина мира» можно остановиться на одном из кодов культуры, репрезентированных в языке. В настоящей статье мы уделим внимание так называемому пищевому, или гастрономическому, лингвокультурному коду. Выбор темы объясняется как нашим собственным исследовательским интересом, так и разработанностью темы, богатым исследовательским материалом. Концептуальная сфера «Еда» как источник метафорических образов и пищевой код культуры подробно рассмотрены в работах Е.А. Юриной (см., например, пособие «Образная лексика русского языка. Пищевой код культуры в образном строе языка» [7]). Результатом

исследовательской работы Е.А. Юриной и ее коллег стало создание трёхтомного «Словаря русской пищевой метафоры» [4, 5, 6], включающего описание образных значений лексических единиц и лингвокультурологические комментарии. Указанный словарь стал основой для характеристики семантики выявленных в романе и описываемых в статье лексем и фразеологизмов семантического поля «Еда».

Рассмотрим, как гастрономический код в романе «Преступление и наказание» иллюстрирует русскую языковую картину мира.

В тексте романа слова семантического поля «Еда» употребляются и в прямых, и в переносных значениях. В прямых значениях эти единицы называют продукты и напитки, употребляемые персонажами в пищу, связанные с едой события и действия.

Единицы лексико-фразеологического поля «Еда», употребленные писателем в переносных значениях, можно разделить на две группы. Одна из них, немногочисленная, объединяет авторские тропы – например, вошедшие в русский язык благодаря Ф.М. Достоевскому образованные от наименований фруктов глаголы «лимонничать», «апельсинничать» («И что ты, говорю, передо мной лимонничаешь, чего ты передо мной, говорю, апельсинничаешь?»<sup>1</sup>) или сравнения: люди «становятся похожими скорее на мешки с мукой, чем на развязных и оживляющих общество кавалеров», «темные бакенбарды приятно осеяли его с обеих сторон, в виде двух котлет».

Большая же часть слов и выражений в переносных значениях представляет собой воплощение русского лингвокультурного кода: эти слова и фразеологизмы не созданы автором, они свойственны не только тексту романа и индивидуальному стилю Ф.М. Достоевского, но и русскому языку. Рассмотрим примеры представленных в романе лексических и фразеологических единиц лингвокультурного кода.

Основное блюдо русской кухни – хлеб. Это «общее название для печенных из муки изделий» [4, с. 71], «необходимый продукт питания русского человека» [4, с. 72]. Лексема «хлеб» часто употребляется в переносных значениях, в том числе и в составе фразеологических единиц. Хлеб осознается как синоним пищи, «метонимически выражает представление о каждодневном пропитании, еде вообще» [4, с. 73]. В романе «Преступление и наказание» мы встречаем фразеологизм «сидеть на черном хлебе» в значении ‘скудно питаться’ [3]: «пол сама моет и на черном хлебе сидит, а неуважения к себе не допустит». Под хлебом как необходимым, ежедневным продуктом питания на Руси подразумевался именно черный хлеб, изготовленный из ржаной муки.

---

<sup>1</sup> Здесь и далее текст романа цитируется по изданию: Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. 6. Преступление и наказание. Л.: Наука, 1973. 422 с. [1].

Белый, пшеничный, считался праздничным и стал распространен в России только в XX в. [4, с. 72]. Поэтому упоминание черного хлеба в характеристике персонажа показывает его готовность довольствоваться минимальным: «Ведь она хлеб черный один будет есть да водой запивать, а уж душу свою не продаст, а уж нравственную свободу свою не отдаст за комфорт».

Лексема «корочка» в значении ‘засохший кусок хлеба, пирога’ [3] используется как метонимия хлеба и в составе фразеологизмов также обозначает пищу: «Живешь, дескать, ты, дармоедка, у нас, ешь и пьешь, и теплом пользуешься», а что тут пьешь и ешь, когда и ребятишки-то по три дня корки не видят!».

Кроме того, хлеб «символизирует материальный достаток, средства к существованию» [4, с. 73]. Фразеологизм «даром есть хлеб» имеет значение ‘жить за счет кого-либо, не принося пользы’ [4, с. 68]: «...а кобыленка этта, братцы, только сердце мое надрывает: так бы, кажись, ее и убил, даром хлеб ест». Упомянутая выше метонимия хлеба «корка» употреблена Ф.М. Достоевским и в составе прецедентного фразеологизма «хлеб насущный», имеющего значение ‘необходимые средства для жизни, существования, ежедневное пропитание’ [4, с. 70]: «Не имея, так сказать, одной корки насущной пищи на завтрашний день и... ну, и обуви, и всего...».

Встреча гостей с хлебом и солью была и остается в русской культуре знаком гостеприимства. Фразеологизм «хлеб-соль» в значении ‘угощение как проявление гостеприимства, щедрости, почтения’ встречается в тексте романа 7 раз: «То есть сесть за чужую хлеб-соль и тут же наплевать на нее, равномерно и на тех, которые вас пригласили»; «Вот почему я особенно вам благодарна, Родион Романыч, что вы не погнушались моим хлебом-солью, даже и при такой обстановке», «Помня хлеб-соль моего отца, защитите сирот» и др.

Помимо названия основного блюда в русском культурном коде значимы и другие наименования зерновых и мучных продуктов. Так, дважды в романе употреблена языковая метафора «зерно» в значении ‘какая-л. мысль, идея, зарождающаяся в человеке’ [4, с. 28]: «Я могу закинуть идею, зерно... Из этого зерна вырастет факт». Блин часто выступает в русской лингвокультуре эталоном для образной характеристики предметов подобной формы [4, с. 85]. В романе дважды употреблена языковая метафора «блин» в значении ‘головной убор округлой формы’ [4, с. 77]: «К моим лохмотьям непременно нужна фуражка, хотя бы старый блин какой-нибудь, а не этот урод»; «Шляпа – ну что, например, значит шляпа? Шляпа есть блин...».

Разнообразной вторичной семантикой обладают также наименования продуктов растительного происхождения. Так, одно из разговорных значений лексемы «малина» – ‘благоприятные условия, события, положительно

влияющие на человека и его деятельность» [4, с. 196]: «Ну, вспыхивает, как заря, а я целую поминутно; мамаша-то, разумеется, внушает, что это, дескать, твой муж и что это так требуется, одним словом, малина!». Фразеологическое выражение «выжатый как лимон» используется для характеристики «уставшего морально или физически человека, выбившегося из сил и не способного на какую-л. деятельность» [4, с. 139]: «Наконец, стиснув зубы и сжав кулаки, тут же поклявшись, что сегодня же выжмет всего Порфирия, как лимон, поднялся наверх успокоивать уже встревоженную долгим их отсутствием Пульхерию Александровну».

Языковые единицы, включающие в себя названия плодовых растений семейства бобовых, также являются единицами русского лингвокультурного кода и имеют специфическую семантику. Образные представления о бобах мотивируются простотой и доступностью приготавливаемой из них пищи: бобы ассоциируются «с финансовым неблагополучием, бедственным положением или лишением каких-либо материальных благ» [4, с. 37]. Фразеологизм «остаться на бобах» имеет значение ‘остаться ни с чем, лишиться того, чем обладал раньше либо должен был обладать в ближайшем будущем’ [4, с. 36]: «вот они все, стало быть, и на бобах завтра без моих-то денег». Фразеологическое выражение «сыпаться горохом» употребляется в значении ‘выходить, появляться, высыпаться откуда-л. в большом количестве (о предметах, людях, природных явлениях и т. п.)’ [4, с. 38]: «клячонка... кряхтит и приседает от ударов трех кнутов, сыплющихся на нее, как горох», «затараторила она вдруг, точно горох просыпали, с крепким немецким акцентом».

Как мы уже отметили, для обозначения пищи вообще и средств к существованию в русской лингвокультуре используются лексема «хлеб», словосочетания «кусочек хлеба», «корочка хлеба». В схожем значении в разговорной речи употребляется и лексема «кусочек», прямое значение которой – ‘часть, порция чего-л. съестного’ [4, с. 378]: «и сама хочу быть вполне свободною, покамест у меня хоть какой-нибудь свой кусочек да такие дети, как ты и Дунечка», «Для того ль, чтоб, их схоронив, новых нажить – жену да детей, и тоже потом без гроша и без кусочка оставить?» и др.

Через сопоставление с продуктами питания, частями продуктов в русской языковой картине мира осознаются и характеризуются качества людей, их взаимоотношения. Например, фразеологизм «отрезанный ломоть», в состав которого входит слово «ломоть», обозначающее отрезанный ножом плоский большой кусочек чего-л. съестного [4, с. 380], употребляется в значении ‘человек, ставший самостоятельным, оторвавшийся от семьи’ [4, с. 380]: «И если я когда сожалел, что у меня отец и мать умерли, то уж, конечно, теперь. Я несколько

раз мечтал даже о том, что если б они еще были живы, как бы я их огрел протестом! Нарочно подвел бы так... Это что, какой-нибудь там “отрезанный ломоть”, тьфу! Я бы им показал!». Фразеологизм «одного поля ягоды» имеет значение ‘люди, схожие по своим привычкам, пристрастиям, характеру, воспитанию, образу жизни; занимающие одинаковое положение в обществе и т. д.» [4, с. 186]: «Ну, не правду я сказал, что мы одного поля ягоды?».

Часто фразеологизмы, включающие в себя лексику семантического поля «Еда», используются в разговорной речи для передачи семантики, не связанной с гастрономией. Например, «идти как по маслу» в значении ‘осуществляться легко, без затруднений’: «вот я поскорей поступлю в университет, и тогда всё пойдет... как по маслу...», «известие о Петре Петровиче прошло как по маслу»; «давать на водку» в значении ‘подарить’: «да принеси ты мне газет, старых, этак дней за пять сряду, а я тебе на водку дам»; «яблоку негде упасть» в значении ‘очень тесно вследствие большого скопления людей или предметов в маленьком пространстве’ [4, с. 145]: «Меж тем комната наполнилась так, что яблоку упасть было негде».

Основанием для образных характеристик могут становиться представления о вкусе пищи. Восприятие вкуса продуктов, гастрономические вкусовые предпочтения сопоставляются с эстетическим восприятием предметов, психологическими привязанностями, желанием заниматься той или иной деятельностью (см.: [6, с. 26]). Лексема «вкус» входит в фразеологизмы «на чей-то вкус» ‘по чьим-л. представлениям о красивом, изящном, правильном и т. п.’ [6, с. 19] («Как на ваш вкус мое платье?»), «войти во вкус» ‘освоившись с чем-л., оценив что-л., испытывать от этого удовлетворение, удовольствие, тягу к продолжению чего-л.’ [6, с. 19] («Во вкус вхожу в иных пунктах!»; «с каждым словом становился он всё привязчивее и раздражительнее, точно во вкус входил»).

Горький вкус ассоциируется в русской культуре с «негативными чувствами и эмоциональными состояниями, связанными с душевной болью, печалью, страданием, которые вызваны обидой, разочарованием, тяжелой утратой, лишениями, трудностями» [6, с. 35]. Метафора «горький» может иметь значение ‘неутешительный, печальный, безрадостный; вызывающий огорчение’ [6, с. 27] («вскричал он с таким горьким раздражением»), ‘связанный с разочарованием, досадой, сожалением’ [6, с. 27] («думал он с горькою усмешкой»), ‘исполненный горя, страданий, трудностей’ [6, с. 27] («Лужин сделал горький вид и осанисто примолк»).

Кислый вкус ассоциируется с психологическими состояниями, «связанными с чувством неудовлетворенности, утратой интереса к жизни, вялостью, пассивностью, скукой» [6, с. 45]. «Кисло» значит ‘скучно, тоскливо,

уныло' («На лице его виднелась та вековечная брюзгливая скорбь, которая так кисло отпечаталась на всех без исключения лицах еврейского племени»).

Среди лексических единиц, значения которых мотивированы вкусовым восприятием пищи, наибольшей частотой употребления в романе отличается лексема «сладкий» и слова с корнем *слад-*. Сладость в русской лингвокультуре ассоциируется с разнообразными приятными ощущениями, эмоциональным или чувственным удовольствием (см.: [6, с. 83]). В романе это иллюстрируют лексемы «сладкий» 'льстивый, угодливый' [6, с. 59] («он вошел с чувством благодетеля, готовящегося пожать плоды и выслушать весьма сладкие комплименты»; «То сердитый, а то вдруг рожа, как сладчайший леденец, отчего-то делается»), «сладостный» 'доставляющий удовольствие, приятный, радостный' [6, с. 74] («сколько сцен, сколько сладостных эпизодов создал он в воображении на эту соблазнительную и игривую тему»), «сладко» 'приятно, радостно' [6, с. 68] («Ей было и тошно, и стыдно, и сладко...»), «сласть» 'удовольствие, наслаждение' [6, с. 78] («Давно уже, уже несколько лет, со сластиею мечтал он о женитьбе, но всё прикапливал денег и ждал»; «Думаешь ли ты, продавец, что этот полуштоф твой мне в сласть пошел?» и др.).

Неоднократно встречается в романе лексема «наслаждение», имеющая не связанное с едой значение 'высшая степень удовольствия' [6, с. 63]: «А знаете, я нарочно буду вам этикие вещи рассказывать, чтобы слышать ваши вскрикивания. Наслаждение!», «Наконец он почувствовал давешнюю лихорадку, озноб, и с наслаждением догадался, что на диване можно и лечь», «Сама Амалия Ивановна... хозяйничала и хлопотала теперь, почти чувствуя от этого наслаждение» и др. Также в тексте употреблена лексема «сладострастие» в значении 'стремление к чувственным удовольствиям, удовлетворению полового влечения' [6, с. 75] («Одним словом, в вас эта чудовищная разница лет и развитий и возбуждает сладострастие!») и образованное от нее прилагательное «сладострастный»: «Одним словом, у меня началось с самого неудержимого сладострастного порыва», «Оставьте, оставьте ваши подлые, низкие анекдоты, развратный, низкий, сладострастный человек!». Выражение «со сладострастием» теряет первоначальную связь с чувственностью и имеет значение 'с большим удовольствием' [6, с. 75]: «а с тем вместе, мало-помалу, перейти и в более высшее общество, о котором он давно уже с сладострастием подумывал...».

Единожды в романе употреблена языковая метафора «смак» в значении 'важный смысл, особая привлекательность чего-л.' [6, с. 155]: «Ну, верите ли: полной безличности требуют и в этом самый смак находят!».

Отдельную группу пищевых метафор русского гастрономического кода составляют лексические единицы, обозначающие явления и действия по

аналогии с действиями, связанными с едой. Е.А. Юрина выделяет три тематические подгруппы таких действий: приготовление пищи, поглощение пищи и кормление (см.: [5]). В романе «Преступление и наказание» (впрочем, как и в других романах Ф.М. Достоевского) эта группа пищевых метафор представлена очень широко.

Процесс поедания пищи в образных представлениях сопоставляется с поглощением объекта, разрушительным влиянием на него, причинением душевных страданий (см.: [5, с. 235–236]). В романе мы встречаем глаголы «съесть» в значении ‘уничтожить’ («честный и чувствительный человек откровенничает, а деловой человек слушает да ест, а потом и съест»), «заесть» в значении ‘причинять душевные страдания, мучить, не давать покоя’ [5, с. 216] («Зачем ходил он к ней просить ее слез? Зачем ему так необходимо заедать ее жизнь? О, подлость!»).

Поглощение жидкости обозначается в русском языке глаголом «пить». Этот глагол входит в состав фразеологизма «выпить чашу до дна» ‘терпеливо и в полной мере испытывать/испытать трудности, лишения, невзгоды; долго страдать’ [5, с. 276] («Если уж надо выпить эту чашу, то не всё ли уж равно? Чем гаже, тем лучше»). Близкий по значению глагол «сосать» и его видовая пара «высосать» имеют значения ‘лишать здоровья, сил’ [5, с. 288] («Черный змей ужаленного самолюбия всю ночь сосал его сердце»), ‘отнимать/отнять у кого-л. жизненные силы, энергию в процессе межличностного и социального взаимодействия’ [5, с. 289] («стал ли бы я чьим-нибудь благодетелем или всю жизнь, как паук, ловил бы всех в паутину и из всех живые соки высасывал, мне, в ту минуту, всё равно должно было быть!..»), ‘получать/получить денежные средства незаслуженно, наживаясь за счет других’ [5, с. 289] («я убил гадкую, зловредную вошь, старушонку процентщицу, никому не нужную, которую убить сорок грехов простят, которая из бедных сок высасывала»).

Мотивированы действиями, связанными с пищей, также языковые метафоры «переварить» ‘уяснить/уяснять смысл, значение чего-л. в результате анализа информации’ [5, с. 426] («Наполеон, пирамиды, Ватерлоо – и тощая гаденькая регистраторша, старушонка, процентщица, с красною укладкою под кроватью, – ну каково это переварить хоть бы Порфирию Петровичу!.. Где ж им переварить!»), «кормить» в значении ‘обеспечивать/обеспечить кого-, что-л. материальными средствами, необходимыми для жизни, деятельности’ [5, с. 451] («содержал и кормил своего отца своими трудами чуть не с тринадцатилетнего возраста»), «питать» в значении ‘испытывать какие-л. чувства, эмоции; иметь какие-л. мнения, намерения, представления’ [5, с. 477] («и давно она это намерение питала, да векселя стало жалко», «я на вас не питаю подозрений», «они не умеют отличать истинных достоинств и питать достождного

уважения)), «лакомиться» ‘получать удовольствие’ [6, с. 134] («разлакомиться»: «Вы, кажется, разлакомились и хотите узнать, как бы я и тут поступил?», «Я к тому говорю, – продолжал Зосимов, разлакомившись...») и др.

Интересно, что в некоторых случаях Ф.М. Достоевский заменяет одно или несколько слов в фразеологизмах и устойчивых сочетаниях, остранив их форму, но сохраняя при этом значение и узнаваемость. Например, в фразеологизме «хлеб насущный» лексема «хлеб» заменяется метонимией – сочетанием «корка пищи»: «одна корка насущной пищи» (см. цитату выше). В пословице «Это ещё цветочки, а ягодки впереди», употребляемой в значении ‘Это еще не самое худшее, в дальнейшем могут последовать более неблагоприятные события’ [4, с. 187], лексема «ягодки» заменяется лексемой, называющей другую разновидность плодов растений, – «фрукты»: «И как подумать, что это только цветочки, а настоящие фрукты впереди!». Выражение «при Царе Горохе», употребляемое для характеристики чего-то, «что было давно и сейчас неактуально» [4, с. 38], Ф.М. Достоевский трансформирует в «о царе Горохе» с тем же значением чего-то неактуального: «Это я в этот последний месяц выучился болтать, лежа по целым суткам в углу и думая... о царе Горохе». Прецедентный фразеологизм «Васька слушает да есть» в значении ‘кто-л. продолжает делать свое дело, поступать по-своему, не считаясь с мнением говорящего, несмотря на осудительное отношение к его действиям окружающих’ [5, с. 203] приобретает форму «деловой человек слушает да ест» и продолжение «а потом и съест».

Фразеологизмы могут редуцироваться до одного, ключевого, слова, относящегося к семантическому полю «Еда». В примере «надоел ей наконец как редька» подразумевается устойчивое выражение «надоест хуже горькой редьки», что значит ‘стать крайне неприятным, раздражающим от многократного повторения; очень сильно надоест’ [4, с. 173]. В словах Порфирия Петровича о преступнике «Прямо мне в рот и влетит, я его и проглочу-с, а это уж очень приятно-с, хе-хе-хе!» слово «проглочу», вероятно, представляет собой редуцированный фразеологизм «проглотить кого-то и не подавиться», имеющий значение ‘морально уничтожить, расправиться с кем-л.’ [5, с. 336].

Сравнительно немногочисленные авторские образы, основания которых относятся к семантическому полю «Еда», часто мотивированы образными представлениями, существующими в русской лингвокультуре. Например, сравнение «всё лицо его было как будто смазано маслом, точно железный замок» мотивировано типовым образным представлением о масле как эталоне для описания предметов с блестящей, жирной поверхностью [4, с. 231];

сравнение «деньги нам теперь пуще патоки» мотивировано представлением о сладости как источнике радости и удовольствия. Метонимия «буду у вас на блинах» в значении 'буду на поминках' мотивирована национальной традицией подавать блины на поминках, связанной с тем, что блины были «атрибутом праздника, который посвящен весеннему солнцевороту» и символизировал смерть Зимы и победу Весны [4, с. 84]: «Ну-с, так вот и извините меня перед нею, что я, по обстоятельствам независящим, принужден манкировать и не буду у вас на блинах... то есть на поминках».

**Заключение.** Описанные примеры иллюстрируют, как в тексте классика художественной литературы воплощен национальный лингвокультурный код. На наш взгляд, обсуждение представленного в статье материала на учебных и внеучебных предметных мероприятиях будет способствовать расширению лингвистического кругозора учащихся, формированию ценностного отношения к классическим произведениям художественной литературы и к русскому языку как национальной ценности, пониманию национального языка как носителя национальной культуры и традиций.

## **Библиография**

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. 6. Преступление и наказание. Л.: Наука, 1973. 422 с.
2. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. Словарь лингвокультурологических терминов / отв. ред. М.Л. Ковшова. М.: Гнозис, 2018. 192 с.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. 1536 с. [Электронный ресурс] URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (дата обращения: 11.05.2026).
4. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова и др.; под ред. Е.А. Юриной. Томск: Изд-во Томского университета, 2015. 428 с.
5. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 2: Гастрономическая деятельность / сост. А.В. Балдова и др.; под ред. Е.А. Юриной. Томск: Изд-во Томского университета, 2017. 546 с.
6. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 3: Субъект, объект и инструменты гастрономической деятельности / авт. А.В. Балдова и др.; под ред. Е.А. Юриной. Томск: Изд-во Томского университета, 2019. 454 с.
7. Юрина Е.А. Образная лексика РЯ. Ч. II. Пищевой код культуры в образном строе языка: учебное пособие. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 132 с.

**ВОСПРИЯТИЕ ТЕАТРА КРИТИКАМИ РАЗНЫХ ЭПОХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТ В.М. ДОРОШЕВИЧА,  
В.М. ГАЕВСКОГО, В. ВИЛИСОВА)**

**Ермолова Карина Андреевна**

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

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности восприятия театра критиками разных эпох: Российской империи (В.М. Дорошевич), СССР (В.М. Гаевский), современного периода (В. Вилисов), изучаются смысловые особенности словосочетаний с компонентом «театр», позволяющие понять, как именно театр трактуется указанными критиками. **Актуальность** исследования состоит в научном интересе к проявлениям субъективного восприятия действительности и лингвистическим средствам его воплощения в рамках лингвокогнитивного подхода. **Цель** исследования состоит в изучении особенностей словосочетаний с существительным «театр» в критических работах о театре в работах В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова, принимая во внимание диахронический аспект. **Методы** исследования включают в себя методы контекстуального, семантического анализа, метод лексикологического анализа, метод лингвокогнитивного анализа, методы структурирования и систематизации, диахронический метод. **Основные результаты** исследования проявляются в том, что определены основные смысловые группы словосочетаний с существительным «театр» в критических работах В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова, рассмотрено то, как воспринимается театр в критических текстах о театре указанных авторов. В диахроническом аспекте определены сходства и различия в восприятии театра в текстах указанных авторов. **Выводы** исследования состоят в том, что в критических работах указанных авторов наблюдаются диахронические преобразования в семантике словосочетаний, которыми описывается театр, что отражает трансформации в восприятии театра в театральной критике с течением времени. Эта семантическая особенность воплощается соответствующими словосочетаниями с существительным «театр», употребление и восприятие которых соответствует профессиональной картине

мира театральных критиков и эпохе, в которой их работы о театре были созданы.

**Ключевые слова:** словосочетания с компонентом «театр», лексическая сочетаемость существительного «театр», театр в картине мира театрального критика, театр в театральной критике, профессиональная картина мира театрального критика, вербализация профессиональной картины мира.

UDC 80

**PERCEPTION OF THEATRE BY CRITICS OF DIFFERENT ERAS  
(BASED ON THE WORKS OF V.M. DOROSHEVICH,  
V.M. GAEVSKY, V. VILISOV)**

**Ermolova Karina Andreevna**

Federal State Autonomous Educational

Institution of Higher Education

"State University of Education"

Moscow, Russian Federation

shasharina\_ka@mail.ru

**Abstract.** The article examines the perception of theater by critics of different eras: the Russian Empire (V.M. Doroshevich), the USSR (V.M. Gaevsky), the modern period (V. Vilisov), and studies the semantic features of phrases with the component "theater", which help understand how exactly theater is interpreted by these critics. The relevance of the study lies in the scientific interest in the manifestations of subjective perception of reality and the linguistic means of its embodiment within the framework of the linguacognitive approach. The purpose of the study is to study the features of phrases with the noun "theater" in critical works about theater in the works of V.M. Doroshevich, V.M. Gaevsky, V. Vilisov, taking into account the diachronic aspect. Research methods include contextual and semantic analysis, lexicological analysis, linguacognitive analysis, structuring and systematization methods, and the diachronic method. The main results of the study are the identification of the main semantic groups of phrases containing the noun "theater" in the critical works of V.M. Doroshevich, V.M. Gaevsky, and V. Vilisov. The author examines how theater is perceived in these authors' critical texts. Using a diachronic perspective, similarities and differences in the perception of theater in these authors' texts are identified. The study concludes that these authors' critical works exhibit diachronic transformations in the semantics of phrases describing theater, reflecting the transformations in the

perception of theater in theater criticism over time. This semantic feature is embodied in the corresponding phrases containing the noun "theater," the use and perception of which correspond to the professional worldview of theater critics and the era in which their works on theater were created.

**Keywords:** phrases with the component "theatre", lexical compatibility of the noun "theatre", theatre in the worldview of a theatre critic, theatre in theatre criticism, professional worldview of a theatre critic, verbalization of a professional worldview.

**Введение.** Актуальность исследования состоит в том, что в современной лингвистике все большее внимание уделяется лингвокогнитивному подходу к интерпретации реальности, что проявляется в изучении специфических черт языковой картины мира носителей языка, языкового воплощения отдельных элементов реальности. Лингвокогнитивный принцип интерпретации реальности позволяет точнее воспринять, как именно мышление и язык связаны между собой и позволяют воплощать компоненты авторской картины мира, в том числе и профессиональной картины мира, если речь идет, например, о картине мира театральных критиков при описании театра с профессиональной точки зрения.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые рассматриваются особенности воплощения театра в театральной критике на русском языке в диахроническом аспекте. Было принято решение использовать критические работы о театральном искусстве В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова периодов Российской империи, СССР и современного этапа развития театральной критики. Впервые рассматриваются, как именно преломляется восприятие театра в профессиональной картине мира критиков, на основании словосочетаний с компонентом «театр».

Задачи исследования включают в себя следующие:

- изучение лексической сочетаемости слова «театр» в составе словосочетаний с существительным «театр» в работах В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова;
- определение основных смысловых аспектов, которые выражаются посредством выделенных словосочетаний;
- рассмотреть особенности содержания, выражаемого словосочетаниями с компонентом «театр», в диахроническом аспекте в критических работах о театре В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова, принимая во внимание лингвокогнитивный аспект репрезентации профессиональной картины мира театральных критиков.

Методы исследования включают в себя:

– методы лингвистического и лексикологического анализа при выявлении словосочетаний с компонентом «театр» и его лексической сочетаемости;

– метод контекстуального и семантического анализа при определении значений словосочетаний с компонентом «театр»;

– метод лингвокогнитивного анализа при определении связей выявленных словосочетаний с компонентом «театр» и профессиональной картины мира театральных критиков В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова;

– методы систематизации и описания при работе с корпусом примеров – словосочетаний с компонентом «театр» в рассмотренных критических работах;

– метод диахронического анализа при выявлении специфики трансформаций восприятия театра в работах театральных критиков с течением времени, принимая во внимание содержание словосочетаний с компонентом «театр».

Теоретическая база работы представлена трудами исследователей, которые изучают особенности профессиональной картины мира через призму лингвокогнитивного подхода, принимая во внимание связи языка, лексической сочетаемости лексем, а также профессионально-ориентированного восприятия той или иной области знания. Картина мира как система, отражающая мышление человека как представителя культуры, языковой общности, профессиональной группы, рассмотрена в трудах Ю.Д. Апресяна. Отдельного внимания заслуживает работа Е.Ф. Тарасова, в которой рассматривается профессиональная картина мира как объект исследования, а также работа А.В. Чанчиной, в которой характеризуется системность, свойственная картине мира писателя. В работах Т.В. Маркеловой рассматривается оценочно-субъективный потенциал авторской картины мира, который проявляется в том числе и в театральной критике. Вопросы, связанные с лексической сочетаемостью, рассматриваются в исследованиях Д.Н. Шмелева. В работе В.И. Максимова характеризуются особенности театральной критики как объекта исследования с точки зрения лингвистики и когнитивной лингвистики.

Материалом исследования являются критические работы о театре В.М. Дорошевича «Летний театр», «За кулисами», «Сальвини в роли Отелло», «Вишневый театр», «На дне» Максима Горького», «Кризис Московского художественного театра», В.М. Гаевского «Флейта Гамлета: образы современного театра», В. Вилисова «Нас всех тошнит».

Практическая значимость исследования состоит в том, что в полученные выводы и собранные материалы могут применяться в практике преподавания

лексикологии русского языка, при изучении проблем когнитивной лингвистики через призму репрезентации профессиональной картины мира театральных критиков. Материалы применимы в рамках таких учебных курсов, как «Лексикология русского языка», «Когнитивная лингвистика», а также курсов по истории театральной критики.

**Основная часть.** Театральная критика – это искусство трактовки и расшифровки того, что происходит на сцене. Ее главная задача заключается в том, чтобы разгадать скрытые смыслы и визуальные образы спектакля, а затем облечь их в четкую и понятную словесную форму. Когда критик берется за работу, он фактически создает «портрет» постановки. В его текстах оживают режиссерские решения и актерская игра, превращаясь из мимолетного действия в детальное описание. При этом важно понимать, что такая оценка – это не просто личное мнение, а глубокий профессиональный анализ. В отличие от обычного зрителя, который делится своими эмоциями и впечатлениями, эксперт опирается на свои знания и опыт, пропуская увиденное через призму глубокого осмысления театрального процесса [6, с. 199]. Работа над профессиональным критическим материалом требует особого подхода: важно не только донести информацию до читателя, но и соблюсти этические нормы. Это подразумевает определенную дистанцию: автор должен оставаться беспристрастным наблюдателем, стараясь не допускать в текст излишнюю эмоциональность или сугубо личные симпатии. Однако сегодня ситуация в этой сфере заметно изменилась, на что обращает внимание исследователь В.И. Максимов. Он отмечает, что современная критика сильно отошла от прежних стандартов качества. По его мнению, из-за нехватки глубокой научной базы эксперты впадают в крайность: они ограничиваются лишь простым перечислением технических приемов и описанием того, как поставлен спектакль. Полноценный анализ подменяется простым фиксированием фактов. Это оправдывают тем, что у режиссера якобы нет единого замысла, который нужно разгадывать, а есть лишь сиюминутное «высказывание», не требующее глубокого разбора [6, с. 200].

Традиционно ключевой практической целью театральной критики считается именно оценка. Именно наличие оценочного суждения в статье помогает аудитории сформировать собственное мнение о том или ином спектакле или событии. Т.В. Маркелова подчеркивает, что оценка – это категория, неразрывно связанная с человеком. Она не может существовать сама по себе, в отрыве от человеческой деятельности. Это объясняется тем, что именно личность в процессе познания и размышления наделяет объект определенными качествами, определяя его значимость или, напротив, отсутствие ценности для культуры и общества [7, с. 62]. Когда рассматривается,

как именно оценка проявляется в тексте, на первое место выходят цели автора и то, как он воспринимает анализируемое событие. Его личный взгляд и коммуникативные задачи определяют, каким в итоге получится материал. Т.В. Маркелова поясняет, что любая оценка – это не случайный набор лексем, а целая система смыслов и языковых единиц. Она складывается из того, кто оценивает (субъект), что именно оценивается (объект), а также из того, какой характер носит это суждение и на чем оно основывается. Сочетание всех этих элементов позволяет автору выразить свое отношение к спектаклю, наглядно показав читателю, в чем заключается ценность работы [8, с. 274]. Этот тезис подтверждает, что оценка формируется прежде всего в сознании автора. Именно внутренний мир критика, его система ценностей и образ мышления определяют, в каком ключе будет написан отзыв. Личные убеждения и взгляды эксперта становятся тем фундаментом, на котором строится всё высказывание: от общего настроения публикации до выбора конкретных слов и выражений, передающих отношение к увиденному.

С.М. Колесникова в своих исследованиях отмечает, что выбор слов и выражений для описания любого явления в тексте – это не случайный набор, а стройная система. Несмотря на то что на текст сильно влияет личность автора и его индивидуальный взгляд, используемые им языковые средства подчиняются определенной логике. Через структуру языка проявляется внутренняя система ценностей критика, превращая его субъективное мнение в четко выстроенное и последовательное высказывание [5, с. 32], что применимо также и к проведению анализа текста критической работы театрального критика.

Работы театральных критиков не только ориентированы на обсуждаемый контекст, но также и выступают средством репрезентации компонентов авторской картины мира. В лингвистике принято разделять несколько взглядов на мир, которые напрямую влияют на то, как человек описывает реальность. Выделяют профессиональную картину мира, продиктованную спецификой работы, обыденную, которая складывается в массовом сознании людей, и индивидуально-авторскую, отражающую личное восприятие конкретного творца. В каждой из этих систем одно и то же понятие может раскрываться совершенно по-разному, поскольку на первый план выходят уникальные убеждения и мировоззрение человека [9, с. 15]. Картина мира писателя обязательно является отражением личного опыта этого автора, воплощенного в тексте [10, с. 61]. Ю.Д. Апресян отмечает, что как личное, так и профессиональное восприятие мира автором служат одной цели – показать уникальные особенности человеческого мышления. Через призму этих «картин мира» проявляется субъективный взгляд специалиста, который позволяет

выделить специфические черты в изучаемом предмете и отразить в тексте индивидуальный способ осмысления реальности [1, с. 41].

Лексикологическое наполнение авторской профессиональной картины мира строится на том, что ей присущи различные оттенки значений, выражаемые соответствующими языковыми средствами. Исследователь Д.Н. Шмелёв поясняет, что тонкие оттенки смыслов лучше всего раскрываются в том, как слова соединяются друг с другом. Эту особенность можно назвать «сочетаемостью смыслов»: когда мы выбираем конкретные слова, их индивидуальные значения взаимодействуют, помогая избежать двусмысленности. В контексте живой речи такое соседство слов проясняет точное намерение автора, убирая лишние трактовки и делая высказывание максимально точным [11, с. 216]. Д.Н. Шмелёв отмечает также, что при определении лексической сочетаемости необходимо учитывать «семантические или тематические группы слов» [11, с. 219].

Необходимо обратиться к примерам, которые позволят определить, каковы словосочетания с существительным «театр», формирующие особенности восприятия картины мира театральных критиков. Последовательно следует рассмотреть труды В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова.

В работах о театре представлены следующие словосочетания. В соответствии с лингвокогнитивным методом, с контекстуальным подходом словосочетания с существительным «театр» распределяются по выражаемой семантике. Сводная информация касательно восприятия театра В.М. Дорошевичем представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Словосочетания с существительным «театр» как средство выражения особенностей восприятия театра в профессиональной картине мира В.М. Дорошевича

<b>Компонент восприятия театра в профессиональной картине мира</b>	<b>Словосочетания с компонентом «театр»</b>
Профессиональная работа в театре	Работать в театре, держать театр, артист театра, театр дает, директор театра, актер в театре, техника в театре.
Особенности работы театра	Летний театр, частный театр, казенный театр.
Театр как источник эмоций	Одобрение в театре, лучший театр, завсегдай театра, переполненный театр, бывать в театре, недовольные театром, величие театра, странный театр, театр смеется.

<b>Компонент восприятия театра в профессиональной картине мира</b>	<b>Словосочетания с компонентом «театр»</b>
Театр как феномен культуры	Малый Театр, Художественный театр, драматический театр, парижский театр.
Театр как особенное пространство и организм	Силы театра, театр погиб, старый театр.

Тем самым, для профессиональной картины мира В.М. Дорошевича характерно восприятие театра как такой сферы, в которой человек может реализовать свой профессиональный и творческий потенциал, что проявляется в наличии словосочетаний с существительным «театр», которые выражают специфику профессиональной работы театра и особенностей работы театра как такового. Кроме того, для критика театр предстает и как феномен культуры, равно как и он воспринимается как источник эмоций для публики. Примечательно, что театральный критик не только описывает успех театра и связанные с ним позитивные эмоции, но также и оставляет человеку право быть недовольным театром. Кроме того, театр воспринимается критиком и как особенное, уникальное по своей природе пространство.

Далее, следует рассмотреть особенности восприятия театра в профессиональной картине мира театрального критика В.М. Гаевского. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Словосочетания с существительным «театр»  
как средство выражения особенностей восприятия театра  
в профессиональной картине мира В.М. Гаевского

<b>Компонент восприятия театра в профессиональной картине мира</b>	<b>Словосочетания с компонентом «театр»</b>
Театр как феномен культуры	Большой театр, Художественный театр, московский театр, Малый театр, драматический театр, музыкальный театр, театр «Современник», русский театр, поэтический театр, прозаический театр, театр на Малой Бронной, трагический театр, театр оперетты, венский театр, театр маски, театр эксперимента.
Театр как особенное пространство и организм	Судьбы театра, верить в театр, закон театра, воздух театра, мифологемы театра.
Профессиональная работа в	Актер театра, отдать жизнь театру, пьеса в

<b>Компонент восприятия театра в профессиональной картине мира</b>	<b>Словосочетания с компонентом «театр»</b>
театре	театре, персонаж театра, инсценировать театром, возглавить театр, сцена театра, актриса театра, реквизит театра, человек театра, сыграть в театре.
Театр как источник эмоций	Прекрасный театр, обмануться театром, трагический театр, чувства к театру, любовь к театру, ненависть к театру, неожиданности театра, хороший театр.
Театр как здание	Стены театра, выйти из театра, фойе театра, посещать театр.
Театр как отражение времени	традиционный театр, современный театр, история театра, императорский театр, площадной театр, мещанский театр, вернуть театр к временам, довоенный театр, викторианский театр.

Для В.М. Гаевского театр – это, прежде всего, феномен культуры, отражение национального колорита культуры и истории. Театр – это сфера профессиональной самореализации для профессионалов. Театральный мир – это особенное уникальное пространство со своими законами и правилами, что обуславливает свойственные этому миру черты, формирующие ценности, жизненный опыт людей, которые с театром связаны. Идея театра как источника эмоций также находит свое отражение в профессиональной картине мира театрального критика: этот аспект напрямую связан с реакцией зрителей на театральное искусство и работу актеров на сцене. В то же время, добавляются и новые смысловые аспекты, которые характеризуют профессиональную картину мира В.М. Гаевского: театр трактуется как здание, как физический объект. Кроме того, театр представляет собой и пространство, среду, в которой отражается эпоха. Тем самым, театральный критик акцентирует внимание на том, что театральное искусство контекстуально и имеет непосредственные связи со своей эпохой.

Кроме того, в соответствии с диахроническим подходом, следует рассмотреть и особенности восприятия театра современным критиком В. Вилисовым. Словосочетания с компонентом «театр», отражающие особенности восприятия театра в его картине мира, представлены в Таблице 3.

Словосочетания с существительным «театр» как средство  
выражения особенностей восприятия театра  
в профессиональной картине мира В. Вилисова

<b>Компонент восприятия театра в профессиональной картине мира</b>	<b>Словосочетания с компонентом «театр»</b>
Театр как феномен культуры	Драматический театр, российский театр, сценический театр, музыкальный театр, немецкий театр, авторский театр, Британский национальный театр.
Театр как отражение времени	Новый театр, современный театр, классический театр, постдраматический театр, старый театр.
Профессиональная работа в театре	Делать в театре, репертуар театра, деятель театра, технологии в театре, спектакль театра, заниматься театром.
Театр как источник эмоций	Хороший театр, театр интересуется, чудовищный театр.
Театр как особенное пространство	Пространство театра, принято в театре, природа театра.
Театр как объект исследования	Исследовательница театра, поговорить про театр.
Трансформация театра	Театр вульгаризируется, театр освободился, обновление театра, экспериментальный театр.

С точки зрения В. Вилисова, театр представляет собой уникальный культурный феномен, в котором свое отражение находит эпоха. Театр предстает перед театральным критиком как среда, в которой человек может реализовать свой профессиональный потенциал, проявить свои навыки и умения, таланты. В. Вилисов акцентирует внимание и на уникальности театрального мира, который не только живет по собственным правилам, но и способен выражать сильные эмоции у окружающих. Театральное искусство при этом трактуется как специфический, ни на что не похожий мир. Принципиально новыми аспектами для В. Вилисова в восприятии театра являются его потенциал к постоянной трансформации, а также критик отмечает, что театральное искусство может быть осмыслено и оценено научно-критическим подходом.

На основании проведенного исследования необходимо осуществить диахронный анализ и определить, как именно меняется восприятие театра с течением времени в работах театральных критиков.

Для отслеживания трансформаций в восприятии театра в критических работах в диахроническом аспекте необходимо сформировать сводную таблицу. Результаты диахронического анализа представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Диахронический анализ особенностей восприятия театра  
в профессиональной картине мира театральных критиков

<b>Смысловой компонент</b>	<b>В.М. Дорошевич</b>	<b>В.М. Гаевский</b>	<b>В. Вилисов</b>
Профессиональная работа в театре	+	+	+
Особенности работы театра	+	+	+
Театр как источник эмоций	+	+	+
Театр как феномен культуры	+	+	+
Театр как особенное пространство и организм	+	+	+
Театр как здание	-	+	+
Театр как отражение времени	-	+	+
Театр как объект исследования	-	-	+
Трансформация театра	-	-	+

Прослеживаются диахронические изменения в восприятии театра театральными критиками с течением времени: наблюдается рост дифференциации в выделении смысловых компонентов в описании театра в профессиональной картине мира театральных критиков В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского и В. Вилисова.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и выполнить задачи, которые были поставлены для ее достижения во введении. В первую очередь, при изучении критических работ о театре В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова были выявлены словосочетания с компонентом «театр». Далее, они были систематизированы на основании семантического признака, что позволило определить содержательные доминанты, смысловое наполнение профессиональной картины мира театральных критиков при восприятии театрального искусства и феномена театра как такового.

Проведенный диахронический анализ показал, как именно изменялось содержательное наполнение профессиональной картины мира театральных

критиков при восприятии театра. На основании работ о театре В.М. Дорошевича, В.М. Гаевского, В. Вилисова, принимая во внимание лингвокогнитивную природу профессиональной картины мира и роль словосочетаний в выражении смысловых аспектов, было установлено, что с течением времени дифференциация смысловых оттенков в восприятии и интерпретации театра существенно повышается.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением особенностей функционирования компонентов ЛСП «Театр», связанных с актерами и актерским мастерством, в критических работах выбранных театральных критиков в диахроническом аспекте.

### **Библиография**

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. №1. С. 37–67.
2. Вилисов В. Нас всех тошнит. [Электронный ресурс] URL: <https://readania.com/nas-vseh-toshnit-viktor-vilisov-id165422/download/> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Гаевский В.М. Флейта Гамлета. Образы современного театра. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.klex.ru/23wg> (дата обращения: 11.05.2026).
4. Дорошевич В.М. Собрание сочинений. [Электронный ресурс]. URL: [http://az.lib.ru/d/doroshewich\\_w\\_m/](http://az.lib.ru/d/doroshewich_w_m/) (дата обращения: 11.05.2026).
5. Колесникова С.М. Роль средств русского языка в формировании морально-нравственного облика личности и его ценностной парадигмы: категории «долг» – «честь» – «совесть» // Русский язык как средство педагогического воздействия и взаимодействия в школе и вузе. М.: МПГУ, 2024. С. 30–36.
6. Максимов В.И. К проблеме теоретических оснований современной театральной критики // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2019. № 2(61). С. 197–206.
7. Маркелова Т.В. Рациональное и эмоциональное в контексте лингвоаксиологии // Лекантовские чтения. 2024. М.: ГУП, 2024. С. 59–66.
8. Маркелова Т.В. Триада аксиологических знаков – функция, прагмема, коннотация – как семиосфера оценочной лексики // Аксиология и когнитивная лингвистика. М.: Государственный институт РЯ им. А.С. Пушкина, 2024. С. 272–278.
9. Тарасов Е.Ф. Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика. М.: Агентство социально-гуманитарных технологий, 2020. 310 с.
10. Чанчина А.В. Полевые исследования языковой картины мира. М.: Флинта, 2020. 162 с.
11. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Просвещение, 1977. 335 с.

## МИРОВОЗЗРЕНИЕ НАРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РУССКОЙ КЛАССИКИ

**Круглова Елена Николаевна**

Областное государственное бюджетное  
образовательное учреждение дополнительного  
профессионального образования  
«Костромской областной институт развития образования»  
г. Кострома, Российская Федерация  
ekruglova55@rambler.ru

**Аннотация.** Актуальность темы статьи связана с потребностью в решении проблемы формирования ценностных ориентиров у обучающихся в современных неоднозначных социальных условиях.

Цель статьи – дать анализ современных педагогических условий и роли дидактических материалов в ликвидации недостатков в освоении русского языка как неродного.

Методологической основой исследования являются: психолого-педагогические теории и концепции, центрированные на человеке, исследующие условия формирования нравственного самоопределения (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой); теории и концепции формирования ценностного отношения личности к миру (Е.П. Белозерцев, В.А. Беляева, И.Ф. Гончаров).

Научная новизна исследования определяет наиболее эффективные приемы работы с художественным текстом для языковой адаптации детей с миграционным опытом, не владеющих русским языком обучающихся.

В статье представлены ключевые этапы работы с текстом, даются примеры заданий, направленных на восприятие и понимание материала, его трансформацию и интерпретацию. Данная система работы помогает совершенствовать речевую деятельность обучающихся.

**Ключевые слова:** языковая подготовка, работа с художественным текстом, средства формирования ценностей, национальное самосознание.

## THE PEOPLE'S WORLDVIEW THROUGH THE LENS OF RUSSIAN CLASSICS

**Kruglova Elena Nikolaevna**

Regional State Budgetary Educational Institution  
of Additional Professional Education

"Kostroma Regional Institute of Educational Development"

Kostroma, Russian Federation

ekruglova55@rambler.ru

**Abstract.** The relevance of the article's topic is related to the need to address the issue of forming students' value orientations in today's complex social environment. The purpose of the article is to analyze modern pedagogical conditions and the role of didactic materials in eliminating shortcomings in the acquisition of Russian as a non-native language. The methodological basis of the study includes: psychological and pedagogical theories and concepts centered on the individual, which explore the conditions for the formation of moral self-determination (J.A. Comenius, I.G. Pestalozzi, K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy); theories and concepts of the formation of an individual's value-based attitude towards the world (E.P. Belozertsev, V.A. Belyaeva and I.F. Goncharov).

The scientific novelty of the study determines the most effective methods of working with literary texts for the language adaptation of children with migration experience who do not speak Russian. The article presents the key stages of working with a text and provides examples of tasks aimed at perceiving and understanding the material, as well as its transformation and interpretation. This system of work helps to improve the students' speech activity.

**Keywords:** language training, work with literary texts, means of value formation, and national identity.

**Введение.** Языковая подготовка, социализация и культурная адаптация несовершеннолетних иностранных граждан с миграционной историей в Российской Федерации – одна из важных задач государственной национальной политики. Для успешной интеграции таких детей применяются различные модели обучения, при этом предпочтительной считается полное погружение в языковую среду: посещение всех уроков вместе с русскоязычными сверстниками при условии предоставления дополнительных консультаций

педагогов. Современный учитель сталкивается с ключевыми вопросами: «*Как познакомить ученика с культурой?*»; «*Какие методы и технологии языкового образования наиболее эффективны?*» Эти задачи важны для школы, поскольку образование выступает посредником между человеком и культурой государства. ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования» сотрудничает со школами, средними профессиональными и высшими учебными заведениями для совместного решения перечисленных выше проблем. Ключевой принцип нашей работы – активное использование технологий деятельностного подхода, которые способствуют достижению поставленных результатов обучения. Главными формами работы выступают: педагогические мастерские, метод инверсии, кейс-стади, а также различные форматы обмена инновационным педагогическим опытом – стажировочные площадки, сетевые педагогические лаборатории и др.

Цель статьи: дать анализ современных педагогических условий и роли дидактических материалов в ликвидации недостатков в освоении русского языка как неродного. Данный материал способствует пониманию культурно-нравственных ценностей русского народа и вызывает неподдельный интерес у всех участников образовательного процесса.

В статье использовались следующие методы: наблюдение за обучающимися и учебной деятельностью несовершеннолетних иностранных граждан с миграционной историей; вычленение трудностей, связанных с подготовкой и проведением уроков; выстраивание системы упражнений, учитывающих задачи патриотического и духовно-нравственного воспитания личности.

Проблеме духовно-нравственного становления личности уделяли пристальное внимание выдающиеся педагоги: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой. К.Д. Ушинский отмечал, что нравственность является главной задачей воспитания и важнее развития интеллекта. Современное общество сталкивается с духовным кризисом, преодоление которого требует повышенного внимания к формированию духовно-нравственных ценностей в системе школьного образования. Именно в детстве формируется то, каким гражданином станет ребенок. Это напрямую зависит от условий воспитания, прежде всего – от школьного образования. Эта проблема находит отражение в трудах современных ученых, таких как Е.П. Белозерцев, В.А. Беляева и др.

Научная новизна исследования определяет наиболее эффективные приемы работы с художественным текстом для языковой адаптации детей с миграционным опытом, не владеющих русским языком обучающихся.

Практическая значимость исследования определяется разработкой

материалов, которые могут быть применимы как в урочной, так и внеурочной деятельности.

**Основная часть.** После прохождения обучающимися тестирования начинается кропотливая работа педагога по лексике и грамматике русского языка с коммуникативно значимым материалом. Учитель не только выдает федеральную программу, но и использует дифференцированный подход в подборе дидактических материалов, а также игровые технологии, технологии имитационного моделирования, арт-педагогике и т.п.

Художественные тексты, используемые для чтения и анализа в поликультурной среде российских школ, помогают педагогу актуализировать и расширить словарный запас обучающихся, развивают умение интерпретировать полученную информацию.

Использование текстов художественной литературы на уроках русского языка – это эффективный приём в работе учителя, так как позволяет отработать с обучающимися все виды речевой деятельности и решить множество воспитательных задач.

Так, кухня любого народа – особый элемент национальной культуры. Современный обучающийся имеет туманное представление о русской кухне, а в литературных произведениях можно познакомиться с ней поближе. Она содержит не только блюда повседневного употребления, но и праздничные, обрядовые. Пища, ее приготовление, описание завтраков, обедов и праздничных застолий находятся в центре авторского внимания, так как рассказывают о быте и нравах времени, позволяют лучше разобраться в характерах персонажей.

Прозаические тексты XIX века позволяют окунуться в колорит эпохи русского народа. Методика обучения русскому как иностранному опирается на эмоциональные мотивы, связанные с культурными и духовными ценностями России.

В каждой национальной литературе есть имена, которые воспринимаются как недостижимый идеал. В Италии это Петрарка, в Германии – Гёте, в Англии – Шекспир, в России – Пушкин. «В нём заключалось всё богатство, сила и гибкость нашего языка, – сказал Н.В. Гоголь. – Пушкин есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа: это русский человек в конечном его развитии, в каком он, может быть, явится через двести лет. В нём русская природа, русская душа, русский характер...»

В романе «Евгений Онегин» А.С. Пушкин изобразил Татьяну Ларину «русскою душою», выросшую «в глуши забытого селенья», в атмосфере былин, сказок, гаданий, преданий. В семье Лариных чтислись народные традиции:

Они хранили в жизни мирной

Привычки милой старины;  
У них на масленице жирной  
Водились русские блины...

В деревенском доме Лариных можно найти много патриархального.

Пушкин сопровождает появление Татьяны хороводной песней девушек, собирающих ягоды: «Девицы, красавицы, / Душеньки, подруженьки...». Тем самым поэт передаёт народность души Татьяны, особенности русской национальной культуры.

Н.В. Гоголь – мастер описания помещичьих обедов. Писатель не только называет блюдо, но и перечисляет его ингредиенты. Прибытие в губернский город NN Чичиков начинает с трактира, здесь ему на обед были поданы «разные обычные в трактирах блюда, как-то: щи с слоёным пирожком, нарочно сберегаемым для проезжающих в течение нескольких недель; мозги с горошком, сосиски с капустой, пулярка жареная, огурец солёный и вечный слоёный сладкий пирожок, всегда готовый к услугам».

Близкий к народным представлениям о еде, Гоголь относится к ней с уважением. Герой же, столь плотно пообедав, закончил день, «накушавшись чаю», «порцией холодной телятины, бутылкою кислых щей». Взгляд автора явно ироничен, уж слишком обильно меню даже для голодного человека.

Путешествуя от помещика к помещику, главный герой в первую очередь оказывается за столом, поскольку деловые переговоры по купле-продаже предваряются принятием пищи. Повествование строится таким образом, что каждая выделенная автором «съедобная» деталь отражает черты характера того помещика, с которым обедает гоголевский герой. Гастрономические вкусы и склонности помещиков являются также одним из способов авторской оценки.

Коробочка угощает Чичикова следующими блюдами: «...на столе стояли уже грибки, пирожки, скородумки, шанишки, пряглы...лепешки со всякими припеками: припекой с лучком, припекой с маком, припекой с творогом, припекой со сняточками...», блинами, из которых гость «свернул три блина вместе и, обмакнувши их в растопленное масло, отправил в рот». В поэме Гоголя «Мертвые души» отношение к еде и застолью выступает в качестве характеристики помещиков. За обедом проявляются некоторые яркие особенности их характеров.

Другой классик – Л.Н. Толстой – передает характер Наташи Ростовской через её непосредственность, она чувствует живую жизнь. Вспомним фрагмент из романа, описывающий атмосферу гостеприимства и обилие блюд народной кухни, которые впечатляют главную героиню – Наташу: «Наташа ела всё, и ей показалось, что подобных лепёшек на юраге, с таким букетом варений, на меду орехов и такой курицы никогда она нигде не видала и не едала».

В романе И.А. Гончарова «Обломов» забота о еде была первична в Обломовке: «...об обеде совещались целым домом; и престарелая тётка приглашалась к совету. Всякий предлагал своё блюдо: кто суп с потрохами, кто лапшу или желудок, кто рубцы, кто красную, кто белую подливку к соусу. Всякий совет принимался в соображение, обсуживался обстоятельно и потом принимался или отвергался по окончательному приговору хозяйки». Еда в Обломовке в какой-то степени давала духовное насыщение. Процесс приготовления пищи сравнивался с мастерством, а кухня обретала сакральные очертания. Совместная еда в этом мире была символом единства.

Представленный нами материал погружает в русскую культуру, позволяет понять русский менталитет и снять языковой барьер.

Нами предлагаются разные формы проведения уроков: беседы по теме; работа со словарями; уроки с применением игровых технологий; уроки-экскурсии, заочные экскурсии; мини-проекты, подготовка проекта и его представление, творческая проектная работа (в группах или индивидуально).

I этап – предтекстовая работа.

Педагог организует просмотровое чтение текста, направленное на общее знакомство с его содержанием, выделение и анализ ключевых элементов. В учебных материалах часто предлагаются разнообразные задания на текстовой основе. Особое значение в вариативном обучении и воспитании имеют упражнения, включающие выбор утверждений, соответствующих содержанию текста; упорядочивание высказываний в логической последовательности; а также завершение фраз в соответствии с текстом. Текст служит источником для изучения не только лингвистических особенностей, но и широкого спектра явлений, связанных с историей и культурой.

В сценарий игры «Любимые блюда литературных героев» могут быть включены следующие элементы:

1. Подготовка кластера по теме «Русская кухня» – визуальная карта с основными блюдами, их описанием и культурными особенностями.

2. Составление и разгадывание кроссворда, связанного с названиями блюд, ингредиентами и кулинарными терминами.

3. Домашнее задание для участников – собрать и привести ряд пословиц и фразеологизмов, связанных с кашей или другими блюдами.

4. Обсуждение употребления слова «каша» в устойчивых выражениях и фразеологизмах («каша во рту», «каша в голове», «обувь просит каши», «заварить кашу», «кашу расхлебывать», «мало каши ел», «с ним каши не сваришь»), что поможет расширить лексический запас и страноведческий кругозор учащихся.

Такой сценарий способствует развитию языковых навыков и углублению

знаний о русской культуре через призму кулинарных традиций.

Анализ выполнения заданий показал, что 82% обучающихся, участвовавших в апробации, успешно справились с обработкой предъявленной информации: умеют находить, извлекать и интерпретировать данные, соблюдая изученные орфографические и пунктуационные нормы при письме. Кроме того, 79% учащихся способны строить письменные речевые высказывания с учётом национально-культурных норм речевого поведения, что свидетельствует о формировании личностных результатов.

Предложенные материалы основаны на метапредметном подходе, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся и интеграции литературоведческого и лингвистического содержания со знаниями из других областей (истории, этнографии, культурологии и др.). Такая система упражнений является эффективным инструментом для комплексного развития менталитета и самосознания учащихся.

II этап – трансформация языкового материала.

На данном этапе осуществляется осмысление информации посредством синонимических преобразований языковых явлений, представленных в тексте, и редактирования материала. Задания направлены на всестороннее понимание текста, включая фактуальный, концептуальный и подтекстовый уровни. Обучающиеся развивают умения подбора синонимов, формируют предметные коммуникативные навыки их употребления в речи. Объектом на занятиях выступают упражнения, содержащие лексические, фонетические, синтаксические особенности языка художественных произведений А.Н. Островского, Н.А. Некрасова и др.

В первую очередь, еда в пьесах А.Н. Островского выступает средством воссоздания национальной гастрономической традиции, являющейся частью патриархальной культуры. Пищевые подробности характеризуют купеческую среду как хранительницу русской национальной кухни.

В диалогах действующих лиц в пьесах упоминаются различные названия блюд, присутствующие в их рационе питания: пироги, ватрушки, драчена, калачи, спаржа, соленье (огурцы, капуста), селедка, соус с подливкой и др. А. Левшин в книге «Русская поварня» акцентирует внимание на очередность блюд, состоящую из четырех подач: «...холодные ества, горячее или похлебки, взвары и жареное, и пирожки»[13, 3 с. 43].

Можно предложить составить меню Самсона Большова, используя предложенные отрывки текста и словарь В.И. Даля.

Анализ результатов выполнения заданий данной группы показывает, что 64% обучающихся успешно выполняют трансформацию текста. Наибольшие трудности вызывает компрессия текста с выделением основной и

второстепенной информации. Процент успешного выполнения заданий, связанных с ориентированием в содержании и поиском необходимой информации в контексте, традиционно невысок и составляет 71%. Педагоги отмечают высокую эффективность работы с этими заданиями, так как они способствуют приобщению обучающихся к культурным традициям и служат важным ресурсом для совершенствования языковых знаний на всех уровнях.

III этап – составление высказывания.

На данном этапе обучающимся предлагается конструировать фрагменты высказываний с учётом заданной речевой ситуации, а также готовить план и рабочие материалы для самостоятельного выступления на заданную тему. Например, можно создать рекламный текст о русской кухне («шанежки от Коробочки», «жареные караси по-чеховски» и др.). Также предлагается написать и устно прокомментировать рецепт приготовления каши, используя синонимы (густая – жидкая, рассыпчатая – слизистая, сладкая – несладкая и др.), а также описать способы приготовления (на воде, на молоке, на мясном бульоне) и разновидности каш (манная, гречневая, рисовая, пшенная, овсяная).

Можно предложить создать собственное меню, которое было бы востребовано в современном ресторане русской кухни.

Результаты выполнения заданий этого блока свидетельствуют о необходимости усиления работы с текстом.

Дидактические материалы предоставляют учителя возможность использовать активные методы обучения, при которых педагог и обучающиеся участвуют в учебном процессе на равных условиях.

**Заключение.** Применение тематических дидактических материалов в образовательном процессе способствует повышению уровня восприятия и понимания текстового материала. Они помогают развивать внешнюю и внутреннюю мотивацию обучающихся, делают обучение осмысленным и позволяют грамотно декодировать тексты. В ходе наблюдений за группами обучающихся основного общего образования, участвующих в апробации материалов, авторы отметили, что учащиеся быстро выявляли языковые явления, определяли их взаимосвязи, комментировали содержание текста, осмысливали и оценивали результаты. Однако сохраняются трудности как внутри предметной области, так и за её пределами: обучающиеся обладают ограниченным словарным запасом, иногда затрудняются с пониманием графических элементов текста и не всегда готовы воспринимать нестандартные способы подачи материала.

Данное направление является перспективным и требует дальнейшей разработки. Полученные результаты могут эффективно применяться в учебном процессе, во внеурочной деятельности, а также при создании индивидуальных

образовательных маршрутов для обучающихся.

### **Библиография**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Лакшин В. Я. Александр Николаевич Островский / В.Я. Лакшин. М.: Искусство, 1982. 568 с.
3. Левшин В. А. Русская поварня / В.А. Левшин. М., 1986. 238 с.
4. Сахарова А.В. Формирование языковой личности: социально-философский аспект: дис. ... канд. филос. наук. Иваново, 2017. 46 с.

УДК 37.01

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРА НАРОДОВ РОССИИ**

**Марченко Ольга Николаевна**

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

**Аннотация.** Воспитание духовно-нравственной личности, уважающей культуру многонационального народа Российской Федерации, является важнейшей задачей достижения личностных результатов освоения курса литературы в общеобразовательной школе.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью решения проблемы формирования ценностных ориентиров у школьников общеобразовательной школы с целью укрепления духовно-нравственных связей народов России.

Цель исследования – выявление теоретико-методологических предпосылок формирования ценностных ориентиров у школьников в процессе освоения курса литературы в общеобразовательной школе на основе принципов культуросообразности в преподавании с учетом сложившейся общественной культуры и окружающей среды, в которой происходит обучение.

Методологической основой исследования являются работы учёных в области методики преподавания литературы (П.А. Сорокин, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.), в области изучения в школе фольклорного наследия народов России (А.Н. Кошербаева, Н.А. Мальцева, А.М. Мансурова,

М.И. Попова, Э.Д. Шантина и др.)

Методы исследования: изучение и анализ литературы по проблеме исследования, сопоставление и сравнение произведений фольклора народов России с целью выявления в них общечеловеческих ценностей.

Научная новизна исследования состоит в выявлении теоретических предпосылок реализации воспитательных целей курса литературы для формирования ценностных ориентиров у школьников через приобщение к ценностям народов России, закрепленных в их устном народном творчестве.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методических рекомендаций, направленных на формирование ценностных ориентаций обучающихся в процессе изучения фольклора народов России, обладающего большим воспитательным потенциалом в деле укрепления дружбы и взаимного уважения между народами России.

**Ключевые слова:** фольклор, культура народов России, общечеловеческие и национальные ценности.

UDC 37.01

## **IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL PURPOSES IN THE PROCESS OF STUDYING THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF RUSSIA**

**Marchenko Olga Nikolaevna**

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

**Abstract.** The education of a spiritual and moral personality who respects the culture of the multinational people of the Russian Federation is the most important task of achieving personal results in mastering the literature course in secondary schools.

The relevance of the topic of the article is due to the need to solve the problem of forming value orientations among secondary school students in order to strengthen the spiritual and moral ties of the peoples of Russia.

The purpose of the study is to identify the theoretical and methodological prerequisites for the formation of value orientations among schoolchildren in the process of mastering a literature course in secondary schools based on the principles of cultural conformity in teaching, taking into account the prevailing social culture

and the environment in which learning takes place.

The methodological basis of the research is the work of scientists in the field of methods of teaching literature (P.A. Sorokin, V.Ya. Stoyunin, L.N. Tolstoy, K.D. Ushinsky, etc.), in the field of studying the folklore heritage of the peoples of Russia at school (A.N. Kosherbayeva, N.A. Maltseva, A.M. Mansurova, M.I. Popova, E.D. Shantina et al.)

Research methods: study and analysis of literature on the research problem, comparison and comparison of folklore works of the peoples of Russia in order to identify universal values in them.

The scientific novelty of the research consists in identifying the theoretical prerequisites for the realization of the educational goals of the literature course for the formation of value orientations among schoolchildren through familiarization with the values of the peoples of Russia, enshrined in their oral folk art.

The practical significance of the research is determined by the development of methodological recommendations aimed at forming students' value orientations in the process of studying the folklore of the peoples of Russia, which has great educational potential in strengthening friendship and mutual respect between the peoples of Russia.

**Keywords:** folklore, culture of the peoples of Russia, universal and national values.

**Введение.** Актуальность исследования определена государственной политикой в решении задач по сохранению самобытности культуры многонационального народа российского государства. 2026 год объявлен президентом Российской Федерации В.В. Путиным Годом единства народов России. Школа как социальный институт призвана укреплять дружбу и взаимное уважение народов, проживающих на территории России, поддерживать их культурное многообразие, создавать условия для их гармоничного сосуществования.

В этом отношении огромным потенциалом обладает литература как учебный предмет основной школы, в частности, такие разделы программы, как фольклор и мифология, в рамках которых возможно изучение фольклора народов России.

Теоретическую базу исследования составили труды учёных в области методики преподавания литературы в многонациональном государстве, которым является Российская Федерация, в части введения в курс литературы материалов регионального компонента, а именно фольклора народов России.

Практическая значимость исследования состоит в том, что даны рекомендации по введению регионального содержания в преподавание

основного курса литературы путем сопоставления устного народного творчества народов России с целью выявления в них общечеловеческих ценностей, необходимых для формирования у школьников ценностных ориентиров в современном социокультурном пространстве многонационального государства, которым является Российская Федерация.

**Основная часть.** Известно, что фольклор как неотъемлемая часть духовной культуры народа содержит в себе не только информацию об истории народа, его религиозных и нравственных представлениях, но и общечеловеческие духовные ценности. Поэтому знакомство с региональным фольклором может стать для учащихся ступенькой в постижении, с одной стороны, общечеловеческих духовных ценностей и мировой культуры, с другой, – эмоционально-нравственного потенциала и национальной самобытности культуры народов России.

Знакомство с историей преподавания фольклора в курсе литературы дает основание для вывода о том, что фольклор с начала его изучения в школе (с середины XIX века) всегда рассматривался как важная часть литературного образования школьников, их духовно-нравственного и художественно-эстетического становления, как средство воспитания и формирования духовно развитой личности.

На необходимость организации учебно-воспитательного процесса с учетом окружающей среды и общественной культуры обращали внимание классики отечественной и зарубежной педагогической науки: А. Дистерверг, Д. Дьюи, С.И. Гессен, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, П.А. Сорокин, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Принцип культуросообразности учитывается в исследованиях по теории и методике преподавания литературы, посвященных изучению произведений русской классики, лирики, теоретико-литературных понятий, биографических и обзорных тем русской литературы в национальной школе (А.И. Борисова, Г.А. Голикова, З.А. Зарипова, Р.Ф. Мухаметшина, Г.А. Обернихина, Л.И. Степанова, Л.В. Тодоров, М.В. Черкезова и др.). При этом ученых интересуют вопросы организации учебного процесса с использованием национально-регионального компонента (С.Б. Абаев, Р.Б. Карабашева, А.Г. Прокофьева, К.Б. Семенов и др.), методика изучения русской литературы в национальной школе (М.М. Ахметзянов, Г.А. Обернихина, З.С. Смелкова, Л.В. Тодоров, Р.З. Хайруллин, М.В. Черкезова и др.), проблемы взаимосвязанного, интегрированного изучения художественных произведений разных народов (М.М. Абдувалиев, Н.А. Бакиев, С.С. Бурцева, Л.Ф. Григорьева, А.Д. Жижина, С.А. Зинин, И.В. Корнута, А.М. Мансурова, Т.В. Мордаева, Г.А. Обернихина, С.М. Петрова, Р.О. Хазратова, М.В. Черкезова

и др.); методика сопоставительного изучения произведений русского и других народов России (А.Г. Абдулхаликова, Л.П. Шидукова и др.); культуроведческий и этнокультурный подходы к изучению литературы и фольклора (Г.А. Акимкулова, З.А. Айдарова, М.Ш. Газалиева, Г.М. Гогоберидзе, О.В. Мазуренко, О.Н. Марченко, М.А. Мачулина, Э.К. Нюденова, М.И. Попова и др.), изучение произведений разных народов на основе диалога культур (А.К. Абрамян, Н.А. Мальцева, С.К. Семенина, Е.Н. Тарасова и др.). В процессе изучения произведений литературы и фольклора разных народов и возникающего при этом «диалога культур» признаются актуальными вопросы соотношения общечеловеческого и национального (Г.А. Захарова, Н.А. Мальцева, С.К. Семенина, Е.Н. Тарасова, М.В. Черкезова, Э.Д. Шантина и др.).

С введением предмета «Родная литература» в инвариантную часть учебного плана и специальных часов национально-регионального компонента (дополнительных предметов, факультативных занятий, спецкурсов и т.п.) в вариативную часть, появляется прекрасная возможность изучения фольклора народов России через дополнение содержания учебных предметов материалом национально-региональной тематики, отражающим культурные, исторические, национальные особенности региона. Вместе с тем, фольклор народов России возможно и целесообразно изучать в курсе литературы инвариантной части базисного учебного плана. Это позволит полнее реализовать образовательные и воспитательные цели современного литературного образования, ориентированного не только на формирование квалифицированного читателя, обладающего читательской культурой, но и на воспитание духовно-нравственного гражданина России, проявляющего уважительное отношение к традициям и культуре других народов. Такое изучение возможно с опорой на произведения и теоретико-литературные понятия, традиционно изучаемые в курсе литературы. Анализ содержания разделов программ, учебников, хрестоматий по литературе, посвященных фольклору, дает основание для вывода о том, что введение регионального материала не только не нарушает логики построения курса литературы, но и способствует более глубокому и осознанному его усвоению [Марченко, 2008]. В этой связи важны разработанные в методике преподавания литературы положения о типологической общности и национальном своеобразии литератур, сравнительно-сопоставительном изучении произведений разных народов, об установлении межпредметных и внутрипредметных связей в процессе изучения разнонациональных литератур и о возникающем в процессе изучения произведений разных народов «диалоге культур», которые ориентированы на

особенности восприятия художественного текста учащимися, представителями разных национальностей, носителями разных культур.

Постижение общечеловеческих духовных ценностей происходит в процессе знакомства с фольклором и культурами разных народов, которые, дополняя друг друга, только в совокупности образуют некий «спектр национальных пониманий мира и представлений о «человеке вообще» [Гачев, 1998: 106]. Например, фольклор у бесписьменных ранее народов Севера признается исследователями-североведами единственным памятником их духовной культуры на протяжении нескольких столетий. Произведения устного народного творчества бережно передавались от поколения к поколению, пополнялись многовековой народной мудростью и опытом выживания в суровых климатических условиях, отражая «жизнестойкость в борьбе с суровой природой» [Хомич: 5], любовь к хрупкой северной природе и бережное к ней отношение. Фольклор северных народов, как отмечал М.Г. Воскобойников, это «зеркало их законов, миропонимания, обрядов, словом, отражение всей их многовековой истории» [Воскобойников: с. 5].

При изучении фольклора народов России в курсе литературы следует, используя необходимые культуроведческие и этнокультурные знания, опираясь на аксиологический анализ произведений фольклора, стремиться к тому, чтобы учащиеся сумели выявить в них типологически общее, интернациональное, сближающее культуры разных народов. Таким объединяющим началом, определяющим идейно-художественную общность произведений фольклора разных народов является представление об общечеловеческих духовных ценностях.

Известный исследователь фольклора А.Н. Афанасьев еще в XIX веке отмечал, что в пословицах, поговорках, загадках и других малых жанрах фольклора разных народов есть очень много общего: все народы одинаково ценят и воспевают лучшие человеческие качества: любовь к родине, смелость, отвагу, честность, смекалку, трудолюбие, щедрость, взаимовыручку и сострадание; высмеивают такие отрицательные черты характера, как предательство, трусость, лень, завистливость, глупость, жадность и др.

Каждый народ говорит об этом по-разному, в соответствии со своим национальным представлением об этих понятиях. Эти отличия и приводят к тому, что одна и та же мысль в поговорках и пословицах у разных народов выражается неодинаково, через посредство специфических образов, бытовых деталей, сравнений, составляющих национальную самобытность фольклорного произведения. Понять природу национальных образов невозможно без знаний о культуре народа изучаемого произведения и сопоставления его с произведением фольклора другого народа.

Умение находить в изучаемом произведении фольклора конкретно-историческое и общечеловеческое – одно из важных умений квалифицированного читателя, обладающего широким кругозором, определенным уровнем читательской культуры. Выявление общечеловеческого и национально специфического в произведениях фольклора разных народов России невозможно без их сопоставления и сравнения. Как показывают исследования, сравнение и сопоставление фольклорных произведений народов позволяет открыть для учащихся новые грани изучаемого явления, обогатить их представления о единстве народов мира, о «нитях универсальных смыслов» [Афанасьев, 1884: 53], позволяющих устанавливать межфольклорные взаимосвязи не только на историко-культурном уровне, когда в процессе сравнения и сопоставления произведений разных народов речь пойдет о «диалоге культур»; но и на художественно-коммуникативном уровне, когда речь пойдет о традиционных сюжетах и мотивах как видах универсальных фольклорных связей, и о заимствованиях и влияниях, которые обнаруживаются в фольклорах народов, проживающих на одной территории, как это, например, характерно для фольклора коренных народов Севера, проживающих на Таймыре; а также на операционно-деятельностном уровне при установлении аналогий, поиске ассоциаций, в процессе сопоставления сказок, пословиц, загадок разных народов по сходству и различию, а также на этапе синтеза и обобщения после сопоставительного анализа произведений фольклора разных народов.

Опираясь на способность учащихся основной школы к более сложному по сравнению с предыдущим возрастным периодом аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений, учитель может способствовать развитию у школьников таких мыслительных операций, как классификация, аналогия, обобщение. Активно развивающееся рефлексивное мышление учащихся позволяет им более глубоко осознать содержание и художественное своеобразие текстов, принадлежащих фольклору разных народов в процессе их сопоставления. Приемы сопоставления, переноса, поиска аналогии знакомых и привычных фактов, явлений, художественных образов, свойственных одной культуре, с типологически сходными явлениями другой культуры способствуют формированию и накоплению творческого опыта школьников 5–6 классов, развитию у них аналитического мышления, читательской культуры, устной и письменной речи, совершенствованию их умений чтения и анализа художественных текстов с привлечением необходимых базовых литературоведческих понятий и сведений из различных наук, первоначальных исследовательских навыков, которые будут им особенно необходимы в старших классах.

Для того чтобы организовать изучение регионального компонента в рамках курса литературы инвариантной части учебного плана общеобразовательной школы, учителю при проектировании рабочей программы по литературе следует ответить на целый ряд вопросов: 1) каким должно быть содержание учебного материала, отражающего региональную тематику; 2) каким образом он может быть введен в примерную рабочую программу по литературе, разработанную и утверждённую на федеральном уровне; 3) какие методы, приёмы и формы работы по изучению регионального материала будут наиболее эффективными; 4) какие материально-технические средства понадобятся для реализации спроектированной программы и другие вопросы. Ответы на поставленные вопросы можно получить путем разработки региональной программы по устному народному творчеству и сопоставления раздела «Фольклор» в примерной программе по литературе, сопоставления материалов по фольклору, размещенных в действующих учебниках. Кроме того, важно обеспечить учащихся необходимым текстовым материалом национальной тематики, подготовить хрестоматию или сборник текстов для изучения. Так, например, в 2005 автором были составлены рабочая программа и хрестоматия «Фольклор коренных народов Таймыра» (последняя послужила источником примеров текстов для данной статьи). Это позволило при изучении мифологических легенд Древней Греции в 5 классе обратиться к мифологическим представлениям об окружающем мире народов Севера: учащиеся могли почитать мифологические песни ненцев, магические заклинания долган, мифы нганасан о появлении земли, тундры, рек, о происхождении человека из кости дикого оленя. Учащимся было интересно узнать о главенстве образов гагары и оленя в поддержании жизни на земле и других персонажах мифологии малочисленных народов Севера: например, у нганасан *Коу-нямы* (Солнце-мать), мать-олениха, *Коу-нгуо* (пурга), главные сверхъестественные существа *Нгуо*, *Коча*, *баруси*, *дямады*, главный покровитель – *Дейба-Нгуо* и др.

Интересны представления народов Севера об окружающем мире: деление мира на верхний, средний и нижний ярусы; каждый ярус населен своими жителями, которые определёнными способами могли проникать из одного мира в другой. Вселенную народы севера представляли в виде нескольких миров, которые располагаются по вертикали, один над другим выше земли. Над нашей землей, по представлениям ненцев, находится семь небес. Все небеса как одно целое поворачиваются над землей вместе с луной и солнцем. Небо имеет выпуклую форму и краями упирается в землю, как опрокинутая чаша. На небесах тоже живут люди, владеющие оленями. Когда на нижнем из небес тает снег, то на земле идет дождь: тающий снег стекает на нашу землю в виде

дождя. Звезды – это озера на той земле, которая служит нам небосводом. Солнце и луна временами бывают не видны с земли, потому что небосвод сдвигается в ту или иную сторону. По мифологическим воззрениям нганасан, вселенная – это некий воздушный океан, в котором имеются живые существа: Земля, Солнце и Луна. По эвенкийским – верхний мир находится там, где восходит солнце, а нижний – где оно заходит. Вход в верхний мир лежит якобы через Полярную звезду, а в нижний мир можно попасть через расщелины и пещеры, находящиеся на земле. Долганы считали, что нижний мир находится на севере и там обитают чудовища. Ненцы предполагали, что землю и все, что окружает их на земле, создал *Нум*, главное божество ненецкой мифологии. Это существо бестелесное, не имеющее никакого образа, находится постоянно на небе. Его другое название – *Илевбарте* или *Илиумбарте*, по мнению ряда исследователей, переводится как «жизнедатель», «творец». Слово «Нум» в ненецком языке означает «погода», «небо». Нганасаны считали высшим божеством, создателем вселенной *Нилыта Нгуо*. Весь окружающий мир представлялся населенным духами. Все реки, озера, горы, отдельные урочища имели своих духов-хозяев. Ветер, гроза, пурга – все, с чем приходится сталкиваться человеку на земле, – имеет своих духов. Нганасаны, например, считают, что у всех стихий и явлений природы есть матери: *Моу-нямы* (Земли мать) *Быды-нямы* (Воды мать), *Туй-нямы* (Огня мать) *Коу-нямы* (Солнца мать), *Кичеда-нямы* (Луны мать), *Сырада-нямы* (Подземного льда мать), *Та-нямы* (Оленей мать) и др. Наряду с матерями стихий и явлений природы в фольклоре у нганасан имеются и мужчины-хозяева стихий и явлений природы, которых они называли *нгуо*, например, *Кае-Нгуо* (Грома бог). В верованиях энцев образы сил природы: воздуха, воды, земли, огня, леса и небесных стихий – занимали главное место. Энцы также считали, что каждое явление природы обязательно имеет своего хозяина, а в некоторых случаях – двух. Такого духа-хозяина энцы называли *Э* – мать. У солнца был свой дух – *Касэ-Э* (солнца мать), у огня – *Ту-Э* (огня мать) и т.д. Различные явления природы ненцы объясняют так: ветры возникают от того, что по указанию *Нума* большая птица *Минлей* машет огромными крыльями. (Минлей – мифическая птица, имеющая на каждом боку по семь крыльев). Если гром слышится, это значит, скрипят нарты, на которых сыновья Севера приехали сражаться с Югом, чтобы забрать у Юга дочь, некогда выданную за умершего сына Севера, а потом возвратившуюся к отцу.

Знакомство учащихся с мифами народов Севера позволило понять особенности менталитета северных народов, узнать о происхождении календарных праздников, например, нганасанские праздники Чистого Чума, праздника Большого Дня, национальный праздник народов Таймыра «Хейро»

(встреча солнца) и др.

Изучая тему «Пословицы» в курсе русской литературы, учитель может обратить внимание и на пословицы и поговорки коренных народов Севера, в которых зафиксированы нравственные ценности и заповеди, правила поведения жителей сурового края, содержатся требования, предъявляемые к настоящим мужчинам и женщинам, к тому, что они должны уметь делать, какими они должны быть по своим нравственным качествам: *«Не тот хорош, кто красив, а тот хорош, кто в работе хорош»* (эвенкийская); *«Мужчина должен быть без страха, а женщина – умней, чем росомаха»*, *«Кто заглядывает в стаканы, тот не высмотрит свои капканы»* (долганские), *«Тому почёт от нганасан, кто дальше бросит аркан»*, *«Настоящий парень тот, кто быстрее оленя пробежит и соперника любого закружит»* (нганасанские), *«Работающий вечером рубит дрова, а ленивый оставляет до утра»*, *«О человеке складывается мнение по его упряжке»* (ненецкие) и др. Анализируя вложенный в пословицу смысл, учащиеся больше узнают о жизни других народов, начинают понимать, почему среди пословиц и поговорок долган, нганасан, энцев, ненцев, эвенков довольно часто встречаются близкие по смыслу, а порой и идентичные. Это объясняется скорее всего заимствованиями и одинаковыми условиями жизни. Так сходство ненецкой пословицы *«Хлеб вкуснее, если он с добрым другом разделен»* с долганской *«Чай крепче, если он с добрым другом разделен»* можно объяснить тем, что и хлеб, и чай очень ценились у коренных народов. Хлеб воспринимался как самая желанная пища, так как в тундре вырастить пшеницу или рожь и получить из них муку просто невозможно. В условиях вечной мерзлоты земля оттаивает на 40–50 см только на самых солнечных сторонах сопок, а с северной стороны сопок снег в холодное лето может вообще не растаять. Такой же ценностью обладал и чай, потому что его можно было приобрести только у заезжих людей, что случалось довольно редко.

Раздел учебника литературы «Загадки» можно дополнить богатыми и разнообразными по тематике загадками народов Севера, в которых нашли отражение особенности быта и восприятия окружающего мира, условий жизни, природно-климатического своеобразия северного ландшафта. Загадки в жизни северян играли большую роль в развитии у детей таких очень нужных для проживания в суровых тундровых условиях качеств, как наблюдательность и сообразительность. Загадки северных народов необычны и трудны для разгадывания тем, кто не знаком с их культурой и бытом, поэтому они требуют соответствующих комментариев, пояснений, рассказов об условиях жизни северян. Но именно этим и ценны они, что дают возможность познакомиться с другой культурой. Приведем примеры некоторых загадок народов Таймыра:

1) долганские: *«То, что старик Орхок рисовал, не смог писарь записать»* (следы оленей), *«Щелканье ножниц кыдайской девицы за дневной переход слышно»* (гром), *«Четверо постель готовят, двое лучиной светят, один метёт сор; как кончат, хозяин с шумом на постель сваливается»* (собака); 2) эвенкийские: *«Две собачки в беге соревнуются и визжат, а перегнать одна другую не могут»* (полозья санок); *«Вокруг озера девушки «ёхорьё» танцуют»* (ресницы); *«Белый олень приходит, когда чёрный олень уходит»* (день и ночь); *«Пять человек в одном доме живут»* (камусная рукавица); 3) нганасанские: *«Летом бывает серая, а зимой белая»* (куропатка); *«Едет, едет, а его следа никто не видел»* (лодка плывёт по реке); *«Когда она живая, глаза её смотрят, и когда она умирает, глаза её тоже смотрят»* (рыба), *«Рост у неё очень большой, однако голова совсем маленькая, еле видна»* (хорей) и др.

Важным для знакомства с системой нравственных ценностей народов Севера является особый жанр их устного народного творчества, бережно передаваемый из поколения в поколение, – наставления. Как явление этнопедагогики они представляют собой своего рода заповеди, передаваемые из поколения в поколение и предписывающие правила поведения в различных ситуациях. Это свод правил, который старшие передают младшим и который младшие должны неукоснительно выполнять. Наставления охватывают самые разные стороны жизни коренных народов Севера: правила поведения по отношению к старшим, по отношению к родителям, соседям, друзьям, правила гостеприимства, требования бережного отношения к окружающей природе и т.п.: например, *«Никогда не обижай отца и мать, не бросай их в беде»*, *«Никогда не отпускай гостя без подарка»*, *«Никогда зря не руби дерево, не ломай тальник»* (нганасанские); *«Дикого оленя, дичи, пушнины, рыбы больше, чем тебе надо, не бери, не добывай»*, *«Не трогай руками яйца птицы, лежащие в гнезде: они могут погибнуть. Почуяв запах твоих рук, птица может покинуть свое гнездо»*, *«Цветы, траву не топчи – это украшение нашей земли»* (ненецкие); *«Часто не сердись и не дуйся, а то скоро состаришься и заболеешь»*, *«Когда приедешь к большому озеру или к реке, то не кричи и камни в воду не кидай: рыба не будет ловиться»*, *«Никогда не жалея для людей пищу и ты в своей жизни ни в чём не будешь нуждаться. Люди с тобой тоже будут делиться»* (эвенкийские) и др. Как видим, особенно много наставлений, воспитывающих бережное отношение к природе. Корни наставлений типа *«Не жги землю, это может обернуться бедой»* или *«Не ругай землю, если упадешь или споткнешься. Земля – наша мать, она на нас всех кормит и поит, она нам дает жизнь»*, *«Землю-матушку не тревожь, не ковыряй, не рой. Ей также больно, как и тебе»*, *«Никогда не бросай грязь (мусор) в воду, иначе рассердится, обидится бабушка-Дух воды, нанесет на тебя беду»* и др. – в

мифологических воззрениях коренных народов Севера на природу, на окружающий мир. Бережно относиться к природе – значит беречь свой дом, а дом – это то, что создает необходимые условия для жизни. Таким образом, отношение к природе как к основе жизни человека формировалось с древнейших времен и передавалось из поколения в поколение как нравственная ценность.

Резюмируя изложенное, отметим, что изучение национального фольклора в курсе литературы с опорой на формирующиеся аналитические способности учащихся и их интеллектуально-познавательные возможности, создает базу для формирования таких мыслительных операций как сравнение, сопоставление, обобщение. Выявление типологической общности и национального своеобразия произведений фольклора разных народов, установление взаимосвязей между ними способствует дальнейшему развитию у учащихся умений и навыков анализа самостоятельно прочитанных произведений. Взаимосвязанное изучение фольклора в многонациональной среде общеобразовательных школ России позволит сформировать у учащихся представление об общечеловеческих духовных ценностях, заложенных в культурах народов Российской Федерации. Всё это весьма важно для развития духовно-нравственных качеств личности, способствующих созданию позитивного микроклимата в детском коллективе, установлению положительных межличностных отношений между учащимися разных национальностей. Изучение на уроках литературы фольклора народов России в 2026 году, который президентом Владимиром Путиным объявлен Годом единства народов России, направлено на укрепление дружбы и взаимопонимания между народами нашей страны.

## **Библиография**

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. М.: Индрик, 1884. Тт. 1–3, 900 с. [с. 53].
2. Воскобойников М.Г. Бытовая сказка эвенков// Фольклор народов Севера СССР: Сборник научных трудов. Л., 1980.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Курс лекций. - М.: Изд. центр «Академия», 1998.
4. Марченко О.Н. Изучение фольклора коренных народов Севера в курсе литературы общеобразовательных школ Таймыра: Дисс... канд.пед.наук. М., 2008.
5. Марченко О.Н. Фольклор коренных народов Таймыра: Хрестоматия для 5 класса общеобразовательных учреждений с русским языком обучения Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа. СПб.: Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург», 2005. 135 с.
6. Хомич Л.В. Ненцы: Очерки традиционной культуры. - СПб: Русский Двор, 1995. 336 с.
7. Шафранская Э.Ф. Устное народное творчество: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб заведений / Э.Ф. Шафранская. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Варнаева Анна Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет»

e-mail: anna6772@mail.ru

**Varnaeva Anna Evgenевна**, 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

**Долбик Елена Евгеньевна**, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка. Белорусский государственный университет

e-mail: dolbikee@gmail.com

**Dolbik Elena Evgenievna**, 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](mailto: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](mailto:nakarlik@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: [kochkinay1@gmail.com](mailto:kochkinay1@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: [kochkinay1@gmail.com](mailto:kochkinay1@gmail.com)

**Круглова Елена Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Костромской областной институт развития образования»

e-mail: [ekruglova55@rambler.ru](mailto:ekruglova55@rambler.ru)

**Kruglova Elena Nikolaevna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Teaching Methods. State Autonomous Institution of Additional Professional Education "Kostroma Regional Institute of Educational Development"

e-mail: [ekruglova55@rambler.ru](mailto:ekruglova55@rambler.ru)

**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](mailto: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](mailto:onmarchenko22@gmail.com)

**Погребняк Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования. Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

e-mail: [Pogrebnyak-E@yandex.ru](mailto:Pogrebnyak-E@yandex.ru)

**Pogrebnyak Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education. Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers

e-mail: [Pogrebnyak-E@yandex.ru](mailto:Pogrebnyak-E@yandex.ru)

**Полякова Ирина Вадимовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», г. Смоленск

e-mail: [Alisapolyak2810@mail.ru](mailto:Alisapolyak2810@mail.ru)

**Polyakova Irina Vadimovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Smolensk State University", Smolensk

e-mail: [Alisapolyak2810@mail.ru](mailto:Alisapolyak2810@mail.ru)

**Пузырёва Любовь Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет»

[agape-pl@yandex.ru](mailto:agape-pl@yandex.ru)

**Puzyreva Lyubov Valerievna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University»

e-mail: [agape-pl@yandex.ru](mailto:agape-pl@yandex.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](mailto: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](mailto:solovyovafe@rambler.ru)

**Тиринова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории начального образования. Государственное учреждение образования «Академия образования» г. Минск, Республика Беларусь

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

**Tirinova Olga Igorevna**, candidate of pedagogical sciences, docent, leading researcher at the laboratory of primary education. State educational institution «Academy of Education» Minsk, Republic of Belarus

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

**Тулинова Виктория Алексеевна**, учитель русского языка и литературы. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей Технополис»

e-mail: [Victoria.tulinova99@yandex.ru](mailto:Victoria.tulinova99@yandex.ru)

**Tulinova Victoria Alekseevna**, teacher of Russian language and literature. Municipal Budgetary General Education Institution Lyceum Technopolis

e-mail: [Victoria.tulinova99@yandex.ru](mailto:Victoria.tulinova99@yandex.ru)

**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](mailto: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](mailto:horkova@instrao.ru)

*Для заметок*

**Русский язык  
в современном образовательном пространстве**

**Сборник научных трудов**

Корректор Е.Л. Петрачкова  
Подписано в печать 16.06.2026 г. Бумага офсетная.  
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Печать лазерная. Усл. печ. л. 10,5  
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО  
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

