Министерство образования Республики Беларусь
Полесский государственный университет
Инженерный факультет
*Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации*

# ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, приуроченной к 20-летнему юбилею университета

**ВЫПУСК 4**

Полесский государственный университет,
г. Пинск, Республика Беларусь

Часть II

Пинск, 2026

УДК 811.1/8(06):316.77
ББК 81.2
Я 41

**Редакционная коллегия:**
*Дунай Валерий Иванович* – ректор Полесского государственного университета, кандидат биологических наук, доцент;
*Пригодич Ирина Александровна* – проректор по учебной работе Полесского государственного университета, кандидат экономических наук, доцент;
*Чещевик Виталий Тадеушевич,* проректор по научной работе, кандидат биологических наук, доцент.

**Рецензенты:**
*Астренков Андрей Валерьевич* – декан инженерного факультета Полесского государственного университета, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;
*Жилевич Ольга Фёдоровна* – заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации Полесского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент;
*Тарасова Тамара Николаевна* – профессор кафедры белорусской и зарубежной литературы Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, доктор филологических наук, профессор;
*Гладко Марина Александровна* – профессор кафедры речеведения и теории коммуникации Минского государственного университета иностранных языков, доктор филологических наук, доцент

**Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития:** сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, УО ”Полесский государственный университет“, г. Пинск, май 2026 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: В.И. Дунай [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2026. – 534 с.

В сборник вошли статьи, подготовленные по материалам IV Международной научно-практической конференции «Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития», проведенной кафедрой межкультурных коммуникаций Полесского государственного университета В четвертом выпуске издания рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в условиях глобализации, состояние и перспективы преподавания русского языка как иностранного, современные аспекты лингвистики, литературоведения, перевода и интерпретации текста в поликультурном пространстве.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям вузов, аспирантам и всем интересующимся вопросами лингвистики, литературоведения, перевода, методики преподавания и межкультурного взаимодействия.

Статьи представлены в авторской редакции.

УДК 811.1/8(06):316.77
ББК 81.2

© УО «Полесский государственный университет»

# СОДЕРЖАНИЕ

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА В МНОГОКУЛЬТУРНОМ МИРЕ**

**Адаменко А.Ю.** Сопоставительный анализ образа волка в эпосе, рекламном и интернет-дискурсах…… 9

**Ананченко О.И.** Цветовая палитра как метафора метаморфозы в цикле «Новые стихотворения» Р.М. Рильке……. 15

**Ахмедова Самира Акшин кызы** Преемственность литературно-художественного типа как одна из закономерностей литературного процесса (образ Дон Жуана в мировой литературе)…….. 21

**Ахмедова П.И.** Образ Востока между «своим» и «чужим» в цикле С. Есенина «Персидские мотивы»…… 24

**Белая А.І., Куцень П.В.** Матыў «праспараў жыцця» як рэпліка ў дыялогу з класікам…… 32

**Белоусова Э.А.** Романтическая интерпретация финала легенды о Тристане и Изольде в стихотворении Карла Филиппа Конца «Смерть Тристана»…… 37

**Багарадава Т.Р.** Ідэйна-эстэтычныя дамінанты твора І. Сяргейчыка «Там, пад небам чужым… (Афганскі дзённік)» (2006)……. 40

**Гладкова А.А.** Специфика библейских аллюзий в лирике Тамары Красновой-Гусаченко…… 44

**Grudoglo L.B.** The peculiarities of stable word combinations in english medical texts……. 48

**Губская О.Н.** Ориентиры белорусско-китайской компаративистики в контексте евразийского литературного взаимодействия…… 53

**Гурина В.И.** К проблеме перевода искусственных терминосистем в аудиовизуальном дискурсе: на материале трилогии «Матрица» (перевод студии «Невафильм)……. 59

**Данилович Т.В.** Образ адресата в «Неизвестном письме писателя Л. Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому» О. Юрьева…… 63

**Данілава Т.А., Шматкова І.І.** Наратыў падарожжа і рамантычная традыцыя ў травелогу Міхася Зарэцкага «Падарожжа на Новую Зямлю»… 67

**Дошлова М.Р.** Диалектика метафор «памяти» и «забвения» в романе Г.Г. Кея «Тигана»…… 75

**Дуброўскі А.У.** Эстэтыка і семантыка вершаванай формы ў паэтычным перакладзе…… 78

**Жилевич О.Ф.** Французский философско-аллегорический роман первой четверти XXI века: трансформация жанра…….. 82

**Жилина С.А., Головина Е.В.** Способы перевода эмотивной лексики с английского языка на французский……. 86

**Заидова В.М.** Имагология как междисциплинарная область исследований: история, теория, методология……. 90

**Зараковская М.А.** Лишний человек в русской и китайской литературе: эволюция образа……. 95

**Зыблева Д.В.** Лингвистические и культурные аспекты переводимости….. 98

**Игнатюк Е.А.** Возвращённые имена: особенности поэзии Льва Лыщинского-Троекурова и Евгения Бартуля в исследованиях пинского

историка-краеведа А.Л. Ильина…… 104
**Исламкина С.М.** Лингвостилистические особенности песенного дискурса Ланы Дель Рей…… 116
**Кашкан Т.А.** Поэтика ожившей материи в рассказе Б. Шульца «Улица крокодилов»…….. 123
**Кузьмянкова Н.І.** Мастацкі пераклад як інструмент пашырэння камунікатыўнай функцыі беларускай мовы…… 126
**Li Zimu** Linguistic functions of english visual adjectives in literary texts: a cognitive-stylistic analysis…….. 131
**Liu Yiming** Cultural ways of seeing: chinese visual perception and interpretation in Lao She's "Rickshaw boy" and "Cat country"…… 134
**Лянь Хайбо «**Блокадная книга» А. Адамовича в оценках китайских исследователей…….. 137
**Мельникова А.Ю.** Когда слова обретают крылья: проблемы машинного перевода метафорических выражений…….. 142
**Новикова Т.С.** Специфика перевода субстандартной лексики в произведениях В. Пелевина, З. Прилепина, Д. Глуховского на английский язык…… 146
**Ошейко С.П.** К вопросу о функциях натуралистического дискурса в рассказе Ф.К. Сологуба «Иван Иваныч»……. 149
**Петрачкова И.М.** Ономапоэтические средства как отражение творческой манеры драматурга А.В. Вампилова (на материале цикла пьес «Провинциальные анекдоты»)……. 152
**Рябых В.А.** Средства экспликации солидарности в фильме «Остров проклятых»……. 162
**Семенова Д.С., Магамедовна А.П.** Литературный дискурс как эмоциональное и эстетическое воздействие на читателя (на материале повести Джона Фаулза «Башня из черного дерева»…….. 167
**Семченко Е.Д.** Когда Оскар Милош говорит с нами на литовском языке.. 172
**Смирнова Н.В.** Специфика проявления стратегий карнавализации в сатирических медиатекстах (на материале карикатурных медиатекстов газеты "The Washington Post")……. 176
**Смулькевич А.А.** Прагматическая ценность перевода отрывка из «Кентерберийских рассказов» Джеффри Чосера (XIV в.) на белорусский и русский языки…….. 180
**Сокал К.А.** Ельня, Чысцік, Вялікі мох: аб перадачы найменняў балотаў Беларусі на нямецкую мову…… 186
**Соколова Е.В., Цзя Шуи** Образ ребенка в малой прозе М. Кучерской….. 190
**Соколовский К.Г.** Конфликтность, типизация и «сгущенность»: о поэтике произведений В.Ф. Тендрякова (на примере романа-эссе «Покушение на миражи»)……. 194
**Сырысева Д.Ю.** Фотография в рассказе Марьяны Романовой «Post mortem photo»…….. 199
**Тарасава Т.М.** Экзістэнцыяльнае светаадчуванне герояў рамана Івана Мележа "Людзі на балоце"…….. 203
**Тарасова Е.В.** Южная готика в американской литературе первой половины XX века…….. 207
**Трунин С.Е.** Тематический диапазон романа «Бесконечная шутка» 210

Дэвида Фостера Уоллеса……
**Фешчанка М.А.** Жанравая разнастайнасць паэзіі Зоські Верас…… 231
**Чжан Юймэн** Исследование экологическо-нравственных взглядов русского писателя Виктора Астафьева…… 237
**Шеина М.С.** Пейзажная деталь как механизм формирования профессиональной идентичности (на материале романа «World Without End»)…….. 244
**Шматкова І.І.** "Табе. з падзякай за вызваленне радкоў": адметнасць лірычнай гераіні ў паэзіі Яўгеніі Пфляўбаўм…… 250

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

**Абдулхаева Д.М.** Развитие устной речи в ситуации делового общения в сфере управления персоналом……. 259
**Базар Н.Н.** Аутентичный текст в преподавании русского языка как иностранного…… 262
**Байчорова Х.С.** Национально-ориентированный подход к обучению русскому языку иностранных военнослужащих……. 266
**Бородина М.А.** Лингвокультурологический аспект изучения паремии на уроках русского языка как иностранного……. 271
**Вольская И.И., Любочко Н.А.** Русский язык в современных социокультурных условиях……. 274
**Галиев Л.М.** Обучение русскому язык как иностранный в современных социокультурных условиях на примере североафриканских стран (опыт Набережночелнинского государственного педагогического университета)…..... 278
**Грязнова В.В., Харитонова Н.В., Варламова В.Н.** Преподаватель РКИ как культурный переводчик и медиатор ценностей……. 282
**Дорогокупец-Новицкая О.М.** Методы организации сотрудничества на занятиях РКИ…….. 285
**Заяц А.А.** Особенности сплочение многонационального коллектива на занятиях русского языка как иностранного…… 290
**Котикова-Сабайда С.В., Болбас Н.М.** Методическая значимость реализации общедидактических принципов при формировании иноязычных слухопроизносительных навыков…….. 295
**Котикова-Сабайда С.В.** Основные научные подходы при формировании иноязычных слухопроизносительных навыков…….. 299
**Кутовая А.Р.** Междисциплинарные связи в анализе художественного текста: синтаксис, стилистика, культурология…… 303
**Лаштабова Н.В., Гусева Е.М.** Специфика отбора и организации лексико-грамматического материала при обучении РКИ студентов-медиков: от базового к профессиональному уровню…… 307
**Мельникова А.Ю.** Искусственный интеллект в обучении РКИ: революция в преподавании русского языка как иностранного……. 311
**Мельникова О.К.** Обучение английскому языку через призму глобальных компетенций в поликультурной среде вуза…… 314
**Новосельцева И.И.** Развитие речевых навыков в процессе обучения русскому языку как иностранному…… 318
**Овчинникова М.В.** Интеграция искусственного интеллекта в иноязычное 323

образование: от микрообучения до межкультурной коммуникации……..
**Осипова Т.А.** Социокультурный аспект обучения РКИ…… 328
**Панковец А.В.** Цифровые сервисы как современный способ обучения русскому языку как иностранному…… 332
**Рахтари Махира Фамиль** Лингвостатистический анализ фонетической структуры гармоничных двусложных слов в современном русском языке. 335
**Скляренко С.А.** Проблемы и перспективы методов преподавания РКИ для китайских студентов-нефилологов……. 338
**Сяо Цзиньхань, Гербик Л.** Преподавание грамматики русского языка как иностранного в современных социокультурных условиях (на примере цифровизации образования)……. 343
**Торопчина О.В.** Специфика отбора материала для курса «Разговорный практикум по русскому языку: туризм и гостеприимство» для граждан Королевства Таиланд…….. 348
**Фатеева С.И., Шакун Н.С.** Использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном факультете: методические аспекты и практические примеры…… 353

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Агатова П.Д.** Формирование фоновых знаний будущих учителей иностранного языка в процессе изучения аутентичных художественных текстов……. 359
**Акифи О.И.** Поликультурный интерфейс: проектирование дружелюбной языковой среды…… 362
**Алисеева Л.М**. Практико-ориентированные задания на уроках немецкого языка как инструмент формирования читательской грамотности……. 367
**Арсентьева М.Ф.** Технологии развития творческих способностей в деловом общении студентов неязыковых специальностей……. 371
**Беляева О.Н.** Лингводидактические стратегии в системе поликультурного образования: проблемы интеграции культурного компонента в школьный курс русского языка……. 375
**Бережнова Е.В.** Конфликт культур в преподавании русского как иностранного: типология, риски и стратегии преодоления…….. 380
**Bogova M.G., Gritskevich N.P.** Teaching and upbringing as an integrative resource for improving the quality of education……. 385
**Видишева С.К., Ситникова Т.В.** Организационно-дидактические особенности дистанционного обучения и обоснование его применения для студентов естественных факультетов…….. 390
**Гавриленко А.А.** Выбор примеров для отработки фонетических навыков английского языка для студентов юридических специальностей неязыкового вуза…… 395
**Гриневич Е.В.** Обучение межкультурной коммуникации в неязыковом вузе…….. 400
**Джандар Б.М., Лоова А.Д., Кушу С.А.** Обучение фразеологическим единицам арабского языка лингвистов……. 404
**Золова Т.С.** Коррекция нарушений речи у дошкольников с билингвизмом 408
**Иляхин А.Д.** Историко-педагогический анализ танцевального 411

образования как способа преодоления когнитивного отчуждения в преподавании иностранных языков……..
**Исакова С.Н., Довжик О.В.** Методические подходы к включению регионального компонента в обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей…….. 415
**Козел В.И., Хрящева Н.П., Приступа Я.В.** «Цифровой город» в обучении РКИ: возможности Яндекс. Карт для развития навыков общения…….. 419
**Колесникова Е.Ю., Еромянц И.С., Жданова Е.В.** Различия британского и американского вариантов английского языка в контексте преподавания в медицинском вузе…… 424
**Кручинина К.А.** Самоорганизация обучающихся посредством использования дистанционных образовательных технологий в процессе изучения иностранного языка…….. 428
**Куцелай О.Б.** Развитие компонентов функциональной грамотности студентов естественно-научных специальностей при обучении иностранному языку…… 433
**Лапуцкая И.И.** Схематизация в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам…….. 437
**Лобашева А.С., Румянцева А.С.** Социально-психологические барьеры и ресурсы в изучении иностранных языков: путь к успешной коммуникации в глобализированном мире…… 443
**Лобковская Е.А., Пинюта И.В.** Ситуативные позиции межкультурного посредника на уроке иностранного языка…….. 446
**Масловская А.Ю., Пинюта И.В.** Совершенствование навыков диалогической речи в контексте формирования поликультурной личности учащегося…….. 450
**Нефёдова М.А.** Инфографика на занятиях по иностранному языку……. 456
**Павлюкевич Л.В., Мехрякова А.А.** Особенности визуализации учебной информации при формировании лингвострановедческой компетенции учащихся на уроке иностранного языка…….. 462
**Pang Xia, Barkovich A.A.** The role of task-based language teaching in developing intercultural competence…… 466
**Петровская Т.М.** Архитектура малых групп: интегративные приемы фасилитации для синхронного развития рецептивных видов речевой деятельности…… 472
**Поличенков С.В.** Из опыта работы проведения методических семинаров как важнейшего инструмента повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета…… 476
**Rodion S.K.** The role of emotional intelligence in teaching business english (on the example of the topic negotiations)…….. 479
**Селиванова А.А.** Медиаобразование и медиаграмотность при изучении английского языка…….. 483
**Стрельцова М.А.** Развитие универсальнх компетенций посредством предметно-языкового интегрированного обучения……. 486
**Суворова Я.И.** Развитие у студентов умений профессионального англоязычного онлайн-письма через чаты и форумы…… 490
**Ферсман Н.Г., Землинская Т.Е., Лукьянова Д.А.** Обучение 495

иностранному языку как инструменту формирования творческого мышления в поликультурном пространстве вуза……
**Kholzoda M.R.** Methodology of teaching english using innovative technologies in non-linguistic higher educational institutions…… 499
**Цикото Н.П., Костенко И.Ю.** Теоретические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции с использованием цифровых технологий…….. 505
**Черенда А.Э.** Роль интерактивных технологий в формировании универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку студентов-нелингвистов…… 509
**Шамшурова К.С.** Methodology of teaching a foreign language in a multicultural environment……. 516
**Шафигуллина Ю.В.** Цифровые флеш-карточки и традиционный словарь в тетради: что эффективнее для запоминания английской лексики?..... 520
**Юнаш М.В**. Художественный текст в обучении английскому языку студентов юридического профиля…… 525
**Яровая Л.Д., Рудковская Т.В.** Активные методы обучения как средство реализации коммуникативного подхода на уроке английского языка…….. 528

# ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА В МНОГОКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

УДК 81’373.222

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА ВОЛКА В ЭПОСЕ, РЕКЛАМНОМ И ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСАХ

**А.Ю. Адаменко**
*Белорусский государственный университет иностранных языков*
*Минск, Республика Беларусь, cat.gt.@mail.ru*

Работа посвящена исследованию образа волка в эпосе, наименованиях компаний и интернет-дискурсе. Продемонстрировано функционирование образа волка в эпосе как символа опасности, битвы, наказания и тяжело преодолимой ситуации. Также рассмотрено влияние мифологического восприятия на использование данного образа в наименованиях компаний, связанных с промышленностью, логистикой, сферой финансов и производством автомобильных запчастей. Проанализировано современное восприятие и иронизирование данного образа в интернет-дискурсе 2020-х.

*Ключевые слова*: зооним; образ волка; эпос; наименования компаний; интернет-дискурс; мемы.

Связь языка и культуры является одним из основных вопросов современной лингвокультурологии. Язык рассматривается не только как система знаков, но и как один из основных носителей культурного и духовного опыта народа, который заключает в себе историческую память, ценностные ориентиры и социальные установки. Кроме того, язык является своеобразным зеркалом, отражающим смену мировоззрения.

В своем Письме о Гуманизме М. Хайдеггер говорил о языке следующим образом: «Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты−хранители этого жилища. Их стража−осуществление открытости бытия, насколько они дают ей слово в своей речи, тем сохраняя ее в языке. Мысль не потому становится прежде всего действием, что от нее исходит воздействие или что она прилагается к жизни. Мысль действует, поскольку мыслит. Эта деятельность, пожалуй, самое простое и вместе высшее, потому что она касается отношения бытия к человеку. Всякое воздействие покоится в бытии, но направлено на сущее. Мысль, напротив, допускает бытию захватить себя, чтобы сказать истину бытия. Мысль осуществляет это допущение.» [10, с. 192]

Связь национальной культуры и языка можно проследить на примере зоонимической лексики. Словарный состав любого языка мира включает в себя пласт лексики, связанный с миром флоры и фауны. Зооним определяется как словарная единица, которая, с одной стороны, обладает чертами зоосемизма, т.е. непосредственного названия животного, и зооморфизма, который включает в себя метафарическое значение, которое проецируется на человека и оценивающее его под разными углами зрения [1, с. 84]. Все объекты окружающей нас действительности обладают, помимо прямого, добавочным значением и обретают знаковую функцию. Так, животные становятся носителями эталонных качеств, которыми наделяется человек. Необходимо также отметить, что каждый языковой коллектив рас-

членяет окружающий мир по-своему. Представители разных языковых коллективов именуют не сам предмет, а свое представление о нем [4. с.8]

Таким образом, можно сказать, что имена, принадлежащие к различным культурным кодам, можно разделить на две семиотические системы. Первая система представляет собой систему естественного языка, т.е. слова, употребляемые в их прямом значении. Вторая же является системой культурного кода, где слово, сохраняя свое первоначальное значение, получает новое метафорическое значение, которое, как правило, обладает специфическими свойствами. Так как все эти значения опираются на универсальные метафорические значения, в своей книге «Люди и звери: русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе» Д.Б. Гудков называет такие значения мифологическими. Данные представления основываются на архетипических представлениях о пространстве и времени, животных и человеке и т.д. [4, с. 9].

Животные также являются героями мифов и легенд. Беззащитный перед лицом природы первобытный человек в попытках объяснить окружающий мир и определить свое место в нем наделял животных различными сверхъестественными свойствами. Как отмечает С.А. Токарев, формированию мифологического мышления способствовали отсутствие у древнего человека понимания своей автономности от окружающего мира и нерасчлененность первобытного мышления. Именно это привело к наивному очеловечению и персонификации окружающей среды. Именно перенос человеческих качеств на предметы окружающего мира является наиболее частым сюжетом древних мифов. Тотемические предки нередко изображаются существами двойной природы: антропоморфной с одной стороны и зооморфной с другой [10, с. 11-12].

О влиянии животных на жизнь человека свидетельствует также искусство. По многочисленным археологическим данным, животные чаще, чем люди либо же растения, являются героями сюжетов наскальной живописи [12, с.105-106]. Одним из примеров животной символики в наскальной живописи может послужить находка, обнаруженная на стоянке Лоссель. Здесь были обнаружены фигуры, представляющие собой женские силуэту, в руках которых находятся бычьи рога [9, с. 10-11].

Связь с животными также присуща многим греческим богам. Например, Артемида нередко ассоциируется с такими животными, как олени и медведи [8, с. 188-189]. Со змеей изображается бог врачевания Асклепий. Согласно одному из мифов, прибывший по просьбе Миноса Асклепий обнаружил на своем посохе змею и убил ее. Однако вскоре приползла другая змея с пучком травы во рту и воскресила первую. Асклепий решил повторить это действие и воскресил сына Миноса Главка [13]. Определенную связь с животной символикой имел бог виноделия Дионис, спутниками которого являются сатиры (существа, сочетающие в своей внешности признаки животных и людей, т.е. полукозлы и полулюди) [7, с. 40].

В современном мире животная символика также остается актуальной темой исследований. Животные являются героями произведений кинематографа и литературы. Кроме того, образы животных нередко используются в различных рекламных логотипах и слоганах. Также многие животные являются неотъемлемой частью мемов и интернет-культуры в целом.

В данном исследовании, на примерах русского и германского эпоса, рекламном и интернет-дискурсе рассматривается образа волка и отношение к нему в исторической перспективе.

Материалом данного исследования послужили двенадцать русских былин, взятых из Свода русских былин под редакцией А.А. Горелова, такие произведения германского эпоса, как «Беовульф» и «Старшая Эдда», наименования зарубежных и российских компаний, а также мемы.

В славянской мифологии волк является одним из самых мифологизированных животных. Согласно многочисленным преданиям, волк был сотворен чертом, однако оживил его Бог. Также ему присуща хтоническая символика (это связано с тем, что он был сотворен из глины и грязи). По многочисленным славянским поверьям волк имеет связь с умершими [5, с. 122-123].

Образ волка нашел свое отражение в былинном эпосе. Не являясь главным героем, волк несет в себе символическое значение и оказывает влияние на формирование самой атмосферы произведения. В проанализированных двенадцати былинах образ волка выполняет следующие функции:

1. Изображения мудрого и ловкого человека (он умеет перевоплощаться в волка): «…ко второй мудрости учился он, Вольх – обвертываться серым волком…»; «Дружина спит, так Вольх не спит: он обернется серым волком, бегал-скакал по темным лесам…Вольх кормил-поил дружину хоробрую, обувал-одевал добрых молодцев, носили они шубы соболины.» «…серым волком рыскать да по чистым полям.»; «Он как был, право, Митрей-от хитёр-мудёр, он как мог бы ходити рыбой щукою, ищэ мог бы как бегати серым волком...».

2. Передачи атмосферы опасности и фатальности ситуации: «Пади Соловью во правой глаз! Закладывал он стрелоцьку каленую, не серы волки в поле завоели У старого у лука макляки заскрипили...».

3. Демонстрации сложности преодоления ситуации (даже такой хищник, как волк, не может преодолеть такое препятствие): «Серый волк туда не прорыскивал …»; «и серому волку прорыску нет...».

4. Выражения угрозы в форме посмертного растерзания: «Он серым-де ка' волкам да на ростарзаньё…»; «Серым-то волкам да на съеденьицё…».

В германской мифологии отношение к волку отличается особым благоговением. Волки (Генри и Фреки) считались гончими верховного бога Одина (Водина), которым он скармливал всю поданную ему еду. Также необходимо отметить, что в германском эпосе волк нередко ассоциируется с молодыми воинами. Следует отметить, что волк также ассоциируется с воинами, желающими отомстить за своих падших в бою соотечественников [3, с.]. В таких произведениях германского фольклора, как «Беовульф» и «Старшая Эдда», образ волка ассоциируется с:

1. Чудовищами (мать Гренделя): sea-wolf

2. Предвестником битвы: «Чёрный ворон над трупами каркает, орлу вещает, как пир удался, когда с волком он падаль рвал…»

3. Символом конца света: «В востоке, в лесу Ярнвид старуха сидит и выводит племя Фенрира. Из них выйдет тот, кто Луну поглотит в троличьей шкуре…».

Образ волка находит свое отражение и в современной рекламе. Изображение и само слово ‘волк’ в символическом значении активно используется различными компаниями при создании названий и логотипов.

В ходе анализа 60 иностранных компаний, включающих в свое название слово ‘wolf’, были выявлены следующие отрасли, наиболее активно использующие образ волка в своих названиях (табл.1):

1. Энергетика и промышленность (Wolf oil corporation, Wolf system, Wolf Steel и т.д.)

2. Автомобильная и мототехника (Wolf Auto Parts, Red Wolf Motorcycles, Wolf Racing и т.д.)
3. Финансы и инвестиции (Wolf financial group, Crypto wolf и т.д.)
4. IT и сфера компьютерных игр (Arctic wolf, Iron Wolf и т.д.)
6. Пищевая промышленность (Wolf Tea, Angry Wolf Brewing и т.д.)
7. Одежда и аксессуары (Lone Wolf)

Таблица 1. – Наименования зарубежных компаний со словом 'wolf'

| Отрасль | количество | проценты |
|---|---|---|
| Промышленность и энергетика | 22 | 36.7 |
| IT & кибербезопасность | 10 | 16.7 |
| Финансы и инвестиции | 9 | 15.0 |
| Автомобильные запчасти | 6 | 10.0 |
| Одежда и аксессуары | 4 | 6.7 |
| Еда и напитки | 3 | 5.0 |
| Другое | 6 | 10.0 |

В русскоязычном рекламном пространстве локально используется образ волка, однако встречается гораздо реже, чем в английском. Следует отметить, что в русскоязычном рекламном пространстве, слово волк чаще всего используется для наименования локальных брендов. К основным сферам, использующим слово волк в своих наименованиях относятся (табл. 2):

1. Логистика и транспорт (ООО Волк Сибирь ООО Волк Поволжье, Логистик Волк и т.д.)
2. Торговля (ООО Волк Шоп, ООО Волк, Волк Маркет и т.д.)
3. Недвижимость и аренда (ООО Волк, ООО Северный Волк и т.д.)
4. Производство (Тамбовский волк, Волковъ и т.д.)
5. Строительство (Волки Одина, Волк-транс и т.д.)
6. Гостиничные услуги (Волк, Серый волк и т.д.)
7. Сельское хозяйство и охота (ООО Охотничье Хозяйство Волк)
8. Другое (мотоклуб «Ночные волки», центр «Дом волка»)

Таблица 2. – Слово 'волк' в наименованиях российских компаний

| отрасль | количество | проценты |
|---|---|---|
| Логистика и транспорт | 15 | 25.0 |
| Торговля | 10 | 16.7 |
| Недвижимость и аренда | 8 | 13.3 |
| Производство | 7 | 11.7 |
| Строительство | 6 | 10.0 |
| Гостиничные услуги | 5 | 8.3 |
| сельхоз | 3 | 5.0 |
| Другое | 6 | 10.0 |

Таким образом можно сказать, что образ волка активно используется как в англоязычных, так и в русскоязычных наименованиях. В англоязычных наименова-

ниях слово волк чаще всего используется в сфере промышленности (36.7 %), IT и кибербезопасности (16.7 %), финансов и инвестиций (15.0 %), а также производства автомобильных запчастей (10.0%). Использования образа данного животного в этих сферах говорит о том, что в современном мире его образ продолжает ассоциироваться с агрессией, лидерством и сплоченностью (стайность). Также, об этом свидетельствует использование образа волка в сферах, вынесенных в раздел другое (военная амуниция «Wolf performance ammunition», французский разработчик компьютерных игр «Big Bad Wolf»).

В русскоязычном рекламном пространстве также присутствует образ волка, однако в основном в наименованиях локальных производителей. Он используется в таких сферах, как логистика и транспорт (25.0 %), торговля (16.7%), недвижимость и аренда (13.3%) и производство (7%). Подобные результаты говорят о том, что образ волка ассоциируется с выносливостью, доминантностью и надежностью.

Образ волка широко репрезентирован в интернет-пространстве. В 2000-х образ волка как символ мужественности активно использовался в различных интернет-пабликах. Если в 2010-е символом интернета считались коты, то начиная с 2020-х, его символом стали волки [Business Insider].

Одними из самых популярных мемов, включающих в себя образ волка, являются «Шерстяной волчара» и «Alpa-wolf». Мем «Шерстяной волчара» стал популярным в 2017 году. Нередко используется для высмеивания показной самооценки, стереотипов о лидерстве и доминировании.

«Alpha Wolf» является одним из самых популярных мемов 2010-х-2020-х годов. Изначально, данное изображение использовалось с целью мотивации, поддержки людей, считающих себя отличными от других и, вследствие этого, одиноких людей т.е. волк рассматривался как символ индивидуальности, доминирования и силы. Однако, начиная с 2020-х данное изображение стало мемом, пародирующим токсичную маскулинность, ассоциацию себя с «непонятым гением» и целенаправленный отказ от общества в целом.

Таким образом, можно сказать, что образ волка претерпевал значительные изменения на протяжении истории. В древности образ волка обладал хтонической природой. Данное животное ассоциировалось с потусторонним миром и связью с предками. Образ волка также прослеживается в былинах. С одной стороны, способностью к оборотничеству обладает легендарный богатырь Вольх Всеславьевич. Именно эта способность помогает ему кормить и поддерживать дружину. С другой стороны, волк нередко является символом битвы, труднопреодолимой ситуации и опасности. Растерзание волками является одной из самых частых угроз, упоминаемых в былинах. В германской мифологии волки являются главными спутниками верховного бога Одина. Волки символизируют битву, чудовищ, смерть, а также воинов.

В современной культуре образ волка также имеет широкую репрезентацию. Как в русскоязычном, так и в англоязычном рекламном пространстве слова ‘волк’ и ‘wolf’ активно используется для наименований компаний, связанных с промышленностью, логистикой, автозапчастями, сферой финансов и т.д.

Однако в 2020-х можно наблюдать постепенную иронизацию образа волка. В мемах образ волка и его мифологические качества используются для высмеивания токсичной маскулинности и попыток избегания общества.

В заключении следует сказать, что компонент-зооним является важной частью языковой и культурной действительности. Появившиеся в доисторические времена мифологизированные образы животных нашли свое отражение в эпосе, а также продолжают оказывать влияние на современный рекламный и интернет-дискурс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Баган Ж. Фаунонимическая лексика в системе языка и ее национально-культурная специфика (на материале лексических единиц «лошадь», «конь», свинья» в русском, английском и немецком языках) / Ж. Баган., Ю.С. Михайлова // Научные Ведомости БелГУ. – 2011. − №24. – с. 84-91.

2. Свод русского фольклора: в 25т. / редкал.: А.А. Горелов (гл.ред.) [и др.]. – М., СПБ: Наука, Классика, 2001. – 25т.

3. Гримм Я.: Германская мифология в 3 т. / ред.: Ф.Б. Успенского. – 2-е изд., дополнение. − М.: Издательский дом ЯСК, 2019. – Т2. – 2019

4. Гудков Д.Б. Люди и звери. Русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе: Лингвокультурологический словарь. / Д.Б. Гудков // М.: ЛЕНАНД, 2020. – 200с.

5. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции / А.В. Гура. – М.: «Индрик», 1997. − 912с.

6. Гуревич, А. Я. Средневековый героический эпос германских народов / А. Я. Гуревич // Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. - М.: Нау ка, 1975. - 496 с.

7. Кун Н. Легенды и мифы древней Греции / Н.Кун. − «Public Domain», 1922. – 266с.

8. Кэмпбелл Дж. Богини: тайны женской божественной сущности/ Дж.Кэмпбелл – СПБ: Питер, 2022. – 448с.

9. Соклова З.П. Животные в религиях / З.П. Соколова. – СПБ.: Издательство «Лань», 1998. – 288с.

10. Токарев С.А. Мифы народов мира: в 2т/ С.А. Токарев. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1т.

11. Хайдегер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдегер. – М.: Республика, 1993. – 447с.

12. Signals of Belief in Early England: Anglo-Saxon Paganism Revisited / M. Carver. – Oxford, 2010. – 229 p.

13. История медицины [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://www.historymed.ru/education/education_lecture4_text.html?ysclid=mowu1am2gs62476 2909 . – Дата доступа: 24.11.2025

14. РБК [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://companies.rbc.ru/categories/?ysclid=mowu66z9a5901193422. – Дата доступа: 24.11.2025

15. Linkedin.com [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://www.linkedin.com/?trk=keyword-landing-homepage_nav-header-logo. – Дата доступа: 24.11.2025

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMAGE OF THE WOLF IN EPIC, ADVERTISING, AND ONLINE DISCOURSE

**A.Yu. Adamenko**

*Belarusian State University of Foreign Languages*

*Minsk, Belarus, cat.gt.@mail.ru*

This paper examines the image of the wolf in epic poetry, company names, and online discourse. The paper demonstrates the functioning of the wolf image in epic poetry as a symbol of danger, battle, punishment, and a difficult situation to overcome. The influence of mythological perception on the use of this image in company names related to industry,

logistics, finance, and the production of automotive parts is also examined. The contemporary perception and irony of this image in online discourse of the 2020s is analyzed.
*Keywords:* zoonym; wolf image; epic poetry; company names; Internet discourse; memes.

УДК 821

# ЦВЕТОВАЯ ПАЛИТРА КАК МЕТАФОРА МЕТАМОРФОЗЫ В ЦИКЛЕ «НОВЫЕ СТИХОТВОРЕНИЯ» Р.М. РИЛЬКЕ

**О.И. Ананченко**
*Тольяттинский государственный университет*
*Россия, olesya.ananchenko@vaz.ru*

В статье рассматривается вопрос влияния импрессионистской живописи на формирование модернистской поэзии австрийского поэта Райнера Марии Рильке (1875 – 1926). В исследовании методом литературного анализа будут выявлены художественные языковые средства и принципы для описания многомерного универсума «бытия» (Dasein) в стихотворениях, написанных в жанре «стихотворение – вещь» (Ding–Gedicht) двухчастного цикла «Новые стихотворения» (1907–1908). «Новые стихотворения» Р.М. Рильке являются уникальным примером интермедиального поэтического текста, где цветовая палитра служит основной метафорой трансформации (метаморфоз).
*Ключевые слова:* «Новые стихотворения», Рильке, Роден, модернизм, импрессионизм, стихотворение-вещь (Ding– Gedicht).

Райнер Мария Рильке (1875 – 1926), один из ярких представителей австрийской литературы в конце XIX века, получил известность как поэт–неоромантик благодаря сборникам «Жертвы ларам» (1895), «Книга образов» (1902), «Часослов» (1905). Двухчастный сборник «Новые стихотворения» вывела Рильке в ранг поэтов–модернистов. Первая часть произведения была опубликована в 1907 году, в 1908 г. вышла вторая часть. Первая часть создавалась с 1902 по 1907 год и посвящена Карлу и Элизабет фон Хейдт, вторая часть завершена в 1908 году и посвящена скульптору Огюсту Родену. Первая и вторая части выходили отдельно, и в составе целого произведения «Новые стихотворения» были выпущены уже после смерти Рильке, много позже переиздавались также как единое произведение.

Предпосылками написания сборника «Новые стихотворения» Р.М. Рильке послужили несколько факторов. Прежде всего, резкие перемены, затронувшие все сферы жизни в начале XX века, которые «сделали кризис реальностью для сотен миллионов носителей европейской культуры» [1. С. 165].

Известно, что уже в середине XIX века экзистенциальный вопрос поднимали философы и писатели, например, немецкий философ Карл Ясперс (1883-1969) в работе «Духовная ситуация времени», и позже Мартин Хайдеггер (1889–1976) в произведении «Бытие и время» (1927 г). Рильке изучал датский, чтобы прочитать не только сказки Г.Х. Андерсена, но и работы теолога Сёрена Кьеркегора (1813-1855 гг.). Многие русские философы и писатели такие как Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Г.П. Федоров, Н.Я. Данилевский также писали о назревающем кризисе.

Предчувствие неминуемой катастрофы рубежа XIX и XX веков (фр. fin de siècle) отразилось в творчестве писателей Ш. Бодлера, О. Уайльда и др. Декаденты, мистики и символисты эстетизировали тему старости, болезни, смерти. Ш. Бодлер, его «Цветы зла» и французская культура второй половины XIX века ока-

зали большое влияние на все искусство. Томас Элиот в эссе «Единство европейской культуры» делает такой вывод: «Вряд ли бы появились произведения трех других так отличных друг от друга поэтов, работавших на разных языках» [14. С. 171], имея ввиду У.Б. Йейтса, Р.М. Рильке и себя самого. Стихотворение главного поэта эпохи декаданса Шарля Бодлера (1821 – 1867) – «Падаль» (написанное между 1840 и 1850 годами), «про ту лошадь дохлую» [3. Электронный источник] (перевод В. Левика), символично описывает разлагающийся и умирающий мир, является предвестником уходящей эпохи. Бодлер без прикрас описывает «зыбкий хаос» смерти на контрасте с «ярким белым светом» продолжающейся жизни. Без этого стихотворения, по мнению Рильке, «не был бы начат путь к той трезвой точности» [8. С. 231]. В стихотворении «Пляска смерти» Рильке повторяет этот же образ:

Без музыки танцевальной
они несутся в кадрили
под стоны и вой погребальный,
от страха, как лошади, в мыле,
и все ж от предзапаха гнили
они не морщат носов.
(перевод К. П. Богатырева) [10]

В начале XX века Рильке, оказавшись в Париже, переживал непростые времена. Чувство отторжения, одиночества, рефлексия человека, попавшего в жернова мегаполиса, описаны им в романе–дневнике «Записки Мальте Лауридса Бригге» (1910). Считается, что этот первый модернистский роман оказал большое влияние на экзистенциалистскую прозу XX века.

В 1902 году молодой поэт получил заказ написать монографию о скульпторе Огюсте Родене (1840–1917). Общение с великим скульптором подтолкнуло Рильке к открытиям первоэлемента искусства и оказало значительное влияние на формирование нового мировидения. В эпиграфе к монографии Рильке цитирует Pomponius Gauricus. De sculptura. (Ок. 1504 г.): «У писателя – слова, у скульптора – деяния». [8. С. 218].

В это же время Рильке, посещает выставку в салоне d'Automne в Париже. Работы Поля Сезанна (1839–1906) произвели на Рильке неизгладимое впечатление. В серии писем «О Сезанне» Рильке пишет о его натюрмортах с яблоками, которые, по его мнению, «несъедобны» и «вещественно – правдивы», о синем цвете и фоне, который «у Сезанна окончательно потерял всякое иносказательное значение» [8. С. 219].

Рильке сам изучал искусство в Праге и в Берлине, писал о нем, читал лекции. В Германии в 1900 году поэт жил в колонии художников в Ворпсведе, был женат на скульпторше и художнице Кларе Вестхофф, ученице Родена. Ранее вместе с Лу Андреас Саломе путешествовал по Италии, где знакомился с шедеврами итальянского Возрождения во Флоренции, в России бывал дважды и считал ее своей духовной родиной. Все эти факторы и события биографии поэта привели к творческому поиску и трансформации его стиля. Стиль модерн формируется на стыке романтизма и символизма, в противовес традициям уходящего в прошлое эпохи, его основная идея заключалась в гармонии человека, природы и искусства.

Модерн отличался также синтезом искусств. В поиске новых духовных опор художники в широком смысле слова поставили своей целью отречься от старых классических форм и найти нечто, что отразит стремительно меняющуюся жизнь.

Художники-импрессионисты (фр. impressionnisme от impression – впечатление) первыми засвидетельствовали скорость обрушившихся на них перемен на своих полотнах. Название картины «Впечатление. Восход солнца» Клода Моне стало определяющим для этого направления. Художники предпочитали работать на пленэре, часто изображали один и тот же вид в разное время суток, меняя цветовую палитру. Всем известны серии пейзажей «Кувшинки», «Руанский собор» К. Моне; знаменитые стога в полях и виноградники в Арле Ван Гога, а также его серии натюрмортов с ирисами или подсолнухами.

Новая манера живописи не вызвала восторга у критиков, их картины сравнивали с обоями. Негативных отзывов было написано так много, что это только усилило интерес и популярность импрессионистов. Со временем смелые работы «Салона отверженных» (фр. Salon des Refusés), их видение цвета и света, повлияли на «новое искусство» (модерн) и еще более смелое направление – авангард.

Рассмотрим подробнее некоторые технические художественные средства, которые использовали художники–импрессионисты и которые позже стали каноническими в написании модернистских текстов. Отличительной чертой в импрессионистской живописи является изображение предметов, которые растворяются или сливаются с фоном. Художники использовали особую технику нанесения краски мазками жесткой кистью на влажную поверхность холста. Вибрация двух чистых красок позволяла создать градиент и объем, позволяя в игре света и цвета передать неуловимый момент перехода из одного состояния в другое. Смазанное, размытое изображение предметов давало впечатление случайности, мимолетности и незаконченности. Сюжетами картин импрессионистов были обыденные вещи, а также пейзажи: виды улиц, кафе, парков, а также портреты разных людей. Особенностью композиции импрессионистской живописи являлась асимметрия: главные герои картин располагались как правило не в центре, а со смещением, иногда выходили за «кадр» и растворялись на общем фоне. Всю картину целиком нужно было наблюдать расфокусировано – именно фон играл важную роль.

Зеркальные поверхности служили импрессионистам важным инструментом – в отражении поверхностей воды, зеркал, мостовых после дождя они создавали «новую оптику». Зеркало позволяло показать скрытые планы, искажая первоначальный образ, преобразуя его в другие плоскости и мерности. В отражении получалось увидеть искаженный образ, отчужденный, другой, сходство могло отдаленно напоминать оригинал и это позволяло по-новому интерпретировать увиденное, влияло на целостность и объемное восприятие всей картины. Обзор нескольких перспектив создавал эффект «замочной скважины», присутствия внутри с возможностью наблюдать другой план снаружи. Например, в работе Эдуарда Мане «Бар в Фоли-Бержер» (1882) мы видим на первом плане девушку с отсутствующим взглядом в анфас. Она стоит одна за стойкой бара и смотрит перед собой и на зрителя или точнее сквозь него. В зеркальной стене бара мы также видим отражение девушки со спины и людей, сидящих в баре. Зрителю художник показывает все планы и предоставляет возможность ощутить себя частью происходящего внутри и снаружи.

Основные принципы изображения импрессионистов – бессюжетность, целостность, зеркальность, концептуальность, субъективность – были перенесены с полотен художников в литературу и стали новой основой для создания модернистских текстов. Книга «Новые стихотворения» Р.М. Рильке считается одним из главных произведений модернистской литературы XX века. В двух частях сбор-

ника представлены художественные зарисовки в жанре «стихотворение–вещь» (Ding–Gedicht), который можно «проследить в религиозной поэзии Средневековья» [1]. В «Заметках о мелодии вещей» (II) (1898) поэт пишет: «…надо стать Зачинателем. Кем-то, кто напишет первое слово после тире, растянувшегося на сотни лет» [11]. Риторическая связка: «слово–вещь» дает отсылку к первой строке Евангелия от Иоанна (Новый Завет), где сказано: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» [5].

Следуя принципам импрессионистов, Рильке начинает писать «стихотворения – вещи» в неэмоциональной манере наблюдателя, где «сюжет … все более переводится в безымянную вещественность» [8. С. 115]. Бессюжетное повествование и образная фрагментарность сравнимы с настроением прогулки. Прием использовался в жанре описательной поэзии, например, в произведении «Времена года» Джеймса Томпсона, где объект внимания не является частью описания, но находится непосредственно в центре, фокусируя на себе весь интерес. Образы и темы Рильке рассыпаются между строк его сборника «Новые стихотворения», словно осколки мозаики, ее фрагменты складываются в единую картину и передают авторский замысел, который можно приравнять к опыту переживания. В модернистской литературе появляется специальный термин для описания инсайта или вспышки озарения – «эпифания». Любой фрагмент – это цитата, содержащая огромный пласт накопленных человечеством знаний и опыта прошлого. По словам П.Д. Волковой, «XX век – комментарий» [4], или цитата всего, что было создано человечеством со времен античности. Рильке посвящает ряд стихотворений мифологическим и библейским героям, чьи имена стали для нас нарицательными. По названию стихотворений ясно, о ком идет речь: «Ранний Аполлон», «Эранна – Сафо», «Святой Себастьян», «Будда», «Бог в Средние века», «Орфей. Эвридика. Гермес», ««Рождение Венеры», «Критская Артемида», «Леда», «Остров Сирен», «Плач об Антиное», «Иеремия» и другие.

Примечательно семантико-смысловое симметричное построение двух частей «Новых стихотворений». Зеркальная геометрия поэтических диптихов показывает разные планы и символически отражает дуальность мира – внутреннего и внешнего. Раму первой и второй части составляют заглавные сонеты – посвящения Аполлону. Начало Рильке задает в образе весны в стихотворении «Ранний Аполлон» в игре слов «ранний» (früher) и «весна» (Frühling). В стихотворении «Архаический торс Аполлона» Рильке отражает трансформационную идею перерождения: «Ты должен изменить свою жизнь!» «Du muss den Leben ändern!» [9. С. 107].

Наслоение образов и смыслов создает «импрессионистский» объем, зеркальное преломление тем и образов помогает Рильке описать скрытые планы и создать многомерный универсум бытия «вещей». Например, в образе цветов Рильке использует несколько цветовых оттенков, которые передают момент изменения и трансформации. Цветам посвящены такие стихотворения, как «Голубая гортензия», «Розовая гортензия», «Сердцевина роз», «Чаша роз», «Персидский гелиотроп». Нэнси Тулин, ссылаясь на письма и дневники Рильке, полагает, что названием первой части сборника «Новые стихотворения» должны были стать зеркальные стихотворения «Голубая гортензия» и «Розовая гортензия» [7].

Сонет «Голубая гортензия» находится в ряду других стихотворений о смерти и возрождении примерно в середине первой части сборника, после стихотворения «Познание смерти» («Todes – Erfahrung»). В немецкоязычной литературе в образе голубого цветка заложено множество художественных смыслов: вспомним работу

И.В. фон Гёте (1749–1832) «К теории цвета» («Zur Farbenlehre») или образ «голубого цветка» в романе немецкого романтика Новалиса (1799 – 1800) «Генрих фон Офтердинген». В.В. Микушевич в статье «Голубой цветок и дьявол» писал, что «главная тема немецкого романтизма: клад и цветок, идеал и символ, всеединство и многообразие» [6].

У Рильке голубая гортензия соотносится с древнегреческим мифом: «Гиацинт – древнее растительное божество умирающей и воскресающей природы» [С. 153][1]. Напрашивается параллель с Гиакинфом в «Метоморфозах» Овидия – сыном спартанского царя, правнуком Зевса, которого диском нечаянно убил Аполлон, и из пролитой им крови вырос цветок гиацинт. Еще один образ описан в стихотворении «Плачь Антиноя», где повествуется о трагической гибели юноши, возлюбленного императора Адриана, утопленного или утонувшего в Ниле и возведенного в культ.

В сонете «Голубая гортензия» Рильке создал свой «голубой цветок», используя целую палитру красок: «как слой зеленой краски в тигле / шершава и суха ее листва» (“das letze Grün in Farbentiegeln sind diese Blätter, trocken, stumf und rauh” [9. С. 28]. С помощью зеркал создается несколько планов: «как отражение, как пелена рассеивающейся влаги» (в оригинале: “nur von ferne segeln”, “sie spiegeln es verweint und ungenau” [9. С. 28]. Для создания визуального объема Рильке использует чередование перекрестных рифм в первом катрене ABBA, во втором катрене BCCB поддерживают цветовой градиент существительными “Blau” и “Grau”: «в них есть лиловость, серость, желтизна» («Ist Gelb in innen, Violett und Grau») [9. С. 28]. Цветовая гамма выцветшей гортензии противопоставляется неодушевленным предметам со следами «бытования». В последующей терцине DFD добавляются сравнения: «как в старинной голубой бумаге» (“wie alten blauen Briefpaieren”), «как детский фартук спешенный, любимый» (“Verwaschnes wie an einer Kinderschürze”) [9. С. 28].

После синтаксически выделенной двоеточием паузы следует кульминационное сравнение, которое звучит рублено благодаря ударению на первые слоги: “wie fühlt man eines kleinen Lebens Kürze” («как этой жизни краткость ощутима»). Повторение отрицаний “Nichtmehrtragenes” (больше никто не носит) и “nichts mehr geschieht” (с которым больше ничего не случается) содержит ключевую морфему – “nichts” («ничто»).

Последний терцет BFB знаменует окончание трансформационного цикла – «жизнь опять воскрешена» и «синь сияет пред листвой зеленой». В рифме “sich verneuen” («обновляться») и “sich freuen” («радоваться») возвратные глаголы подчеркивают автономность природы и отстраняют от происходящего читателя, ограничив его ролью безучастного наблюдателя: с помощью глаголов “man fühlt” и “man sieht” создается эффект обезличенности [9. С. 28].

Как точно замечает Н.Т. Рымарь, «закон природы у Рильке связан с законом искусства» [12]. Наслоением образов и смыслов, словно мазками кисти, поэт создает нужный смысловой оттенок, значение, концептуальную «идею». Каждое «стихотворение–вещь» можно рассматривать как отдельный артефакт, собранный автором в единую коллекцию «Новых стихотворений». На примере стихотворения из цветочного цикла «Голубая гортензия» мы увидели, как поэт реализовал философскую идею преобразования «всего», и как читатель вовлеченно наблюдал

[1] Тахо-Годи А.А. Гиакинф, Гиацинт. Мифологический словарь. Гл. редактор Е.М. Мелетинский. М., 1992. С. 153.

за метаморфозой «вещи». Двухчастный цикл «Новые стихотворения» Р.М. Рильке считается шедевром мировой модернистской литературы, сочетающим интермедиальность и онтологичность, в котором Рильке удалось воплотить идею о «космическом единстве, захватывающем землю, небо, море и подземный мир» [14. С. 9] и создать новый метаязык для описания многомерного бытия вещей или “der sachlichen Sachen Dasein”.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ


1. Андреюшкина Т.Н. Феномен жанра "стихотворение-вещь" в поэзии Р. М. Рильке и философские основы "вещи" // Вестник ВУиТ. 2018. №2. URL: https:// https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhanra-stihotvorenie-vesch-v-poezii-r-m-rilke-i-filosofskie-osnovy-veschi (дата обращения: 10.05.2026).

2. Бахтин М. В. – Кризис европейской культуры начала XX века и историческое познание // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 165. https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-evropeyskoy-kultury-nachala-hh-veka-i-istoricheskoe-poznanie [электронный источник] – дата обращения 10.05.2026.

3. Бодлер Ш. Падаль. Цветы зла. 29-тый стих. Перевод В.Левик. https://stihi.ru/diary/doroshin/2017-10-09 [электронный источник] – дата обращения 15.04.2026.

4. Волкова П. Д. От Древнего мира до Возрождения (сборник) / П. Д. Волкова – «Издательство АСТ», 2016 – (Мост через бездну). – С. 11. https://школаискусстввмр.рф/upload/1623409896.pdf [электронный источник] – дата обращения 18.04.2026.

5. Евангелие от Иоанна, Глава 1 https://azbyka.ru/biblia/?Jn.1:1 [Электронный ресурс] – режим доступа: 23.04.2026.

6. Микушевич, В. Б. "Голубой цветок и дьявол" http://jezmmm.ru/wp-content/uploads/2023/09/goluboy_tsvetok_i_dyavol__per_v_mikushevich_-1998.pdf [электронный источник] – дата обращения 03.04.2026.

7. Нэнси Тулин https://www.nthuleen.com/papers/940Brilke.html - дата обращения 10.05.2026.

8. Рильке Р.М. Ворпсведе. Огюст Роден. Письма. Стихи. М.: Искусство, 1971 г. – С. 459.

9. Рильке, Райнер Мария. Новые стихотворения. Новых стихотворений вторая часть. Архаический торс Аполлона. С. – 107. – М.: Наука. 1977 [Электронный ресурс] – режим доступа: https://imwerden.de/pdf/rilke_novye_stikhotvoreniya_1977__ocr.pdf

дата обращения 30.04.2024.

10. Рильке Р.М. Новые стихотворения. Пляска смерти. Пер.в нем. К.П. Богатырев. https://imwerden.de/pdf/rilke_novye_stikhotvoreniya_1977__ocr.pdf [Электронный ресурс] – режим доступа: 25.04.2026.

11. Рильке Р.М. «О мелодии вещей» (V). https://omiliya.org/article/o-melodii-veshchey-rm-rilke [электронный источник] – дата обращения 20.02.2026.

12. Рымарь Н.Т. О творческих истоках Рильковских концептов «вещь» и «фигура»// Культура и текст. 2022. №1 (48), С.162. URL: https://journal-altspu.ru/wp-content/uploads/2022/03/152-165.pdf дата обращения: 10.05.2026.

13. Тахо-Годи А.А. Гиакинф, Гиацинт. Мифологический словарь. Гл. редактор Е.М. Мелетинский. Москва. 1992. С. 709.

14. Тахо-Годи А.А. Греческая мифология. – М.: Искусство, 1989. – С. 305.

15. Элиот Томас Стернс. Избранное: Стихотворения и поэмы / Перевод с англ.; сост. Ю. Комов; Коммент. Т. Красавченко. – М. 2002. – С. 528.

**THE COLOR PALETTE AS A METAPHOR FOR METAMORPHOSIS IN THE CYCLE "NEW POEMS" BY R.M. RILKE**

**O.I. Ananchenko**
*Tolyatti State University*
*Tolyatti, Russia, olesya.ananchenko@vaz.ru*

The article examines the influence of impressionist painting on the formation of modernist poetry in the two-part cycle "New Poems" (1907-1908) by the Austrian poet Rainer Maria Rilke (1875-1926). The study will use literary analysis to identify artistic language tools and principles for describing the multidimensional universe of "being" (Dasein) in poems about flowers, written in the genre of "poem – thing" (Ding - Gedicht). R.M. Rilke's work "New Poems" is a unique example of an intermedial poetic text where the color palette serves as the main metaphor for transformation (metamorphosis).

*Keywords:* "New Poems", Rilke, Rodin, modernism, impressionism, poem-thing (Ding–Gedicht).

УДК 821

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТИПА КАК ОДНА ИЗ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА (ОБРАЗ ДОН ЖУАНА В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ)

**Ахмедова Самира Акшин кызы**
*Бакинский славянский университет*
*Баку, Азербайджан*

В данной статье рассматривается проблема литературной преемственности (традиции) как одной из фундаментальных закономерностей историко-литературного процесса на примере поэмы Байрона "Дон Жуан". В исследовании анализируется, как образ Дона Хуана, унаследованный из испанского фольклора и литературы, был творчески преобразован Джорджем Гордоном Байроном в начале девятнадцатого века. Особое внимание уделяется взаимодействию романтизма и реализма в поэме, а также типологическим связям между творчеством Байрона и русской литературной традицией (Пушкин). В статье утверждается, что литературная преемственность - это не просто подражание, а сложный диалектический процесс творческого усвоения, преобразования и обновления предшествующего художественного опыта.

*Ключевые слова*: литературная преемственность; Дон Жуан; Байрон; романтизм; Пушкин; типологические связи; мировая литература

«Дон Жуан» великого английского поэта-романтика Дж. Г. Байрона был создан в первой четверти XIX столетия. Эпоха, в которую жил и творил поэт, была сложной и противоречивой, но в литературно-научном отношении весьма показательной. Научные открытия того времени – гелиоцентрическое учение Коперника, обоснование клеточного строения организма – подготавливали почву для романтизма. В Англии на рубеже XVIII–XIX веков зримо угадывались первые ростки реализма в романтических сочинениях. Всё это важно для понимания художественного метода Байрона и места его поэмы в контексте историко-литературной преемственности.

Проблема преемственности литературно-художественного типа как одной из закономерностей историко-литературного процесса является центральной в настоящей работе. Данное понятие носит объективный характер: факторы преем-

ственности естественны и закономерны как в аспекте развития природы, так и социума. Для европейских романтиков факторы материальной и духовной культур проявлялись на равноправных началах, тогда как в конце XIX столетия натуралисты не разделяли эти сферы.

В современной литературоведческой науке различают внешнюю и внутреннюю стороны преемственности. Внешняя – это случайные совпадения отдельных художественных деталей, которые не дают полной картины. Внутрилитературная преемственность более последовательна: она предполагает воздействие идей великих мыслителей прошлого – Белинского, Герцена, Чернышевского – на развитие культуры и литературы. Белинский глубоко раскрыл художественный мир поэзии Пушкина и Байрона, отметив, что «горе-критики не догадываются, что малые причины не могут порождать столь великих деяний, как байроновские романтические шедевры» [5, с. 585–586].

Принципиально важно подчеркнуть: в подлинном искусстве нет места ни для ультралевого радикализма, отвергающего культурные традиции, ни для упрямого традиционализма, принимающего настоящее лишь в меру его сходства с прошлым. Только плодотворное отношение к предшествующим традициям – согласие и борьба, сохранение и отрицание, творческий отбор и развитие ценного – обеспечивает движение литературы вперёд.

Большинство современных литераторов считает, что образ Дон Жуана возник в фольклоре, а затем в испанской литературе задолго до Байрона. Это своеобразный психотип вечного странника, путешествующего по разным странам и культурам. Отыскивая незаимствованное содержание вместе с оригинальной жанровой структурой, Байрон создал поистине нового Дон Жуана. Байроновский герой унаследовал черты своих литературных прототипов, однако воспринял из них лишь одну ключевую черту – всеобъемлющее обаяние внешности, тогда как всё остальное поэт с полным основанием отбросил как несоответствующее реалиям XIX столетия.

Видный критик В. Скотт писал об английском романтике: «Байрон сумел охватить чуть ли не все стороны жизни человеческой. Гений его столь же могуч и плодовит, сколько и многосторонний» [24, с. 599]. А. А. Елистратова отмечала, что в «Дон Жуане» Байрону удалось обогатить английскую литературу новым жанром поэмы, сочетающим реалистическое повествование с острой сатирой и глубоким лиризмом [17, с. 227].

Особый интерес в аспекте историко-литературной преемственности представляют типологические связи Байрона и Пушкина. На первых порах русский поэт считал английского своим учителем: поэмы Байрона («Паломничество Чайльд-Гарольда» и «Дон Жуан») активно воздействовали на мысль и сознание Пушкина. Однако впоследствии Пушкин последовательно преодолевает романтический индивидуализм Байрона и приходит к объективному реализму.

Исследователь В. М. Жирмунский, специально занимавшийся вопросами преемственности в творчестве Пушкина и Байрона, занимал умеренную позицию и аккуратно отмечал, что следы подражания и заимствования у начинающего писателя заслуживают снисхождения, но в зрелом творчестве преемственность принимает форму творческого преодоления и обогащения традиции [15]. Это и есть диалектика глубокого закономерного взаимодействия между развитием искусства и литературно-художественной критики.

Критики Н. В. Муравьёва и С. В. Тураев верно подмечают: «Творчество романтиков прогрессивного толка подготовило почву для развития критического реализма. Реалистические компоненты в раннем творчестве Байрона ясно предвещали победу реалистического искусства. Этой печатью помечена поэма "Дон Жуан"» [22, с. 128]. Байрон в «Дон Жуане» всячески стремился «облечь в образы и звуки» всё сохранившееся из прошлых столетий, постепенно преодолевая романтические представления. Поразительно, что этот факт также вписывается в анналы историко-литературной преемственности художественного типа.

Всеохватывающая насмешка сочетается у Байрона с революционными призывами. Великий поэт утверждает высокие принципы передовой литературы и искусства, при этом его мысль отличается бесконечными оттенками иронии: «Я начинаю писать повествование о сладострастном герое, рассказ весьма холодноватый, от патетики всяческой свободный» [2, с. 13–14]. Но каждый вдумчивый читатель понимает, что поэту лично чуждо было равнодушие и бесстрастное сочинительство.

Проведённый анализ позволяет прийти к следующим выводам. Поэма Дж. Г. Байрона «Дон Жуан» представляет собой яркий пример историко-литературной преемственности художественного типа: в ней творчески переосмыслен образ, восходящий к фольклорным и литературным источникам XVI–XVII веков. Байрон создал принципиально нового Дон Жуана, соответствующего реалиям XIX столетия, сочетая романтический пафос с элементами реализма и острой сатиры. Типологические связи с русской литературой (прежде всего с Пушкиным) наглядно демонстрируют, как преемственность функционирует как диалектический процесс – не как простое подражание, а как творческое усвоение, трансформация и обогащение предшествующего художественного опыта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арефьев М.А. Русская культурология: учебное пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. 327 с.

2. Байрон Дж. Г. Дон-Жуан: поэма // Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Правда, 1981. С. 51–567.

3. Бак Д.П. История и теория литературного самосознания. Кемерово: Кемеровский гос. пед. ин-т, 1999. 192 с.

4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 423 с.

5. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 15 т. Т. 6. М.: АН СССР, 1955. 612 с.

6. Дубашинский И.А. Поэма Байрона «Дон-Жуан». М., 1976.

7. Дьяконова Н.Я. Лирическая поэзия Байрона. М., 1975.

8. Елистратова А.А. Байрон. М.: АН СССР, 1956. 263 с.

9. Жирмунский В.М. Байрон и Пушкин; Пушкин и западные литературы: избр. труды. Л., 1978.

10. Кожинов В.В. Происхождение романа. М.: Просвещение, 1953. 322 с.

11. Муравьёва Н.В., Тураев С.В. Западноевропейская литература. М.: Учпедгиз, 1953. 168 с.

12. Скотт В. Собр. соч.: в 20 т. Т. 20. М.; Л.: ГИХЛ, 1963. 651 с.

13. Усманов Р. Джордж Гордон Байрон // Байрон Дж. Г. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Правда, 1981. С. 3–50.

**CONTINUITY OF LITERARY AND ARTISTIC TYPE AS ONE OF THE LAWS OF THE LITERARY PROCESS (THE IMAGE OF DON JUAN IN WORLD LITERATURE)**

**Akhmedova Samira Akshin kyzy**
*Baku Slavic University*
*Azerbaijan, Baku*

This article examines the problem of literary succession (tradition) as one of the fundamental patterns of the historical literary process, using Byron's poem Don Juan as a case study. The study analyses how the image of Don Juan – inherited from Spanish folklore and literature – was creatively transformed by George Gordon Byron in the early nineteenth century. Special attention is paid to the interplay between romanticism and realism in the poem, as well as to the typological connections between Byron's work and the Russian literary tradition (Pushkin). The article argues that literary succession is not mere imitation but a complex dialectical process of creative assimilation, transformation, and renewal of prior artistic experience.

*Keywords:* literary succession; Don Juan; Byron; romanticism; Pushkin; typological connections; world literature

УДК 821.161.1.09

# ОБРАЗ ВОСТОКА МЕЖДУ «СВОИМ» И «ЧУЖИМ» В ЦИКЛЕ С. ЕСЕНИНА «ПЕРСИДСКИЕ МОТИВЫ»

**П.И. Ахмедова**
*Бакинский славянский университет*
*Баку, Азербайджан, perim379@rambler.ru*

В статье рассматривается образ Востока в цикле С. А. Есенина «Персидские мотивы» через имагологическую оппозицию «своё – чужое». Особое внимание уделяется восточной лексике, топонимике, женским образам, цветовой символике, мотивам любви и ностальгии. Показано, что Восток у Есенина не является только экзотическим фоном: он становится пространством межкультурного диалога и внутреннего самопознания лирического героя.

*Ключевые слова:* С. Есенин, «Персидские мотивы», Восток, имагология, своё и чужое, межкультурный диалог, русская поэзия.

В современной гуманитарной науке изучение категорий «своего» и «чужого» давно уже вышло на первый план. Литературу по праву можно считать особым пространством – той уникальной площадкой, где сталкиваются, переплетаются и взаимопроникают разные культуры, системы ценностей и способы видения мира.

Особенно остро этот вопрос звучит в русской поэзии, где образ Востока обрел устойчивую, но неоднозначную смысловую нагрузку: он мог представать и как далекий, экзотический, «иной» мир, и как пространство внутреннего узнавания, почти родного по духу.

Если говорить о теории, то «оппозиция «свое – чужое» – одна из ключевых антропологических универсалий. Изучение того, как исторически складывались эти понятия, помогает понять механизмы формирования культуры и ее самосознания» [7, с.11]. В литературоведческом контексте «свое» это привычное, близкое, понятное культурное поле, тогда как «чужое» означает мир иной: с его бытом, эстетикой и ценностями. Тут важно подчеркнуть: «чужое» в художественном тек-

сте никак не равно «враждебному». Оно может быть таинственным, притягательным, прекрасным или даже духовно преображающим.

Для изучения подобных образов в науке существует специальная дисциплина – имагология. По определению А.Р.Ощепкова, «имагология занимается тем, как образ «чужого» (другой страны, народа) отражается в культуре, политике и литературе той или иной эпохи» [5, с.252]. В рамках литературоведения имагология сосредоточена на том, «как в тексте формируются образы «других» народов, стран и культур, инородных для воспринимающего субъекта» [6, с.33].

Показательно, что художественные образы «чужих» дают основание говорить об «художественной имагологии» в рамках сравнительного литературоведения. Именно здесь ключевым становится вопрос: как именно «чужой» мир открывается в стихах? Остается ли он навсегда далеким и непроницаемым или постепенно становится внутренне близким и связным для лирического героя? Ведь принципиальное «отличие имагологии от исторической поэтики и компаративистики кроется не только в выборе объекта, но и в самой методологии» [9, с.122]. Поэтому обращение к имагологии позволяет нам уйти от простого перечисления «восточных» реалий («ковры», «розы», «чадра» и т.д.) и поставить вопрос глубже: о характере диалога, разворачивающегося в поэтическом тексте. Применительно к циклу Сергея Есенина «Персидские мотивы» этот вопрос приобретает особую остроту.

Актуальность исследования обусловлена современным интересом гуманитарной науки проблемам межкультурной коммуникации, художественной репрезентации Другого и имагологического анализа национальных образов в литературе.

Объектом исследования является цикл С. А. Есенина «Персидские мотивы». Предметом исследования выступает имагологическая модель Востока в её связи с категориями «своего» и «чужого». Методологическую основу составляют имагологический, сравнительно-типологический и историко-литературный подходы.

Цель статьи – рассмотреть образ Востока в цикле С. А. Есенина «Персидские мотивы» через призму имагологической оппозиции «своё и чужое» и выявить, каким образом экзотически «чужое» пространство Востока постепенно становится для лирического героя внутренне близким, поэтически «своим».

Цикл «Персидские мотивы» занимает особое место в творческом наследии Сергея Есенина. Он относится к позднему, зрелому периоду – 1924-1925 годам, времени напряжённых художественных исканий, поэтического самоосмысления и острого ощущения быстротечности жизни. «По свидетельству близких поэту людей, этот цикл считается лучшим из всего им написанного» [8].

Создавались «Персидские мотивы» на Кавказе: начата работа была осенью 1924 года в Тифлисе, продолжена в начале 1925 года в Батуми, а завершена на даче в Мардакянах, близ Баку [8]. В письме к Галине Бениславской от 8 апреля 1925 года он признавался: «Поймите и вы, что я еду учиться. Я хочу проехать даже в Шираз и, думаю, проеду обязательно. Там ведь родились все лучшие персидские лирики. И недаром мусульмане говорят: если он не поёт, значит, он не из Шушу, если он не пишет, значит, он не из Шираза» [8].

«Персидские мотивы» были написаны отнюдь не в Персии, куда Есенин так стремился и куда несмотря на огромное желание, ему так и не удалось попасть. В цикле Восток предстает не как географически точная Персия, а как поэтически сконструированное пространство, включающее персидские, кавказские, тюркские и общеориентальные ассоциации. «Редактор газеты «Бакинский рабочий» Пётр

Чагин в воспоминаниях писал: «В Персию мы не пустили его, из-за опасности, которая его может подстеречь и боясь за его жизнь. Но ведь тебе поручили создать ему иллюзию Персии в Баку. Так создай же. Чего не хватит – додумать. Он же поэт» [8]. Сам С.Есенин гениально сформулировал эту творческую установку в одном из стихотворений из цикла:

*И хотя я не был на Босфоре –*
*Я тебе придумаю о нём... («Никогда я не был на Босфоре…», 1924)*

Именно это «довоображение» и определяет художественную природу цикла. Перед нами предстает не документально точная зарисовка Востока, а поэтическая Персия, созданная воображением русского поэта, вдохновлённого восточной лирической традицией.

«На Есенина сильное впечатление произвела книга «Персидские лирики X–XV веков» в переводе академика Фёдора Корша» [8]. По свидетельствам знакомых поэта «живой интерес к классической персидской поэзии он проявлял уже в начале 1920-х годов» [8]. Этот глубокий интерес к творчеству Саади, Хайяма, Хафиза и Фирдоуси во многом определил образный строй «Персидских мотивов»: в цикле органично переосмысляются традиционные символы восточной лирики – роза, соловей, луна, сад, чадра, шафран, ароматы цветов и т.д.

Восточная экзотика вплетена в цикл через образы закутанных в чадру девушек, шум морской волны, шёпот садов, пение соловьёв, буйство красок и общую романтическую настроенность, которая пронизывает всё повествование. И при этом поэт никоим образом не растворяется в восточном мире: он остаётся русским лириком, и образ России незримо присутствует в каждом стихотворении.

*У меня в душе звенит тальянка,*
*При луне собачий слышу лай.*
*Разве ты не хочешь, персиянка,*
*Увидать далекий синий край? («Никогда я не был на Босфоре…», 1924)*

В цикле Восток не вытесняет Россию, а, напротив, заостряет чувство родины. Именно на контрасте с чужим миром лирический герой острее осознает, как он привязан к родной земле и как сильно по ней тоскует.

Алла Марченко в монографии «Поэтический мир Есенина» высказала мнение, что есенинский цикл зародился «на стыке русской классической «восточной» поэмы и фольклорных версий о любви русского разбойника к прекрасной персиянке»[7, с.24]. Это наблюдение точно фиксирует двойственную природу цикла: в нём встречаются русская литературная традиция освоения восточной темы и живые поэтические импульсы, идущие от самой персидской классики. Впечатления от чтения восточной поэзии, посещения Средней Азии, знакомства с бытом и природой Кавказа, а также долгих бесед о Персии позволили С.Есенину уловить и передать в своём творчестве самые значимые краски восточной жизни.

Стоит отметить, что формально Босфор находится в Турции, а не в Персии (нынешнем Иране). Однако С. Есенин сознательно расширяет географические границы поэтического Востока, включая в него не только Персию, но и Константинополь, Босфор, Крым. Для лирического героя эти топонимы становятся не столько точками на карте, сколько символами восточного мира в целом загадочного, далёкого, сотканного из восточных сказок и поэтических вымыслов. Фраза «*я тебе придумаю о нём*» обнажает творческий механизм всего цикла: Есенин не стремится к этнографической точности; он создаёт образ Востока, который существует в границах его воображения. С точки зрения имагологии, это означает, что

перед нами не репрезентация реального «чужого», а его художественная конструкция, где достоверность уступает место эмоциональной и эстетической правде. Босфор здесь является частью того самого «чужого» мира, который поэт пересоздаёт, делая его внутренне близким.

В художественном отношении цикл отличается мягкой, певучей интонацией, музыкальностью стиха, обилием повторов и рефренов, создающих эффект восточной речитации. Ведущие мотивы, такие как, любовь, красота, дорога, мечта, прощание и разлука гармонично сливаются в единое лирическое высказывание о том, что Восток для поэта является пространством не столько географическим, сколько душевным. В цикле рисуется идеальный мир красоты, гармонии и счастья в далёкой экзотической стране; «Персидские мотивы» противопоставлены мрачной «Москве кабацкой». Однако и в этом противопоставлении Россия остаётся незримым центром лирики: увлекаясь Востоком, поэт помнит свою «*страну берёзового ситца*».

Как мы видим, «Персидские мотивы» – это художественное пространство, в котором поэтический Восток выступает не документальным фоном, но особым способом лирического самовыражения. Через образы Шираза, Тегерана, роз и женских фигур в чадрах Есенин говорит о любви, красоте, мечте о гармонии и неизбывной тоске по Родине. Именно это превращает цикл в явление, достойное анализа с позиций имагологии: Восток здесь – «чужое», ставшее поэтически «своим». «Народный поэт Азербайджана (Н. Гасанзаде) в письме автору книги пишет о Есенине уже как о «своём» для Востока: «Есенин… привнёс в русскую поэзию восточные – азербайджанские краски. Азербайджанский узор лёг на ковёр, сотканный Есениным! .. Азербайджан – в Мардакянах – стал для Есенина колыбелью поэзии» [11, с.14].

Первое, что нам бросается в глаза при чтении цикла, это принципиальная непохожесть описываемого мира на привычную русскую деревенскую жизнь. Восток у Есенина с самого начала предстаёт как культурно-эстетическое пространство, в котором всё по-другому, краски, звуки, запахи, имена, традиции, принадлежат иному, незнакомому укладу. Именно эта инаковость составляет первый, наиболее очевидный смысловой слой цикла, определяющий его экзотический колорит.

Важнейшим способом создания образа «чужого» служит восточная лексика и система ориентализмов. Это и собственные имена – Лала, Шаганэ, Шахразада; имена персидских поэтов – Саади, Хайям, Фирдоуси; топонимы – Шираз, Хороссан, Тегеран, Босфор. А также русские слова, восходящие к арабскому или персидскому корням: «караван», «чадра», «чайхана», «шальвары», «шафран». Уже сами по себе эти слова, непривычные для русского слуха, создают ощущение иного мира: они дышат иной культурой, несут в себе аромат другой истории.

Топонимика цикла: Шираз, Хороссан, Тегеран, Босфор складывается в своеобразный поэтический атлас «чужой» земли. Эти названия не просто обозначают места на карте, они становятся культурными знаками, каждый из которых отсылает к иной системе ценностей и поэтических традиций. «*Свет вечерний шафранного края, / Тихо розы бегут по полям» – так открывается одно из центральных стихотворений цикла («Свет вечерний шафранного края…», 1924*). Уже первая строка задаёт совершенно особенный, небывалый в русской лирике Есенина колорит: тёплый, пряный, насыщенный. Шираз, Тегеран, Хороссан проходят через

текст как поэтические символы красоты, мечты, далёкой и таинственной жизни – и тем самым маркируют Восток как мир принципиально «не свой».

Женские образы цикла тоже несут в себе черты «чужого» совсем непривычного, загадочного. Девушки предстают таинственными и изящными, полными обаяния; персидские красавицы здесь имеют отношение не столько к реальному Ирану, сколько к сказочному миру «Тысячи и одной ночи». Шаганэ, Лала, Гелия это восточные женские имена, которые повторяются в стихах как лейтмотив. Они олицетворяют иной тип женственности: восточная красавица для русского поэта является существом, скрытым под чадрой, почти недоступным, живущем по иным законам. *«Мне не нравится, что персияне / Держат женщин и дев под чадрой» («Свет вечерний шафранного края…», 1924*) – это прямое столкновение с чужим обычаем, с иной культурной нормой, которую лирический герой воспринимает именно как чужую и несправедливую. Здесь «чужое» становится явным и осознанным: герой реагирует на него, спорит с ним.

Существенную роль в создании образа «иного» пространства играет цветовая символика. Персия предстаёт как «голубая родина Фирдоуси», «*голубая и ласковая страна*». Воздух здесь прозрачный и синий, ночи – сиреневые, в месяце – «*желтые чары*» и «*желтая прелесть*», луна сверкает «*холодным золотом*». Эта тёплая, насыщенная, южная палитра принципиально отличается от той цветовой гаммы, которая сопровождает образ России в есенинской лирике: там – синева холодных полей, берёзовая белизна, серебро северной ночи. Восток у Есенина светится шафраном, горит розами, дышит золотом. Этот другой мир ни в коем случае не лучше и не хуже, он именно другой.

Как отмечает Д. Р. Шакирова, «Персидские мотивы» представляют собой синтез лучших находок восточной поэзии, традиционных поэтизмов и индивидуально-авторской есенинской лексики. Поэт использовал восточные заимствования, экзотические имена и топонимы, чтобы создать восточную атмосферу и перенести читателя в сказочную Персию» [10, с.76]. Именно это переплетение восточной образности и русского лирического голоса создаёт в цикле особый эффект: Восток воспринимается как «чужое», однако это «чужое» обладает эстетической силой, способной захватить воображение.

С.Есенин щедро использует традиционные художественные символы персидской лирики: соловья, луну, кипарис, розу, флейту, а также упоминания знаменитых авторов (Саади, Хайям) и восточных городов (Шираз, Тегеран). Весь этот образный строй отсылает к иной культурной традиции, иной системе поэтических ценностей. Сад, наполненный ароматом роз и звуками флейты; чайхана, где чайханщик угощает красным чаем вместо водки; меняла на базаре; «тихий голос пери» – всё это детали принципиально нерусского, чужого быта.

Принципиально важно, однако, то, каким тоном описано это «чужое». Одухотворённостью пронизано буквально всё: звуки флейты Гассана, песни Саади, тихий голос пери, взгляд девушки, сравнимый только с месяцем, ароматы олеандров, роз и левкоев. Повсюду царит спокойствие и тишина, нарушаемые лишь загадочным шорохом, шёпотом и шелестом. Восток не пугает и не отталкивает лирического героя. Его «чуждость» для поэта – это чуждость красоты, а не угрозы; загадки, а не опасности. Сталкиваясь с иным культурным миром, герой не замыкается в себе, а, напротив, открывается новому опыту.

Если ранее мы говорили о том, как С.Есенин конструирует образ «чужого» Востока через систему ориентализмов, экзотических топонимов и непривычных

культурных кодов, то теперь присмотримся к обратной стороне этого процесса. Дело в том, что в «Персидских мотивах» «чужое» не остаётся таковым навсегда. Цикл выстроен как движение от удивления инаковостью к постепенному приятию, а затем и к глубокой внутренней связи с восточным миром. Восток перестаёт быть просто декорацией или экзотическим фоном: он становится пространством, где лирический герой обретает красоту, любовь, душевный покой и парадоксальным образом начинает острее чувствовать свою родину и тосковать по ней.

Первое, что происходит с лирическим героем в восточном пространстве, это эстетическое пробуждение. Есенин рисует Персию как мир абсолютной красоты, чувственной гармонии, в котором каждая деталь наделена поэтической выразительностью. Именно это пространство тишины и красоты делает Восток для лирического героя притягательным и успокаивающим, а не пугающим. Особый характер в цикле приобретает образ розы – для поэтики С.Есенина нечастый, зато один из основополагающих в классической восточной лирике. У Есенина роза становится универсальным символом красоты, любви и самого бытия: *«Тихо розы бегут по полям» («Свет вечерний шафранного края…», 1924), «Хороша ты, Персия, я знаю, / Розы, как светильники, горят» («Голубая родина Фирдоуси…», 1925)*. Через образ розы, заимствованный из восточной традиции, но переработанный по-есенински, лирический герой органично входит в чужую культуру, принимает её эстетику как свою. В цикле рисуется идеальный мир красоты, гармонии и счастья в далёкой экзотической стране. И здесь важно, что Восток противопоставлен России. Это противопоставление принципиально: Восток оказывается для поэта не просто географической далью, но и пространством духовно иным – незамутнённым, первозданным, пронизанным поэтическим сознанием, которого так недоставало в изломанной, послереволюционной России 1920-х годов. Обращение С.Есенина к восточной теме было не уходом от реальности, а поиском гармонии, которой так не хватало в то время в России.

Центральным моментом сближения с «чужим» миром становится любовь. Образ восточной женщины (Шаганэ, Лалы, Гелии) воплощает в себе всё обаяние Востока: нежность, загадочность, изящество, способность вдохновлять. В «Персидских мотивах» Есенин воспел чистую, тихую и неподкупную любовь. Любовный диалог с восточной женщиной в цикле – это одновременно и диалог с чужой культурой. Лирический герой пытается выучить персидские слова любви: «*Как сказать мне для прекрасной Лалы / По-персидски нежное "люблю"?» («Я спросил сегодня у менялы…»,* 1924). Он ищет общее между разными традициями чувств. Есенин пишет о гармонии любви во всей её полноте: от подарков любимой («*Подарю я шаль из Хороссана / И ковёр ширазский подарю»*) и ласковых речей («*Как сказать мне для прекрасной Лалы / Слово ласковое "поцелуй"?»)* до ревности, без которой, по мысли поэта, умирает любовь. Это уже не созерцание Востока издали, а живое, интимное погружение в него через любовное переживание. Как отмечает Л. Л. Бельская, «Персидские мотивы» сближают лирического героя с восточными поэтами, которые делились своим опытом и мудростью в иносказательных рубаи и газелях. Показательна и художественная деталь: лирический герой цикла не просто любит восточную красавицу, но и ставит эту любовь в один ряд с собственным поэтическим призванием» [1, с.61]. «*Честь моя за песню продана», –* признаётся он в финальном стихотворении *(«Голубая да весёлая страна…»,* 1925), соединяя воедино любовь, Восток и поэзию. Это слияние трёх начал – верный знак глубокого, а не поверхностного сближения с иным миром.

Немаловажно и то, что обращение к Востоку у Есенина связано с острой личной потребностью в покое. Поздние 1920-е годы были для поэта временем душевной усталости, внутреннего разлада, творческого кризиса. «*Я давно ищу в судьбе покоя*», – признаётся лирический герой. И Персия даёт ему этот временный покой: она «заглушает в душе тоску тальянки», создаёт пространство созерцания и отдыха. Характерна строка *«Заглуши в душе тоску тальянки» («Никогда я не был на Босфоре…», 1924*) – здесь Восток прямо назван целительным средством от русской тоски, причём без отрицания самой этой тоски.

Однако самое главное в цикле – то, что сближение с Востоком не вытесняет «своего». Даже полностью погружённый в восточные образы, лирический герой непрестанно возвращается мыслью в Россию. Одна из центральных тем цикла – ностальгия по родине. В любовное признание непременно вплетается образ родной земли: «*Как бы ни был красив Шираз, / Он не лучше рязанских раздолий»; «Сердцу снится страна другая»; «Словно я хожу равниной русской / Под шуршащим пологом тумана»; «Мне пора обратно ехать в Русь»*. Россия остаётся незримым собеседником поэта, тем фоном, от которого отталкивается и к которому неизменно возвращается лирическая мысль. Это взаимодействие двух миров принимает у Есенина форму не противостояния, а диалога. Поэт сопоставляет красоту прекрасной персиянки и «далёкой северянки», жёлтый свет луны на родине («луна там огромней в сто раз») и свет тегеранской луны, свои стихи и поэзию Хайяма. Это сопоставление, а не борьба: два мира измеряют друг друга, обогащают друг друга, и лирический герой стоит на пересечении обоих. Обращаясь к Шаганэ, он рассказывает ей о «волнистой ржи при луне», о «рязанских раздольях» – и тем самым словно переносит Россию в Персию, делая её частью восточного пространства. Как справедливо отмечает Л. Л. Бельская в своей ранней работе отмечает, «Есенин не противопоставляет Восток и Россию, а ищет между ними точки созвучия. В стихотворении «Голубая родина Фирдоуси…» Есенин признаёт, что Персия хороша, но её розы всё равно напоминают о далёком крае, о любимой Руси. Это чрезвычайно красноречиво: Восток не вытеснил Россию, а, напротив, обострил её образ» [1; с.61]. «Чужое» оказалось тем зеркалом, в котором «своё» стало виднее, глубже, острее.

В настоящее время «Персидские мотивы» представляют особый интерес не только как поэтическое явление, но и как художественная модель межкультурного диалога. Как справедливо отмечает исследовательница М. Новикова, есенинский цикл, с одной стороны, наследует классической персидской лирике X–XIII веков, а с другой – столь же настойчиво вписывается в совсем иной ряд: в стихи о России, о судьбах родины [4, с. 177]. Именно эта двойная принадлежность цикла одновременно к восточной лирической традиции и к русской поэзии и составляет его уникальную модель культурного взаимодействия.

Принципиально важен сам характер отношения лирического героя к «чужому» миру. Есенин обращается к Востоку не с позиции превосходства или снисходительного любопытства, а с позиции восхищения и внутренней открытости. Поэт хорошо осознавал огромные творческие возможности русского художника, приобщившегося к богатствам иной национальной культуры. Это осознание определяет художественную установку цикла: поэт сам идёт к Востоку как ученик к мудрецу – с желанием понять, почувствовать, вобрать в себя чужой опыт, а не переработать его в удобную экзотику.

В известном смысле весь цикл представляет собой своеобразную диалоговую культуру в миниатюре. Весьма символично, например, стихотворение о Босфоре: сам Есенин предстаёт в нём как некий «Босфор», соединяющий в себе восточную и западную традиции. Именно через поэта пролегает эта граница между пониманием другой страны и изначально северными, русскими началами, которые накладывают свой отпечаток на всё восприятие. И что особенно важно: эта граница не разделяет, а соединяет. Лирический герой одновременно принадлежит обоим мирам, и именно это делает его носителем подлинного межкультурного диалога.

Важно и то, что Есенин обращается к восточным образам не ради внешней декоративности, а ради выражения универсальных человеческих чувств – любви, тоски, мечты, стремления к красоте и гармонии. Картина мира в цикле, по сути, представляет собой художественное двоемирие. Но это двоемирие – Восток и Россия, «чужое» и «своё» – превращается в цикле не в жёсткий конфликт, а в особую поэтическую целостность. Именно через другую культуру лирический герой яснее видит себя, свои корни, свои ценности. «Чужое» здесь не отрицает «своего», а, напротив, углубляет его.

Проведённый анализ цикла С. А. Есенина «Персидские мотивы» позволяет сформулировать следующие выводы. Восток в цикле изображён как сложное художественное пространство, в котором соединяются и взаимодействуют черты «чужого» и «своего». С одной стороны, он сохраняет устойчивые признаки иной культуры: восточные реалии, экзотические имена и топонимы, особую цветовую символику, женские образы, окутанные загадочностью, и характерные мотивы персидской лирики – розы, сады, луну, соловья, флейту. С другой стороны, этот внешне «чужой» мир постепенно становится волнующе близким лирическому герою – пространством красоты, любви, душевного покоя и глубокого самопознания.

Применение имагологического подхода показывает, что Восток в цикле не выполняет функцию простого экзотического фона. Он служит тем зеркалом, в котором лирический герой обнаруживает как собственную «русскость» и неизбывную тоску по родине, так и способность к искреннему диалогу с иной культурой. Принципиально важно, что «чужое» у Есенина не враждебно и не тревожно – оно прекрасно, мягко, музыкально. Именно эта эстетическая открытость к иному миру создаёт условия для межкультурного сближения.

Таким образом, «чужое» восточное пространство в цикле постепенно обретает черты «своего» – не потому, что лирический герой растворяется в нём, а потому, что он вступает с ним в живой, искренний поэтический разговор. Восток становится для него пространством красоты, любви, душевного покоя и глубокого самопознания. Именно это и делает «Персидские мотивы» уникальным явлением в истории русской лирики: перед нами не поэзия эскапизма, не бегство от себя в чужое, а поэзия диалога – встречи двух миров, каждый из которых становится богаче от этой встречи. Именно здесь, на пересечении «своего» и «чужого», рождается та самая сложная диалектика, которая и составляет имагологическое своеобразие есенинского цикла.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1.Бельская Л. Л. «Персидские мотивы» Есенина и лирика Востока // Учёные записки Казахского женского педагогического института. Алма-Ата, 1964. Вып. IV. С. 59-63.

2. Есенин С. Собрание сочинений в одной книге. Харьков. 2012. С. 960.

3. Марченко А. М. Поэтический мир Есенина. М.: Советский писатель, 1972. (2-е изд., доп. – М.: Советский писатель, 1989.)
4. Новикова М. Мир «Персидских мотивов» // Вопросы литературы. 1975. № 7. С. 173–184.
5. Ощепков А. Р. Имагология // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1. С. 251–253.
6. Папилова Е. В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 4. С. 31–40. https://cyberleninka.ru/article/n/imagologiya-kak-gumanitarnaya-distsiplina/viewer
7.Репина Л. П. «Национальный характер» и «образ Другого» // Диалог со временем. 2012. Вып. 39. С. 9-19 https://roii.ru/publications/dialogue/article/39_1/repina_l.p./national-character-and-the-image-of-the-other
8.Соколов В.Д. Опыт о поэзии: С. Есенин. "Персидские мотивы" // журнал «Самиздат» https://lit-prosv.niv.ru/lit-prosv/sokolov-opyt-o-poezii/esenin-persidskie-motivy.htm
9.Трыков В. П. Имагология и имагопоэтика // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 120–129.
10.Шакирова Д. Р. Язык и стиль «Персидских мотивов» Сергея Есенина // Вестник ТГГПУ. 2007. №1(8) С. 74-78
11. İsaxanlı İ. Şeir gülüstanının təkrarolunmaz çiçəyi - Serqey Yesenin. Bakı. 2010. S. 365 http://elibrary.bsu.edu.az/files/books_135/N_14.pdf

## THE IMAGE OF THE EAST BETWEEN «THE OWN» AND «THE OTHER» IN S. YESENIN'S CYCLE «PERSIAN MOTIFS»

**P.I. Akhmedova**
*Baku Slavic University*
*Baku, Azerbaijan, perim379@rambler.ru*

The article examines the image of the East in S. A. Yesenin's poetic cycle «Persian Motifs» through the imagological opposition of «he own» and «the other». Special attention is paid to Oriental vocabulary, toponyms, female images, color symbolism, and the motifs of love and nostalgia. The article shows that the East in Yesenin's cycle is not only an exotic background: it becomes a space of intercultural dialogue and inner self-knowledge of the lyrical hero.

*Keywords:* S. Yesenin, «Persian Motifs», East, imagology, own and other, intercultural dialogue, Russian poetry.

УДК 821.161.3.09.

## МАТЫЎ «ПРАСТОРАЎ ЖЫЦЦЯ» ЯК РЭПЛІКА Ў ДЫЯЛОГУ З КЛАСІКАМ

**А.І. Белая, П.В. Куцень**
*Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт, Рэспубліка Беларусь,*
*alba.57@mail.ru, polinakutsen2004@mail.ru*

У артыкуле разглядаецца верш М. Канановіча «На прасторах жыцця» як узор філасофскай лірыкі, у якім паэт апелюе да коласаўскага вобраза-матыву, што выкарыстаны абодвума аўтарамі ў якасці назвы твораў. Аперацыяналізуюцца асноўныя паняцці, датычныя адлюстравання міжтэкставых сувязяў, даследуецца пашырэнне інтэртэкстуальнага поля матыву «прастораў жыцця» ў параўнанні з тэкстам-папярэднікам; робяцца высновы пра адметнасць творчага дыялогу сучасніка і класіка.

*Ключавыя словы:* інтэртэкстуальнасць; філасофская лірыка; Я. Колас; «юнацкая аповесць»; М. Канановіч; прэцэдэнтны вобраз.

Паводле энцыклапедыі «Постмадэрнізм», інтэртэкстуальнасць – паняцце, якое «артыкулюе феномен узаемадзеяння тэксту з семіятычным культурным асяроддзем у якасці інтэрыярызацыі вонкавага» [2, с. 333]. Як вядома, тэрмін быў уведзены у 1967 годзе тэарэтыкам постструктуралізма Ю. Крысцевай на аснове аналізу канцэпцыі «поліфанічнага рамана» М. Бахціна, які вызначаў, што, акрамя дадзенай мастаку рэальнасці, існуе і іншая, выяўленая ў творах ранейшай і сучаснай літаратуры, і яны знаходзяцца ў непарыўным дыялогу паміж сабой. Паводле сцвярджэння Ралана Барта, кожны тэкст уяўляе сабой новую тканіну, вытканую са старых цытат. Абрыўкі старых культурных кодаў, формул, рытмічных структур, фрагменты старых ідыём і г. д. – усе яны паглынутыя тэкстам і перамяшаныя ў ім, паколькі заўсёды перад тэкстам і вакол яго існуе мова. Постмадэрнісцкае прачытанне тэксту «выткана з цытат, спасылак, водгукаў; усё гэта мовы культуры... старыя і новыя, якія праходзяць праз тэкст і ствараюць магутную стэрэафанію», гульня цытат фактычна з'яўляецца гульнёй «моў» культуры, у якой «ні адна мова не мае перавагі перад іншай». З пункту гледжання постмадэрнізму, тэкст існуе толькі ў сілу міжтэкставых адносін, у сілу інтэртэкстуальнасці, і ў гэтых адносінах інтэртэкстуальнасць выступае як «неабходная папярэдняя ўмова для любога тэксту» (Р.Барт) [2, с. 333-335]. У постмадэрнісцкай парадыгме пад цытатай разумеецца не толькі ўкрапленне тэкстаў адзін у аднаго, але і плыні кодаў, жанравыя сувязі, тонкія парафразы, асацыятыўныя дасылкі, ледзь улоўныя алюзіі і інш.

Ж. Жэнетам была распрацавана класіфікацыя тыпаў узаемадзеяння тэкстаў. Згодна з ёй, існуе пяць тыпаў сувязі паміж тэкстамі:

1. Уласна інтэртэкстуальнасць як сапрысутнасць ў адным тэксце двух і больш розных тэкстаў (цытата, плагіят, алюзія і інш.).

2. Паратэкстуальнасць як адносіны тэксту да сваёй часткі (эпіграфа, загалоўка, устаўной навелы).

3. Метатэкстуальнасць як суадносіны тэксту са сваімі падтэкстамі.

4. Гіпертэкстуальнасць як жанравыя сувязі тэкстаў.

Сучасная паэзія характарызуецца ўцягваннем у аўтарскі тэкст шматлікіх інтэртэкстуальных элементаў [3].

Паэтычны тэкст, у адрозненне ад празаічнага, разлічаны на больш гнуткае і шматзначнае прачытанне, і для адэкватнага ўспрымання аўтарскай задумы вельмі важна наяўнасць інтэлектуальна падрыхтаванага чытача. Паводле Ю. Лотмана, у паэзіі заўсёды ажыццяўляецца палілог розных карцін свету, і таму паэтычны тэкст з'яўляецца поліфанічным. Ён выбудоўваецца на літаратурных асацыяцыях.Форма паэтычнага тэксту не дазваляе ўжывання непасрэдных цытат, але тым не менш паэт адсылае чытача да канкрэтных рэалій культурна-бытавога і літаратурнага асяроддзя. А. Весялоўскі ў «Гістарычнай паэтыцы» пісаў, што паэт звязаны матэрыялам, створаным папярэднікам, яго пункт адліку зададзены менавіта яго творамі.

Паняцце інтэртэкстуальнасці ў паэзіі вельмі часта фігуруе на ўзроўні матыву. Чытач павінен атрымліваць эстэтычнае задавальненне ад разумення таго, як тэкст быў створаны, ад пазнавання знаёмых матываў, ад выбудоўвання інтэртэкстуальных сувязяў. Матывы ўяўляюць сабой сэнсы і звязваюць тэксты за межамі аднаго твора ў адзіную сэнсавую прастору. У такім сэнсе можна разглядаць міфалагічныя, фальклорныя, біблейскія матывы, якія пераўтвараюцца ў сетку ўзаемных адлюстраванняў у паэтычных тэкстах.

Паколькі ў розныя часавыя адрэзкі названыя матывы маюць адметныя афарбоўкі, трэба гаварыць аб напластаванні сэнсаў, прыстасаваных да мастацкіх запытаў сучаснасці, што правакуе пашырэнне інтэртэкстуальнага поля паэтычнага матыву [3]. Гэта, на нашу думку, мае адносіны і да ўзроставых перыядаў жыцця таго ці іншага творцы.

Мы звярнуліся да матыву «прасцораў жыцця» ў вершы паэта са Слонімшчыны, нашага сучасніка Міколы Канановіча. Верш «На прасторах жыцця» (2024) [5] адносіцца да філасофскай лірыкі, якая адлюстроўвае феномены, з'явы, ідэі, актуальныя на ўсім працягу існавання чалавецтва. Падставай для характарыстыкі верша як твора філасофскай лірыкі робіцца не толькі форма (рэфлексіі, роздуму, развагі), а і адпаведны змест [4].

Як добра вядома ў беларускай культурнай прасторы, назву «На прасторах жыцця» мае «юнацкая аповесць» Якуба Коласа, які і з'яўляецца заснавальнікам названага жанру. Гэта першы буйны твор пісьменніка на матэрыяле савецкай рэчаіснасці. А ў гісторыі станаўлення і развіцця жанру аповесці для юнацтва «аўтарская ідэя заўсёды была накіравана на фарміраванне маральна-духоўнай і патрыятычнай асобы»[6]. З назвы аповесці вынікае ідэя адлюстравання перспектыў для маладога пакалення праз яго імкненне да асветы і стваральнай працы на карысць грамадства.У аповесцях для юнацтва аўтарскія каштоўнасныя ўстаноўкі закліканы спрыяць асэнсаванню чытачом свайго ўнутранага свету, разнастайных нюансаў чалавечых узаемаадносін. Істотна тое, што гэты каштоўнасны змест фарміруюць пэўныя гістарычныя і грамадскія падзеі. Якуб Колас распавёў гісторыю жыцця хлопца і дзяўчыны, якія сталеюць і шукаюць сваё месца ў жыцці. У пачатку твора Сцяпан Барута і Алена Гарнашка яшчэ дзеці, а ў яго фінале –ужо дарослыя, упэўненыя ў сабе асобы з цвёрдым бачаннем сваёй мэты.

Аповесць Якуба Коласа адкрываецца праграмным дыялогам: *« – Вы павінны прабіць сабе дарогу і выйсці на шырокія прасторы жыцця. – А дзе такія шырокія прасторы?– У шырокіх размахах грамадскай работы»* [7, с. 6]. Гэты эпіграф адлюстроўвае асноўную думку твора: прасторы жыцця – гэта поле для сацыяльнай актыўнасці, калектыўнай працы і служэння агульнай мэце.

На першы погляд, «юнацкая аповесць» класіка і напісаны праз сто год пасля яе філасофскі верш сталага паэта маюць няшмат параметраў для тыпалагічнага параўнання. У вершы Міколы Канановіча метафара «прасцораў жыцця» набывае супрацьлеглы сэнс – гэта месца, дзе сэнсы «губляюцца», «растрачваюцца».

Аднак паспрабуем абгрунтаваць наш выбар матэрыялу даследавання. Уласна філасофская лірыка накіравана на пазнанне асноў быцця і свядомасці, спасціжэнне ісціны, агульных ідэй і абстрактных катэгорый. Прадметам яе ўвагі з'яўляюцца бінарныя апазіцыі: жыццё – смерць, рух – статыка, імгненне – вечнасць, дух – плоць, глыбіня – паверхня, цэласнасць – разасобленасць, прыгожае – пачварнае і інш.

Верш Міколы Канановіча – мастацкае адлюстраванне ўнутранай рэфлексіі лірычнага героя пра сэнс чалавечага існавання. У творы можна вылучыць некалькі бінарных апазіцый катэгорый экзістэнцыяльнага крызісу.

Знаходзячыся ў сталым узросце, аўтар натуральным чынам супрацьпастаўляе маладосць і старасць: юнацкая энергія, прывабнасць і ўпэўненасць у сабе з цягам часу змяняюцца адчуваннем страты, адчужэння, непатрэбнасці (*«І юнацкія джынсы не ўспрэш на сябе, / І прыгожае цела належыць ні ёй, ні табе» [5]).* Паўната папярэдняга жыцця супрацьпастаўляецца ўнутранай пустэчы. Жыццё здаецца

марна пражытым і пакідае пасля сябе глыбокую ўнутраную недаказанасць (*«На прасторах жыцця мы дарэшты растрачваем час, / І ў страчаным часе ранейшых не знойдзеш там нас» [5]*). Глабальная бінарная апазіцыя – жыццё і смерць. У фінале чалавечага існавання гэтыя супрацьлеглыя паняцці губляюць сваю выразнасць. Сэнс жыцця знікае пакрысе страчваецца *(«І жывеш на зямлі ты проста таму, што жывеш / І ведаць не хочаш, калі гэты скончыцца трэш» [5])*, а смерць успрымаецца як непазбежны, факт, незалежны ад нашых адносін да яе.. Слэнгавае словам *трэш* маніфестуе моцныя негатыўныя эмоцыі, дае даволі дакладнае азначэнне жыццёвага тупіка і бессэнсоўнасці існавання. А гэта дазваляе ўзбуйніць апазіцыю жыццё-смерць да маштабу быццё-нябыт.

Адметным чынам у вершы «сваё» проціпастаўляецца «чужому» *(«На прасторах жыцця ўрэшце ты застаешся адзін* / *Сярод розных чужых, непатрэбных, як той бедуін» [4]*). Лірычны герой Міколы Кананoвіча не мае ўплыву на сітуацыю, не мае магчымасці выявіць тыя фактары, якія размяжоўваюць сваё і чужое. Можа здацца, што этнонім *бедуін* скарыстаны паэтам толькі дзеля небанальнай рыфмы. Але параўнанне лірычнага героя з бедуінам, на нашу думку, вельмі дарэчнае. Як вядома, бедуіны – арабы-качэўнікі, жыхары пустыні, якая і складала іх рэальныя «прасторы жыцця». Плямёны бедуінаў няспынна перамяшчаліся з месца на месца, пераадольваючы тысячы кіламетраў па пясчаных дзюнах. Яны сімвалізуюць абсалютную асабістую свабоду, непарыўную сувязь з прыродай, а таксама ўспрымаюцца як захавальнікі старадаўніх звычаяў, культуры і каштоўнасцей. «У шырокім сэнсе бедуін – гэта ўвасабленне рамантыкі вандроўнага жыцця і вечнага пошуку новых далягляда ў» [8]. А гэта неад'емныя характарыстыкі кожнай творчай асобы.

У радках *«Адыходзяць сябры, землякі, гаспадаркі і хаты ў зямлю. / Не паспеў і не скажаш ніколі ім больш ты: "Люблю!"»* [5]асабовая цэласнасць лірычнага героя, укаранёнасць у навакольны свет супрацьпастаўляюцца адзіноце. Блізкія людзі, сябры, родныя мясціны паступова сыходзяць з жыццёвых далягляда ў, пакідаючы яго героя сам-насам з бясконцасцю, дзе робіцца няўтульна і сцюдзёна, *«бо сэнс існавання згубіў на прасторах жыцця…»* [5]. Галоўная думка верша заключаецца ў сцвярджэнні непазбежнасці страты жыццёвага сэнсу ў бясконцым свеце. У эмацыянальнай палітры пераважае сум ад канстатацыі экзістэнцыйнай пустэчы, якая робіць жыццёвы рух механічным. Аднак фінал твора нельга назваць песімістычным. І справа не толькі ў тым, што ён кажа пра сябе: *«Паэзію любіш, рыбалку, жанчын і віно – / Не так ужо й мала што ёсць і калісьці было».* Найвялікшы сэнс жыцця заключаецца ў самім жыцці: *«І іншага сэнсу, як жыць, у цябе і няма»* [5].

Такім чынам, праведзенае даследаванне дазваляе зрабіць наступныя высновы. Мікола Кананoвіч у вершы «На прасторах жыцця» ажыццяўляе своеасаблівы дыялог, палеміка з класікам па прынцыпе «сувязь-адштурхоўванне». Гэта такі спосаб пераемнасці, пры якім крытычна пераасэнсоўваюцца, адмаўляюцца ці парадыруюцца традыцыі, стыль, ідэі аўтарытэтных папярэднікаў. Нягледзячы на тоеснасць назваў, творы належаць да розных эпох, літаратурных кірункаў, светапоглядаў і, найперш, жанраў. Іх параўнанне раскрывае дыяметральна супрацьлеглыя погляды на сэнс чалавечага існавання – ад юнацкай веры ў будучыню да горкага экзістэнцыйнага расчаравання. У Якуба Коласа прасторы сімвалізуюць багацце магчымасцей і жыццёвай паўнаты. У вершы гэты вобраз афарбоўваецца

аўтарскай іроніяй, бо юнацкі максімалізм змяніўся на горкі досвед сталасці. Але ў цэлым пафас верша нельга назваць песімістычным.

У адносінах да верша М. Канановіча аднайменная аповесць Якуба Коласа выступае як прэцэдэнтны тэкст, тэкст-папярэднік. Назва верша з'яўляецца нацыянальна-прэцэдэнтным феноменам – выказваннем, якое ў беларускай культурнай прасторы выкарыстоўваецца як гатовая формула і не патрабуе дадатковых тлумачэнняў. І назва, і галоўная метафара верша ўтвараюць непасрэдную інтэртэкстуальную сувязь з аднайменнай аповесцю Якуба Коласа.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Макарава, С. У. Да праблемы інтэртэкстуальнасці / С. У. Макарава // Thesaurus : зб. навук. пр. / Магілёўскі інстытут МУС. – Магілёў, 2015. – Вып. 1. – С. 136–139.

2. Постмодернизм: Энцикл. / [Сост. и науч. ред.: А. А. Грицанов, М. А. Можейко]. – Минск : Интерпрессервис, Кн. Дом, 2001. – 1037 с.

3. Пухонская, О. Я. Интертекстуальный аспект современной поэзии / О. Я. Пухонская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – №12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intertekstualnyy-aspekt-sovremennoy-poezii (дата обращения: 15.03.2026).

4. Сучасная беларуская філасофская паэзія / [Электронный ресурс] // elib.gsu.by : [сайт]. – URL: https://elib.gsu.by/bitstream/123456789/41779/1/1.2 (дата обращения: 08.04.2026).

5. Канановіч, М. На прасторах жыцця / М. Канановіч [Электронный ресурс] // m.vk.com: [сайт] – URL: https://m.vk.com/id72894853?offset=10&own=0 (дата обращения: 15.03.2026).

6. Смаль, В. М. Аўтарскія каштоўнасныя ўстаноўкі ў беларускай юнацкай аповесці апошніх дзесяццігоддзяў / В. М. Смаль [Электронный ресурс] // elib.bsu.by : [сайт]. – URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/323654/1/255-258.pdf (дата обращения: 10.12.2025).

7. Колас, Я. Збор твораў. У 20 т. Т. 12. Аповесці / Я. Колас – НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. – Мінск: Беларус. навука, 2010. – 518 с.

8. По следам бедуинов / [Электронный ресурс] // visitdubai.com : [сайт]. – URL: https://www.visitdubai.com/ru/articles/life-of-a-bedouin-al-marmoom (дата обращения: 12.04.2026).

## THE MOTIVE OF «THE VASTNESS OF LIFE» AS A REMARK IN A DIALOGUE WITH A CLASSIC

**A.I. Belaya, P.V. Kuten**
*Baranovichi State University, Republic of Belarus*
*alba.57@mail.ru, polinakutsen2004@mail.ru*

The article examines M. Kononovich's poem «In the vastness of life» as an example of philosophical lyrics, in which the poet appeals to the Kolas's image, a motive used by both authors as the title of the works. The basic concepts concerning the reflection of intertextual connections are operationalized, the expansion of the intertextual field of the motive of «the expanses of life» is investigated in comparison with the predecessor text; conclusions are drawn about the peculiarities of the creative dialogue between the Contemporary and the classic.

*Keywords:* intertextuality; philosophical lyrics; Y. Kolos; «youth story»; M. Kononovich; precedent image.

УДК 821.112.2

# РОМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ФИНАЛА ЛЕГЕНДЫ О ТРИСТАНЕ И ИЗОЛЬДЕ В СТИХОТВОРЕНИИ КАРЛА ФИЛИППА КОНЦА «СМЕРТЬ ТРИСТАНА»

**Э.А. Белоусова**
*Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой*
*Республика Беларусь, e.belousova@psu.by*

В статье рассматривается романтическая интерпретация легенды о Тристане и Изольде в стихотворении Карла Филиппа Конца «Смерть Тристана». Анализируется символика стихотворения, образы главных героев. Изучается жанровая специфика стихотворения. Выявляется специфика трактовки средневековой легенды в рамках такого литературного направления, как романтизм.

*Ключевые слова*: легенда о Тристане и Изольде, Карл Филипп Конц, романс, символика, образы ночи и смерти, розы и лилии.

Результатом Французской революции и наполеоновских войн становится формирование новой эстетической системы и ее основных принципов. Разочарованность немецких романтиков в реальной жизни обусловила их стремление к идеалу, совершенству. Пытаясь сбежать от реальности, поэты и писатели обращаются к эпохе Средневековья. «Немецкая старина („altdeutsche“) воспринималась романтиками как комплекс идей, социальных, этических и психологических категорий, высоких образцов художественной формы. Г. Гейне (*Heinrich Heine*, 1797–1856) в 1836 г. критически называет романтическую школу «ничем иным, как воскрешением средневековой поэзии» [6, с. 186]. Интерес к Средневековью проявлялся в творческом осмыслении немецкого фольклора, в том числе и легенды о Тристане и Изольде.

В современном литературоведении существует большое количество научных исследований, посвященных проблеме восприятия средневековой эпохи в романтической литературе. Однако легенда о Тристане и Изольде стала объектом исследования лишь немногих из них.

В своих творческих исканиях к легенде о Тристане и Изольде обращается немецкий поэт Карл Филипп Конц (*Karl Philipp Conz*, 1762–1827). Будучи не только поэтом, но и ученым, К. Ф. Конц занимался изучением рыцарской культуры и посвятил ей труд «О духе и истории рыцарства ранних времен в Германии» (*Über den Geist und die Geschichte des Ritterwesens älterer Zeit, vorzüglich in Rücksicht auf Deutschland*, 1786). Эпоху рыцарства определяет Конц как «время безрассудной храбрости, любви и религии, облеченных в чопорную галантность, следующих общественным правилам» [10] (*здесь и далее перевод наш – Э.Б., если не указано иначе*). Описывая храбрость и любовь, К. Ф. Конц использует прилагательное *schwärmerisch* – склонный к энтузиазму, чрезмерной чувствительности. В образе средневекового рыцаря поэт, вероятно, видит романтического энтузиаста. Такая трактовка образа в том числе обусловила обращение К. Ф. Конца к легенде о Тристане и Изольде, в частности к образу Тристана.

В 1821 году поэт пишет стихотворении «Смерть Тристана» (*Tristans Tod*), в котором он обращается к финалу легенды – трагической смерти главного героя, что отражено в самом названии стихотворения. К. Ф. Конц «следует за Генрихом

Фрейбергским» [11, S. 289], который в конце XIII – начале XIV веков завершил роман Готфрида Страсбургского (*Gottfried von Straßburg*, 1165 или 1180 – около 1215) «Тристан» (*Tristan*, 1210).

Исследователь немецкой литературы Рейнгольд Бехштейн (*Reinhold Bechstein*, 1833–1894) отмечал жанр, к которому обратился поэт. «Его романс "Смерть Тристана" написан в стиле испанской поэзии» [8]. Романс в испанской литературе – «лиро-эпич. нар. песни, первоначально предполагавшие муз. сопровождение» [1]. В контексте немецкого романтизма этот выбор не случаен. В XIX веке в жанровую систему включаются новые жанровые формы, среди которых новеллы, сказки, поэмы, баллады. Развитие новых жанровых форм связано с понятием «прогрессивная универсальная поэзия», которая сводит воедино эпос, лирику и драму. Образы Тристана и Изольды являются архетипами любви и страсти, страданий и смерти. Их имена вобрали в себя сюжет легенды, что позволяет автору воплотить целую историю в небольшом лирическом произведении.

В стихотворении автор затрагивает тему трагической, запретной любви, преодолевающей смерть. К. Ф. Конц изображает смерть Тристана из-за обмана белорукой Изольды. Поэт сохраняет традиционный сюжет с белыми и черными парусами, однако добавляет новую символику. Тристан называет белые паруса – белыми голубями счастья (*weiße Glückestauben*), а черные паруса – черными воронами смерти (*schwarze Todesraben*). Голуби традиционно символизируют мир и спокойствие, тогда как образ ворона имеет несколько трактовок. С одной стороны, ворон символизирует мудрость и память: «в скандинавской мифологии говорится, что у бога Одина было два ворона – Хугин и Мунин. На древнеисландском Huginn означает мыслящий, а Muninn – помнящий (или «мысль» и «память» соответственно)» [3, с. 380]. С другой стороны, черный ворон – символ смерти. Проводя аналогию с черными парусами, можно сделать вывод, что используется второе значение образа. Однако в контексте эпохи романтизма нельзя оставлять без внимания многозначность образа и особое отношение романтиков к смерти, которая является «чем-то абсолютно запредельным, оторванным от целостного бытия (духа) *бесконечным*» [4, с. 89].

В произведении погибает две ипостаси героя: его героическая жизнь (Heldenleben) и любовная жизнь (Liebeleben). Идея дуальности жизни и души красной нитью проходит в стихотворении. Когда Тристан погибает, Изольда говорит о том, что часть ее души погибла вместе с ним, ведь у них с Тристаном «одна душа в двух телах» [9]. Смерть Тристана и Изольды знаменует здесь единение разделенной души.

Стоит отметить, что в стихотворении действие происходит ночью. Она является символом выхода за пределы обыденного мира. «В художественной реальности романтиков Ночь – символ безграничности и богатства *иного*. <…> *Иное, далекое* для романтиков, стало неким горизонтом постижения бесконечного. <…> Альтернативное, *другое* бытие может быть истолковано по-разному. Например, как потенциальная бесконечность образов личности или вселенной или как прошлое – воспоминания как альтернатива настоящему, иное также может предстать в виде мечты, грезы, или сновидения, в виде всего, что отвлекает от обыденного и делает мир интересным» [4, с. 88]. В стихотворении ночь приравнивается к смерти: «закрыла ему глаза страшная ночь смерти, / И с глубоким вздохом сердца / навсегда покинула его жизнь» [9].

Сцена смерти Изольды в стихотворении трагична и эмоциональна. Не желая расставаться со своим любимым, Изольда бросается к телу Тристана и целует его, после чего умирает вместе с ним. «Лишившись дара речи, она падает ниц перед мертвым телом, припадает к его губам, высасывает смерть из его бледных губ» [9]. Эта сцена несет в себе глубокий смысл. Изольда не просто оплакивает своего возлюбленного, она принимает его судьбу, принимает смерть. В творчестве романтиков «смерти, как правило, придается положительное значение, более того, она эстетизируется: прощание с жизнью сопряжено с чувством прекрасного и возвышенного, поэтому человек не испытывает того страха перед загробными карами, который довлел над людьми в эпоху Средневековья» [2, с. 35]. Разделенные при жизни, герои могут быть вместе только благодаря смерти.

В слова Изольды К. Ф. Конц вкладывает особый смысл. Р. Бехштейн писал, что ее слова – «современные, романтичные, чувственные» [8]. «Посмотри на меня голубыми глазами еще раз, /наполненными любовью / Мне хочется, чтобы мы были вместе, / Мы, объединенные смертью, проведем свадьбу» [9]. В обращении к Тристану Изольда упоминает его голубые глаза, что отсылает нас к образу голубого цветка. Голубой цветок символизирует недостижимый идеал. Тристану и Изольде не суждено быть вместе при жизни. Однако Изольда говорит о свадьбе после смерти. У нее теплится надежда о возможности быть вместе с Тристаном после смерти.

Символом вечной любви Тристана и Изольды становятся растения, выросшие на их могилах: лилия и роза. Примечательно, что К. Ф. Конц изменяет традиционную сцену. Вместо виноградной лозы он использует образ лилии. Лилия – символ чистоты и непорочности. В немецкой традиции основным значение лилии было «невинность». Стоит отметить, что лилия вырастает из могилы Изольды, что подчеркивает жертвенность ее смерти. Из могилы Тристана в свою очередь вырастает роза. Роза «в западной традиции – безукоризненный, образцовый цветок, символ романтической и чувственной любви» [7, с. 138]. Оба цветка символизируют любовь Тристана и Изольды. С одной стороны, она непорочна, чиста, с другой стороны, отношения Тристана и Изольды провозглашают право страстной, чувственной любви.

Стихотворение К. Ф. Конца представляет собой пример романтического переосмысления средневековой легенды о Тристане и Изольде. Поэт не просто следует первоисточнику, он наполняет образы новой символикой. Стоит отметить, что архетипы любви и страсти, жизни и смерти, заложенные в образы Тристана и Изольды, позволяют поэтам и писателям по-новому трактовать их. Затрагивая вечные темы, они продолжают быть актуальными до сих пор.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гаспаров, М. Л. Романсы испанские / М. Л. Гаспаров, Н. И. Балашов // Краткая литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/ke6/ke6-3681.htm?cmd=p&istext=1. – Дата доступа : 10.05.2026.

2. Гордеёнок, Т. М. Мотив смерти как художественная форма воплощения понятия судьбы в романтической прозе (Новалис, А. фон Арним, Г. фон Клейст, Л. Тик, Э.Т.А. Гофман, Я. Барщевский) / Т. М. Гордеёнок // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. – Новополоцк, 2011. – № 2. – С. 35–39.

3. Завгороднева, М. П. Образ Rabe (ворон) в немецкой лингвокультуре / М. П. Завгороднева // Многоязычие в образовательном пространстве. Лингвистика. – № 4. – 2025. – С. 378– 385.

4. Левочский, С. С. Символ Ночи в немецком романтизме / С. С. Левочский // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – № 2. – 2016. – С. 86–101.

5. Ненарокова, М. Р. Язык цветов: лилия в русской поэзии 1-ой пол. XIX в. / М. Р. Ненарокова // Романтизм: грани и судьбы: ученые записки НОЦ КИПР ТвГУ. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012– Выпуск 10. – С. 83–90.

6. Панкова, Е. А. Романтическая модель средневековья (к постановке проблемы) / Е. А. Панкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – № 1. – 2011. – С. 186–192.

7. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер. – Москва, 1999. – 202 с.

8. Bechstein, R. Tristan und Isolt in deutschen Dichtungen der Neuzeit / R. Bechstein. [Online-Ressource]. – Zugriffsmodus : https://www.google.by/books/edition/Tristan_und_Isolt_in_deutschen_Dichtunge – Abrufsdatum : 10.05.2026.

9. Conz, K. Ph. Tristans Tod / R. Ph. Conz. [Online-Ressource]. – Zugriffsmodus : https://www.google.by/books/edition/Gedichte_Neue_Sammlung – Abrufsdatum : 10.05.2026.

10. Conz, K. Ph. Über den Geist und die Geschichte des Ritterwesens älterer Zeit vorzüglich in Rücksicht auf Deutschland / K. Ph. Conz. [Online-Ressource]. – Zugriffsmodus : https://www.google.by/books/edition/%C3%9Cber_den_Geist_und_die_Geschichte – Abrufsdatum : 10.05.2026.

11. Golther, W. Tristan und Isolde in den Dichtungen des Mittelalters und der neuen Zeit / W. Golther. – Creative Media Partners, LLC, 2018. – 474 S.

## ROMANTIC INTERPRETATION OF THE ENDING OF THE LEGEND OF TRISTAN AND ISOLDE IN CARL PHILIPP CONZ'S «THE DEATH OF TRISTAN»

**E.A. Belousova**
*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*
*Republic of Belarus, e.belousova@psu.by*

The article considers the romantic interpretation of the legend of Tristan and Isolde in the poem "The Death of Tristan" by Karl Philipp Conz. The symbolism of the poem and the images of the main characters are analyzed. The genre specifics of the poem are being analyzed. The article reveals the specifics of the interpretation of the medieval legend within the framework of such a literary trend as romanticism.

*Keywords:* the legend of Tristan and Isolde, Karl Philipp Conz, romance, symbolism, images of night and death, roses and lilies.

УДК 821.161.3.09

## ІДЭЙНА-ЭСТЭТЫЧНЫЯ ДАМІНАНТЫ ТВОРА І. СЯРГЕЙЧЫКА «ТАМ, ПАД НЕБАМ ЧУЖЫМ… (АФГАНСКІ ДЗЁННІК)» (2006)

**Т.Р. Багарадава**
*Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт імя Еўфрасінні Полацкай*
*Рэспубліка Беларусь, bogoradova1974@yandex.ru*

У артыкуле аналізуецца мастацка-дакументальны дзённік «Там, пад небам чужым…» (2006), які адлюстроўвае выкананне савецкімі салдатамі інтэрнацыянальнага абавязку ў Афганістане. Беларускі пісьменнік-афганец І. Сяргейчык дакладна і пераканаўча паказвае ваенныя падзеі, быт вайскоўцаў, па-філасофску разважае пра сэнс жыцця і кошт салдацкай ахвярнасці на вайне.

*Ключавыя словы:* філасофскі сэнс; рэфлексія; плынь свядомасці; дакументальная аснова; форма дзённіка.

Ваенная тэматыка з'яўляецца вельмі заканамернай для беларускай літаратуры, бо наша краіна шмат пацярпела ў гады Вялікай Айчыннай вайны, падзеі якой доўгія дзесяцігоддзі адлюстроўваліся і пераасэнсоўваліся беларускімі аўтарамі і айчыннай крытыкай. Тым не менш, узгаданая трагедыя стала для Беларусі не адзіным выпрабаваннем: у нашай літаратуры мае месца мінімальна прадстаўлены вопыт лакальных войн XX стагоддзя ў Карэі, В'етнаме, Анголе, Іране і Іраку. Беларускі погляд на трагедыю вайны ў Афганістане напрыканцы 1980-х гадоў і пазней аўтарамі розных генерацый асветлены больш шырока: творчасць Віктара Карамазава (нар. у 1934 г.), Івана Сяргейчыка (1949 – 2006), Сяргея Дубовіка (нар. у 1952 г.), Андрэя Федарэнкі (нар. у 1964 г.), інш.

Ваенны вопыт Івана Лук'янавіча Сяргейчыка – празаіка, паэта, публіцыста, члена Саюза пісьменнікаў Беларусі (1995 г.) – бярэ вытокі з вайсковай службы ў складзе абмежаванага кантынгенту Савецкіх войск у Афганістане (1981 – 1983 гады і 1989 год). Будучы аўтар атрымаў за ваенныя заслугі ордэн Чырвонай Зоркі і медалі, быў паранены. Вытокі пісьменніцкай дзейнасці паходзяць з маленства, калі настаўніца беларускай мовы заўважыла ў хлопчыка аркуш паперы з напісаным на ім вершам «Ручэй». Пазней пісьменнік зазначаў: «Гэта яе заслуга, што я сёння пішу, што ўлюбёны ў роднае слова, у родныя, блізкія і дарагія сэрцу краявіды» [1].

Творы І. Сяргейчыка друкаваліся ў раённых газетах, абласных і рэспубліканскіх перыядычных выданнях, калектыўных паэтычных зборніках «Золак над Шчарай» (1994), «Пад гукі Паланеза» (2005), «Зоры над Зальвянкай» (2008). У 2000-х гадах былы пісьменнік-«афганец» кіраваў літаратурным аб'яднаннем імя Анатоля Іверса на Слонімшчыне. Паводле вызначэння А. Пяткевіча, «друкаваў вершы, апавяданні, аповесці, пераклады з рускай мовы» [2, с. 279].

У айчыннай літаратуры па часе напісання кнігі «Горкі пыл Гіндукуша: афганскі дзённік» (1991) І. Сяргейчык стаў першым з тых, хто, маючы ўласны вопыт, паспрабаваў адлюстраваць складаную афганскую ваенную рэальнасць. Удзельнік інтэрнацыянальных ваенных дзеянняў пачаў пісаць дзённік у самым іх пачатку – гэта была своеасаблівая спроба асэнсавання пакуль яшчэ нікому невядомых падзей. Прадмову да кнігі напісаў ваенны карэспандэнт, падпалкоўнік В. Зданюк, а рэдагаваў яе пісьменнік Уладзімір Саламаха (нар. у 1949), які з болем канстатаваў: «Кнігу тую, няпростую і балючую, рэдагаваў я, па-сутнасці равеснік аўтара, ужо маючы сёе-тое ў сваім літаратурным набытку, нямала чаго пабачыўшы і зведаўшы ў жыцці, але воляй лёсу адведзены ад удзелу ў вайне» [3]. І. Сяргейчыкам таксама быў выдадзены зборнік аповедаў «Сцяжынка школьная мая…» (2005), у якім адлюстравана мірнае жыццё – героямі твораў сталі адораныя дзеці Слонімшчыны. Пісьменнік планаваў цэлы цыкл такіх твораў, але не паспеў здзейсніць сваёй задумы.

Чарговая кніга І. Сяргейчыка «Без права на літасць» (2006) – зборнік аповесцяў і апавяданняў, прысвечаных воінам-афганцам – пабачыў свет у 2006 годзе. Пад адной вокладкай сабраныя амаль усе творы пісьменніка на афганскую тэму. Той жа У. Саламаха адзначаў, што «наша літаратура павінна ўзяць разважанні Івана Сяргейчыка пра Афганістан і вайну у свой актыў, як высокамастацкія, надзвычай праўдзівыя, трагічныя і філасофскія… <…> І яны непадуладны часу» [3].

Да воінаў, што прайшлі пекла Афганістана, з цягам часу сфармавалася неадназначнае стаўленне: з аднаго боку, яны вымушаныя былі сумленна выконваць інтэрнацыянальны абавязак, з другога – у выніку не атрымалі перамогі ў вайне. З успамінаў С. Чыгрына: «Кнігі Івана Сяргейчыка, як ён сам лічыў, гэта яго задатак чытачам. Калі яны прымуць гэты задатак, дык ёсць спадзяванне думаць, што яны зразумелі іх, афганцаў, зразумелі іх душы. Таму што нельга выкрэсліць з жыцця цэлае пакаленне. Без мінулага, як мы ведаем, няма будучыні. А страціць будучыню – гэта значыць знішчыць сябе. Думаю, Іване, што чытачы даўно тваё пакаленне зразумелі і разумеюць. Пакаленне, якое таксама было абпаленае вайной на чужой зямлі» [3].

У кнігу І. Сяргейчыка «Без права на літасць» уваходзіць мастацка-дакументальны дзённік «Там, пад небам чужым… (афганскі дзённік)»; дзве мастацкія аповесці «На “дарозе смерці”» і «Пляшка»; два апавяданні «Падарунак» і «Горкая пяшчота», жанр якіх пазначаны як «апавяданне-быль». Усе творы напісаныя паводле сапраўдных ваенных падзей, але асаблівай увагі заслугоўвае афганскі дзённік «Там, пад небам чужым…». Форма дзённіка прадугледжвае праўдзівасць, натуральнасць і верагоднасць адлюстравання: падзеі ў творы асвятляюцца ў перыяд з 2 лістапада 1981 года па 5 чэрвеня 1982 года, іх апісанне бярэ пачатак з перасыльнага пункта ў Ташкенце. Пісьменнік адкрывае аповед філасофскімі разважаннямі пра сутнасць чалавечага жыцця, што натуральна кантрастуе з небяспекай ваенных будняў, дзе смерць становіцца штодзённай справай: *«Пачынаю дзённік, а здаецца, што пачынаю занава жыццё – усё навобмацак… А можа, і сапраўды так пачынаецца чалавечае жыццё? Пачынаецца не тады, калі ты пачаў існаваць на “белым свеце”, а тады, калі ўпершыню пачаў задумвацца аб тым, чаму гэты свет “белы”»* [4, с. 5]. Аўтар палемізуе сам з сабой у пытаннях магчымасці напісаць абсалютную праўду пра афганскія падзеі.

Дзённік І. Сяргейчыка паказвае аб’ектыўнае стаўленне ў адносінах да тагачаснага існуючага грамадства, ладу жыцця, дзе недастаткова звярталася ўвага на простага чалавека і яго патрэбы: *«Ён ніхто і нішто, нават не вінцік у вялікай машыне часу <…> У нас так прынята. Чалавек павінен усё выконваць, як робат. Нічога не патрабаваць, менш думаць, не турбаваць начальніка»*[4, с. 6]. Смелыя і, на той час, крамольныя развагі пісьменніка наконт інтэрнацыянальнага абавязу савецкіх воінаў у Афганістане: ісці на смерць павінны спрактыкаваныя салдаты-добраахвотнікі, а не толькі што прызваныя ў войска нявопытныя маладыя хлопцы: *«А паспрабуешь шукаць якую-небудзь прычыну, каб не ехаць туды, – партбілет на стол, пагоны з плячэй і будзь вольны з фармулёўкаю “Адмовіўся ад выканання ўрадавага задання”»* [4, с. 7]. Плынь свядомасці адлюстроўвае рэфлексію ваеннага чалавека, які апынуўся на чужой вайне і цвяроза аналізуе сітуацыю: *«Перад кім і ў чым правінілася маё пакаленне? Навошта яго падставілі пад кулі ў мірны для Радзімы час?»* [4, с. 10].

Для абвастрэння аповеду пісьменнік выкарыстоўвае прыём кантрасту: ідзе крывавая вайна, а па прылёце ў Кабул хлопцаў сустракае часовая абсалютная цішыня: *«Не верыцца, што прыляцеў на вайну. Навокал цішыня – ні выбухаў. Ні стрэлаў»* [4, с. 9]. Кантрасныя ў дачыненні да ваенных дзеянняў і маляўнічыя пейзажы Кабула, пакрыты снегам хрыбет Гіндукуш, лёгкі марозік на засыпанай снегам зямлі, яркае сонца на вяршынях гор. Цікавыя аповеды салдат і пра суседнія экзатычныя краіны: напрыклад, у Джалалабадзе вялікая вільготнасць, расце шмат цытрусавых і жывуць малпы, хоць яна знаходзіцца ўсяго за 250 кіламет-

раў ад Кабула. Незвычайнай сталася і знаёмства маладых хлопцаў з ісламам, які таксама адрозніваецца ад хрысціянства базавымі пастулатамі: *«Наш закон заклікае “Не забі”, а іхні наадварот: “Забі і ты выканаеш волю аллаха”»* [4, с. 16]. Менавіта такімі маральнымі ўстаноўкамі, а яшчэ і патрыятычнымі пачуццямі, можна патлумачыць неверагодную жорсткасць душманаў. Акрамя таго, на афганскай зямлі савецкіх воінаў сустракаюць рознага кшталту выпрабаванні: дыверсіі з наркатычнымі рэчывамі, шматлікія эпідэміі, інфекцыйныя захворванні і, самае галоўнае, – нянавісць мясцовага насельніцтва, для якога яны сталіся захопнікамі: *«Палітыка існуе для палітыкаў, а салдат – ахвяра палітыкі. Ён павінен ваяваць. Цяжка быць робатам, калі нарадзіўся чалавекам»* [4, с. 17]; *«Няхай бы паслухалі, што крычыць рускі салдат, калі ідзе ў атаку»* [4, с. 20].

Афганская зямля засталася для савецкіх воінаў назаўсёды чужой, спарадзіўшы толькі боль і, як крык душы, – цэлы пласт салдацкіх песень. Суровыя вайсковыя будні паказаны І. Сяргейчыкам гранічна праўдзіва і пераканаўча: афганскі палон, нечаканыя атакі мясцовых жыхароў, баявыя дзеянні, разарваныя выбухамі людзі, вылеты на заданні, капанне траншэй для сугрэву, рабаванне салдатамі разбітых афганскіх паселішчаў (дуканаў), выменьванне жыцця на зброю, выкананне ваеннага абавязку за матэрыяльныя выгоды, перавышэнне паўнамоцтваў савецкімі камандзірамі, не заўсёды простыя ўзаемаадносіны паміж вайскоўцамі, дзедаўшчына сярод савецкіх воінаў.

Цікавы мастацкі прыём асэнсавання сітуацыі праз свядомасць ворага. У прамове афганскага лейтэнанта заключана ўся сутнасць тагачаснай вайны: *«Мы маем права самастойна выбраць сабе шлях у будучыню. <…> Народ Афганістана вас сюды не клікаў. <…> Вы зрабілі ў нас рэвалюцыю. Вы ліеце нашу кроў»* [4, с. 46]. У сваю чаргу, аўтар – савецкі афіцэр, які зусім не добраахвотна трапіў на чужую вайну, – вельмі добра атаясамлівае сітуацыю і сваё месца ў ёй: *«Мы прыйшлі на чужую зямлю не з хлебам-соллю, а са зброяй. Наводзіць парадак у чужым доме. З чым мы сюды прыйшлі, тым нас тут і сустракаюць»* [4, с. 48].

Вечнае імкненне сумленнай асобы – застацца чалавекам – на вайне спрацоўвае далёка не заўсёды, таму што салдат павінен выконваць вышэйшы загад. Унутраны маналог вайсковага афіцэра паказвае ўвесь трагізм і недарэчнасць дадзенай акалічнасці: *«Вось я чалваек XX стагоддзя, але не магу аслухацца, не маю права не страляць, не выконваць загад. Значыць, я не належу сабе, я – ніхто. Як гэта пачынаеш добра разумець тут»* [4, с. 62]. Афіцэр, адпраўлены на вайну шляхам вайсковага загаду, пасля знакамітай Панджшэрскай аперацыі летам 1983 года добра атаясамлівае, што цяжка зразумець кошт крыві, калі ты прыйшоў на чужую зямлю не з мірам.

Лаўрэат дзяржаўнай прэміі пісьменнік У. Саламаха ў прадмове да кнігі «Без права на літасць» справядліва зазначае, што творы І. Сяргейчыка маюць выразна акрэсленую філасофскую антываенную накіраванасць. Яны каштоўныя яшчэ і дакладным узнаўленнем ваеннага кантэксту, першапачатковасцю адюстравання праўды вайны, якая забрала многія маладыя жыцці, стаўшы болем і дакорам, расчараваннем і развагай пра вечнае.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Іван Сяргейчык [Электронны рэсурс] / База даных «Літаратурная Слонімшчына». – Рэжым доступу: https://slonimlibkolas.by/syargejchyk-ivan. – Дата доступу: 10.03.2026.

2. Пяткевіч, А. М. Людзі культуры з Гродзеншчыны: Даведнік / Гродна : ГрДУ, 2000. – 356 с.

3. Чыгрын, С. Пісьменнік-«афганец» з Пустабораў. Жыццё і творчы шлях Івана Сяргейчыка [Электронны рэсурс] / Праца. Зельвенская народная газета. – Рэжым доступу: https://old.zelwa.by/pismennik-afganec-z-pustaborau-zhyccyo-i-tvorchy-shlyah-ivana-syargejchyka. – Дата доступу: 10.03.2026.

4. Сяргейчык, І. Л. Без права на літасць : аповесці і апавяданні / І. Л. Сяргейчык. – Слонім : Слонімская друкарня, 2006. – 152 с.

**IDEOLOGICAL AND AESTHETIC DOMINANTS OF I. SERGEYCHIK'S WORK «THERE, UNDER A FOREING SKY (AFGAN DIARY)» (2006)**

**T. Bagaradava**
*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*
*Republic of Belarus, bogoradova1974@yandex.ru*

The article analyzes the artistic and documentary diary «There, under a strange sky...» (2006), reflecting the fulfillment by Soviet soldiers of their international duty in Afghanistan. The Belarusian Afghan writer I. Sergeychik accurately and convincingly shows military events, the life of the military, philosophically talks about the meaning of life and the cost of soldier sacrifice in an aimless war.

*Keywords:* philosophical meaning; reflection; current of consciousness; documentary basis; diary form.

УДК 821.161.3-1:81'42:27-23

# СПЕЦИФИКА БИБЛЕЙСКИХ АЛЛЮЗИЙ В ЛИРИКЕ ТАМАРЫ КРАСНОВОЙ-ГУСАЧЕНКО[2]

**А.А. Гладкова**
*Витебский государственный университет имени П.М. Машерова*
*Республика Беларусь, anngrin@mail.ru*

В статье рассмотрено аллюзивное пространство лирики белорусской и русской поэтессы Тамары Красновой-Гусаченко на примере книги поэзии «Встреча» (2014). В частности, выявлен литературный диалог автора стихотворений с культурной христианской традицией. Широко представлены в лирике поэтессы аллюзии на библейские тексты, которые определяют смыслообразующий принцип поэзии Т. Красновой-Гусаченко.

*Ключевые слова:* аллюзия; лирический герой; лирический образ; диалог; мотив; стиль.

В современном литературоведении наблюдается особый интерес к проблеме интертекстуальности – способности текста вступать в диалог с другими текстами, образуя единое семиотическое пространство. В центре этого диалога, как правило, находится аллюзия – одна из наиболее значимых форм межтекстового взаимодействия. В отличие от прямой цитаты, аллюзия в художественном тексте не маркируется графически или синтаксически, она существует в пространстве ассоциации, требуя от читателя интеллектуальной подготовки. Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: во-первых, аллюзия является ключевым механизмом порождения смысла в литературе модернизма и постмодернизма, где диалог с предшествующей традицией становится не только литературным

[2] Исследование выполнено в рамках реализации НИР «Сацыяльныя і ментальныя імплікацыі беларускага культурнага кода ў айчыннай літаратуры XX-XXI стагоддзяў як спосаб захавання нацыянальнай ідэнтычнасці» (номер государственной регистрации 20260379 от 27.03.2026).

приёмом, но и способом мировидения, особенностью художественного мышления автора. Без распознавания аллюзий современные тексты теряют значительную часть своих смысловых уровней. Во-вторых, несмотря на давнюю традицию изучения аллюзии (от античных риторик до современных интертекстуальных теорий), до сих пор остаются дискуссионными вопросы её типологии, критериев выявления и методики анализа. В-третьих, аллюзия обладает высоким интерпретационным потенциалом, что делает её незаменимым инструментом анализа в работах, посвящённых поэтике отдельного автора, литературным влияниям, диалогу культур и рецепции классики. В этом смысле изучение аллюзивного пространства художественного произведения выходит за рамки строгого текстологического анализа и проникает в область культурной памяти и психологии творчества.

Литературоведческой проблемой остаётся отсутствие универсальной классификации аллюзий, учитывающей способ отсылки, объект, к которому совершается отсылка, функциональную нагрузку и адресата.

Как справедливо отмечает О. Галлиулина, ссылаясь на работы М. Бахтина, «*интертекстуальные вкрапления напрямую зависят от степени авторской эрудированности и его интерпретационных качеств*» [1, с. 144].

Объектом исследования стала книга избранной лирики «Встреча» (2014) Заслуженного деятеля культуры Республики Беларусь, члена союзов писателей Беларуси, Союзного государства, Союза российских писателей Тамары Красновой-Гусаченко, жизненный и творческий путь которой связан с Витебщиной.

Поэтической манере автора характерен доверительный диалог с читателем, искренность самовыражения, философская глубина тематики и в то же время художественная конкретность поэтического образа. Поэтессу интересуют проблемы смысла жизни, тайны творения мироздания, тема исторической памяти, связи с малой родиной, вопросы нравственного характера. Т. Краснова-Гусаченко обретает истоки вдохновения в неприметных, на первый взгляд, явлениях окружающего мира, лирическое пространство её стихотворений наполнено поэтизацией красоты родной земли, отчего дома, образа матери. В то же время лирика поэтессы полнится отсылками к классическим, хорошо известным читателю текстам, среди которых, в первую очередь, отметим библейские сюжеты, при этом автор обращается к истории Ветхого и Нового Заветов, демонстрирует глубокое знание священного писания. Так, в стихотворении «Плач Адама» поэтесса реконструирует времена изгнания Адама и Евы из Рая: «*О, как он плакал на заре / Слезами – первыми на свете, / О той утерянной земле, / О райских кущах…*» [2, с. 11]. Библейский сюжет, трактующий появление первых людей на Земле, для автора становится поводом для диалога с Творцом: «Зачем же, Ты, Создавший Мир, / Отец, пустил в него коварство?» [2, с. 11]. Риторический вопрос автора перерастает в размышление о неизбывности земных страданий, о звучащем плаче Адама в слезах «*горьких вдов и матерей*», в плаче вера, забытых домов, плаче, растворённом в пространстве (персонификация «*плачет даль*»). К образу Адама и Евы поэтесса возвращается в стихотворении «Заболела душа…», где встречаем сравнение души, обретающей новую жизнь, с Адамом, который обрёл Еву, сотворённую из его ребра [2, с. 157].

По мотивам стихов псалмов 90 и 91 написаны стихотворения «Моя крепость» и «Мамина молитва». Мотив псалма 90 реализован в художественном образе лирического героя, стоящего лицом к лицу с толпой «злодеев и врагов», но не знает страха человек, хранимый Господом, уверовавший в него. Сравним:

| Псалом 90 | «Мамина молитва» |
|---|---|
| *«На руках понесут тебя, / Да не преткнёшься о камень ногою твоею…»* [3, с. 788]. | *«И пронесу тебя Я – на руках!»* [2, с. 127]. |
| Псалом 90 | «Мамина молитва» |
| *«Только смотреть будешь очами твоими / и видеть возмездие нечестивым…»* [3, с. 789]. | «*Будешь смотреть, / Видеть глазами на всякой дороге / Всем нечестивым – возмездие Бога*…» [2, с. 126]. |
| Псалом 90 | «Мамина молитва» |
| «*Живущий под кровом Всевышнего / Под сенью Всемогущего покоится*…» [3, с. 788]. | «*Живущим под кровом Всевышнего всем / Дана Всемогущего крепкая сень*…» |
| Псалом 91 | «Моя крепость» |
| *«Как велики дела Твои, Господи! / дивно глубоки помышления Твои!…»* [3, с. 789]. | *«Как велики дела Господни / Как помышления его непостижимы…»* [2, с. 37]. |
| Псалом 91 | «Моя крепость» |
| *«и рассыплются все делающие беззаконие…»* [3, с. 789]. | *«Кто беззаконие творит – исчезнет…»* [2, с. 37]. |

Отметим, что лейтмотив молитвы – один из самых частотных в лирике поэтессы. Так, он присутствует в стихотворениях «Мольба», «Мой Бог – моя бессмертная любовь», «Найти светлый храм…», «Радуница», «Покров», «Приходила, стояла, молчала…», «Страсти по маме», «У окна», «Когда молиться нам…», «Отпусти меня, боль, отпусти…», «Я в доброту на свете всех людей…» и других. Молитва – сокровенное обращение к Богу, момент близости к тайнам творения, саморефлексия, позволяющая лирической героине осмыслить пережитое и обрести душевный покой. Молитва матери глубоко личная, например, в стихотворении «Молитва» лирическая героиня просит Николая Чудотворца не оставить милостью душу рано ушедшего сына («*молитву матери прими*…»).

Христианские православные праздники также находят отражение в лирике Т. Красновой-Гусаченко (стихотворения «Успение», «Радуница», «Крещение», «Покров», «Рождественская ночь», «Христос Воскрес»). В стихотворении «Успение» Богоматерь обращается ко всем живущим с заветом «*Возлюбленные, все вооружитесь / Вы – верой в Бога, Сына Моего… / Излейте боль в глубоком покаянье… / …Христовых тайн / Спешите приобщиться… / О чистоте душевной вы пекитесь, / И облекитесь, веруя, в любовь*» [2, с. 44]. Художественное пространство стихотворения концентрируется вокруг образа сияющего Успенского Храма – жемчужины культовой архитектуры Витебска.

Житейской мудростью наполнено стихотворение «Молитва», в котором лирическая героиня не простит у Бога здоровье, вечную жизнь, любовь, счастье или богатство. В молитвенном обращении звучит просьба послать разум, чтобы «*всё, что дал, перенести*» [2, с. 53]. Роно трагически ушёл из жизни сын поэтессы, боль от этой потери не затихает сквозь годы, поэтому обращение к христианским истокам – духовная опора для автора. Стихотворение «Радуница» наполнено особым смыслом, для Т. Красновой-Гусаченко этот праздник особый, в такой день её лирическая героиня, «*настежь растворив живые раны*», приходит в храм «*любимых поминать*». Фигура умолчания в третьем катрене семантически значимая: «*И*

*в молитвы трепетной мгновенья, / Не отплакать мне, не отрыдать*…» [2, с. 62] – живой отзвук пережитого и переживаемого снова и снова – горькой утраты, самой трудной для сердца матери.

Стихотворение «Христос Воскрес» передаёт праздничное настроение этого самого важного дня в христианском календаре. Воскресение Христа – символ победы над смертью – находит отражение в космическом образе Солнца, играющего, рассыпающего радость. В этот светлый день «утро воссияло», на природу направлен поток энергии, любви и тепла, света, радости и мая. Образ Вселенной персонифицирован, она уподоблена женщине, принимающей «всем лоном солнце». В этот день мир земной сопричастен миру небесному и связь эта отражается через колокольный звон, который в контексте произведения превращается в телеграммы, адресованные в поднебесье.

Лаконично, художественно интерпретирует поэтесса в стихотворении «Скрижали» 10 библейских заповедей, данных Моисею, согласно Пятикнижию, самим Богом. Текст начинается с вопроса, адресованного читателям: «*Зачем нам с вами спорить и бороться?*» [2, с. 96]. Строка задаёт один из ключевых лейтмотивов произведения: земная жизнь человека конечна, наступит момент, когда придётся держать ответ за сделанное («*Все мысли будут тайные видны*»). Вывод автора логичен и прост: не копи «*яд слов и мыслей*», «*ведь просто всё*», вспомни заповеди и живи по ним – таков, по мысли автора, единственный достойный путь земного бытия.

Сквозной темой поэзии Т. Красновой-Гусаченко можно назвать философию жизни и смерти (стихотворения «Вот и всё. И душа полетела…», «Когда уйду…», «Пока люблю…», «В саду», «Всей жизни сложнее – рожденье и смерть…», «Душа не забывает боли…»). Автор понимает эти категории в свете христианской концепции: тело тленно, душа обретает вечную жизнь. В художественном пространстве переход от жизни земной к вечной транслируется через оппозицию *тьма – свет*: «*Не бойся тьмы. / Там – вечный свет*» [2, с. 184].

Библейская аллюзия может проявиться с помощью метафоризации. Например, в стихотворении «Никогда я тебя не забуду…» встречаем метафору индивидуально-авторскую «*власяница разлуки*», означающую разлуку болезненную, незабываемую, так как власяница – это грубая рубаха из волос или козьей шерсти, овечьего волоса или верблюжьей шерсти, которую носили христианские аскеты на голое тело для умерщвления плоти.

Особо отметим стихотворение «Любовь не перестанет никогда», написанное как вариация на известный отрывок из первого послания апостола Павла коринфянам «Любовь никогда не перестаёт…» [3, с. 1746]. Шесть катренов произведения – поэтическое обрамление канонического текста. Седьмой катрен подводит итог основному мотиву стихотворения: человека спасает в этом мире надежда и вера, но «*больше всех на свете сил – любовь*».

Анализ библейских аллюзий в избранной лирике Т. Красновой-Гусаченко позволяет говорить о глубоком, всестороннем знании автором библейских текстов. Поэтесса выбирает способ художественного обрамления канонических цитат, при этом возникают самостоятельные произведения, отражающие индивидуальный характер познания и понимания божественного. Для автора библейский текст – это основа основ земного бытия, опора в испытаниях, тяготах земного пути. Глубокая вера поэтессы актуализирует в её поэтическом мировидении самые тонкие духовные вибрации: микрокосм человека видится как часть макрокосма, создан-

ного Творцом. Библейские аллюзии в стихотворениях Т. Красновой-Гусаченко являются не только особенностью художественной манеры письма, они обогащают лирику, расширяя её смысловое поле, ещё раз подтверждая мысль в непреходящих духовных ценностях как основы земного бытия человека.


БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Галлиулина, О.Р. Аллюзия как средство реализации интертекстуальности в англоязычной сетевой кинорецензии / Галлиулина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т.30 – № 3. – С 142-151.
2. Краснова-Гусаченко, Т. Встреча : сборник поэзии / Т. Краснова-Гусаченко. – Мн., 2014. – 448 с.
3. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета / в русском переводе с приложениями. – Брюссель, 1989. – 2535 с.


## SPECIFICITY OF BIBLICAL ALLUSIONS IN THE LYRICS OF TAMARA KRASNOVAYA-GUSACHENKO


**A.A. Gladkova**

*Vitebsk State University named after P.M. Masherov*
*Republic of Belarus, anngrin@mail.ru*



The article examines the allusive space of the lyrics of the Belarusian and Russian poetess Tamara Krasnova-Gusachenko on the example of her book of poetry "Vstrecha" (2014). In particular, the literary dialogue of the author of the poems with the cultural Christian tradition is revealed. Allusions to biblical texts are widely represented in the poetess's lyrics, which determine the meaning-forming principle of T. Krasnova-Gusachenko's poetry.



*Keywords:* allusion; lyrical hero; lyrical image; dialogue; motif; style.



УДК 81’367.4


## THE PECULIARITIES OF STABLE WORD COMBINATIONS IN ENGLISH MEDICAL TEXTS


**L.B. Grudoglo**

*Pridnestrovian State University named by T.G. Shevchenko,*
*Tiraspol, Pridnestrovie, lida.grudoglo@mail.ru*



The article examines the linguistic specifics and features of the use of stable word combinations or phraseological units in medical texts in English. The characteristics of stable combinations such as semantic coherence, reinterpretation, fixity, and reproducibility, are analyzed.



*Keywords*: medical text, stable word combinations, phraseological unit, cliché, specificity.


Medical texts are a special object of linguistic study. One of the distinctive features of medical texts is the presence of a large number of stable word combinations that are repeated in many texts and therefore have the features of phraseological units, stable phrases and clichés. Stable combinations in medical texts, act rather than as means of expression designed to make medical texts more vivid, but reflect a speech culture developed over the years, aimed at maximizing the accuracy of information transmission in order to avoid ambiguity, since human health may depend on the accuracy of the message transmission in this case.

The purpose of this work is to determine the specifics of the use of stable word combinations in medical texts in English. The tasks include analyzing the available classifications of stable word combinations and determining the linguistic characteristics of stable word combinations found in medical texts in English, as well as determining the specifics of their use.

The main research methods are stylistic text analysis, lexico-semantic and syntactic analysis of word combinations, and quantitative and statistical analysis of the use of word combinations in texts.

The source of the selection of material for this article was the instructions for medicines and articles in English published on the Internet on the websites of the International Journal of Medical and Health Research and the Difficult Airway Society, with a total volume of about 50 thousand printed characters. 65 stable word combinations were selected for direct analysis.

A sufficient number of works have been devoted to the analysis of the specifics of medical text. S.F. Galkina studies the genre characteristics of medical texts based on patient's outpatient chart. An analysis of the stylistic and structural features of medical texts shows that they belong to the scientific style, but they also features peculiar to documentary texts, and more narrowly to technical documentation texts [1, pp. 27-31].

In particular, taking into account V.V. Vinogradov's classification, the types of stable word combinations in the work of M.O. Yunusova are structured, which forms the basis for further analysis in this article, since it is developed based on the English language, taking into account its features. According to M.O. Yunusova, stable combinations include:

1) idioms with semantic coherence, which is formed on the basis of rethinking the components of a stable combination (the meaning of such phraseological units is not derived from their constituent words and is perceived as a single whole; these combinations may be metaphorical in nature, but over time the metaphor may be lost);

2) Combinations of words representing terms of a certain field of knowledge;

3) The so-called phraseological predicates and phrasal verbs specific to the English language;

4) Introductory constructions.

M.O. Yunusova calls the presented types of stable combinations phraseological units of the first (idioms), second (terminological expressions), third (phrasal verbs and predicates) and fourth (introductory constructions) order, respectively.

The presented classification is effective for describing stable phrases found in scientific and technical texts in English, in particular medical texts, since it allows to expand the range of stable English combinations studied, including complex verb forms and introductory constructions characteristic of the analyzed English-language medical texts. In general, this classification reflects the distribution of stable combinations of English words into groups depending on the degree of fusion and reinterpretation of the words included in these combinations, where phraseological units of the first order are combinations of words with the highest degree of reinterpretation, and phraseological units of the fourth order practically do not contain words used figuratively, but are reproduced in texts in a fixed form, which indicates their stability.

Idioms, or phraseological units of the first order, are extremely rare in the analyzed texts, since emotional coloring and metaphorical imagery are not characteristic of medical texts, although researchers note that scientific medical texts in English are characterized by greater expressiveness compared to texts in Russian. Actually, idioms

can be recognized as such combinations as the English disease ‘рахит’, Achilles Heel ‘ахиллесова пята’, belly button ‘пупок’. With respect to these examples, we can talk about the non-deducibility of the meanings of phrases from the words included in them.

The second-order phraseological units, which are terminological expressions, are most often found in medical texts. It should be noted that medical terminology combinations often include separate reinterpreted words. For example, in the combinations urinary tract, respiratory tract, mental disorder, and blood vessels, the words tract, disorder, vessels the corresponding Russian words ‘канал’, ‘пути’, ‘расстройство’, ‘сосуды’ are metaphorically reinterpreted, but adjectives retain direct meanings.

When comparing Russian and English combinations reveal that a word used figuratively in one language does not always have a figurative meaning in a similar combination of words in another language, for example, the word tissue in the Russian combination повреждение тканей has a figurative meaning, and in similar English combinations ‘tissue damage’ or ‘tissue injury’, the word tissue. It is used in the direct meaning of "a system of homogeneous cells" (a direct correspondence to the Russian word fabric in the first meaning in English – textile). Similarly, the word fracture in combination with multiple fractures has the direct meaning of ‘bone fracture’, while the Russian word перелом in medical terms is reinterpreted and in the first meaning corresponds to the English ‘break’.

Expressivity can, in principle, be present in English medical texts, but to a limited extent. Quantitative expressivity is dominant (most essential, much less limited, etc.) In addition, reinterpreted figurative combinations are used to indicate bright external signs of the disease. For example, Cri-du-chat (cat's cry) syndrome is a ‘синдром кошачьего крика’, restless legs syndrome is a ‘синдром беспокойных ног’. Medical terms have their own characteristics: combinations, usually of a nominative nature, consisting of words from the general stock of the literary language, become stable terminological expressions in medical texts, for example: high blood pressure ‘высокое кровяное давление’, a blood clot ‘тромб’, heart attack ‘инфаркт’, complete heart block ‘полная блокада сердца’.

When analyzing medical texts, prescriptions, and instructions for medicines, you may notice that phraseological units of the first order may occur in sections describing symptoms, indications, contraindications, side effects, and consequences of overdose. These expressions are also often found in medical journal entries and outpatient patient records. Examples: cough and wheeze like a cat on a hot tin roof means ‘to be nervous, to experience nervous tension’; ring alarm bells – ‘alarm signal’; a bitter pill to swallow – literally ‘a bitter pill that must be swallowed’; on the road to recovery – ‘to be on the road to recovery’, to look off color – ‘to look unhealthy’, to be / feel under the weather – ‘being weather–dependent’, a charley horse – ‘muscle cramp’. These phraseological units are found not only in medical texts, but also in other texts to enhance their expressiveness. For example, the phraseology a shot in the arm literally means not a shot in the arm, but ‘a medical injection’, and the figurative meaning of the phrase means ‘support, incentive, inspiration, burst of energy’; to be a guinea pig means ‘a test subject, a person who is used to conduct various experiments’, this idiom corresponds to the Russian expression ‘подопытный кролик’.

Phraseological units of the second order are also found in these sections of medical tests, but especially many terms are given in sections describing the pharmacological effect of the drug, pharmacokinetics, components of medicines, effects of interaction

with other drugs. For example, the names of diseases/ conditions are kidney, heart, liver failure ‘почечная, сердечная, печеночная недостаточность ’, stomach ulcer ‘язва желудка’, bypass surgery ‘шунтирование’. The substances included in the composition are maize starch ‘кукурузный крахмал’, magnesium stearate ‘стеарат магния’, colloidal *anhydrous* silica ‘коллоидный безводный диоксид кремния’; groups of drugs – anti-coagulants ‘антикоагулянты’, ace-inhibitors ‘ингибиторы АПФ’, corticosteroids ‘кортикостероиды’, cardiac glycosides ‘сердечные гликозиды’.

Phraseological units of the third order, which are phraseological predicates, can most often be found in sections describing the methods of using medicines and doses. Examples: to take tablets ‘принимать таблетки’, to take into account ‘принимать во внимание’, to follow the prescription ‘следовать предписаниям врача’.

At the end of instructions for medicines, phraseological units of the fourth order are usually used – fixed standardized clichéd constructions that are mandatory in such medical texts.

A quantitative calculation of stable combinations of the I, II, III, IV order in the analyzed material shows that the most numerous class of stable combinations of medical words are phraseological units of the II order, which are terminological expressions, most of which are names of diseases and symptoms containing words of Latin and Greek origin. The second largest class consists of phraseological units of the third order, which are phraseological predicates and combinations with phrasal verbs. This class of stable medical word combinations is typical, in particular, for the English language. Phraseological units of the first and fourth order make up smaller and approximately equivalent classes, with clichéd phrases (phraseological units of the fourth order) representing the smallest class in terms of the number of word combinations included in it.

However, an analysis of the frequency of use of stable combinations of words of these classes in the analyzed text material indicates that combinations of the fourth order are more often used in texts – clichéd phrases reproduced in medical texts without changes.

Despite their relative small number in terms of quantity, clichéd combinations of words are the most commonly used in medical texts. It is using clichés that medical texts acquire the features of standardized documents typical of technical documentation texts.

Thus, the analysis made it possible to come to the following conclusions: 1. Stable combinations are quite often used in medical texts and generally correspond to the linguistic characteristics of stable combinations used in texts on other subjects. The frequent use of stable terminological expressions and template phrases in medical texts contributes to their perception as specific medical phraseological units, thereby achieving a certain standardization of medical texts.

2. Medical phraseological units in English can be divided into classes depending on the degree of fusion and reinterpretation of the words included in the phraseological units. At the same time, it should be emphasized that the degree of coherence and reinterpretation is quite difficult to assess by any external criterion, so it is difficult to draw clear boundaries between the selected classes when analyzing specific examples. As a variant of such a criterion, we can suggest the number of words used figuratively as part of a phraseological unit, where phraseological units of the first order should include expressions in which all words are used figuratively; phraseological units of the

second order should include combinations with one word in a figurative sense, and so on. However, such a formal rule does not always work, as a result of which it is necessary to use additional classifying features, for example, the functioning of a combination of words as a term. It is worth noting that reinterpreted phraseological units that begin to function as terms due to the stability of their form and reproducibility may lose their imagery over time.

3. The ratio of phraseological units among themselves has shown that phraseological units of the second order, represented by terms and terminological expressions, occupy a large proportion compared to the rest. Phraseological units of the first order, which are idioms, are not very characteristic of the scientific style; therefore, they are quite rare in medical texts. Phraseological units of the third order (phrasal verbs and phraseological predicates) are specific to English-language texts; They reflect features more characteristic of colloquial than scientific style, however, these combinations of words are quite common in the texts of medical articles. Stable combinations of the fourth order, representing clichés that give a standardized character to medical texts, constitute the smallest class of phraseological units in quantitative terms, but the most frequently used texts.

The conducted research of stable combinations of words in medical texts in English has practical significance for the development of glossaries and systems for automated translation of medical documentation from Russian into English and vice versa.

REFERENCES

1. Babak D.A. Osobennosti perevoda medicinskih tekstov. [Features of translation of medical texts]. IN: Filologiya – XXI vek: problemy, perspektivy, novacii v nauke i obrazovanii. [Philology – XXI century: problems, prospects, innovations in science and education]. Ed. by T.V. Chernyshova. Barnaul. 2022. Iss. 3.

2. Galkina S.F. Institucional'nyj medicinskij tekst: opyt lingvisticheskogo analiza. [Institutional medical text: the experience of linguistic analysis]. In: Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. [Philological sciences. Questions of theory and practice]. 2017. No. 12–2 (78).

3. Men'shenina I.A. Lingvisticheskie osobennosti nauchnoj medicinskoj stat'i na anglijskom yazyke. [Linguistic features of a scientific medical article in English]. In: Uchenyye zapiski Vitebskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P.M. Masherova. [Scientific notes of Vitebsk State University named after P.M. Masherov], 2022. T. 35.

4. Osokina S.A. Lingvisticheskaya teoriya tezaurusa: iskhodnye osnovaniyaю [Linguistic theory of thesaurus: initial foundations]. Barnaul, 2012.

5. Ponomarenko L. N., Mishutinskaya E. A., Zlobina I. S. Lingvostilisticheski e osobennosti medicinskih tekstov v perevodcheskom aspekte. [Linguostylistic features of medical texts in the translation aspect]. In: Gumanitarnaya paradigma. [Humanitarian paradigm]. 2018. No. 1 (4).

6. Tolopilo M. V. Psiholingvisticheskie funkcii klishe: tekstoformiruyushchij i chuvstvoobrazuyushchij factor perevoda. [Psycholinguistic functions of cliches: text-forming and feeling-forming factor of translation]. In: Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of the Mari State University]. 2018. No. 4 (32).

7. Yunusova M. O. Frazeologizmy v nauchnyh tekstah na anglijskom yazyke. [Phraseological units in scientific texts in English]. In: Aktual'nye voprosy filologicheskih nauk. [Topical issues of philological sciences]. Kazan, 2016.

8. Yagenich L.V. Medicinskij tekst v sinhronii i diahronii: semantika, pragmatika, struktura. [Medical text in synchrony and diachrony: semantics, pragmatics, structure]. Simferopol, 2023.

## ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ

**Л.Б. Грудогло**
*Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровье, lida.grudoglo@mail.ru*

В статье рассматриваются лингвистическая специфика и особенности употребления устойчивых словосочетаний или фразеологизмов в медицинских текстах на английском языке. Анализируются такие характеристики устойчивых сочетаний, как семантическая связность, реинтерпретация, фиксированность и воспроизводимость.

*Ключевые слова:* медицинский текст, устойчивые словосочетания, фразеологизм, клише, специфика.

УДК 82.091

## ОРИЕНТИРЫ БЕЛОРУССКО-КИТАЙСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЕВРАЗИЙСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**О.Н. Губская**
*Белорусский государственный экономический университет Минск, Республика Беларусь, o_gubskaya@mail.ru*

В статье обосновывается возможность сравнительного изучения китайской и белорусской литератур как направления компаративистики. Выявляются значительные параллели в тематическом диапазоне и нарративных стратегиях, обусловленные схожим историческим опытом. Особо подчеркивается, что война осмысляется в обеих культурах не как факультативная тема, а как экзистенциальная граница, сформировавшая национальное самосознание.

*Ключевые слова:* белорусско-китайская компаративистика; метафора; периодизация; евразийское литературное взаимодействие; героизация; литература факта.

Изучение китайской и белорусской литератур в сравнительном ключе представляет собой уникальный объект компаративистики, находящийся на пересечении различных культурно-исторических и геополитических парадигм. Возможно, мы стоим на этапе формирования нового компаративного направления – евразийское литературное взаимодействие. Несмотря на географическую и цивилизационную дистанцию, обе литературы в XX веке претерпели воздействие эпохальных исторических катаклизмов, что привело к значительным литературным параллелям в тематическом диапазоне и выработанных повествовательных стратегиях. Война закрепилась в обеих культурах не в качестве факультативной темы, а как фундаментальная экзистенциальная граница, которая обусловила становление национального самосознания.

Творчество Лу Синя (1881–1936) и Максима Горецкого (1893–1938) может стать отправной точки компаративного анализа литературных произведений начала XX века. Оба писателя выступили не столько как основатели реалистической прозы XX века, сколько как создатели нарратива, моделирующего природу национального кризиса. Они пытались определить причину крестьянского смирения с бедностью, необразованностью, унижением. Значение Лу Синя и М. Горецкого определяется не только содержанием их произведений о войне и мирной жизни людей, но и особенностями повествовательной структуры – общей чертой

творческой манеры, выраженной в тяготении к документальности и автобиографизму. Заявив о себе в переломные моменты истории своих народов, они осознали литературу прежде всего как средство социального воздействия.

По сути, с имен указанных выше писателей и начинается периодизация китайской и белорусской литератур Нового времени. Обращаясь к вопросу периодизации китайской литературы стоит отметить, что даже с опорой на принцип историзма, положенный в ее основу, у китайских исследователей нет единого взгляда на этот процесс. Специфике периодизации китайской литературы посвящена статья В.В. Жуковец «Особенности периодизации современной и новейшей китайской литературы» [1], глубокие исследования в области китайской литературы проводит А.Н. Коробова [2]. Обобщая имеющуюся информацию, отметим следующие этапы в развитии китайской литературы: 1911 (есть варианты 1917, 1918) – 1927 – период литературной революции (начало этапа Новой (современной) литературы Китая; развитие критического реализма); 1927-1937 – «Нанкинское десятилетие»/ годы социальных потрясений (начальный этап становления метода социалистического реализма); 1937-1949 – война сопротивления Японии / литература военных лет (развитие тематики национальной и классовой борьбы против агрессоров); 1949 – начало этапа Новейшей литературы. Рассмотрение периодизации китайской литературы XX века демонстрирует определенное сходство с процессом развития белорусской литературы этого же столетия. В статье «Літаратура Новага Кітая і Новая беларуская літаратура як этапныя з'явы культуры» нами выявлено типологическое сходство между настроениями, порожденными Октябрьской революцией 1917 года в белорусском обществе, и настроениями, вызванными «Движением 4 мая» 1919 года в Китае [3, с.120].

Таким образом, в Китае формирование новой литературной прозы, а лучше сказать «литературы перемен» происходило в контексте движения «Новой культуры» (Движение 4 мая 1919 г.) как реакции на крах империи. Публикация рассказа Лу Синя «Записки сумасшедшего» (1918) стала поворотным моментом, ознаменовавшим рождение новой китайской литературы на разговорном языке «байхуа». Литература воспринималась как инструмент диагностики национального характера, который отличался в то время духовным истощением и смирением.

Творческий путь Максима Горецкого совпал с активным революционным движением 1905–1917 гг. и Первой мировой войной. Его судьба и литература неразрывны – он был не просто свидетелем, но и непосредственным участником большинства исторических событий, которые нашли отражение в его творчестве. Цикл рассказов «Рунь» и повесть «На империалистической войне» с документальной точностью отражают тяжести жизни белорусского крестьянина в мирное время и его безысходность перед лицом войны. Очевидно, что одной из главных художественных находок обоих писателей стал новый герой – маленький человек, путь к переменам в жизни которого тернист и непрост.

Творческая стратегия Лу Синя основывалась на методологии критической рефлексии. В «Дневнике сумасшедшего» (狂人日记) (1918) он вводит метафору «духовного каннибализма» как общественной патологии, а в «Подлинной истории А-Кью» (阿Q正传) (1921-2922) создает архетип пораженческого сознания. Основная патология, описанная Лу Синем в повести «Дневник сумасшедшего», это каннибализм – не физический, а как метафора социального и морального уничтожения человека человеком в рамках патриархального общества. По мнению Лу Си-

ня, болезнь китайского традиционного общества заключается в том, что насилие в нем узаконено как обычный порядок вещей. Сильный (будь то отец, помещик, старейшина или государство) имеет право морально, психологически и экономически подавлять слабого – по сути, пожирать его. Люди даже не осознают, что они «едят» друг друга, потому что эта система закреплена в ритуалах, конфуцианской морали и семейных устоях. «Только сегодня я понял, что живу в мире, где на протяжении четырех тысяч лет едят людей; когда умерла сестренка, старший брат как раз вел хозяйство, и кто знает, не накормил ли он нас тайком мясом», – пишет Лу Синь в повести [4].

Писатель утверждал, что военные поражения Китая (Опиумные войны, боксерское восстание и др.) – это лишь внешнее проявление этой внутренней патологии. Пока в обществе царит «каннибализм», любые попытки создать современную армию или дать отпор внешнему врагу обречены на провал. Для Лу Синя военный конфликт превращается в условный код: речь идет не о физическом насилии, а о борьбе с патологиями массового сознания. Война у него представлена как аллегория социальной болезни, требующей не столько военной победы, сколько духовного лечения. В сборнике «К оружию» (呐喊) (1923), само название которого метафорично, Лу Синь призывает читателей к культурной войне против феодальных пережитков и национальной апатии.

В отличие от Лу Синя, который наблюдал за кризисом со стороны (как врач, затем профессор), М. Горецкий находился внутри всех трагических событий, именно поэтому китайский писатель фиксирует «диагноз» через метафоры и сатиру, а белорусский – через документ и личный опыт. Лу Синь отражает внутреннюю катастрофу, утверждая, что война уже идет внутри общества, просто люди этого не замечают. М. Горецкий жестко, а порой и эмоционально, фиксирует внешнюю катастрофу, которая заставляет задуматься о патологии каннибализма: «Пашин с размаху швыряет в окоп желтую кожаную сумку с инструментом для соединения кабеля и бросается туда, где лежит его земляк с выпавшими кишками. Но несчастный уже скрючил на груди немытые, руки и на глазах синеет, чернеет... Фельдшер крестится, Пашин – тоже и рукавом смахивает слезы, будто мух отгоняет. Мне на этот раз хочется сделать, как и они, да рука не поднимается: при виде этих порванных кишок я верю и не верю, что есть нечто, что зовется Богом» [5, с. 268]; «Мы с ними культурились, а они с нами свинячатся», – кто это сказал? Или, может быть, я сам придумал? Не знаю. Но все – скоты двуногие. Да здравствует война – уничтожение скотов скотами! Мы не люди, мы – быдло...» [5, с. 272]. При этом, мировосприятие позволяет М. Горецкому и в реальном факте находить место для образа или философского наблюдения. Несмотря на разницу творческих ракурсов (Лу Синь – внешний наблюдатель, М. Горецкий вовлеченный очевидец событий), оба автора приходят к выводу о том, что насилие не решает глубинных проблем общества, а лишь обнажает его «внутреннюю патологию» – будь то в китайской деревне или в окопах периода Первой мировой.

Если говорить о развитии литературы середины XX века, то и в Китае, и в Беларуси этот процесс был связан в серьезными военными конфликтами. Для Китая – это Антияпонская война (1937–1945), Гражданская война (1945–1949), Корейская война (1950–1953), Вьетнамская война (1959–1975); для Беларуси – Великая отечественная война 1940-1945 гг.

Период 1940–1960-х годов стал важной эпохой для китайской военной литературы. В это время появилось множество классических произведений, отражаю-

щих Антияпонскую (1937–1945) и Гражданскую войны (1945–1949). Большинство авторов были непосредственными участниками событий, что придаёт их произведениям особую достоверность и силу воздействия. Так, роман «Герои Люйляна» (1946) (吕梁英雄传; в переводе на русский язык вышел в 1951 г.) был написан по горячим следам событий. В 1944 году Ма Фэн и Си Жун, будучи молодыми сотрудниками газеты «Цзиньсуй дачжунбао», присутствовали на съезде героев-партизан. Впечатленные их подвигами, они решили создать художественное произведение на основе реальных историй. В белорусской литературе в данном контексте тематически близким является роман-эпопея М. Лынькова «Незабываемые дни» (1948-1958) («Векапомныя дні»): партизанская борьба против немецко-фашистских захватчиков на территории Беларуси и партизанская борьба против японских захватчиков в горах Люйлян демонстрируют не только силу духа народа, но и прославляют народного героизм, развивают идею о решающей роли народа в историческом процессе. Оба произведения имеют документальную основу и прототипов – в китайском романе это 124 реальных участника IV Всекитайской конференции героев (1944 г.), в белорусском – известные всем К. Заслонов, В. Козлов, И. Варвашеня, Е. Мазаник.

Широкую известность в Китае имеет роман Фэн Дэин «Горький цветок» (1958) (苦菜花; в переводе на русский язык вышел в 1959 г. под названием «Цветы осота»). В романе описывается борьба крестьян провинции Шаньдун против японских захватчиков. В центре повествования – судьба женщины, матери семейства, которая из простой крестьянки превращается в стойкую революционерку. Название романа символично: горький цветок осот – это метафора тяжелой жизни народа, которая, несмотря на все страдания, все же расцветает.

Основываясь на хронологические рамки, жанровую принадлежность и тематику произведение Фэн Дэина «Горький цветок» можно сопоставить с романом Ивана Шамякина «Глубокое течение» (1957) – произведением, повествующим о подпольной борьбе в Беларуси. Образ матери-героини – главная точка соприкосновения двух книг, оба автора ставят в центр повествования женщину, мать семейства. В белорусской литературе образ женщины на войне привлек внимание А. Черноокой, которая в одной из своих статей отмечала следующее: «У рамане Івана Шамякіна «Глыбокая плынь», апавяданнях Янкі Брыля «Зялёная школа», Алеся Стаховіча «У Міхайлаўцы», Кузьмы Чорнага «Агонь», Івана Мележа «Праз год», Янкі Шарахоўскага «Праксэда» і інш. з'яўляюцца вобразы жанчын, якія ратуюць ахвяраў вайны і такім чынам выяўляюць гуманізм, мужнасць, пачуццё справядлівасці – або здзяйсняюць учынак, скіраваны супраць ворагаў як нешта належнае, натуральнае, што таксама сведчыць пра іх смеласць, імкненне супрацьстаяць злу» [6]. К указанным в цитате названиям произведений, которые также могут выступить предметом компаративного исследования в контексте изучения военной прозы, стоит добавить роман А. Адамовича «Война под крышами» (1960)».

Военная проза В. Быкова уже вошла в парадигму белорусско-китайской компаративистики. Как пишет Гуань Линьли, «После "реформы и открытости" многие быковские произведения были переведены на китайский язык. В 1980 г. в Китае вышла книга «Рассказы Василя Быкова», в 1981 г. – «Пойти и не вернуться», в 1982 г. – «Сотников», в 1984 г. – «Журавлиный крик», «Альпийская баллада», а в 1988 г. – «Знак беды». В 1989 году в журнале «Современная зарубежная литература» Чэнь Цзинюн публиковал статью «Три рассказа Василя Быкова» («Третья

ракета», «Сотников», «Знак беды»). Эти произведения сыграли важную роль в формировании военной литературы Китая. Особенное внимание уделяется рецепции в китайской повести таких произведений В. Быкова как «Сотников» и «В тумане» [7]. Гуань Линьли выявляет типологическое сходство между героями Быкова и китайского писателя Ю Фэнвэй: и те и другие – трагические персонажи, движимые чувством вины и ответственности перед людьми и историей. Их поступки раскрывают экзистенциальную ситуацию, требующую от человека нравственного выбора. Очевидно, что В. Быков интересен китайскому читателю не столько батальными сценами, сколько исследованием психологии человека в экстремальной ситуации.

Произведения В. Быкова часто сопоставляют с творчеством китайского прозаика Юй Хуа. Основанием для сравнения служит схожесть их художественных методов в изображении трагических сторон жизни: нищеты, жестокости и тяжелого исторического опыта (у Юй Хуа – периода Культурной революции, у Быкова – Великой Отечественной войны). Китайские литературоведы и читатели обычно сравнивают с прозой белорусского писателя произведения «Записки о кошачьем городе» (猫城记) Лао Шэ, «Песня о молодёжи» (青春之歌) Ян Мо, «Жить» (活着) Юй Хуа.

Статья Н. А. Боровика «Творчасць Васіля Быкава ў крытыцы і літаратуразнаўстве Кітая» [8] даёт основательны анализ китайских научных исследований, посвященных рецепции творчества В. Быкова.

Кульминацией сравнительного анализа становится рассмотрение феномена документальной прозы как высшей формы свидетельства отрагических событиях войны. В Китае долгое время доминировала «документальная агиография» – мемуары участников Великого похода и войны с Японией, включенные в партийную историю. Очерки о героях-бойцах выполняли дидактическую функцию, используя факт как иллюстрацию героического мифа. Трансформация этой традиции произошла лишь в конце 1970-х годов, в период реформ, с появлением «литературы шрамов» (伤痕文学). Как отмечает А. Н. Коробова: «На первом этапе (1978–1981) большинство авторов стремилось выплеснуть пережитой ужас на страницы книг, высказаться о репрессиях. Имело место своего рода «протоколирование» страшной действительности, многие произведения основывались на авто биографическом материале» [9, с. 6].

Повесть Лу Синьхуа «Рана» (1978) стала программным текстом, где факт личного страдания (физического и духовного) в годы Культурной революции используется не для героизации, а для обличения мифологизированной истории и выполнения терапевтической функции.

Белорусская традиция также прошла путь от героической хроники к этике свидетельства. Книга А. Адамовича, Я. Брыля и В. Колесника «Я из огненной деревни» (1975) совершила творческих прорыв, создав «хоровое свидетельство» через монтаж голосов жертв геноцида. Факт здесь фиксирует не только историю сожжённых деревень, но и психологическую травму, пережитую участниками трагедии. Очевидно, что и в китайской, и в белорусской литературах «литература факта» становится инструментом деколонизации памяти от официального мифа, будь то миф о «великой эпохе» (период Культурной революции в Китае) или миф о «героическом единстве» (события Великой Отечественной войны).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что векторы белорусско-китайской литературной компаративистики формируются вокруг основных событий национальной истории. Общим для обеих традиций является движение от «социальной диагностики» (Лу Синь, М. Горецкий) к героическому эпосу (романы 1950–1960-х) и далее к экзистенциальному свидетельству (В. Быков, А. Адамович, Ю Фэнвэй, Юй Хуа, Лу Синьхуа и др.). Различия определяются идеологическим контекстом: если белорусская литература смогла пройти путь деконструкции официального героического дискурса уже в 1970-е годы, то китайская литература пришла к аналогичному процессу лишь в конце 1970-х –1980-е годы, но зато сфокусировалась на травме, нанесенной не столько внешним врагом, сколько внутренними социальными катаклизмами.

Евразийский диалог в данном случае обретает реальное содержание: он позволяет увидеть, как различные культурные традиции смогли найти общий язык в главном – в стремлении сохранить память о мужестве и силе духа человека перед лицом катастрофы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Жуковец, В. В. Особенности периодизации современной и новейшей китайской литературы / В. В. Жуковец // Мова і літаратура ў XXI стагоддзі: актуальныя аспекты даследавання : матэрыялы VII Рэсп. навук.-практ. канф. маладых вучоных, Мінск, 3 сак. 2023 г. / Беларус. дзярж. ун-т ; рэдкал.: В. У. Зуева (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2023. – С. 507-513.

2. Коробова, А. Н. Литература [1911–1927]; Литература [1927-1949] / А. Н. Коробова // История Китая с древнейших времен до начала XXI века. В 10 тт. Гл. ред. С.Л. Тихвинский. –Т. VII: Китайская республика (1912–1949 гг.). Отв. ред. тома Н.Л.Мамаева. М., Наука – Восточная литература, 2013. С. 198-205, 653-661.

3. Губская, В. М. Літаратура Новага Кітая і новая беларуская літаратура як этапныя з'явы культуры / В. М. Губская // Картина мира через призму китайской и белорусской культур : Сборник статей международной научно-практической конференции, Минск, 14 декабря 2018 года / Редколлегия: М.В. Мишкевич [и др.]. – Минск: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2019. – Р. 119-122.

4. Лу Синь. Записки сумасшедшего / Синь Лу. – URL : https://www.litres.ru/book/lu-sin/zapiski-sumasshedshego-71926387/chitat-onlayn/ (дата доступа 09.05.2026).

5. Горецкий, М. И. Родные корни / М. И. Горецкий. – Минск : Звязда, 2014. – 352 с.

6. Чарнавокая, А. М. Сімвалічныя жаночыя вобразы ў беларускай прозе 1940-х гг. / А. М. Чарнавокая // Материалы конференции «Вялікая Айчынная вайна ў гістарычнай памяці народа», 2020. – С. 1–9. – URL : http://www.hcpncr.com/konf2020/konf2020 (дата доступа: 26.04.2026).

7. Гуань Линьли. Трагические мотивы военной литературы в интерпретации Василя Быкова и Ю Фэнвэй – памяти 75-летия победы в Великой Отечественной и Японо-китайской войнах / Гуань Линьли // Мир русскоговорящих стран. – 2020. – № 2(4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tragicheskie-motivy-voennoy-literatury-v-interpretatsii-vasilya-bykova-i-yu-fenvey-pamyati-75-letiya-pobedy-v-velikoy-otechestvennoy-i (дата обращения: 26.04.2026).

8. Баравік, М. А. Творчасць Васіля Быкава ў крытыцы і літаратуразнаўстве Кітая / М. А. Баравік // Вестник МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2023. – № 4 (125). – С. 43–50.

9. Коробова А. Н. Китайская проза новейшего периода (с 1979 г. по настоящее время) / А. Н. Коробова. – М.: ИПЦ «МАСКА», 2018. – 72 с.

**ORIENTATIONS OF BELARUSIAN-CHINESE COMPARATIVE STUDIES IN THE CONTEXT OF EURASIAN LITERARY INTERACTION**

**O.N. Gubskaya**
*Belarusian State Economic University*
*Minsk, Republic of Belarus, o_gubskaya@mail.ru*

The article substantiates the possibility of a comparative study of Chinese and Belarusian literatures as a branch of comparative studies. Significant parallels are identified in the thematic range and narrative strategies, conditioned by similar historical experiences. It is particularly emphasized that war is conceptualized in both cultures not as an optional theme but as an existential boundary that has shaped national identity.

*Keywords:* Belarusian-Chinese comparative studies; metaphor; periodization; Eurasian literary interaction; heroization; fact literature (documentary literature).

УДК: 81’25

# К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ИСКУССТВЕННЫХ ТЕРМИНОСИСТЕМ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ: НА МАТЕРИАЛЕ ТРИЛОГИИ «МАТРИЦА» (ПЕРЕВОД СТУДИИ «НЕВАФИЛЬМ)

**В.И. Гурина**
*Юго-Западный государственный университет*
*Курск, Российская Федерация, valeri.grn@yandex.ru*

В статье рассматриваются переводческие стратегии передачи искусственной терминосистемы в аудиовизуальном дискурсе на материале трилогии «Матрица» и её официального дубляжа, выполненного студией «Невафильм». Выделяются три уровня когерентности, релевантных для трансформации тексте при переводе: синтагматический, текстовый и интертекстуальный. Анализируются три функциональных блока терминосистемы: компьютерно-хакерские реалии, религиозно-философская терминология и имена собственные. На примере ключевых терминов демонстрируются переводческие решения и их соответствие требованиям доступности и когерентности. Делается вывод о компромиссном характере перевода студии «Невафильм», где стратегия функциональной адаптации часто вступает в противоречие с сохранением концептуальной связности искусственной знаковой системы.

*Ключевые слова:* перевод терминосистемы; аудиовизуальный дискурс; когерентность; безэквивалентная лексика; «Матрица»; студия «Невафильм».

Проблема перевода искусственных терминосистем в аудиовизуальном дискурсе приобретает статус самостоятельной исследовательской задачи, когда объектом трансляции выступает фильм, моделирующий вторичную реальность с внутренней семиотической структурой. Трилогия «Матрица» представляет собой прецедентный материал для подобного анализа, поскольку её художественный мир строится на пересечении компьютерно-хакерского кода, религиозно-философских концептов и разветвлённой системы аллюзий. В этой связи переводческая задача выходит за рамки передачи значений отдельных лексем: требуется сохранить внутреннюю когерентность искусственной знаковой системы на всём протяжении нарратива, что предполагает учёт как синтагматической связанности терминов внутри одного текста, так и горизонтальной согласованности между частями сериального произведения [1, с. 126].

Теоретической рамкой анализа выступают классические работы в области перевода реалий и безэквивалентной лексики. С. Влахов и С. Флорин различают стратегии транслитерации, функциональной замены и описательного перевода [2, с. 203]. Дополнительно привлекается когнитивно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать перевод как процесс принятия решений в условиях множественных ограничений [3, с. 81]. При передаче культурно-маркированных единиц возникает конфликт между формальной точностью и функциональной эквивалентностью, разрешение которого требует учёта жанрово-стилистических характеристик исходного текста [1, с. 126].

Применительно к искусственной терминосистеме «Матрицы» данный подход позволяет выделить три уровня когерентности, релевантных для перевода с одного языка на другой:

1. синтагматическая когерентность – согласованность терминов внутри высказывания (например, сохранение единого стилистического регистра);

2. текстовая когерентность – единообразие перевода термина на всём протяжении фильма и его сиквелов;

3. интертекстуальная когерентность – сохранение связей с культурным контекстом (библейские, античные, гностические отсылки), что напрямую связано с понятием «перевода реалий» в трактовке Влахова и Флорина.

Искусственная терминосистема «Матрицы» может быть дифференцирована на три функциональных блока, каждый из которых требует специфических переводческих стратегий.

*Компьютерно-хакерские реалии.* В данном разделе исследуются реалии компьютерного хакерства, характерные для субкультуры конца 1990-х годов. Ключевые термины: *jack in* (‘физическое подключение к виртуальной среде’), *construct* (‘загружаемая тренировочная программа’), и *trace program* (‘программа слежения’). Студия «Невафильм» в своем дубляже применила стратегию функциональной адаптации, переводя *jack in* как ‘подключиться’ и *‘construct’* как ‘загрузка’. Хотя это и повышает доступность для массового зрителя, оно приводит к потере оригинальной технической образности и стилистическому упрощению. Ярким примером является метафора *hard copy*. В английском техническом языке это означает распечатанный документ. Однако в контексте фильма этот термин приобретает новое значение – физическое возвращение в реальность через телефонную линию. Дословный перевод ‘твёрдая копия’ вызвал бы затруднения у зрителей, не знакомых с исходной метафорой, поскольку буквальное значение расходится с контекстуальным. С точки зрения теории перевода, использование функционального аналога, такого как ‘выход’ или ‘отбой’, сохранило бы прагматику, но снизило бы техническую маркированность термина.

*Религиозно-философская терминология.* Наиболее концептуально нагруженный блок, выполняющий мифологическую функцию. Центральное место занимает термин *the One*. Согласно сюжету, это системная особенность Матрицы – код, носителем которого является человек, обладающий экстраординарными способностями как внутри виртуальной среды, так и вне её. Полисемия английского *one* отсылает одновременно к мессианской избранности и к философии недуальности (единое как противопоставление множественному). В дубляже «Невафильм» принят вариант «Избранный». Данное решение, как аргументированно указывают критики, «теряет своё основное значение, когда выясняется, что в Матрице избранных было несколько, и каждый из них сталкивался с аналогичным выбором».

При этом The One – не Избранный в смысле ‘избранный Богом’, а ‘Единый’ – тот, кто способен объединить в себе противоположности. С позиции сохранения авторской философской программы предпочтительным представляется калькирование с сохранением полисемии (‘Единый’), однако дубляж студии «Невафильм» ориентирован на более привычную для массовой аудитории мессианскую интерпретацию.

Особого рассмотрения заслуживает перевод имени *the Oracle*. В оригинале – программа, созданная для изучения человеческой психики, предсказывающая путь Нео. В русском дубляже имя изменено на ‘Пифия’. Это решение мотивировано грамматически: в русском языке слово «оракул» относится к мужскому роду, тогда как персонаж женский. В английском языке Oracle не имеет жёсткой гендерной привязки. Переводчики сознательно пошли на функциональную замену, выбрав древнегреческую жрицу-прорицательницу. Данное решение получило поддержку, поскольку Пифия в греческой традиции – женщина, произносящая пророчества в состоянии транса, что соответствует образу персонажа. Примечательно, что в переводах на другие языки также не всегда используется прямой перевод слова ‘Оракул’. Этот случай демонстрирует успешную стратегию функциональной замены [3], когда переводчик отказывается от формальной эквивалентности в пользу прагматической адаптации с учётом грамматических ограничений целевого языка [4, с.113].

Имена персонажей в фильме «Матрица» не просто случайные обозначения, а несут в себе культурные смыслы, связанные с мифологией, библейскими сюжетами и историческими фигурами. Имя главного героя *Neo* является анаграммой слова ‘one’ и одновременно связано с греческим словом *νέος*, означающим *‘новый’*. Его полное имя – Томас Андерсон – также имеет символическое значение: *Thomas* отсылает к апостолу Фоме, который сомневался в воскресении, а фамилия *Anderson* трактуется как ‘сын человеческий’. В русской версии принято транслитерировать имя как ‘Нео’, что соответствует распространённой практике и не вызывает споров.

Имя *Morpheus* переведено как ‘Морфиус’, что связано с греческим богом сновидений – посланником, способным проникать в сны обычных смертных, чтобы передавать им божественную мудрость. Именно такую роль играет одноименный персонаж в «Матрице»: Нео начинает свой путь в виртуальном мире, и Морфеус со своими соратниками посылает ему сигналы, чтобы подготовить его к пробуждению.

Имя персонажа *Trinity* в дубляже перевели как ‘Тринити’, также сохранивы транслитерацию. При этом христианский подтекст триединства при этом теряется, поскольку в английском языке Trinity означает «Троица». Героиня – и спаситель, и вдохновитель, и связующее звено между мирами. Воскрешает Нео, ведёт его к себе и помогает победить зло.

Еще одним топонимом, заслуживающим внимания, является *Zion*, который в русском дубляже от «Невафильм» был переведен как *‘Зион’*. Согласно библейским источникам, ‘Сион' изначально представлял собой крепость, завоеванную царем Давидом. Со временем это слово стало обозначать не только сам холм, на котором находилась крепость, но и стало синонимом Иерусалима. Сюжет фильма повествует о пробуждении нового пророка, рожденного среди людей, его борьбе с силами тьмы, воссоединении с триединым богом и последующем ведении своего народа в землю обетованную. Сохранение библейской аллюзии через имя Сион не

только не ослабляет, но, напротив, укрепляет интертекстуальную связь перевода. Это напрямую соотносит историю повстанцев с глубокими религиозно-культурными архетипами спасения и обретения обетованной земли. Следовательно, выбор такого перевода подчеркивает и усиливает мифологическую структуру повествования, изначально заложенную авторами.

Как показал проведенный анализ, студия «Невафильм» столкнулась с непростой задачей при переводе уникальной терминологии «Матрицы», вынужденно идя на компромисс между сохранением авторских смыслов и потребностями широкой аудитории. Сохранение концептуальной когерентности при переводе возможно лишь при условии учёта всех трёх уровней связности [5, с.74] – синтагматической, текстовой и интертекстуальной – и выбора стратегии, обеспечивающей баланс между доступностью и смысловой глубиной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Влахов, С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – 3-е изд. – Москва: Р.Валент, 2006. – 448 с.

3. Малёнова, Е. Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт / Е. Д. Малёнова // Litera. – 2021. – № 9. – С. 113-124.

4. Кузяева, О. П., Агинова, Ю. Д. Реализация позиции переводчика в аудиовизуальном переводе / О. П. Кузяева, Ю. Д. Агинова // Мультилингвизм vs транслингвизм: pro et contra. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2025. – С. 74-80.

5. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Филология три, 2002. – 416 с.

## ON THE PROBLEM OF TRANSLATING ARTIFICIAL TERMINOLOGICAL SYSTEMS IN AUDIOVISUAL DISCOURSE: A CASE STUDY OF THE MATRIX TRILOGY (NEVAFILM STUDIO TRANSLATION)

**V.I. Gurina**

*South-West State University*

*Kursk, Russian Federation, valeri.grn@yandex.ru*

The article examines translation strategies for rendering artificial terminological systems in audiovisual discourse based. The author identifies three levels of coherence relevant to translation: syntagmatic, textual, and intertextual. Three functional blocks of the terminological system are analyzed: computer-hacker realities, religious-philosophical terminology, and proper names. Key terms are used to demonstrate translation solutions and their compliance with the requirements of accessibility and coherence. The conclusion is drawn that the NevaFilm translation is a compromise, where the strategy of functional adaptation often conflicts with maintaining the conceptual coherence of the artificial sign system.

*Keywords:* translation of terminological systems; audiovisual discourse; coherence; non-equivalent lexis; The Matrix; NevaFilm Studio.

УДК 821.161.1-6

# ОБРАЗ АДРЕСАТА В «НЕИЗВЕСТНОМ ПИСЬМЕ ПИСАТЕЛЯ Л. ДОБЫЧИНА КОРНЕЮ ИВАНОВИЧУ ЧУКОВСКОМУ» О. ЮРЬЕВА

**Т.В. Данилович**
*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*
*Минск, Республика Беларусь, tanya.tada@mail.ru*

Статья посвящена осмыслению особенностей создания, специфики и функций образа адресата в «Неизвестном письме писателя Л. Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому» О. Юрьева. Утверждается, что конструирование диалога с К. Чуковским становится для автора письма способом преодоления разрыва между желанным и вынужденным.

*Ключевые слова*: О. Юрьев; К. Чуковский; Л. Добычин; письмо; стилизация; диалог; образ адресата

В журнале «Звезда» (2012, № 7) впервые была опубликована новелла О. Юрьева «Неизвестное письмо писателя Л. Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому», а позднее «Неизвестное письмо писателя Я. М. Р. Ленца Николаю Михайловичу Карамзину» (2013, № 9) и «Неизвестное письмо писателя И. Г. Прыжова Федору Михайловичу Достоевскому» (2014, № 5). Затем они составили трилогию «Неизвестные письма», опубликованную в Санкт-Петербурге издательством Ивана Лимбаха (2014).

За «Неизвестное письмо писателя Л. Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому» Юрьев был удостоен премии журнала «Звезда». В благодарственной речи по этому поводу прозаик замечает о Добычине: «…скромен он не был, и с полным правом не был» [4]. Художественное осмысление этой творческой личности Юрьев осуществляет в форме вымышленного письма, адресованного Добычиным Чуковскому. Между ними на протяжении 1924–1931 гг. велась реальная переписка. О знакомстве с Добычиным Чуковский вспоминал: «Леонид Иванович Добычин, живший в Брянке, прислал мне в редакцию журнала «Русский Современник» один из своих рассказов, который я и напечатал на страницах журнала. Рассказ назывался “Встречи с Лиз”. У нас завязалась переписка» [3, с. 105]. Чуковский, как отмечает А. Г. Петрова, стал для Добычина первым профессиональным читателем и редактором, а еще помог обрести друзей в литературном кругу ленинградских писателей (М. Слонимского, Е. Шварца, Н. Чуковского) [2]. Добычин с благодарностью воспринял участие Чуковского в своей судьбе и впоследствии писал ему: «… Вы подобрали меня с земли» [1, с. 255].

Творческая деятельность Добычина прекратилась в 1936 г. После общего собрания ленинградских писателей, на котором прозаик, ставший одной из жертв кампании против формализма, подвергся резкой критике, он бесследно исчез. Чуковский, комментируя этот факт, воспроизводит распространенное в кругах литераторов предположение о том, что «писатель покончил с собой» [3, с. 105].

Юрьев своей творческой фантазией создает иную версию судьбы Добычина, что и становится сюжетной основой «Неизвестного письма…». Оно представляет собой послание Чуковскому с 20 постскриптумами. По содержанию эти приписки превращаются в самостоятельные сообщения, некоторые из них созданы в один день, а другие разделены значительными временными интервалами: от года до четырех лет. Дистанция между письмом (19 июня 1954 г.) и последним пост-

скриптумом (19 июня 1994 г.) составляет 40 лет. Очевидна невозможность ответных посланий адресата: во-первых, письмо Добычина остается неотправленным; во-вторых, оно пишется не только при жизни Чуковского, но и после его смерти. Несмотря на все это, данные записи – не дневник, а именно конструируемая в сознании героя переписка.

Текст организуется как диалогическое пространство. В мыслях Добычина присутствует образ Чуковского. В письме есть просьбы и вопросы к адресату: «Очень Вас прошу, Корней Иванович: если Вы сами о Шурке ничего не слыхали, то, пожалуйста, спросите у ленинградцев, но только: очень осторожно! Не говорите, что для меня, пусть я считаюсь как бы в отсутствии и неизвестно. То есть Пламенных Приветов не передавайте, и ни даже Слонимским и Коле, но за новости о некоторых Выдающихся Деятелях Культуры я был бы Вам чрезвычайно обязан. О Шварце. О Горе. О Рахманове, если можно. Осознал ли свои ошибки Зощенко?» [5, с. 37] Характер просьб и вопросов Добычина свидетельствует о том, что Добычин видит в Чуковском человека отзывчивого и надежного, а еще находящегося в гуще событий советской культурной жизни.

Диалогическое пространство в тексте выстраивается и за счет конструирования сообщений адресата. Добычин пытается угадать ход мысли Чуковского после прочтения письма и моделирует речь адресата: «Без сомнения, Корней Иванович, Вам уже не терпится спросить меня: как Вы, Л. И., очутились под германцем и позже в Германии и не сделали ли при этом чего-либо, препятствующего моему ответу и даже самому чтению Вашего письма?» [5, с. 39] Затем на предполагаемую реакцию Чуковского Добычин сам же отвечает: «Расскажу все как было… Расскажу как смогу, а Вы решайте сами» [5, с. 39]. Так создается иллюзия диалога.

Отношение автора письма к Чуковскому проявляется в характере обращений. Одни официально-почтительны («многоуважаемый Корней Иванович» [5, с. 35]). Другие звучат тепло и по-родственному («милый К. И.» [5, с. 46], «Корней Иванович, миленький» [5, с. 36], «дорогой Корней Иванович» [5, с. 41, 46], «дорогой К. И.» [5, с. 42]). Особое обращение Добычин находит для Чуковского в день юбилея адресата: «Дорогой К. И.! В честь Вашего восьмидесятилетия, о котором в приятном тоне известили “Известия Верховного Совета Народных Депутатов СССР” (у меня есть вырезка), позвольте обращаться к Вам отныне, как воронежский поэт-прасол Кольцов к Василию Андреевичу Жуковскому: *Ваше Превосходительство, добрый вельможа и любезный поэт!*» [5, с. 42]. В этом именовании соединяются торжественность, преклонение перед личностью маститого классика и одновременно шутливая игра в архаику, что продолжает юмористическую интонацию, заданную каламбуром «известили “Известия”», и придает тексту характер веселого и остроумного общения в духе авторов «Чукоккалы».

В письме есть и обращение, которое имеет вынужденно конспиративный характер. Автор послания использует маску ребенка и подстраивает под это номинацию адресата: «Не зная Вашего адреса в Москве, пошлю это письмо (когда допишу) заказным на Детгиз, *дедушке Корнею*, а отправителем укажу: пионэр Семенов Витя (зачеркнуто. – О. Ю.)… Зверепов Макар (зачеркнуто. – О. Ю.)… Клопов Иван, совхоз “Шушары” Пушкинского р-на г. Ленинграда» [5, с. 35]. Обыгрывая образ Чуковского-любимца советской детворы, Добычин меняет при этом подпись отправителя с нейтральной на уничижительную, что привносит юмористическую ноту в послание и одновременно служит средством самоиронии героя, ко-

торый после исчезновения вынужден кардинально поменять род занятий, забыв о писательстве.

Особенно наглядно внимание Добычина к форме обращения проявляется в случаях, где в письме представлена рефлексия по поводу поиска оптимального варианта номинации собеседника. Автор посланий ставит себя на место Чуковского и пытается оценить его восприятие сделанного выбора:

Многоуважаемый Корней Иванович!

Не рискую назвать Вас дорогой, вдруг Вас оттолкнет, что некий Монте-Кристо из совхоза “Шушары” называет Вас дорогой, а просто Корней Иванович звучит Дерзко [5, с. 35].

Другая, но такая же уважительная интонация проявляется и в подписях к письму и постскриптумам: «Ваш слуга *Л. Добычин»* [5, с. 41], В<аш> с<луга> Л. Д.» [5, с. 43], «Искренне Ваш *Добычин»* [5, с. 51], «Ваш Л. Д» [5, с. 54], *«*Примите мои уверения в совершеннейшем к Вам почтении этц. / Ваш *Л. Добычин*» [5, с. 44], «Примите мои уверения и проч. / Добычин» [5, с. 55]. Часто используемая писателем устаревшая формула «Ваш слуга» подчеркивает особую расположенность автора письма к Чуковскому и преданность ему.

Добычин почтителен, но лишен заискивания. Чуковский интересен ему как собеседник, с которым можно не соглашаться и спорить. Автор письма жаждет живого общения, а не поддакивания адресату. Так, критикуя А. Солженицына, Добычин отмечает: «Теперь Вы меня ненавидите, Корней Иванович, потому что я оскорбил Вашего Кумира!» [5, с. 46]. Однако эти слова звучат как констатация разницы позиций, а не реальная оценка эмоций адресата. Чуковский для Добычина – тот человек, с которым можно дискутировать, оставаясь в добрых отношениях. Поэтому герой продолжает писать ему послания, не меняя дружеского тона. Для Добычина это письмо становится отдушиной, где его автор, часто окруженный в реальной жизни зощенковскими персонажами, находит равного себе собеседника, с которым можно говорить обо всем, включая самое сокровенное. И если реальный Добычин передавал привет адресатам от своих персонажей, стирая грань между жизнью и искусством, то юрьевский Добычин делится своими по-писательски зоркими наблюдениями о колоритных деталях поведения тех людей, которые его окружают.

Письмо Добычина – это и утоление писательского голода по слову, живому, игривому, неподцензурному. Текст послания, испещренный зачеркиваниями и вариантами, напоминает черновик рукописи, в котором ведется работа над отделкой произведения. В воображаемом общении с Чуковским Добычин жаждет поделиться нереализованными творческими замыслами, проговорить сюжет несозданного (рассказ в духе Ги де Мопассана, произведение о случае в экибастузском лагере).

Адресат письма становится проводником автора послания в утраченную литературную среду. Через Чуковского Добычин стремится узнать о закулисье происходящего в покинутом мире и обсудить события культурной жизни, о которых пишут в советских газетах и журналах (присуждение Нобелевской премии Б. Пастернаку, публикация «Одного дня Ивана Денисовича» А. Солженицына, суд над И. Бродским и др.).

Добычинский интерес не ограничивается литературной жизнью. Вопросы и суждения о семье Чуковского дают понять, что с ним автора письма соединяют не только профессиональные отношения, но и личная человеческая привязанность. О

военном времени жизни писателя Добычин осведомляется так: «Что Коля, Лида? Как, позвольте узнать, поживает Мария Борисовна? Думаю, вы все испытали множество Приключений с хорошим концом – хотелось бы узнать о них» [5, с. 41]. Чуковский предстает в письме не только в образе советского литератора, но и главы семьи, мужа и отца. Эта линия отчетливо прослеживается и в реальных письмах Добычина Чуковскому. Причем Юрьев включает в произведение почти дословный фрагмент трогательного лирического воспоминания из добычинского письма, обращенного к Чуковскому [1, с. 262], чтобы передать чувства героя после известия о смерти сына адресата: «Помните, Вы читали Фета в тысяча девятьсот двадцать шестом году – Вы под одеялом, Коля в валенках? Из слов я запомнил только: *Как воспоминанье*, но помню, что было очень хорошо…» [5, с. 46]

Этот воображаемый диалог героев не прекращается и после смерти Чуковского. Добычин по-прежнему советуется, рассказывает о своей жизни, дает задания, но уже с поправкой на загробное бытие писателя в «переделкинских небесах» [5, с. 48]: просит порадовать Колю Чуковского вестью о любви читателя к его книге; информирует о новых явлениях в общественной и культурной жизни (появление шабашников, переименование газет). За перепиской с умершим стоит не только вера в посмертное бытие и преклонение перед незаурядным человеком и творцом. Чуковский и при жизни, и после смерти воспринимается Добычиным как опора для самостояния и камертон в настройке собственных поступков и взглядов на литературу, общество, жизнь. Отсюда частое соотнесение автором письма своей судьбы с биографией адресата: «Теперь... я на восемнадцать лет старше Вас, когда мы познакомились» [5, с. 35]; «Теперь я Вас старше на целый год и могу говорить с Вами величественно» [5, с. 51].

С течением времени Чуковский становится для Добычина настолько близким, что общение с умершим адресатом не только продолжается, но и осуществляется во все более раскованной манере. Это не означает панибратства (уважительность неизменно сохраняется), но выражается в большей легкости вовлечения адресата в реалии собственной жизни через иронию и самоиронию. Так, заведомо далекому от будней совхоза «Шушары» Чуковскому Добычин докладывает: «Спешу Вас обрадовать еще раз, Корней Иванович: по завершении очистки и ремонтных работ *свинокомплексы* будут оснащены *системой навозоудаления на самосплаве*» [5, с. 49]. Диссонанс между сферой интересов адресата и приписываемыми ему эмоциями подчеркивает абсурд происходящего с самим Добычиным, пропасть между его теперешней жизнью и миром литературы. Не случайно легкость общения с тем, кто перешагнул порог смерти, объясняется в письме самоощущением автора, уставшего от пребывания в мире, который ему чужд: «… иногда мне кажется, что и я умер» [5, с. 46] Так тема вечности приобретает неожиданный поворот: не Чуковский предстает в ряду живых для Добычина, а сам герой оказывается среди умерших. Однако Юрьев не дает Добычину умереть. Продляя бытие героя после 1936 г. в начале произведения, писатель обрывает рукопись на полуслове, оставляя читателя надеяться на «возможность если не окончания ее, то продолжения» [5, с. 56].

Воображаемое письмо Добычина Чуковскому становится для автора произведения формой художественного воплощения истории страны, осмысления судьбы и личности героя, отражения его взглядов, миро- и самоощущения. Образ адресата напрямую способствует реализации этих задач, выступая значимой фигурой в литературном мире советского общества и становясь важной частью жизни До-

бычина, необходимым звеном для проговаривания им собственных мыслей и чувств, преодоления диссонанса между внутренней потребностью и внешними обстоятельствами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Добычин, Л. И. Полное собрание сочинений и писем / Л. И. Добычин. – СПб. : Союз писателей Санкт-Петербурга, ООО «Журнал ”Звезда”», 2013. – 544 с.
2. Петрова, А. Г. «Вы мой единственный читатель» : О письмах Л. Добычина к К. Чуковскому / А. Г. Петрова // Новое лит. обозрение. – 1993. – № 4. – С. 123-125.
3. Чукоккала : Рукописный альманах Корнея Чуковского. – М. : Премьера, 1999. – 398 с.
4. Юрьев, О. Благодарственная речь [Электронный ресурс] / О. Юрьев // Журнал Олега Юрьева. – 2013. – 26 февр. – Режим доступа: http://www.newkamera.de/blogs/oleg_jurjew/?m=201302 – Дата доступа: 27.04.2026.
5. Юрьев, О. Неизвестное письмо писателя Л. Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому / О. Юрьев // Звезда. – 2012. – № 7. – С. 35-56.

**THE IMAGE OF THE ADDRESSEE IN THE «UNKNOWN LETTER OF THE WRITER L. DOBYCHIN TO KORNEY IVANOVICH CHUKOVSKY» BY O. YURYEV**

**T.V. Danilovich**
*Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University*
*Minsk, Belarus, tanya.tada@mail.ru*

This article explores the creation, specificity, and functions of the addressee's image in O. Yuryev's «Unknown Letter from the writer L. Dobychin to Korney Ivanovich Chukovsky». It argues that constructing a dialogue with K. I. Chukovsky becomes a way for the letter's author to bridge the gap between the desired and the forced.

*Keywords*: O. Yuryev; K. Chukovsky; L. Dobychin; letter; stylization; dialogue; image of the addressee

УДК 808.1

## НАРАТЫЎ ПАДАРОЖЖА І РАМАНТЫЧНАЯ ТРАДЫЦЫЯ Ў ТРАВЕЛОГУ МІХАСЯ ЗАРЭЦКАГА «ПАДАРОЖЖА НА НОВУЮ ЗЯМЛЮ»

**Т.А. Данілава, І.І. Шматкова**
*Беларускі дзяржаўны універсітэт, Мінск, Рэспубліка Беларусь*
*belfil.rpi.oit@gmail.com*

Даследаванне прысвечана аналізу нарыса Міхася Зарэцкага «Падарожжа на Новую Зямлю» як значнага прыклада беларускай падарожнай прозы 1920-х гадоў. У ім разглядаецца спалучэнне дакументальнай асновы і мастацкай вобразнасці, характэрнай для травелога. Асобная ўвага надаецца рамантычнаму светаўспрыманню аўтара і яго філасофскім развагам. Даследуецца прырода як мастацкая катэгорыя і экзатызацыя Палесся як аўтарская стратэгія.

*Ключавыя словы*: наратыў падарожжа; рамантычная традыцыя; травелог; экзатызацыя; наратыўная стратэгія; мастацкая катэгорыя.

Вядома, што М. Зарэцкі ў 1928 годзе суправаджаў народнага камісара БССР Д. Прышчэпава ў дзелавой паездцы па Палессі, задачай якой была праверка і ар-

ганізацыя этапнай работы па меліярацыі балот Палескага рэгіёна. Падчас паездкі ён вёў запісы, якія сталі асновай нарыса «Падарожжа на Новую Зямлю».

Твор быў апублікаваны ў газеце «Савецкая Беларусь», а затым выдадзены асобна. Ён адразу прыцягнуў увагу чытачоў, аднак стаў ракавым у лёсе аўтара. Даследчык творчасці М. Зарэцкага М. Мушынскі піша: *«На сходзе партыйных ячэек Беларускага дзяржаўнага выдавецтва "Падарожжа..." і творы апошніх гадоў былі залічаны да "антыпартыйных і антысавецкіх", а сам пісьменнік быў выключаны з бальшавіцкай партыі. Зусім відавочна, што такое пакаранне было ў вышэйшай ступені несправядлівым, гэтакімі ж абсурднымі былі і абвінавачванні яго твораў у іх антысавецкай скіраванасці»* [1, с. 10]. У адрозненні ад рамана «Крывічы», які не захаваўся, нарыс «Падарожжа на Новую Зямлю» дайшоў да сучаснага чытача і сёння ўспрымаецца як надзвычай цікавы ўзор беларускай падарожнай прозы, дзе дакументальныя факты пераплятаюцца з мастацкай вобразнасцю і ідэалагічным кантэкстам эпохі.

Мастацка-дакументальная аснова нарыса характэрная для жанру травелога. Разам з канкрэтнай інфармацыяй аб геаграфіі краю, яго гісторыі, побытавых дэталях жыцця мясцовых жыхароў, спосабах меліярацыі чытач атрымоўвае вялікае эстэтычнае задавальненне ад высокага мастацкага ўзроўню апрацоўкі матэрыяла. Як мы вышэй ужо зазначылі ў гэтай «экспедыцыі» ёсць канкрэтная грамадская мэта, але М. Зарэцкі, майстар слова, сапраўдны творца, не можа напісаць сухую справаздачу. Так, безумоўна, мы сустрэнем канкрэтныя апісаннні рэальных спецыфічных адзнак Палесся, што характэрна для наратыву падарожжа. Згадае Зарэцкі і аб палескіх зыбучых пясках, і аб *«дзікіх, жорсткіх, як і ўся прырода»* дажджах. Але ж яго талент, прыродная назіральнасць, фантазія расквечваюць факты надзвычайнымі малюнкамі, трапнымі метафарамі і асабістымі разважаннямі, дзе ён не стрымлівае эмоцый: *«Праяжджаем праз лес. Што гэта за лес! Яго трэба бачыць – іначай уявіць яго немагчыма. Параўнаць яго можна хіба з валасамі на галаве ў шалудзівага»* [2, с. 11]. Прывядзем як прыклад цікавы мастацкі прыём паралельнага апісання, варыяцыю аднаго і таго ж вобраза, дзе Зарэцкі спачатку падае фактычную, геаграфічную інфармацыю пра раку Арасу і балотны масіў Мар'іна – з лічбамі, дакладнымі назвамі мясцовасці, тапаграфічнымі дэталямі: *«Праз Любаньскі раён Бабруйшчыны і далей, на Мазыршчыну, цячэ вялікая і прыгожая рака Араса. Пойма гэтай ракі, як і ўсіх рэк Палесься, мае да дзесяці і больш таго вёрст шырыні. А ў іншых мясцох яна ўдаецца ў бок глыбокім – вёрст у дваццаць – мяшком, утвараючы суцэльны балотны масыў. Адзін з гэткіх масываў – плошчай у 8.000 гектараў, – які ляжыць на правым беразе Арасы, завецца Мар'я»* [2, с. 18]. Далей аўтар вятраецца да гэтага ж аб'екта, фактычна паўтарае інфармацыю аб ім, але ўжо ў мастацкай, метафарычнай форме: *«Вясной, калі красуня-Араса, лёгка і плаўна высьлізнуўшы з нізкіх сваіх берагоў, разьбягаецца па бязьмежнаму раздольлю палескіх нізін – Мар'іна цалком хаваецца пад вадой. Возера ў 8.000 гектараў, роўнае неабсяжнае возера, на якім сям-там узьнімаюцца кудлатыя груды залесеных выспаў, на якім сям-там тырчаць панурыя шкілеты адзінотных недалужных дрэў, – вось што робіцца з Мар'іна ў вясновыя паводкі. Вада – адзіны ўладар тады гэтых прасторaў, вада ў гульлівай давольнасьці спраўляе тады шырокае сьвята свайго панаваньня»* [2, с. 19]. Такі прыём у наратыве падарожжа дазваляе чытачу адчуць шматпланавасць апісання: ад дакладнага ведання аб аб'екце да эмацыйна-вобразнага ўяўлення. Мы назіраем мастацкую

трансфармацыя факта ў вобраз, які затым яшчэ падмацоўваецца біблейскім матывам: *«Вада і неба, – як у легендарным біблейскім хаосе…»* [2, с. 19].

У творы сустракаецца досыць многа паўтораў і ітэрацый, дзе значэнні і вобразы нібы нанізваюцца і ўтвараюць ланцужкі, арганізуюць эмацыйна ўзмоцненныя канструкцыі. Гэта можна заўважыць і на ўзроўні пабудовы аповеду, і на матыўным узроўні таксама. Тут трэба ўзгадаць аб выразным мастацкім прыёме, які надае твору завершанасць, а менавіта, аб закальцаванасці кампазіцыі ў нарысе «Падарожжы на Новую Зямлю», аб маркіраванасці пачатка і канца, якія суадносяцца паміж сабой праз матыў «адкрыцця новых зямель». *«Даўней Амэрыкі і іншыя новыя краіны "адчынялі" такім парадкам. Садзіўся які-небудзь Колюмб або Васко-дэ-Гама ў човен...»* – такімі словамі распачынаецца нарыс і роўна такімі ж заканчваецца толькі са змяшчэннем акцэнтаў [2, с. 7, 71]. Працуючы на мясцовым рэгіянальным матэрыяле, М. Зарэцкі ўводзіць свой аповед у шырокі літаратурны кантэкст падарожнай прозы. Іранічнае параўнанне сваёй вандроўкі з падарожжамі Вялікіх геаграфічных адкрыццяў на пачатку твора ў канцы прадстаўляецца ўжо ў свеце савецкага наратыву, як сімвал уладарання савецкага чалавека над прыродай дзеля светлай будучыні: *«Цяпер людзі, узброеныя дружнай воляй, сталёвай энэргіяй і ўпартасьцю, уступаюць у зацятую барацьбу з Прыродай... »* [2, с. 71]. Такая закальцаванасць аповеду выступае сродкам наратыўнай мастацкай цэласнасці матэрылу, робіць нарыс стылістычна стройным узорам беларускай літаратуры падарожжа.

У «Падарожжы на Новую Зямлю» Міхась Зарэцкі свядома выкарыстоўвае прыёмы метанаратыўнай арганізацыі, якія ствараюць эфект жывога аповеду і фарміруюць выразны сторытэлінг (стварэнне гісторыі). Аўтар нібыта вядзе чытача разам з сабой, каментуючы сам працэс апавядання. Такія выказванні, як *«Але трэба ўсё па парадку»* [2, с. 7], *«Пачынаюцца назіранні і ўражанні»* [Зарэцкі, с. 9], *«Я буду пісаць цяпер пра раку Арасу...»* [2, с. 58], *«...Яшчэ вось якую бачылі мы цікавую карціну»* [2, с. 51] структуруюць тэкст і задаюць яго рытм, звязваюць асобныя эпізоды ў адзіны наратыўны ланцуг. Аўтар паказвае, калі пачынаецца новая сцэна, калі адбываецца пераход, калі варта звярнуць увагу на дэталь. Трымаць увагу чытача і ўплываць на яго меркаванне – непасрэдная задача твора, які мае публіцыстычны модус. Гэтыя маркеры дапамагаюць стварыць уражанне, што аповед адбываецца тут і цяпер, у рэальным часе падарожжа. Аўтар нібыта каментуе свае дзеянні, выбудовае гісторыю перад вачыма чытача. Падчас такой аўтарскай самарэфлексіі апавядальнік усведамляе сябе як стваральнік гісторыі. Гэта надае аповеду эфект прысутнасці, калі чытач становіцца ўдзельнікам экспедыцыі. Але час ад часу аўтар нібы аддаляецца, ствараючы дыстанцыю, аповед ад першай асобы нечакана пераключаецца на другую асобу: *«...а потым прыглядаешся, прывыкаеш, і ў вочы ўбівасцца іншае: бачыш убогую пескаватую глебу, бачыш сьляды мізэрных ураджаяў, бачыш змардаваныя, з маладосьці старыя твары мясцовых сялян»* [2, с. 10].

М. Мушынскі называе М. Зарэцкага *«зачынальнікам рамантычнага кірунку ў беларускай савецкай прозе»*, але таксама слушна зазначае, што рамантычнае светаадчуванне ў яго творах мірна суседнічае з рэалістычным [1, с. 6, 10]. Гэтая дваістасць асабліва выразна праяўляецца ў «Падарожжы на Новую Зямлю», дзе рамантычны погляд на свет арганічна спалучаецца з дакументальным адлюстраваннем рэчаіснасці. Травелогі часцей за ўсё маюць знешнюю (апісанне свету, сведчанне) і ўнутраную (самапазнанне) мэты. У еўрапейскай рамантычнай традыцыі

цыі досыць прыкладаў, дзе падарожжа выступае як аснова для аповеду, каркас, дзе перамяшчэнне ў прасторы з'яўляецца формай духоўнага пошуку, спосабам адкрыцця сябе і свету (творы Байрана, Шатабрыяна, Гётэ, Пушкіна і інш.). У «Падарожжы на Новую Зямлю» М. Зарэцкі выкарыстоўвае падобную мадэль. Па сваёй знешняй місіі нарыс адлюстроўвае службовую паездку, але ўнутраная місія глыбейшая, яна змяшчае асабістыя назіранні і перажыванні. Герой выпраўляецца ў дарогу, каб сустрэцца з новай прасторай і культурай, а праз гэта, уласна, з сабой. Суб'ектыўнасць аповеду – тыповая рыса рамантычнага апавядальніка. Прастора ж для такога героя-вандроўніка становіцца правакацыйным фактарам філасофствавання: *«Глыбокі спакой і глыбокае адчуваньне свайго асабістага жыцьця, сваёй асабістай істоты навявае гэта бяздонная палеская цішыня»* [2, с. 32]. Асаблівую прасторавую ролю ў наратыве падарожжа адыгрывае прырода. Для рамантыкаў жа прырода блізкая да духоўнай субстанцыі, праз якую чалавек спасцігае свет. Яна абуджае чуллівасць, узносіць думкі, адкрывае таямніцу быцця. Тонкае ўспрыняцце прыроды, магчымасць зразумець яе прыгажосць – паказчыкі духоўнасці чалавека.

У Зарэцкага прырода Палесся ўплывае на чалавека і фарміруе яго ўнутраны стан: *«Паміж дрэў ужо расплываліся хвалі першага, яшчэ радкавага змроку і недзе ўгары, па верхавінах, бязгучна лунала ўрачыстая ціхасьць перадвячэр'я. Паветра было насычана асаблівай пяшчотай і ласкай – прыемна, радасна было набіраць поўныя грудзі гэтага паветра, набіраць разам з ім поўныя грудзі нейкага празрыстага, ціхага і трошачку сумнага пачуцьця»* [2, с. 31-32]. У творы мы знойдзем прыклады рамантычнага пейзажу, дзе прырода становіцца медыятарам паміж чалавекам і яго ўнутраным светам. Яна будзе выклікаць філасофскія разважанні аб месцы чалавека ў гэтым свеце, аб значэнні асобы, што ўзносіцца па-над светам: *«У канаве плесканулася нейкая рыбка, недзе далёка, у бары, пакрыўджана і злосна кігікнула сава – і зноў усё ціха. А цішыня ў Палесьсі зусім асаблівая, такая цішыня, што пад яе глуха-навіслай сховай адчуваеш сябе далёкім ад усяго сьвету, ад усіх людзей, ад усёй сумятні бурлівага жыцьця»* [2, с. 32].

Дзіўная прырода Палесся паказана як жывая, дыхаючая істота, што нараджае ў чуллівай душы аўтара фантастычныя вобразы і неверагоднай прыгажосці метафары. Так, рака Араса – гэта «жыватворчая артэрыя», балота выяўляецца як *«магутная фатальная сіла Беларусі»,* а яе каналы – *«… тыя вены, па якіх сьцякае брудная, непатрэбная балотная кроў»* [2, с. 26]. Ці, напрыклад, надзвычай моцная метафара, якае дае «яскравае, непазбыўнае ўяўленьне» аб узаемадзеянні чалавека і прыроды: *«Гэта была сьвежа-разьвернутая рана зямлі. Яе берагі – аголенае, парванае земляное мяса – былі жудасна-чорныя, мокрыя, і з іх сачылася бруднымі пацёкамі густая земляная кроў. На дне раны кроў зьбіралася ў лужыны, і ў гэтых лужынах, у гэтай бруднай сьцюдзёнай крыві целяпаліся людзі, раскалупваючы рану зямлі, паглыбляючы яе»* [2, с. 42].

Прырода – гэта філасофская катэгорыя, а таму ўключае ў сябе не толькі натуральнае, але і штучнае асяроддзе жыцця чалавека. У М. Зарэцкага гэта каналы, машыны, меліярацыйныя збудаванні і інш. У гэтым узаемадзеянні прыроднага і штучнага выразна праяўляецца рамантычнае светаўспрыманне пісьменніка, узмоцненае савецкім наратывам пра пераўтварэнне прыроды: чалавек уступае ў барацьбу, каб зрабіць яе часткай новага сацыялістычнага свету.

Машына-зямлечарпалка ў апісанні Зарэцкага паўстае як крыважэрны звер, які ўключаецца ў прыродны свет. Перад чытачом паўстае яскравы персаніфікаваны

вобраз: *«Яшчэ здалеку пачулі мы злоснае гурчэньне, быццам залёг там, у берагох ракі, нейкі страшны крыважэрны зьвер, гатовы кінуцца на кожнага, хто пасьмеліцца да яго падыйсьці»* [2, с. 64]. Страх і захапленне перад магутнай «істотай» змяняецца пад уплывам савецкай ідэалогіі, дзе ідэя падпарадкавання прыроды чалавекам дамінавала асабліва ў 1920–30-х гг. падчас пашырэння плошчаў карысных зямель: *«здалося, што людзі злавілі крыважэрнага зьвера і ён стогне, пераможаны, абясьсілены, хрыпіць у апошніх перадсьмяротных патугах... Так, ён быў пераможаны. Людзі яго перамаглі і прымусілі служыць сабе, рабіць усё тое, што яны загадаюць»* [2, с. 64].

У рамантычнай традыцыі падарожжа часта набывае форму экзатычнага вандравання: герой пакідае звыклы свет і трапляе ў «іншы», незнаёмы, поўны таямніц і небяспекі. Рамантыкі ахвотна адпраўлялі сваіх герояў у краіны, якія ўспрымаліся як чужыя і прывабныя сваёй дзікай свабодай. Міхась Зарэцкі свядома ад пачатку абірае стратэгію экзатызацыі Палесся: пачынае з назвы – «Падарожжа на Новаю Зямлю» – якая настройвае чытача на пэўны лад, і падтрымлівае гэтую стратэгію, называючы палешукоў «туземцамі», Прыпяць – «беларускай Амазонкай», а мясцовыя лодкі – «індзейскімі пірогамі».

На думку М. В. Хаўстовіча, «*фантазія з'яўляецца неад'емнай часткаю мастацтва. Немажліва акрэсліць яго сферу, знайсці нейкі этап творчага працэсу, дзе б фантазіі была адведзена другасная роля*» [5, с. 40]. Так, фантазія аўтара ў тандэме з чароўнай палескай прыродай дазваляюць стварыць атмасферу незвычайнасці, перанесці чытача ў прастору, якая ўспрымаецца як «іншая», амаль казачная: «*Мая фантазія пачала выбрабляць свае дзівосныя мудрагельствы – мне здавалася, што я перанёсься ў нейкую чароўную экзотычную краіну, у нейкае казачнае дзікунскае царства*» [2, с. 59-60]. Зарэцкі падкрэслівае, што менавіта «*карціны прыроды, якая нас абкружала, дзіўна спрыялі гэтаму ўяўленьню*» [2, с. 60]. Больш за тое, з'яўляючыся ўладальнікам рамантычнага светаўспрыняцця, ён знарок стымулюе сваё ўяўленне, дзеля атрымання творчага катарсісу, што дасць яшчэ больш плёну ў літаратурнай працы: *«Я наўмысьля ўзмацняў у сабе гэтае вострае адчуваньне, і я дасягаў таго, што сярод зарасьляў лазьняку паказваўся мне чырвоны твар індзейца, а з-за высокіх сьцяблоў чароту тырчэлі пруткія, нацягнутыя на цяціву, стрэлы»* [2, с. 60].

Трэба аднак адзначыць, што экзатызацыя ў нарысе з'яўляецца хутчэй знешняй умоўнасцю, якая прыцягвае, стварае настрой, гуляе з чытачом, заваблівае. Сапраўдная ўвага аўтара накіраваная на нацыянальна значныя праблемы. М. В. Хаўстовіч заўважае, «*што мастацкая ўмоўнасць адпавядае гістарычным і нацыянальным асаблівасцям вобразнага мыслення людзей*» [5, с. 43-44]. Таму ўяўляецца невыпадковым, што менавіта побач з гэтым палётам фантазіі па «палескіх джунглях» ў нарысе так моцна загучыць магутны, поўны нацыянальнай самабытнасці вобраз шумлівага чароту, што можа стаць ключом да разумення беларускай душы. Чарот – вобраз-сімвал, трывожны голас Беларусі, што нараджае ў М. Зарэцкага эмацыйна насычаныя развагі аб лёсе краіны: *«Я слухаў шопат чароту, і чуў у ім здушаны горам і роспаччу крык Беларусі, многапакутнай краіны, над якой бязьмерным цяжарам вісіць спадчына векавога прыгнёту...»* [2, с. 61]. Пад лёгкім подыхам ветру чарот хістаецца, нібыта «змардаваная» і «абясьсіленая» істота. Драматычную глыбіню вобразу надае параўнанне чароту з чалавекам, які хоча крычаць, але можа толькі шаптаць, як у сне. Чарот «просіць літасці і ратунку», а калі вецер мацнее, яго шопат пераходзіць у «жудасны лямант», у якім чуец-

ца не смутак, а ўжо «злавесны гнеў». Такім чынам, праз аўдыяльныя пачуцці прырода набывае чалавечыя рысы, і гэтая персаніфікацыя дазваляе аўтару выявіць уласныя эмоцыі.

Вобраз чароту ў «Падарожжы на Новую Зямлю» раскрываецца найперш праз аўдыяльныя ўражанні, гэта робіць яго адным з найбольш эмацыйна насычаных і глыбокіх у творы. Такі механіз дамінавання аўдыяльнага ўспрыняцця, што ў сваю чаргу запускае сэнсуальнае, характэрны для ўсяго тэксту. Праз візуальнае ўспрымаецца збольшага знешняя форма, у той час як гукі напрамую уплываюць на пачуцці, асабліва калі мы маем справу з рамантычным спосабам мыслення. Не раз мы прачытаем такога кшталту заўвагі: *«Я слухаю і фізічна адчуваю...»* [2, с. 33], *«Я прыслухваўся да мясцовай мовы...»* [2, с. 55], *«Мяне зачаравалі гэтыя галасы...»* [2, с. 56] і г.д. Гукі – своеасаблівыя медыятары паміж наратарам і навакольлем. Вось як апісвае М. Зарэцкі свае ўражанні ад вячэрніх пастушковых песень: *«Галасы прыляталі з усіх бакоў, з усіх куткоў глухога змрочнага лесу – і было ў іх столькі мэлёдычнасьці, столькі адвечнага лірызму, столькі бяскрайнага суму, надрыўнасьці і нейкай балючай сэрдэчнасьці, што мімаволі здавалася, быццам не галасы гэта хлопцаў і дзяўчат, а дзівосныя стогны-песьні дзікага Палесься»* [2, с. 56]. Праз эмацыйную праекцыю тут ствараецца своеасаблівая акустычная сітуацыя, дзе прастора Палесся міфалагізуецца.

Прывядзем прыклад, калі аўдыяльны план падштурхоўвае аўтара да разваг над пытаннямі, што асабіста яго трывожаць. Пасля таго, як ён пачуў далёкую песню, «*доўга прыслухваўся, стараючыся ўлавіць хоць некалькі слоў*» [2, с. 62], і пазнаў асіміляваны варыянт «мяшчанскага рамансу», яму стала «сумна-сумна». Сум яго звязаны з сур'ёзнай нацыянальнай праблемай развіцця беларускага мастацтва, якая ўзнімаецца ў тэксце: *«я падумаў: як часта і цяпер у наша мастацтва – у літаратуру, у тэатр, у кіно – пападае замест праўдзівых дасягненьняў братняй культуры пустое бруднае пазадзьдзе, і мы з рабскай пакорай прымаем яго, мы яго ўзвышаем, мы кідаем пад ногі яму праўдзівыя пэрлы сваіх уласных дасягненьняў»* [2, с. 63]. Знешні аўдыяльны раздражняльнік і ў гэтым выпадку будзе каталізатарам унутранага маналогу.

У нарысе М. Зарэцкі закранае і шэраг іншых нацыянальных праблем: страшэнная беднасць і антысанітарыя ў вёсках, адсутнасць культуры, перанаселенасць і інш. М. Мушынскі слушна піша аб Зарэцкім: *«Глыбокая цікавасць пісьменніка да праблемы нацыянальна-самабытных асноў народнага жыцця надала яму новы моцны імпульс, раскрыла яго багатыя патэнцыяльныя магчымасці»* [1, с. 14].

У нараталогіі падарожжа заўсёды прадугледжвае сустрэчу з «іншым»: прасторай, людзьмі, мовай, звычаямі, якія адрозніваюцца ад «нармальнага» свету апавядальніка. Для наратыву падарожжа ўцэлым і праяўленні яго ў нарысе «Падарожжа на Новую Зямлю» апазіцыя «свой – чужы» з'яўляецца ключавой, бо менавіта праз яе раскрываецца погляд апавядальніка на праблемы Палесся: культурнай адсталасці, русіфікацыі і сацыяльнай ізаляванасці беларускага селяніна. У Зарэцкага гэтая сустрэча мае асаблівую форму: ён едзе не ў замежную краіну, а падарожнічае ў межах сваёй, але ўспрымае гэтую тэрыторыю як чужую. Узровень і асаблівасці жыцця настолькі адрозніваюцца, што знешне апавядальнік выступае як прадстаўнік «цывілізацыі», які трапляе ў прастору «іншасці», гэтая іншасць яго адначасова і прыцягвае, і палохае.

Апісваючы палескую вёску, Зарэцкі малюе страшную карціну з «убогімі хатамі», «крывымі, дзіравымі будкамі», з «супольным жыллём людзей і жывёлы».

Аўтар адчувае, як ахапіла яго «халодная жудасць», калі ён трапіў у адну з хат, нібы *«пераступіў парог некалькіх стагоддзяў і апынуўся ў царстве старажытнага дзікунства»* [2, с. 54]. Апавядальнік наратыўна аддаляецца, падкрэслівае сваю чужасць у адносінах да гэтага месца. Зарэцкі пасля адной з такіх сустрэч напіша: *«Гэта – карціна Палесься. Гэта – карціна нядаўнага, учорашняга жыцьця Мар'іна. Гэта – карціна ўчорашняга»* [2, с. 20]. Відавочна, што апісаная ім шакуючая рэчаіснасць як раз такі актуальная на той час, але мусіць быць зменена, бо таго патрабуе здаровы сэнс і наступ цывілізацыі. Даследчык літаратуры падарожжа Назараў трапна адзначае, што *«вандроўныя людзі не толькі задавальняюць сваю цікаўнасць, але і павялічваюць аб'ём ведаў, задумваюцца над убачаным і пачутым, аналізуюць пазнанае, зазіраюць у будучыню…»* [4, с. 8–10].

Калі вярнуцца да думкі аб цікавасці М. Зарэцкага да нацыянальнай самабытнасці народнага жыцця, хочацца зазначыць, што, на нашу думку, цікавасць гэтая не носіць этнаграфічнага характару, у адрозненні ад некаторых яго калег. Так, ён робіць невялікую пазнаку аб асаблівасцях мясцовай мовы: *«Я прыслухваўся да мясцовае мовы, да славутага палескага дыялекту. У ім дзіўна злучаецца выразнае, падкрэсьленае і троху нібы расьцягнутае беларускае аканьне з ня менш выразным украінскім оканьнем. Выходзіць досыць гучна і прыемна»* [2, с. 55]. Але ў тэксце мы не знойдзем ніводнага прыклада, дзе б была перададзена гаворка тубыльца. Зарэцкі не фіксуе размоў з мясцовымі, не адзначае цікавыя адметныя словы, як гэта робіць, напрыклад, М. Гарэцкі ў травелогу «Сібірскія абразкі». Сапраўды, ён не этнограф, ён – мысляр. Калі пытанне датычыцца мовы, яго больш цікавяць страшэнная некультурнасць гэтай мовы і праблемы русіфікацыі. То ток, зноў звяртаецца да праблем нацыянальнага маштабу, дзе катэгорыя «свой – чужы» паказана пад іншым ракурсам: чужасць людзей да роднай культуры. Падцвярджаючы нашу думку, прывядзём цытату з кнігі М. Мушынскага аб творчасці М. Зарэцкага: *«Аўтар нарыса, як бачым, выводзіў размову на актуальную грамадскую праблему, падкрэсліваў неабходнасць барацьбы супраць нацыянальнага нігілізму, пагардлівага стаўлення да нацыянальнай культуры»* [3, с. 162].

У «Падарожжы на Новую Зямлю» адзін з найбольш выразных эпізодаў, дзе праяўляецца катэгорыя «іншасці» і апазіцыя «свой – чужы» – сустрэча з грабарамі-ўкраінцамі. Гэтыя людзі ўвасабляюць знешнюю іншасць, якая прыходзіць у беларускую прастору звонку і прыносіць з сабой іншы лад жыцця, звычаі, тэмперамент. М. Зарэцкі адзначае, што грабары – гэта «цікавы сваеасаблівы народ», які жыве паводле ўласных правілаў і традыцый. Гэта культурна замкнёная супольнасць, якая існуе ўнутры Беларусі, але не належыць ёй. Так апісвае яе аўтар: *«...перш-на-перш прыносіць да нас сваю весялосьць і бясьпечнасьць, сваю бяскрайную, часам нават дакучную, песеннасьць. Ён прыносіць да нас сваю шырокую дзікую гульлівасьць, якой аддаецца ён з непамерным, з адчайным нейкім запалам. І ён прыносіць да нас цьвёрдую жалезную дружнасьць, жорсткую таварыскую дысцыпліну»* [2, с. 43]. Грабары жывуць «сваёй хэўрай», не інтэгруюцца ў мясцовае жыццё, не становяцца часткай беларускага соцыуму.

У кантэксце агульнай праблематыкі нарыса гэтая сустрэча мае важнае значэнне. Мы можам заўважыць, што апазіцыя «свой – чужы» працуе ў залежнасці ад таго, з кім сутыкаецца апавядальнік. Спачатку «чужым» для яго будзе мясцовы паляшук. Гэта «чужасць» узнікае не праз нацыянальную адрознасць, а праз сацыяльную і культурную дыстанцыю. Аднак, калі ў тэксце з'яўляюцца грабары-украінцы, Зарэцкі ўжо падкрэлівае адрознасць іх ад беларусаў у цэлым і

паглыбляе тэму «іншасці» ў наратыве падарожжа: *«Грабар-украінец прыносіць у наш край многа сваіх дзіўных, часам жорсткіх звычаяў, якія мала ўласьцівы нашаму беларусу»* [2, с. 43].

Нарыс Міхася Зарэцкага «Падарожжа на Новую Зямлю» выдатны прыклад падарожнай прозы, дзе арганічна перамяжуюцца дакументальная і мастацкая парадыгмы. У творы напоўніцу выяўлена рамантычнае і рэалістычнае светаадчуванне, што дазваляе аўтару ўдала падпарадкоўваць фактычны матэрыял эстэтычным задачам. Твор дэманструе тыповыя рысы травелога: «геаграфія» аб'ектаў, як каталізатар унутраных філасофскіх разваг; рух у лінейным плане і рух у свядомасці; сустрэча з «іншым» і апазіцыя «свой – чужы».

Зарэцкі свядома выкарыстоўвае прыёмы метанаратыўнай арганізацыі, якія ствараюць эфект жывога аповеду і падкрэсліваюць суб'ектыўнасць успрымання. Падарожжа ў творы мае двайную прыроду: знешнюю, звязаную з геаграфічнай прасторай, і ўнутраную, звязаную з самапазнаннем і асэнсаваннем нацыянальнай ідэнтычнасці.

Рамантычная традыцыя праяўляецца ў асаблівым стаўленні да прыроды, якая ўплывае на ўнутраны стан чалавека. Мастацкая стратэгія экзатызацыя Палесся таксама мае такі ж рамантычны пачатак, яна дазваляе стварыць атмасферу незвычайнасці і падкрэсліць адметнасць рэгіёна. Аднак за гэтай умоўнасцю стаіць глыбокая нацыянальная праблематыка: развагі пра культуру, мову, духоўную спадчыну. Пры гэтым адзначаецца ўзаемадзеянне прыроднага і тэхнічнага свету, што адлюстроўвае ідэалагічны кантэкст эпохі, але не зводзіць твор да прапаганды гэтай ідэалогіі. Наадварот, у ім захоўваецца мастацкая самастойнасць, унутраная драматургія і філасофская насычанасць.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Зарэцкі, М. Збор твораў. У 4-х т. Т. 1. Апавяданні / Прадм. М. Мушынскага. – Мн. : Маст. літ., 1989. – 526 с.

2. Зарэцкі, М. Падарожжа на Новую Зямлю / М. Зарэцкі. – Мн. : Беларус. дзярж. выдва, 1929. – 67 с.

3. Мушынскі, М. Нескароны талент : Праўдзівая гісторыя жыцця і творчасці Міхася Зарэцкага / М. Мушынскі. – Мн. : Маст. літ. 1991. – 294

4. Назаров, А. Н. Путешествие как метод постижения бытия / А. Н. Назаров. – Москва : Университетская книга, 2016. – 181 с.

5. Хаўстовіч, М. В. Мастацкі метад Яна Баршчэўскага / М. В. Хаўстовіч. – Мінск: БДУ, 2003. – 203 с

## NARRATIVE OF TRAVEL AND THE ROMANTIC TRADITION IN MIKHAS ZARETSKI'S TRAVELOGUE «JOURNEY TO THE NEW LAND»

**T. Danilava, I. Shmatkova**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, belfil.rpi.oit@gmail.com*

The study is devoted to the analysis of Mikhas Zaretski's essay Journey to the New Land as a significant example of Belarusian travel prose of the 1920s. It examines the combination of documentary foundation and artistic imagery characteristic of the travelogue. Special attention is paid to the author's romantic worldview and his philosophical reflections. The study explores nature as an artistic category and the exoticization of Polesia as an authorial strategy.

*Keywords*: travel narrative; romantic tradition; travelogue; exoticization; narrative strategy; artistic category.

УДК 81’373.612.2:82-31

# ДИАЛЕКТИКА МЕТАФОР «ПАМЯТИ» И «ЗАБВЕНИЯ» В РОМАНЕ Г.Г. КЕЯ «ТИГАНА»

**М.Р. Дошлова**
*Кубанский государственный университет*
*Краснодар, Россия, efremovabk3@yandex.ru*

Данная статья посвящена исследованию диалектического взаимодействия метафор «памяти» и «забвения» в романе Г. Г. Кея «Тигана». На материале художественного текста анализируются механизмы конструирования коллективной и индивидуальной памяти, функции принудительного забвения как инструмента культурного уничтожения, а также роль имени как онтологической основы идентичности.

*Ключевые слова:* метафора; культурная память; коллективная идентичность; историческое фэнтези; Г. Г. Кей

На рубеже XX-XXI веков особое место в гуманитарном знании получила проблема «памяти» и «забвения». Начиная с фундаментальных трудов французского философа Мориса Хальбвакса о коллективной памяти и заканчивая масштабными проектами Пьера Нора, Яна и Алейды Ассман в области культурной мнемоники, исследователи неизменно обращаются к вопросу о механизмах конструирования, хранения и утраты знаний о собственном прошлом. В этом контексте литература выступает полноправным посредником памяти, способным обнажить механизмы, недоступные историческому и социологическому анализу.

Материалом настоящего исследования послужил роман канадского писателя Г. Г. Кея «Тигана», центральным сюжетообразующим элементом которого выступает магически закрепленная невозможность произнести и услышать название собственной страны, то есть стирание имени из коллективной памяти, что представляет собой уникальный художественный эксперимент по моделированию диалектики мнемонического пространства фэнтезийного нарратива. Актуальность данной работы обусловлена потребностью современного литературоведения в осмыслении механизмов, посредством которых художественный нарратив конструирует и транслирует дискурс о коллективной памяти и идентичности.

**Цель** настоящего исследования – проанализировать диалектическое взаимодействие метафор «памяти» и «забвения» в романе Г. Г. Кея «Тигана» опираясь на современные концепции культурной памяти и когнитивной поэтики.

Теоретическую базу настоящего исследования образуют несколько взаимосвязанных блоков.

Так, в рамках данной работы особый интерес представляет теория культурной памяти немецкого ученого Яна Ассмана. В своей работе «Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности» исследователь выделяет **коммуникативную память** (живое свидетельство участников событий) и **культурную память** (закрепленное знание о прошлом) [2]. Подобное разграничение видов памяти полностью отражает сюжетную линию романа. Главный антагонист, колдун Брандин Игратский, лишает жителей провинции Тигана культурной памяти. Так, тиганцы утрачивают возможность произнести и передать название провинции за горизонтом живых свидетелей, но при этом сохраняется аспект коммуникативной памяти для тех, кто был рождён в провинции до завоевания.

Кроме того, для анализа произведения «Тигана» важным является наблюдение немецкого историка и культуролога Алейды Ассман о том, что забвение бывает **активным** (целенаправленным вытеснением) и **пассивным** (естественным угасанием) [1]. Герои романа «Тигана» претерпевают активное забвение в его фантастически гиперболизированном виде.

Вторым важным теоретическим столпом является концепция французского философа Поля Рикёра, изложенная в труде «Память, история, забвение», где выдвигается идея об «обязательстве памяти», имеющем этическое измерение . Согласно исследованиям П. Рикёра, «помнить означает свидетельствовать справедливость по отношению к жертвам. Забвение, насаждаемое властью, в этой оптике есть форма насилия над прошлым» [8].

Наконец, особое значение в рамках настоящего исследования имеет теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Как подчёркивает в своём обзоре данной концепции Н. Л. Одинаева, «метафорическое мышление – это то, что позволяет нам структурировать реальность» [7].

В рамках настоящего исследования особый интерес также представляет классификация метафор согласно Дж. Лакоффу и М. Джонсону. В своих исследованиях вышеупомянутые лингвисты выделяют следующие виды метафор:

- **онтологические** (позволяет осмыслять события, действия, эмоции, идеи и другие абстрактные сущности в терминах физических объектов, веществ или субстанций);
- **ориентированные** (связаны с пространственной ориентацией понятий и опираются на определённые противопоставления) [3].

Так, в романе «Тигана» ***память*** неизменно фигурирует как физическая субстанция – нечто, что можно удерживать, утрачивать или уничтожать. При этом отношение между памятью и властью организовано по ориентационной оси верх-низ, то есть носители памяти выступают как низовое сопротивление, а уничтожение памяти предстаёт инструментом господства.

Центральный магический приём романа представлен развёрнутой концептуальной метафорой о «памяти» и «забвении». Завоеванная провинция Тигана продолжает существовать географически, а это значит, что её поля возделываются, люди в ней живут и умирают; однако Тигана лишена онтологического статуса, попытки чужеземцев услышать название провинции оборачиваются семантической пустотой.

Обратимся к примеру № 1:

*"«Tigana,» said Erlein di Senzio quietly. He watched Devin's face. «Say it. You can say it, you were born there.» «Tigana,» Devin said. And then, because something seemed to open in his chest when he said it, said it again: «Tigana. That is what we are,» said Erlein. «That is what he took from us»"* [6, p. 98].

Данный пример демонстрирует несколько метафорических операций одновременно:

- **"something seemed to open in his chest"** – возвращение языковой идентичности передаётся как физическое ощущение;
- **"that is what we are <…> that is what he took from us"** – когнитивная метафора *имя как идентичность*; стирание означающего эквивалентно уничтожению коллективного субъекта.

Обратимся к примеру № 2, где наглядно представлена невозможность передачи имени провинции Тигана чужеземцам:

*“He said the word – the name, their name – clearly, precisely, giving each syllable its weight. And watched the blankness come over their faces: the baffled, slightly uncomfortable expression of people hearing a sound without meaning. «You see,» Alessan said quietly. «We are alone in the world with what we carry.» ”* [6, p. 157].

В данном отрывке реализуется концептуальная метафора *культурного уничтожения как лингвистической невозможности.* Метафора в данном примере не просто декларируется, а инсценируется на глазах у читателя –провал коммуникации случается в режиме реального времени, делая насилие заклятия ощутимым. Своим колдовством Брандин Игратский совершил акт перманентного лингвистического исключения, создав общество, которое навсегда отделено от внешнего мира. Опираясь на исследования А. Ассман [1], подобный разрыв происходит между «хранилищем памяти» и «функционалом памяти», то есть воспоминание сохраняется, но при этом лишается своей функции – способности циркулировать в общем культурном пространстве.

Кульминация романа представлена разрушением заклятия Брандина и возвращением имени провинции «Тигана», что является триумфом памяти над забвением. Однако Г. Г. Кей тщательно избегает победного финала, именуя момент рассеивания заклятия как тревожащий, драматичный переход:

*“He heard someone – a man he had never met, a soldier of some other province – say, quite casually, "Tigana," and understand what he was saying. Devin stood still. He became aware that he was weeping. He wasn't sure why, not entirely. Some of it was joy, or what he supposed joy was. Some of it was because the word had been only theirs, and now it wasn't, and he hadn't expected to feel that. Some things, it seemed, could be both a victory and a loss at the same time”* [6, p. 640].

Данный пример реализует диалектическую структуру, которая выстраивалась в романе на протяжении всего повествования – освобождение имени, его вхождение в универсальную культурную память одновременно уничтожает особое сообщество, которое на протяжении целого поколения было сутью тиганской идентичности. Согласно концепции «мест памяти» П. Нора, «институционализация памяти в публичных формах спасает от её исчезновения, но превращает живое переживание в памятник, лишая его той неотложности, которая и придавала ему смысл» [4]. Имя «Тигана», некогда исключительное достояние преследуемой общины, в момент своего освобождения становится доступным для всех, тем самым оно и не принадлежит никому как прежде.

Таким образом, роман Г. Г. Кея «Тигана» демонстрирует богатую и тщательно продуманную систему метафор «памяти» и «забвения», действующую одновременно на онтологическом, когнитивном и структурном уровнях. Опираясь на центральный приём – магическое изъятие топонима из общего доступа, автор конструирует то, что настоящая статья определяет как диалектику метафор. Так, «память» и «забвение» имеют комплементарную связь, каждое из этих явлений обретает свою интенсивность благодаря своей противоположности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ассман, А. Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика / А. Ассман. – Пер. с нем. Борис Хлебников. – Москва : Новое литературное обозрение, 2023. – 323 с.

2. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М. М. Сокольской. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.

3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М.Джонсон: Пер. с англ / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Нора, П. Всемирное торжество памяти [Текст] / Пьер Нора ; пер. с фр. Марии Сокольской // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа : [сб.]. / ред.-сост. 2-го изд. М. Габович. – М. : Новое литературное обозрение, 2005. – С. 391– 402
5. Assmann A. Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 408 p.
6. Kay, G.G. Tigana / Guy Gavriel Kay. – London etc. : Penguin books, 1990. – 686 p.
7. Odinaeva N.L. THE MEANING OF METAPHOR AND SIMILE // Теория и практика современной науки. 2018. №4 (34). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/the-meaning-of-metaphor-and-simile (дата обращения: 07.05.2026).
8. Ricoeur P. Memory, History, Forgetting / Trans. K. Blamey, D. Pellauer. –Chicago: University of Chicago Press, 2004. – 642 p.

**DIALECTICS OF METAPHORS OF "MEMORY" AND "OBLIVION" IN G. G. KAY'S NOVEL "TIGANA"**

**M.R. Doshlova**
*Kuban State University*
*Krasnodar, Russia, efremovabk3@yandex.ru*

This article is devoted to the study of the dialectical interaction of the metaphors of "memory" and "oblivion" in G. G. Key's novel "Tigana." Based on the material of the literary text, the mechanisms of the construction of collective and individual memory, the functions of forced oblivion as a tool of cultural destruction, and the role of the name as an ontological basis of identity are analyzed.

*Keywords:* metaphor; cultural memory; collective identity; historical fantasy; G. G. Key

УДК 81'255.2

## ЭСТЭТЫКА І СЕМАНТЫКА ВЕРШАВАНАЙ ФОРМЫ Ў ПАЭТЫЧНЫМ ПЕРАКЛАДЗЕ

**А.У. Дуброўскі**
*Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт*
*Мінск, Рэспубліка Беларусь, dubrovski@list.ru*

Даследаванне прысвечана эстэтычным і семантычным аспектам вершаванай формы ў перакладзе паэтычных твораў. Аналізуюцца прыклады фармальных і змястоўных знаходак і страт перакладчыкаў. Метадалагічнай асновай даследавання з'яўляецца тэорыя вершавання і эстэтыка літаратуры. Разглядаюцца пераклады вершаў з рускай на беларускую мову.

*Ключавыя словы*: паэтычны пераклад; рыфма; метр; рытм; эстэтыка; семантыка.

Захаванне вершаванай формы (эквірытмічнасць, эквірыфменнасць, эквілінеарнасць) – важнае патрабаванне для паэтычнага перакладу, хаця сёння даводзіцца сустракацца з перакладамі канвенцыйных вершаў верлібрам. Здаецца, гэта перадае змест твора іншамоўнаму чытачу. Але што такое змест паэтычнага твора? Гэта тая цэласная мастацкая рэальнасць, якую нельга пераказаць, яе можна толькі адэкватна ўзнавіць. Даць уяўленне чытачу пра так званы ідэйны змест – мала. У такім пераказе чытач амаль не дакранаецца да твора як такога. І звязана гэта з аб'ектыўнымі ўласцівасцямі паэзіі: прынцыпам арганізацыі паэтычнага тэксту

з’яўляецца ўстаноўка на моўнае выражэнне, а прынцыпам разумення паэзіі з’яўляецца счытванне ўсёй моўнай арганізацыі, якая набывае сэнсаўтваральныя функцыі [гл. 2, с. 484]. Даслоўны пераклад пры ігнараванні вершаванай формы будзе, хутчэй, скажэннем сэнсу, чым яго перадачай, бо іншамоўны чытач проста не атрымлівае таго ўражання ад твора, якое атрымлівае чытач арыгінальнага тэксту. Толькі цэласнасць гэтага ўражання можа наблізіць чытача на адэкватнага ўспрымання твора. Прадэманструем гэта на прыкладзе перакладаў верша Мікалая Гумілёва «Это было не раз»:

*Это было не раз, это будет не раз*
*В нашей битве глухой и упорной:*
*Как всегда, от меня ты теперь отреклась,*
*Завтра, знаю, вернешься покорной.*

*Но зато не дивись, мой враждующий друг,*
*Враг мой, схваченный темной любовью,*
*Если стоны любви будут стонами мук,*
*Поцелуи – окрашены кровью* [1, с. 133].

У адным з перакладаў мы чытаем:

*Гэта было неаднойчы, як не апошнім разам*
*У нашай змозе, глухой і супорлівай:*
*Як заўсёды, ты ад мяне адраклася,*
*Заўтра, ведаю, вернешся пакорлівай.*

*Але як ні дзівіся, варажнечы сябрук,*
*Вораг мой, ахоплены цёмным каханнем,*
*Толькі стогны любові будуць стогнамі мук,*
*Пацалункі – крывёй на ранах* [4, с. 106].

Параўнаем з іншым перакладам:

*Так было не аднойчы і будзе заўжды*
*Ў барацьбе нашай, злой, апантанай:*
*Як заўсёды, мяне адцуралася ты,*
*Заўтра ж вернешся зноў пакаяннай.*

*Толькі, люты мой друг, папярэдзіць дазволь:*
*Не здзіўляйся ў сваім пакаянні,*
*Калі раптам зліюцца пяшчота і боль,*
*Калі кроў афарбуе каханне* [3, с. 37].

У першым перакладзе не захоўваецца эквірытмічнасць (а ў першай страфе і эквірыфменнасць), у выніку чытач не атрымлівае ўяўлення пра гучанне арыгінала, якое мае заўсёды прынцыповае значэнне, бо паэзію трэба слухаць. Тым больш, у гэтым вершы імклівы метр Гумілёва (чаргаванне чатырохстопнага і трохстопнага анапеста) поўнасцю адпавядае напружанасці перададзеных пачуццяў, а ў першым з прыведзеных перакладаў крышку расцягнуты тактавік з яго апавядальнай і нават аморфнай інтанацыяй стварае ўражанне чагосьці запаволенага і заспакоенага. Але, як бачна з другога перакладу, захаванне вершаванай формы можа запатрабаваць адступлення ад даслоўнасці. Разам з тым ключавыя вобразы павінны захоўвацца. Хаця вобразнасць не належыць уласна да версіфікацыі, але гэта прын-

цыпова важны кампанент мастацкай цэласнасці твора, таму слоўныя вобразы трэба разглядаць у кантэксце эстэтыкі і семантыкі вершаванай формы.

Прааналізуем пераклады твораў Марыны Цвятаевай, зробленыя Валянцінай Аколавай.

У перакладзе верша «Мука́ и му́ка» радкі *Люди, поверьте: мы живы тоской! / Только в тоске мы победны над скукой* [5, с. 7] перакладаюцца наступным чынам: *Людзі, паверце: плыве сум ракой! / Кожнаму з нас – ён надзеі зарукай* [5, с. 6]. Тут можа здавацца, што ў першым з працытаваных радкоў адбываецца страта ключавога вобраза (*живы тоской*), але зварот да другога радка пераконвае ў тым, што тут гэтая страта кампенсуецца (*ён надзеі зарукай*). Такая кампенсацыя – важны механізм у паэтычным перакладзе, прычым перакладчык часам дэманструе сапраўднае майстэрства, ужываючы нейкія фармальныя сродкі, якіх не было ў арыгінале. Так, радкі *Моим стихам, как драгоценным винам, / Настанет свой черед* [5, с. 9] перакладаюцца так: *Для маіх вершаў, як* ***каштоўных*** *вінаў, / Дзень* ***кошту*** *– не настаў* [5, с. 8]. Тут паўтарэнне аднакаранёвых слоў якраз з'яўляецца такой знаходкай, бо паўтор увогуле моцны паэтычны сродак. Акрамя таго, перакладчыца па-майстэрску выкарыстоўвае магчымасці беларускай мовы, бо слова *кошт* адсылае тут да дзеяслова *пакаштаваць*; такім чынам адбываецца гульня слоў. У тым жа вершы словазлучэнне *моим стихам о юности и смерти* [5, с. 9] перакладаецца так: *Для маіх вершаў… пра май жыцця і страты* [5, с. 8]. Трэба прызнаць, што гэта выразна і вобразна.

Цудоўнае выкарыстанне сродкаў жывога беларускага маўлення знаходзім у перакладзе страфы з верша «Посадила яблоньку…». У арыгінале:

*Породила доченьку –*
*Синие оченьки,*
*Горлинку – голосом,*
*Солнышко – волосом* [5, с. 29].

У перакладзе:

*Нарадзіла доненьку –*
*Вочы: неба донейка,*
*Салоўкаю – голас,*
*Сланейкам – волас* [5, с. 28].

Радок *Закон звезды и формула цветка* [5, с. 75] з верша «Стихи растут, как звезды и как розы…» трапна перакладзены як *Закон святла і формула красы* [5, с. 74].

Спынімся таксама на стратах у перакладзе – як эстэтычных, так і семантычных.

У вершы М. Цвятаевай «Мы с тобою лишь два отголоска…» другая страфа заканчваецца радкамі *Оттого тебя чувствовать* ***другом*** */ Мне порою до слез тяжело*, а чацвёртая – *Оттого тебя чувствовать* ***братом*** */ Мне порою до слез тяжело* [5, с. 11]. У перакладзе абодва разы – *Вось чаму адчуваць цябе братам / І ў маўчанні сляза не змагла* [5, с. 10]. Атрымліваецца, што істотная вобразна-кампазіцыйная асаблівасць твора ігнаруецца.

Неапраўданыя парушэнні аквірыфменнасці знаходзім у наступных двух прыкладах. У вершы «Кошки» ў арыгінале рыфмы наступныя: *когда – боли – боле – стыда*; *поэт – роли – доли – нет*; *зови – холе – воле – любви* [5, с. 13]. У перакладзе: *дарма – болю – волю – няма*; *дарма – ролі – долі – няма*; *дарма – грэшным – прыналежым – няма* [5, с. 12]. Такім чынам, у Цвятаевай паўтараюцца рыфмы другога і трэцяга радкоў ва ўсіх строфах, у перакладзе – першага і чацвёр-

тага ў трох строфах і другога і трэцяга ў першых дзвюх. Магчыма, гэта не такая сур'ёзная хіба, як у наступным прыкладзе. Верш «Нежность» не мае рыфмаў. Пры гэтым у кожнай з чатырох строф тры радкі маюць жаночыя клаўзулы, чацвёрты – мужчынскую. Гэтыя прынцыповыя для гучання твора асаблівасці не захоўваюцца ў перакладзе [гл. 5, с. 32], дзе паяўляецца рыфмоўка па схеме АБАБ. Чытач, які ведае арыгінал, праз такую змену амаль не зможа пазнаць твор у перакладзе, бо гукавое аблічча верша (а ў рыфмаваным канвенцыйным вершы яно вызначаецца перш за ўсё метрам і рыфмоўкай) мае асноўнае значэнне ў гэтай пазнавальнасці.

У перакладзе верша «Бабушке» страчваецца ключавы вобраз – *юная бабушка*. У прыватнасці, радкі *Юные женщины так не глядят. / Юная бабушка, кто вы?* [5, с. 17] перакладзены так: Так працінаюць вачмі далягляд… / Свеце бабуля, дык хто ж вы? [5, с. 16]

Пераклад верша «Мне нравится, что вы больны не мной…» уяўляецца далёкім ад арыгінала. Напрыклад, параўнаем арыгінал і пераклад другой паловы першай страфы:

*Мне нравится, что можно быть смешной –*
*Распущенной – и не играть словами,*
*И не краснеть удушливой волной,*
*Слегка соприкоснувшись рукавами* [5, с. 19];

*Шчаслівая, што жарты – не гульня,*
*Што слову – воля вольная ў маўчанні,*
*Што рэўнасці – ружовая сцяна,*
*І да агню набліжана дыханне* [5, с. 18].

Такая ж аддаленасць ад арыгінала ў другой страфе верша «Цыганская страсть разлуки!»:

*Никто, в наших письмах роясь,*
*Не понял до глубины,*
*Как мы вероломны, то есть –*
*Как сами себе верны* [5, с. 25];

*Той, хто пісьмы чытае*
*Чужыя – ці прыме віну,*
*Гвалтам калі ў іх шукае*
*Пачуццяў жывых глыбіню?* [5, с. 24]

Параўнаем арыгінал і пераклад першай страфы верша «Стихи растут, как звезды и как розы…», які ўжо згадваўся:

*Стихи растут, как звезды и как розы,*
*Как красота – ненужная в семье.*
*А на венцы и на апофеозы –*
*Один ответ: – Откуда мне сие́?* [5, с. 75];

*Радкі растуць, як зоркі і як ружы,*
*Як прыгажосць – што лішняя ў сям'і.*
*І на пытанні – што ля вуснаў кружаць,*
*Адказ адзіны, мудры свет, прымі!* [5, с. 74]

Трэба памятаць, што *Откуда мне сие́?* – цытата з Евангелля паводле Лукі, словы Елісаветы, калі да яе прыйшла Марыя: «Адкуль мне гэта, што Маці Пана май-

го прыйшла да мяне» (Лк 1:43). У перакладзе мы бачым яўны пропуск ключавога вобраза.

Такім чынам, эстэтыка і семантыка ў паэтычным перакладзе непарыўна звязаны. Семантычныя страты азначаюць зніжэнне эстэтычнага ўзроўню тэксту, а фармальныя недакладнасці прыводзяць да неадэкватнага ўспрымання твора чытачом, які ўжо не можа дакрануцца да той мастацкай цэласнасці, якая адпавядала творчай задуме аўтара. Псіхалагічныя механізмы ўспрымання вершаванага тэксту трэба ўлічваць як перакладчыкам, так і рэдактарам, якія працуюць з мастацкімі перакладамі.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Гумилев, Н. «Когда я был влюлен…» : Стихотворения. Поэмы. Пьесы в стихах. Переводы. Избр. проза / Н. Гумилев ; сост., вступит. статья Л. А. Озерова. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 624 с.

2. Дуброўскі, А. Рэдактарскі аналіз вершаванага тэксту: крытэрыі мастацкасці паэтычнага твора і праблема літаратурных іерархій / А. Дуброўскі // Слова ў кантэксце часу: да 85-годдзя прафесара А. І. Наркевіча : зб. навук. прац : у 2 т. / пад агул. рэд. В. І. Іўчанкава. – Мн., 2014. – Т. 1. – С. 480–491.

3. Дуброўскі-Сарочанкаў, А. Эстэтыка маўчання : вершы, паэма / А. Дуброўскі-Сарочанкаў. – Мн. : Кнігазбор, 2011. – 88 с.

4. Куртаніч, В. Начное сонца : вершы / В. Куртаніч. – Мн. : Маст. літ., 1994. – 126 с.

5. Цвятаева, М. Дзве песні : лірыка / М. Цвятаева ; пер. з руск. В. Аколавай. – Мн. : Полымя, 1994. – 189 с.

**AESTHETICS AND SEMANTICS OF POETRY FORM IN POETIC TRANSLATION**

**A. Dubrouski**

*Belarusian State Agrarian Technical University*
*Minsk, Republic of Belarus, dubrovski@list.ru*

The article is devoted to the aesthetic and semantic aspects of the poetic form in the translation of poetic works. Examples of formal and substantive discoveries and losses of translators are analyzed. The methodological basis of the study is the theory of poetry and the aesthetics of literature. Translations of poems from Russian into Belarusian are analyzed.

*Keywords*: poetic translation; rhyme; meter; rhythm; aesthetics; semantics.

УДК 821.133.1.09(092)

## ФРАНЦУЗСКИЙ ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКИЙ РОМАН ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА

**О.Ф. Жилевич**

*Полесский государственный университет*
*Пинск, Ресаублика Беларусь, jilevitch@gmail.com*

В статье рассматривается французский философско-аллегорический роман первой четверти XXI века – одного из наиболее динамично развивающихся и концептуально насыщенных направлений современной прозы. Анализируются жанрово-типологические характеристики и основные тематические векторы этого жанра, унаследовавшего традиции философской прозы Просвещения и экзистенциализма XX века. Особое внимание уделяется творчеству таких авторов, как Мишель Уэльбек, Мари Дарьескек, Ален Дамазио, Амели Нотомб и Ромен Люказо. Исследуются ключевые философские доминанты

эпохи (экзистенциальный вакуум, кризис рациональности, метамодернистский поворот) и их отражение в аллегорических структурах современного романа. Делается вывод о трансформации жанра: переходе от абстрактно-онтологической проблематики к острой социальной критике, а также об изменении самой природы аллегории как инструмента познания.

*Ключевые слова:* французская литература, философско-аллегорический роман, аллегория, постмодернизм, метамодернизм, Мишель Уэльбек, Ален Дамазио, Мари Дарьескек, Амели Нотомб, Ромен Люказо, современный роман.

Философско-аллегорический роман занимает особое место во французской литературной традиции. Уходя корнями в эпоху Просвещения и достигнув расцвета в философской прозе XX века (в творчестве Ж.-П. Сартра, А. де Сент-Экзюпери), этот жанр в первой четверти XXI столетия переживает период активной трансформации. Сочетая в себе философскую и художественную парадигмы, он стремится не просто отражать действительность, но и моделировать ее, создавая с помощью аллегории универсальные образы, позволяющие осмыслить фундаментальные вопросы бытия и современные проблемы общества.

**Цель настоящей статьи** – выявить основные тенденции развития философско-аллегорического романа во французской литературе первой четверти XXI, а также проследить эволюцию философских доминант, характерных для этого периода.

Философско-аллегорический роман – жанровая модификация, в которой сочетаются художественный вымысел и отвлеченная философская идея. Его главная отличительная черта – особый тип художественного мышления, при котором реальность служит лишь поводом для создания иносказательных моделей, призванных прояснить те или иные мировоззренческие установки. В основе этого жанра лежит «художественно-философская мысль, оформленная с помощью аллегории» и сформированная по «образно-понятийным принципам отражения мышления соответствующей эпохи» [1, с. 79].

Классическая традиция французского философско-аллегорического романа, восходящая к Вольтеру, Дидро и Монтескье, задала целый ряд устойчивых параметров: неразвитый сюжет, притчевую композицию, универсальный тип персонажа, систему персонажей как серию двойников, абстрагированный хронотоп и монологический тип дискурса. Этим параметрам свойственна высокая степень обобщения, обязательная проекция авторских идей на картину мира читателя и скрытый дидактизм.

В свою очередь, традиции экзистенциализма XX века привнесли в жанр новые модусы постановки проблем: сосредоточенность на абсурдности бытия, проблеме выбора, одиночества и свободы. К примеру, аллегория в нарративе Ж.-П. Сартра функционирует как художественно-эстетическое средство текста и конструктивный фактор в организации прозаического целого. [2, с. 64]

Ведущие писатели нашего времени обращаются к философско-аллегорическому роману для решения важных художественных задач. Среди них: Мишель Уэльбек, Ален Дамазио, Амели Нотомб, Ромен Люказо, Пьер Бордаж, Мари Дарьескек, Амин Маалуф, Жан-Кристоф Руфен и Антуан Володин.

Так, М. Уэльбек в своих романах «Элементарные частицы» (« Les Particules élémentaires »), «Аннигиляция» («Anéantir») разрабатывает последовательную философскую концепцию, восходящую к Шопенгауэру и Конту. Его романы – это аллегории позднего постмодерна, в которых показывается моральный, социальный и политический распад общества. Как отмечается в рецензии на «Аннигиля-

цию», в романе «бессмысленность стала основой дисфункциональной жизни, автор исследует едкий нигилизм, безбожие, повсеместный терроризм и сексуальные девиации поздней постсовременности» [3, p. 7]. Особенность аллегоризма М. Уэльбека заключается в том, что его персонажи – это метафоры духовной деградации западного человека, а сюжетные коллизии работают как интеллектуальный эксперимент по проверке пределов либерального гуманизма. Унаследованная от экзистенциализма проблематика нигилизма М. Уэльбека обретает новые формы. Если у Ж.-П. Сартра абсурд был отправной точкой для свободы, то у М. Уэльбека и его последователей он становится тупиком. Как следует из диссертационного исследования Л. Бетти, Уэльбек рисует «реалистичную картину европейской религиозности» в условиях секуляризации, где материализм и отсутствие трансцендентного имеют логическим следствием рост депрессии и самоубийств [5, p. 66].

В поздних романах М. Уэльбека, особенно «Аннигиляция», демонстрируется отход от постмодернистской иронии и цинизма. Исследователи отмечают, что в этом романе автор неожиданно обращается к «искупительной ценности католической морали и ценностей» [4, p. 18], вводя темы жертвенности и благодати. Это знаменует собой сдвиг в сторону того, что теоретики называют «метамодернизмом» – возвращение к искренности и надежде, но уже на новом, постироническом уровне.

В романах «Орда встречного ветра» («La Horde du Contrevent») и «Беглецы» («Les Furtifs») А. Дамазио сочетаются черты научной фантастики и антиутопии. Произведения также пронизаны аллегориями власти, тоталитаризма и сопротивления. Исследователи отмечают, что в романе «Беглецы» А. Дамазио сознательно использует философию Жиля Делёза для создания «дистопического мира, где становление является основным принципом» [6, p. 51]. Аллегория у писателя не статична: она разворачивается как процесс, моделирующий альтернативные способы восприятия и бытия. Как признается сам автор, «философия руководит моей жизнью как в политической практике, так и в этике, в моей духовности, в моих выборах».

В романах А. Дамазио и М. Дарьескек проблематизируется классическое картезианское понимание субъекта. В их прозе акцент смещается на аффекты, телесность и внечеловеческие формы сознания (животных, растений, технологий). Аллегория здесь служит инструментом деконструкции антропоцентризма.

Отдельного внимания заслуживают авторы, для которых философский дискурс становится не просто фоном, а инструментом конструирования повествования. А.Нотомб, бельгийско-французская писательница, создает аллегорические пространства, в которых телесные позы и жесты служат матрицей для философских поисков. В её романах раскрываются границы идентичности посредством гротескных, метафоричных ситуаций.

Р. Люказо свою прозу определяет как «концептуальную лабораторию». Его роман «Лаций» (Latium) является аллегорией падения Римской империи, перенесенной в космический масштаб.

Французские современные писатели – П. Бордаж, М. Дарьескек, А. Маалуф, Ж.-К. Руфен и А. Володин – исследуют в своих произведениях сопротивление персонажей футуристическим обществам через призму философских и метафизических вопросов.

Важнейшей тенденцией развития жанра философско-аллегорического романа является изменение природы и функций аллегории. Если в классических образцах

аллегория была преимущественно инструментом абстрактного философствования (человек вообще, общество вообще), то в XXI веке она все чаще приобретает

Аллегорическое пространство в романе «99 франков» Ф. Бегбедера, функционирует как «пространство художественное (виртуальное или выдуманное) и как пространство аллегорическое» одновременно, причем эта двойная степень условности позволяет автору обнажать «проблемы современного общества потребления». В этом контексте жанр все чаще сочетается с антиутопией и научной фантастикой, что позволяет исследователям говорить о формировании особого «футуристического романа», который «проливает новый свет на метафикциональные аспекты антиципаторной литературы» [6, p. 76]. Аллегория перестает быть просто риторической фигурой и превращается в полноценную методологию познания и критики действительности.

Таким образом, французский философско-аллегорический роман первой четверти XXI века представляет собой динамично развивающуюся жанровую модификацию, в которой сочетаются классические традиции французской философской прозы с актуальной проблематикой современности. Анализ творчества таких авторов, как Мишель Уэльбек, Ален Дамазио, Амели Нотомб и Ромен Люказо, позволяет выделить несколько ключевых тенденций:

1) перенос акцента с абстрактно-онтологических вопросов на социально-политическую критику;

2) активное использование жанровых форм антиутопии и научной фантастики;

3) изменение природы аллегории, которая становится инструментом конкретного, а не только отвлеченного познания;

4) постепенный отход от постмодернистского цинизма в сторону «метамодернистской» искренности и поиска новых форм надежды.

Эти тенденции свидетельствуют о том, что философско-аллегорический роман сохраняет свою актуальность как одна из наиболее рефлексивных и концептуально насыщенных форм современной французской литературы, способной не только диагностировать духовное состояние эпохи, но и предлагать пути его осмысления.

Французский философско-аллегорический роман первой четверти XXI века предстает как результат сложного синтеза просветительской и экзистенциалистской традиций, адаптированных к реалиям современного общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Жилевич, О.Ф. Философско-аллегорический роман в эпоху модернизма: традиции и новации / О.Ф. Жилевич // Веснік Палескага дзяржаўнага універсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук: научно-практический журнал. - 2021. - № 2. - С. 78-86.

2. Жилевич, О.Ф. Философско-аллегорический роман: эстетические и культурные интенции / О.Ф. Жилевич // Веснік Палескага дзяржаўнага універсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук: научно-практический журнал. - 2020. - № 1. - С. 62-68.

3. Houellebecq, M. Anéantir / M. Houellebecq. – Paris: Flammarion. – 2022. – 733 p.

4. Houellebecq M. Les Particules élémentaires / M. Houellebecq. – Paris: Flammarion. – 1998. – 317 p.

5. Betty, L. Houellebecq, philosophe: Reading Michel Houellebecq as Philosophy, Theology, and Ideology: PhD Dissertation / L. Betty. – Nashville : Vanderbilt University, 2011. – 410 p.

6. Buzay, E. Contemporary French and Francophone Futuristic Novels: The Longing to be Written and Its Refusal / E. Buzay. – Cham : Palgrave Macmillan, 2024. – 249 p.

**FRENCH PHILOSOPHICAL-ALLEGORICAL NOVEL OF THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY: TRANSFORMATION OF THE GENRE**

**O.F. Jilevitch**
*Polesky State University*
*Pinsk, Belarus, elena8602@mail.ru*

This article examines the French philosophical-allegorical novel of the first quarter of the 21st century–one of the most dynamically developing and conceptually rich genres of contemporary prose. It analyzes the genre's genre-typological characteristics and key thematic vectors, inheriting the traditions of Enlightenment philosophical prose and 20th-century existentialism. Particular attention is paid to the work of authors such as Michel Houellebecq, Marie Darriesqueq, Alain Damasio, Amélie Nothomb, and Romain Lucazeau. The key philosophical dominants of the era (the existential vacuum, the crisis of rationality, the metamodernist turn) and their reflection in the allegorical structures of the contemporary novel are explored. A conclusion is drawn about the genre's transformation: a shift from abstract ontological issues to acute social critique, as well as a change in the very nature of allegory as a tool of cognition.

*Keywords:* French literature, philosophical-allegorical novel, allegory, postmodernism, metamodernism, Michel Houellebecq, Alain Damascene, Marie Darriesqueq, Amélie Nothomb, Romain Lucazeau, contemporary novel.

УДК 81-26

# СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ФРАНЦУЗСКИЙ

**С.А. Жилина, Е.В. Головина**
*Оренбургский государственный университет им. В.А. Бондаренко*
*Россия, oksana.z.2014@yandex.ru*

Настоящая статья посвящена исследованию частных и общих способов перевода эмотивной лексики. Языковой материал представлен 300 словарными единицами, выбранными из романа Уолтера Тэвиса «Ход королевы». Цель работы - анализ способов перевода эмотивной лексики. Использованные методы: описательный метод, сравнительный метод, метод сплошной выборки.

*Ключевые слова*: лингвистика, эмотивная лексика, способы перевода, лексический уровень языка, грамматический уровень языка

Уолтер Тэвис – классик американской литературы XX века, автор романов и рассказов. Дебютный роман писателя, «Мошенник» (The Hustler») увидел свет в 1959 году. Однако не завоевал сердца читателей. Гораздо позже, в 1983 году на свет выходит роман-взросление «Ход королевы», благодаря которому автор и приобретает всемирное признание. В центре сюжета – жизнь шахматного вундеркинда Бет Хармон. Читатель прослеживает путь девочки от обычной сироты из приюта до бесподобного гроссмейстера. Роман захватывает сердца публики своей нетипичной историей, внутри которой оказываются переплетения на первый взгляд параллельных тем: трудности взросления, отчуждённость, борьба с алкогольной зависимостью, победы в шахматных турнирах. К настоящему моменту книга экранизирована кинокомпанией Netflix и переведена на все языки мира. На французский язык роман был переведен 1983 году Жаком Мэльбо и вышел в свет под названием «Le jeu de dame».

В данной статье будут рассмотрены основные переводческие стратегии при передаче эмотивной лексики с английского языка на французский.

Методом сплошной выборки в тексте оригинала отобрана эмотивная лексика в количестве 300 словоформ и поделена на смысловые группы, объединённые на основе эмоциональной составляющей. Следует отметить, что эмоциональный фон романа довольно стабильный, пониженный, что отражается на использовании соответствующе окрашенной лексики. В результате исследования, были выделены следующие тематические группы эмотивной лексики:

1) «Гнев» - 45 словоформ;
2) «Страх» - 50 словоформ;
3) «Равнодушие» - 17 словоформ;
4) «Раздражение» - 63 словоформы;
5) «Грусть» - 78 словоформ;
6) «Одиночество» - 47 словоформ.

По Латышеву, трудность в переводе романа-взросления может возникать, во-первых, из-за лексических особенностей данного жанра. Это обусловлено выбором сюжетной линии. [4] Читатель наблюдает процесс становления личности главного героя, развитие его внутреннего мира, взаимодействие в социальной среде и т.д. Произведение Уолтера Тэвиса «Ход королевы» содержит большое количество эмотивной лексики и лексики эмоций, разговорной лексики, стилистических фигур. Правильная передача с ИЯ на ПЯ таких лексических единиц требует использования не только общих траекторий перевода, но и частных способов.

Анализ и сопоставление с оригиналом перевода книги «Ход Королевы» Жака Мэльбо проводились на основе классификации переводческих трансформаций, данных В.Н.Комиссаровым [3], Л.С. Бархударовым [1] и Л.К. Латышевым [4].

В французском варианте романа были выявлены грамматические замены, лексические замены, дословный перевод, антонимичный перевод. По данным исследования, наиболее частотным способом перевода эмотивной лексики оказались замены и лексические трансформации. Можно предположить, что выбор переводческих траекторий обусловлен стремлением максимально полно и адекватно передать эмоциональный он оригинала и перестроить произведение под культурный фон реципиента с минимальными потерями.

Кроме того, следует упомянуть особенности лексического и грамматического строя французского языка. Так, Илия И.Я. проводит комплексный анализ частотных речевых клише во французском современном языке и приходит к выводу: для французской речи характерно употребление времен изъявительного наклонения глаголов; распространено использование безличных конструкций, речевых оборотов, а также местоимений en, il, ça и повсеместное употребление глагола vouloir. [2, 113с]

Elizabeth Harmon surveys a troubled future – Elizabeth Harmon pose son regard sur un avenir incertain.

В данном примере, использована лексическая замена (модуляция). Так английский глагол «to survey» - «активный, аналитический взгляд со стороны, часто с дистанции или высоты» передается в французском варианте, оборотом «poser son regard sur un avenir incertain» - «устремлять взгляд в неизвестность». За счёт модуляции достигается большая образность, литературность и элегантность и снижается уровень напряженности повествования.

She was frightened - Elle était terrifiée.

Переводчик прибегает к приёму лексической замены (интенсификации) для максимально точной передачи эмоционального состояния героини. Так, прилагательное «terrifiée» выражает гораздо большую степень ужаса. Кроме того, выбор эквивалента обусловлен языковой французской традицией – предпочитать более точные, семантически окрашенные слова. Таким образом, создается более полное представление о внутреннем мире героини и сохраняется общий эмоциональный фон произведения.

Gym was bad, and volleyball was the worst - La gym, c'était horrible, et le volleyball, c'était le pire.

Во-первых, в данном примере переводчик использует прием лексической замены, усиливая отрицательное отношение героини к спорту: «was bad» - «c'était horrible». Для наиболее адекватной и естественной передачи на ПЯ переводчик выбирает стилистически сильно окрашенное прилагательное «horrible» - «ужасный». Также наблюдается прием добавления указательного местоимения ce в составе c'etait. Таким образом, в французском варианте повтор звучит естественнее, симметричнее и окрашеннее.

Her heart leapt - Son cœur bondit.

В данном примере также использована лексическая замена (модуляция) при переводе глагола «to leap» - «подпрыгнуть» более окрашенным эквивалентом «bondir» - «резко рвануться вверх». Замена глагола с широким семантическим полем на более конкретный глагол сужает значение и делает образ более острым и динамичным.

Beth felt her stomach tighten - Beth sentit son ventre se nouer

В данном примере использован прием метафорической конкретизации, при котором нейтральный глагол «to tight» заменяется более образным и физиологически выразительным французским эквивалентом «se nouer». Идиоматическое выражение усиливает телесное ощущение тревоги и страха. Кроме того, переводчик прибегает к структурной замене: невозвратный глагол в ИЯ передается возвратным в ПЯ, соблюдая французскую языковую традицию. Выбор переводческих трансформаций обусловлен рядом целей: адекватно передать смысл высказывания и сделать перевод более экспрессивным и психологически насыщенным, чем оригинал.

She lays, stiff as steel, on her cot - Elle se trouvait allongée, raide comme l'acier, dans son lit.

В данном примере, во-первых, происходит грамматическая замена, при которой исходный глагол «to lay» настоящего времени трансформируется глаголом «se trouvait» в Imparfait. Такой прием позволяет передать полнее фоновое состояние героини. Кроме того, использована лексическая замена, в ходе которой узконаправленное слово армейской тематики «cot» заменяется на более нейтральное общеупотребительное «lit». В результате смягчения реалий и потери резкости, переводчик адаптирует жесткую английскую фразу под французскую литературную норму.

В некоторых случаях, особенно при переводе эмоций страха или гнева, переводчик прибегает к дословному переводу, калькированию идиом с ИЯ на ПЯ без потери смысла и тональности. Обе фразы переводятся дословно эквивалентами в ПЯ. Так, английский фразовый глагол «to be afraid» передается узуальным эквивалентом «avoir peur». Также наблюдается дословность перевода некоторых сравнительных оборотов: например, a hatred as black as night идентично передается

средствами другого языка - une haine aussi noire que la nuit, like the arms of a dead person - comme les bras d'un mort. Можно предположить, то переводчик прибегает к приему калькирования из-за полного соответствия двух фраз в двух языках как на грамматическом, так и на смысловом уровне, что не требует поиска альтернативных вариантов перевода. При этом сохранен стиль текста и манера повествования. Кроме того, сохранен синтаксический параллелизм, что придает высказываниям симметрию на уровне ритма и грамматики.

But she was afraid. Her mouth was dry - Mais elle avait peur. Elle avait la bouche sèche.

She felt rising in her a hatred as black as night – Elle sentit monter en elle une haine aussi noire que la nuit.

Her mind was luminous - Son esprit était lumineux.

В итоге, переводчик добивается адекватного и эквивалентного перевода, полностью соответствующего грамматическим нормам и образности языка-реципиента.

There was a thick, heavy sensation at the back of her throat as she did this, and her arms were numb, like the arms of a dead person - Elle sentit une boule épaisse et lourde à l'arrière de sa gorge en faisant cela, et ses bras étaient gourds, comme les bras d'un mort.

В данном примере можно заметить синтаксическую трансформацию, при которой происходит замена безличного оборота «There was a sensation» на личную конструкцию с объектом и конкретным действием «Elle sentit». Данный прием обусловлен французской тягой к антропоцентрическим конструкциям, в которых состояние описывается через сам предмет. Кроме того, происходит лексическая замена. Так, абстрактное существительное «sensation» передается более конкретной метафорой «une boule». Таким образом, переводчик делает ощущение более материальным и конкретным.

She grew frantic - Elle devint très nerveuse.

При переводе данной фразы Жак Мальбо прибегает к разным стратегиям. Так, например, он использует лексическую замену с ослаблением интенсивности. Крайне сильный эмотив «frantic» заменяется на стилистически более слабый эквивалент «très nerveuse». При этом фраза заметно смягчается, но нарушается адекватность перевода. Также переводчик применяет грамматическую замену, при которой изменяется глагол состояния. Так, оригинальный глагол «grew» передается через стилистически корректный аналог «devenir». По определению В.Н.Коммисарова [3], такой перевод назвать качественным нельзя, так как произошли значительные смысловые и стилистические потери. Однако, выбор стратегий, вероятно, определялся целью снизить уровень эмоциональной интенсивности и адаптировать текст под культуру реципиента.

По проведенному анализу способов перевода романа Уолтера Тэвиса «Ход королевы» с английского языка на французский можно сделать вывод, что Жак Мальбо использует разные стратегии передачи высказываний. Наиболее частотные способы: лексические замены, калькирования, грамматические замены, синтаксические трансформации. Выбор стратегий определяется, в первую очередь, жанром текста. Так, перевод художественного произведения требует сохранения образности, эмоционального фона, определенной тональности. С другой стороны, перед переводчиком стоит задача максимально адекватно передать текст ориги-

нала, при этом адаптировав его под литературную и узуальную норму современного французского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов // М.: Высшая школа, 1975. −311 с.
2. Илия, Л.И. Грамматика французского языка. / И.Я. Илия // – М., 1990. – 220 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2000. 192с.
4. Латышев, Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания [Текст] / Л. К. Латышев. – М.: Просвещение, 1988.

**WAYS TO TRANSLATE EMOTIVE VOCABULARY FROM ENGLISH TO FRENCH**

**S.A. Zhilina, E.V. Golovina**
*Orenburg State University named after V.A. Bondarenko*
*Russia, oksana.z.2014@yandex.ru*

This article is devoted to the study of particular and general ways of translating emotive vocabulary. The language material is represented by 300 vocabulary units selected from the novel "The Queen's Move" by Walter Tevis. The purpose of the work is to analyze the ways of translating emotive vocabulary. Methods used: descriptive method, comparative method, continuous sampling method.

*Keywords*: linguistics, emotive vocabulary, translation methods, lexical level of language, grammatical level of language

УДК 82

# ИМАГОЛОГИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ

**В.М. Заидова**
*Алтайский государственный педагогический университет*
*Барнаул, Россия, vzaidova@yandex.ru*

В статье рассматривается имагология как междисциплинарная область гуманитарного знания, анализируется её генезис, теоретические основы и методологический аппарат. Особое внимание уделяется различным трактовкам понятия «имагология» в современной научной среде, а также анализу оппозиции образа «свой – чужой» как ключевого концепта имагологических исследований. Рассматриваются исторические этапы развития имагологии, начиная с её формирования в рамках компаративистики и заканчивая современными тенденциями. Особое внимание уделяется вкладу отечественных и зарубежных ученых в становление и развитие имагологических исследований.

*Ключевые слова:* имагология, компаративистика, образ, «свой», «чужой», этностереотип, междисциплинарность, литературоведение, национальный характер, культурные стереотипы, межкультурная коммуникация, идентичность.

В последние годы в отечественной гуманитаристике возрос интерес к имагологии – междисциплинарной области, изучающей образ «другого», чужой страны, народа, культуры. Этот интерес обусловлен растущей глобализацией, интенсификацией межкультурных контактов и необходимостью понимания механизмов формирования представлений о других культурах. Несмотря на растущую попу-

лярность, статус имагологии остается дискуссионным, а само понятие – неоднозначным, что требует более глубокого анализа её теоретических и методологических оснований. Цель данной статьи – проанализировать историю развития имагологии, её теоретические и методологические основы, рассмотреть различные подходы к определению этого понятия в современной научной литературе, а также выявить перспективы дальнейшего развития имагологических исследований.

«Имагология как направление литературоведения (от лат. Imago- изображение, образ)» [Папилова,2011,с.31.]. позволяет исследовать национальные и культурные стереотипы, представленные в литературе, и их влияние на формирование образа «чужого». «Область гуманитарного знания, изучающая образы «другого». [Папилова,2011,с.31.]. Однако, такое определение требует уточнения, поскольку понятие «образ» само по себе многозначно и может трактоваться по-разному» [Папилова,2011,с.32.].

Некоторые исследователи рассматривают имагологию как «раздел компаративистики, занимающийся изучением представлений одного народа о другом.» [Ощепков,2010,с.251].

В рамках такого подхода акцент делается на сравнительном анализе литературных текстов и других культурных артефактов, в которых формируются и транслируются образы чужих стран и народов.

Имагология, как научная дисциплина, возникла на стыке различных дисциплин, тем самым это обусловило многообразие подходов к её определению. Наиболее распространённое определение имагологии -это область гуманитарного знания, изучающая образы «чужого». Однако, такое определение требует уточнения, поскольку понятие «образ» само по себе многозначно и может трактоваться по-разному.

Некоторые исследователи рассматривают имагологию как раздел компаративистики, занимающийся изучением представлений одного народа о другом. В рамках такого подхода акцент делается на сравнительном анализе литературных текстов и других культурных артефактов, в которых формируются и транслируются образы чужих стран и народов. Основной задачей имагологии в данном случае является выявление стереотипов, предрассудков и других искажений, возникающих в процессе межкультурной коммуникации. Другие исследователи, напротив, подчёркивают междисциплинарный характер имагологии, указывая на то, что она опирается на достижения таких наук, как история, этнография, психология, социология и культурология. В рамках такого подхода имагология рассматривается как комплексная наука, изучающая широкий спектр явлений, связанных с формированием и функционированием образов «Другого» в различных сферах общественной жизни.

«В «Толковом словаре обществоведческих терминов» имагология определяется как «учение об образах» и «составная часть сравнительно-исторического метода в литературоведении». Однако, это определение представляется слишком общим и не отражает всей сложности и многогранности имагологических исследований»[Яценко,1999,с.123].

«Современные исследователи конкретизируют это определение, обращая внимание на различные аспекты. Например, А.Р. Ощепков понимает имагологию как сферу исследований, изучающую образ «чужого» в общественном, культурном и литературном сознании»[Ощепков, 2010,с.33]. В.А. Хорев отмечает, что «имагология изучает образ другого народа не только в литературе, но и в других

«текстах»». [Хорев, 2012,с.34]. Н.П. Михальская считает, что «имагология исследует восприятие и воплощение в литературных произведениях представлений об иной стране, её народе, особенностях национального характера» [Михальская, 1995,с.45].

Можно выделить несколько основных подходов к определению понятия «имагология»:

1. Междисциплинарный подход: имагология-комплексная наука, изучающая широкий спектр явлений, связанных с формированием и функционированием образов «чужого» в различных сферах общественной жизни.

2. Культурологический подход: имагология является областью исследований, изучающих влияние культуры на формирование образов «чужого».

3. Психологический подход: имагология-область исследований, изучающая психологические механизмы формирования образов «чужого».

Имагология как самостоятельное научное направление сформировалось во второй половине XX века. Однако, предпосылки для её возникновения существовали и ранее. Интерес к образам других стран и народов можно найти уже в древней литературе и философии.

Формирование имагологии связано с развитием компаративистики в XX веке. Именно в рамках сравнительного литературоведения были заложены основы для изучения образов «Другого» в литературных текстах.

«Важную роль в становлении имагологии сыграли работы Ж. М. Карре и М. Ф. Гийяра, которые «предложили анализировать не только взаимовлияние литератур, но и то, как в тексте реализуется образ «другого»» [Cerre, 1966; Giyard, 1981,с.45]. Они обратили внимание на то, что литература является важным источником информации о других странах и народах, однако, эта информация часто бывает искаженной и стереотипной.

«Ж.М. Карре и М.Ф. Гийяр предложили новый метод изучения литературы, который заключался в анализе не только содержания текста, но и его контекста. Они считали, что для понимания образа Другого необходимо учитывать исторические, социальные и культурные факторы, которые влияли на его формирование» [Cerre, 1966; Giyard, 1981,с.45].

Румынский исследователь А. Дима призывал «с крайней тщательностью подходить к портрету той или иной страны в литературе, поскольку образы других стран не могут оставаться постоянными, а на их создание влияют совершенно разные факторы, в том числе то, имел ли автор текста опыт пребывания в описываемой им стране.» [Дима, 1977,с.45].

Постепенно имагология выходит за рамки компаративистики и начинает развиваться как междисциплинарная область исследований. Это связано с осознанием того, что образы «чужого» формируются не только в литературе, но и в других сферах общественной жизни: в истории, политике, культуре, искусстве, средствах массовой информации и т.д.

В развитии междисциплинарного подхода к имагологии важную роль сыграли работы отечественных ученых. М.М. Бахтин разработал концепцию «диалога культур», которая предполагает, что взаимодействие с другой культурой способствует лучшему пониманию собственной культуры. [Бахтин, 1979,с.45]. «Он подчеркивал, что чужая культура полно и глубоко раскрывает себя только в глазах другой культуры» [Бахтин, 1979,с.45].

Существенное влияние на развитие имагологии оказала эпоха Просвещения, популяризовавшая литературный жанр путешествий. «Романтизм, как известно, проявил углубленный интерес к национальному самосознанию народа, его языку и фольклору, самобытности его культуры и литературы, к менталитету и характеру чужой нации, к «экзотике» («нецивилизованным» народам, дикарям)». [Папилова, 2013,с.67].

В эпоху глобализации имагология приобретает особую актуальность. Усиление межкультурных контактов приводит к увеличению взаимодействия между различными культурами. В этих условиях понимание механизмов формирования образов «чужого» становится необходимым для успешной межкультурной коммуникации и предотвращения конфликтов на национальной и религиозной почве.

На сегодняшний день современные имагологические исследования характеризуются междисциплинарным подходом, использованием новых методов и технологий, а также расширением тематики. В частности, большую часть внимания уделяется изучению влияния средств массовой информации на формирование образов «чужого». Так-же исследуются образы различных социальных групп и меньшинств. Анализируются процессы формирования национальной идентичности и межкультурной толерантности.

Необходимо выявить основные тенденции и закономерности, характеризующие образ Другого. Объяснить, почему образ Другого сформировался именно таким образом. Как этот образ влияет на межкультурную коммуникацию и отношения между различными народами и культурами?

«Одним из ключевых понятий имагологии является оппозиция «свой – чужой»».[Степанов, 1997; Хорев, 2012]. «Она определяет противопоставление, пронизывающее культуру и формирующее коллективное мироощущение. Образ «чужого» всегда формируется в сопоставлении с образом «своего»». [Степанов, 1997; Хорев, 2012].

Разграничение «своего – чужого» существовало испокон веков не только как пространственно-территориальная граница, но и как разница в системе верований и культур. Отношение к чужому в каждом исторически конкретном обществе было связано с присущей ему картиной мира, поэтому и оппозиция «свое – чужое» имела в каждую эпоху различное наполнение.

В работе Степанова концепт «свой – чужой» соотнесен с понятием архетипа как первичной схемой образов, воспроизводимой бессознательно и априорно формирующей активность воображения, как «многоуровневой структурой – от элементарных образов отдельных произведений до целых литературных направлений и школ – пронизывающей всю мировую культуру и порой наделенной внутренней антиномичностью» (рай утраченный – рай обретенный). [Степанов, 1997,с.67].

Исследование оппозиции «свой – чужой» позволяет выявить механизмы формирования стереотипов и предрассудков, понять, как формируется национальная идентичность, и как можно способствовать развитию межкультурной толерантности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества.//М.М.Бахтин- Москва: Искусство, 1979.

2. Гийяр, М.Ф. Сравнительное литературоведение// М.Ф.Гийяр-Москва: Прогресс, 1981. С.13-44

3. Дима, А. Принципы сравнительного литературоведения//А,Дима- Москва: Прогресс, 1977.С.122
4. Земсков, В. Б. Литература русского зарубежья (1918-1996)//В.Б.Земсков- Москва: Наследие, 2011.С.70
5. Михальская, Н. П. История зарубежной литературы XX века//Н.П.Михальская-Москва: Дрофа, 1995.С.45
6. Ощепков, А. Р. Имагология и проблемы межкультурной коммуникации// А.Р.Ощепков. – Вестник Челябинского государственного университета, 2010, Т.29, С.250-253.
7. Папилова, Е. В. Русская литература и национальный образ мира // Е.В.Папилова. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2013.С.34
8. Поляков, О. Ю. Имагология: теоретико-методологические основы // О.Ю. Поляков. –Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2013. С.30
9. Реизов, Б. Г. Французская романтическая историография (1815-1848) // Б.Г. Ризов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1988.С.102
10. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры//Ю.С.Степанов- Москва: Школа XXI век, 1997.С.10
11. Томберг, О. В. Изучение литературы в контексте филологической имагологии// О.В.Томберг-Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2015, Т.3, С.13-18.
12. Трыков, В. П. Имагология как научная дисциплина. Вестник Российского университета дружбы народов// В.П.Трыков-Серия: Литературоведение. Журналистика. 2015, Т.1, С.119-124.
13. Хорев, В. А. Русская литература в зеркале чешской культуры//В.А.Хорев- Москва: Институт славяноведения РАН, 2012. С.112
14. Cerre, J.M. Litterature compare // J.M. Cerre-Paris: Presses Universitaires de France, 1966.С.34
15. Chevrel, I. Сравнительное литературоведение// I. Chevrel- Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2008. С.81
16. Саид, Э. Ориентализм: Западные концепции Востока// Э.Саид- Москва: Русское слово, 2006.С.133
17. Андерсон, Б. Воображаемые сообщества// Б.Андерсон. – Москва: Кучково поле, 2001. С.12-16
18. Хобсбаум, Э. Нации и национализм после 1780 года // Э.Хобсбаум-Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. С.56
19. Гидденс, Э. Последствия современности// Э.Гидднес. – Москва: Праксис, 2011.С.68

## IMAGOLOGY AS AN INTERDISCIPLINARY FIELD OF RESEARCH: HISTORY, THEORY, METHODOLOGY

**V.M. Zaidova**
*Altai State Pedagogical University*
*Barnaul, Russia, vzaidova@yandex.ru*

The article examines imagology as an interdisciplinary field of humanitarian knowledge, analyzes its genesis, theoretical foundations, and methodological apparatus. Special attention is paid to various interpretations of the concept of "imagology" in the modern scientific environment, as well as to the analysis of the "friend or foe" image opposition as a key concept in imagological research. The article examines the historical stages of the development of imagology, from its formation within the framework of comparative studies to current trends. Special attention is given to the contributions of Russian and foreign scholars to the formation and development of imagological research.

*Keywords:* imagology, comparative studies, image, "one's own", "foreign", ethnosterotype, interdisciplinarity, literary studies, national character, cultural stereotypes, intercultural communication, and identity.

УДК [821.161.1+821.581]:177

# ЛИШНИЙ ЧЕЛОВЕК В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА

**М.А. Зараковская**
*Витебский государственный университет имени П.М. Машерова*
*Республика Беларусь, zarakovskaya7@gmail.com*

В статье исследуется диахронная эволюция литературного типажа «лишнего человека» в русской и китайской прозе XIX–XXI вв. в контексте масштабных социальных и культурных трансформаций. На материале классических и современных произведений прослеживается изменение художественной функции образа.

*Ключевые слова:* «лишний человек»; сравнительный анализ; литературная типология; культурная адаптация; русская литература; китайская культура; эволюция героя.

Введение. Феномен «лишнего человека» давно перестал быть исключительно приметой русской классики XIX века. За более чем два столетия этот образ продемонстрировал удивительную типологическую устойчивость, последовательно адаптируясь к новым историческим условиям и культурным контекстам. Его эволюция от зеркала эпохи имперской стагнации до цифрового маргинала современности свидетельствует о том, что литературный типаж функционирует не как психологический портрет, а как чуткий индикатор социальных перемен. Особенно показательно в этом отношении параллельное развитие образа в русской и китайской литературах. Несмотря на различия в цивилизационных кодах, обе традиции выработали сходные художественные механизмы фиксации кризисов модернизации, идеологических сдвигов и трансформации индивидуального сознания. В русской прозе «лишний человек» традиционно связан с дисбалансом между интеллектуальным потенциалом и институциональной неповоротливостью общества, тогда как в китайской литературе образ 多余人 (duōyú rén) укоренён в конфликте традиционной социальной ответственности и просветительского разочарования. Тем не менее сквозная линия обеих традиций прослеживается в том, как литературный изгой становится зеркалом эпохальных катаклизмов: от кризисов XIX века через революционные и тоталитарные испытания XX столетия к гиперконкуренции и цифровизации современности.

Основная часть. Феномен «лишнего человека» утвердился в русском литературоведении не сразу как художественный тип, а первоначально как публицистическая и критическая формула, фиксирующая историко-социальный контекст эпохи. Терминальное оформление концепта принято связывать с названием повести И.С. Тургенева «Дневник лишнего человека» (1850), однако смысловое ядро было сформулировано ранее в публицистике В.Г. Белинского [1, с. 389]. Именно критик задал вектор осмысления этого типажа как результат «переходного времени», когда интеллектуальное пробуждение личности опережает возможности её социальной реализации. В 1840–1850-е годы формулировка «лишний человек» закрепляется в критическом дискурсе как обозначение дворянского интеллигента, чья ре-

флексивная активность не находит выхода в исторически обусловленных условиях крепостнической стагнации и институционального вакуума после декабристского восстания.

Важнейшим этапом концептуализации стала рецепция образа в радикальной критике 1860-х гг., прежде всего в трудах Д.И. Писарева [4, с. 5]. Смещая акцент с психологической рефлексии на социально-утилитарную оценку, Писарев и его последователи трансформировали «лишнего человека» из романтически-трагического героя в фигуру, подлежащую «разбору» с позиций общественной полезности. Именно в этот период происходит чёткая дифференциация концепта от смежных типов: «маленького человека» и «романтического бунтаря». «Лишний человек» оказывается принципиально иным феноменом: его драма заключается не в нехватке ресурсов или низком статусе, а в избытке сознания при отсутствии исторического субъекта действия.

К концу XIX века формула окончательно становится устойчивой типологической моделью. Литературоведы XX столетия (Л.Я. Гинзбург, Ю.М. Лотман) продемонстрировали, что данный тип функционирует не как психологический портрет, а как структурный элемент русского реалистического романа, отражающий специфику национальной модернизации [2, с. 144], [3, с. 399]. Ключевые параметры модели – дисбаланс между интеллектуальным потенциалом и социальной практикой, историческая «неуместность», стратегия пассивного сопротивления или самоиронии – позволяют рассматривать «лишнего человека» как диагностический маркер кризисных переходов. Именно эта типологическая устойчивость, сформированная в русской традиции, создаёт методологическую основу для последующего сравнения с китайским литературным контекстом, где аналогичный тип будет адаптирован к иным культурологическим кодам, но сохранит структурную структуру: рефлексия, оторванная от возможности реализации.

В китайском литературоведении концепт «лишнего человека» получил терминологическое закрепление значительно позже, чем в России, и изначально носил характер транснациональной адаптации. Термин 多余人 (duōyú rén) проник в китайский интеллектуальный дискурс в 1920–1930-е гг. благодаря активной рецепции русской классики интеллектуалами движения 4 мая. Ключевую роль в этом процессе сыграл Лу Синь, который, опираясь на переводы и критические статьи о тургеневских героях, увидел в русском типе инструмент для осмысления собственной культурной ситуации. Однако китайская рецепция не свелась к механическому копированию: «лишний был переосмыслен через призму национального кризиса, утраты традиционных ориентиров и поиска новых форм социальной субъектности.

Локальная специфика китайского варианта типажа обусловлена глубоким влиянием конфуцианской этики и историей имперской экзаменационной системы кэцзюй. В традиционной культуре статус учёного-чиновника предполагал неразрывную связь между личным совершенствованием и служением государству. Отмена экзаменационной системы в 1905 году и последующий распад империи в 1911 году лишили этот социальный слой институциональной опоры, породив массовый феномен «образованного бездельника» – носителя знания, утратившего вектор применения. В отличие от русского аристократического рефлектора, китайский «лишний человек» чаще происходит из разорившейся интеллигенции или провинциального города, а его «избыточность» проистекает не из скуки привиле-

гированного класса, а из разрыва между просветительскими идеалами и реальностью полуколониальной раздробленности.

Сопоставление русского и китайского литературного опыта демонстрирует устойчивую типологическую близость в функционировании образа «лишнего человека», при одновременной глубокой культурно-исторической обусловленности его конкретных проявлений. Сходство двух традиций прослеживается на структурном и функциональном уровнях. В обоих случаях типаж возникает в периоды институциональной ломки и выступает литературным диагностиком социальных катаклизмов. От последекабристского вакуума в России до отмены имперских экзаменов и интеллектуального движения 4 мая в Китае, «лишний человек» фиксирует разрыв между расширенным сознанием личности и суженным пространством её исторической реализации. Эта базовая диспропорция порождает сходные адаптивные стратегии: от эстетического дистанцирования и самоиронии XIX века к практике «внутренней эмиграции» в условиях идеологического монополизма XX века, и далее к экзистенциальному кризису или «тихому сопротивлению» в цифровую эпоху. В обеих литературах образ последовательно эволюционирует от интеллектуальной рефлексии к политически маркированной маргинальности, а затем к феномену информационной и смысловой избыточности.

Вместе с тем, различия в культурных кодах и исторических траекториях определяют устойчивую специфику каждой модели. Русский «лишний человек» укоренён в дворянской среде и несёт в себе печать индивидуализма, философского скепсиса и эстетической автономии, его драма чаще экзистенциальна, а отчуждение реализуется через рефлексию или художественный жест. Китайский «лишний человек», напротив, сформирован в контексте конфуцианского этоса коллективной ответственности и кризиса института чиновничества, его «ненужность» окрашена чувством национальной вины и просветительского разочарования, а отчуждение воспринимается как социально-политическая невключённость, требующая либо мобилизации, либо исторического искупления. В XX веке советский контекст трансформировал русского «лишнего» в фигуру идеологического несогласия, тогда как китайский аналог прошёл через прямые идеологические чистки, став носителем коллективной травмы и поисков идентичности в условиях рыночных реформ. В XXI веке различия усиливаются: в России типаж растворяется в исторической эпохе, тогда как в Китае он обретает новую социальную остроту в феномене поколения 躺平 (tang ping), где «избыточность» становится сознательным отказом от гиперконкуренции в условиях государственного капитализма.

Заключение. Таким образом, сравнительный анализ подтверждает двойственную природу феномена: будучи типологически сходным как литературный механизм фиксации модернизационных кризисов, «лишний человек» сохраняет глубокую культурную специфику, определяемую историческим опытом, этическими традициями и характером социальных трансформаций. Именно эта диалектика универсального и локального позволяет рассматривать образ не как застывший штамп, а как динамическую матрицу, последовательно отражающую логику исторических разломов в обеих культурах.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что феномен «лишнего человека» функционирует в русской и китайской литературах не как застывший типаж, а как динамический диагностический механизм, чутко реагирующий на смену исторических реалий. Сквозь призму трёх столетий прослеживается устойчивая типологическая закономерность: образ неизменно возникает в точках институционально-

го и ценностного разлома, фиксируя разрыв между расширенным сознанием личности и суженным пространством её социальной реализации [2, с. 206], [3, с. 399]. При этом культурно-историческая специфика наполняет эту матрицу разным содержанием. В русской традиции отчуждение чаще приобретает экзистенциальный и эстетически автономный характер, эволюционируя от дворянской рефлексии XIX века к стратегии идеологического несогласия и «внутренней эмиграции» в XX столетии, а затем растворяясь в постмодерной симуляции и цифровой фрагментации современности. Китайский «лишний» человек, укоренённый в конфуцианской традиции коллективной ответственности, последовательно трансформируется от просветительского разочарования интеллигенции начала XX века к носителю исторической травмы тоталитарного периода и, наконец, к фигуре сознательного протеста в условиях гиперконкуренции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1 Белинский В. Г. Евгений Онегин. Сочинение Александра Пушкина / В. Г. Белинский // Полное собрание сочинений : в 13 т. – М. : Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 6. – С. 389–467.

2 Гинзбург Л. Я. О психолгической прозе / Л. Я. Гинзбург // О психологической прозе. – Л. : Сов. писатель. Ленингр. отд-ние, 1977. – С. 144–206.

3 Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре : быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX в.) / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 1994. – 399 с.

4 Писарев Д. И. Реалисты / Д. И. Писарев // Сочинения : в 4 т. – М. : Худож. лит., 1955. – Т. 3. – С. 5–92.

## THE SUPERFLUOUS MAN IN RUSSIAN AND CHINESE LITERATURE: THE EVOLUTION OF THE IMAGE

**M.A. Zarakovskaya**

*Vitebsk State University named after P.M. Masherov*
*Republic of Belarus,* zarakovskaya7@gmail.com

This article examines the diachronic evolution of the literary character of the "superfluous man" in Russian and Chinese prose of the 19th–21st centuries in the context of large-scale social and cultural transformations. Using classical and contemporary works, it traces the changing artistic function of the image.

*Keywords:* "superfluous man"; comparative analysis; literary typology; cultural adaptation; Russian literature; Chinese culture; evolution of the hero.

УДК 372.881.111.1

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДИМОСТИ

**Д.В. Зыблева**

*Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Республика Беларусь, zybleva@gstu.by*

В статье анализируются отдельные аспекты «теории непереводимости»; рассматриваются пути установления переводимости на практическом уровне; выявляется зависимость перевода от типа текста и адресата.

*Ключевые слова:* структурно-семантическое творчество, сурсьеры, сиблисты, типы эквивалентности, фактологичность текста.

Исследование лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности занимает сегодня особое место в проблематике языкознания. Перевод выполняет важнейшую социальную функцию, в связи с чем, начиная с античных времен, широко обсуждается вопрос о степени близости исходного текста тексту на другом языке, ведутся теоретические споры о допустимости буквального копирования подлинника или же использования вольного/свободного перевода для сохранения имплицируемого воздействия на реципиента.

Основы научной теории перевода были заложены самими переводчиками, которые пробовали обосновать свое право отказаться от воспроизведения буквы оригинала, поскольку это приводило порой к непонятности таких священных или образцовых текстов, как библия, юридические и другие документы. Известны попытки сформулировать нормативные требования к переводу. Так, французский поэт и переводчик Этьенн Доле предлагал следующие принципы перевода: а) понимание содержания текста оригинала и коммуникативного намерения его автора; б) превосходное владение языком оригинала и родным языком; в) отказ от перевода «слово в слово» для сохранения содержания и формы оригинала; г) использование в переводе общеупотребительных форм речи; д) сохранение в переводе воздействия на читателя, имплицируемое в оригинале [8, 1].

В научных кругах восемнадцатого столетия получил известность спор двух ведущих литературоведов того времени Йоганна Готтшеда из Лейпцига и Якоба Брейтингера из Цюриха по поводу критики переложений на немецкий язык произведений поэта Джона Милтона швейцарским писателем и литературным теоретиком Йоганном Бодмером.

Для Готтшеда правильные переводы должны согласоваться с принципами нормативной поэтики. Там, где оригинал не соответствует этим правилам, переводчик должен усовершенствовать его, чтобы текст плавно вписался в литературу. Перевод должен быть полностью немецким без чужих лингвистических единиц и конструкций, без заимствований. Если перевод выполняет эту задачу, то переводимость считается достигнутой. По словам Готтшеда, в языках отражается различие в характере и образе мышления, в памяти разных наций. Это касается не только отдельных слов и фраз (например, название обычаев, пословицы, метафоры), но и грамматических свойств, как субстантивация, словосложение, синтаксическое использование причастий. Решающим является утверждение Готтшеда о том, что немецкий язык может быть расширен за счет введения новых средств выражения, которые поначалу возможно покажутся ему чуждыми. Только тогда переводу удастся установить переводимость, потому что в каждом конкретном случае будет выясняться, насколько устойчивы модели и абстрактные концепции, а также как проявляются существенные различия и трудности при всей своей теоретической гармонии.

Другой точки зрения придерживается Брейтенгер. Он считает, что переводчик должен следовать предписанным самому себе жестким законам, не отклоняясь от основного текста в содержании, форме и природе. Брейтингер решительно выступает против изменения оригинала (например, путем приема опущений), потому что в литературном произведении все слова функциональны, представляют собой единое целое. Поскольку ни одна деталь текста не является случайной, их воспроизведение требует самой высокой точности [4].

Хотя позиции обоих ученых непримиримо сталкиваются и принципиально отличаются поэтическими, эстетическими и литературно-языковыми взглядами, оба

они сходятся в рационалистическом понимании языка, согласно которому между языками существует принципиальная переводимость при их несоответствии один к одному. Проблема заключается в установлении переводимости на практическом уровне, а именно, как переводчики должны вести себя в отношении трудностей, возникающих из-за индивидуальной специфики видов речи и конструктивных возможностей (например, причастных оборотов). Имеет ли право переводчик передавать в целевом тексте лингвистические, стилистические и формальные особенности оригинала, нарушая тем самым нормы родного языка.

Переводимость можно понимать как переводческую эквивалентность. Для установления эквивалентности переводчику приходится проявлять гибкость, выбирая от случая к случаю методы, обусловленные типом текста, адресатом и функцией перевода.

Уже в античные времена была установлена зависимость перевода от типа текста. Так, считалось, что библейские тексты следует переводить дословно, поскольку «божье слово» является неприкосновенным. Содержание светских текстов можно было интерпретировать по смыслу. В литературных кругах древнего Рима греческие трагедии переводились относительно точно, в то время как комедии подвергались свободной адаптации. Причина заключалась в том, что поэты-трагики легче преодолевали культурную дистанцию между Афинами и Римом, чем создатели комедий, успех которых был обусловлен степенью восприятия их творчества народными массами.

Проблемы эквивалентности перевода, связанные с учетом целевой аудитории, были подвергнуты систематическому исследовании только в 20-ом столетии. В 50-х годах Жорж Мунен разработал технологию методических приемов для перевода литературных текстов. В середине 70-х годов, Катарина Райз, анализируя случаи несоответствия прагматического потенциала оригинала целевой аудитории на другом языке, приходит к выводу, что переводчик должен переработать исходный текст таким образом, чтобы сделать его доступным для понимания. Число объяснений и уточнений в переводе возрастает, если есть опасность что относительно большая часть информации в подлиннике, может быть, не понята или понята превратно. Катарина Райз подчеркивает взаимозависимость языка и культуры и выдвигает тезис о невозможности установления переводческой эквивалентности без учета прагматических и культурных аспектов [9].

В работах по теории перевода рассматриваются такие типы эквивалентности, как денотативная, коннотативная, смысловая, динамическая, формальная, коммуникативная, прагматическая и действенная.

Термины формальная и действенная эквивалентность способствуют более глубокому проникновению в проблематику межъязыковой коммуникации. Следует подчеркнуть, что под переводческой эквивалентностью не подразумеваются отношения идентичности или подобия. Идентичность здесь может быть установлена только на содержательном уровне, например, взаимообратимое соответствие между топонимами *Teves* и *Trier*, или именами собственными *Tacite* и *Tacitus*. Однако подобные совпадения один-в-один встречаются довольно редко.

В процессе перевода чаще устанавливаются отношения подобия как на содержательном, так и на формально-эстетическом уровнях. Переводческая эквивалентность достигается только в ограниченном объеме посредством декодирования исходного текста, особенно если он простой по форме и состоит исключительно

из нормативных структур и выражений. Большинство же текстов должны быть творчески переработаны переводчиком.

Условно можно выделить три типа переводчиков: сурсьеры (*sourcier*s – от фр. *source* – ‘источник’), сиблисты (*ciblistes* – от фр. *cible* – ‘цель’) и те, кто лишь по необходимости отклоняется от воспроизведения в тексте перевода значений и структур, свойственных тексту подлинника [5].

Сурсьеры (*sourciers*) переводят оригинал, придерживаясь его формы и содержания, создавая структурно-семантическое тождество между высказыванием подлинника и перевода. В результате получается симметричный, нетрансформированный перевод. Рассмотрим несколько примеров из упражнения, предложенного в учебном пособии А. Архипова «Самоучитель перевода с немецкого языка на русский»:

1)*Wir unterscheiden drei Arten der Teilnahme an einer internationalen Konferenz:*

1а) ‘Мы различаем три вида участия в международной конференци*и’;*

2)-*Delegationen mit beschließender Stimme, die von ihren Staaten zur Führung von Verhandlugen und Annahme der Schlussdokumente ermächtigt sein müssen.*

2а)- ‘Делегации с решающим голосом, которые должны быть уполномочены своими государствами для ведения переговоров и принятия заключительных документов’ [1, 167].

В переводе 1а) применен способ синтаксического уподобления, при котором имеет место полное соответствие количества языковых единиц и порядка их расположения в обоих языках.

Перевод второго примера осуществлен с сохранением одинакового набора членов предложения и полным соответствием лексических и грамматических значений. Сложное сказуемое *должны быть уполномочены* стоит на втором месте, что объясняется нормой русского языка.

Сиблисты (*ciblistes*) стремятся избежать интерференции и, ориентируясь на специфику целевого языка, используют структурные, семантические и структурно-семантические трансформации:

*Wir traten in die Waschküchenschwüle der Straße.*

‘Мы вышли на улицу: было жарко и влажно как в парильне’ [6, 36].

В данном примере переводчик описывает фрагмент действительности, отраженный в совокупном содержании исходного предложения, средствами целевого языка точно так же, как если бы он узнал его с помощью своих органов чувств. Сложное существительное *Waschküchenschwüle* (*духота как в кухне, где стирают белье*) преобразовано в выражение *было жарко и влажно как в парильне*. Здесь достигается эквивалентность на уровне идентификации.

Поскольку переводческая деятельность является процессом творческим, возникает ряд ситуаций, когда убежденные сурсьеры и сиблисты вынуждены отклоняться от своих принципов, особенно при репрезентации поэтических текстов (сурсьеры) или научно-технической литературы (сиблисты).

Для определения рамок переводческой эквивалентности необходимо ответить на два основополагающих вопроса: всегда ли достижима переводческая эквивалентность и всегда ли она уместна и необходима.

Здесь следует упомянуть дискуссию по так называемой «теории непереводимости», сущность которой заключается в принципиальной невозможности тождества двух текстов на разных языках из-за уникальности и неповторимости их структур, грамматического строя и словарного состава. Это касается, в первую

очередь, художественных и философских произведений, обладающих особой эстетической формой и колоритом.

Касательно первого вопроса следует отметить теоретиков языкознания и практиков перевода эпохи Просвещения, наивно полагающих полную взаимозаменяемость систем языковых знаков, потому что в основе всех человеческих языков лежат общепринятые грамматические категории. В предисловии к «Grammair générale» Николя Бозе утверждал, что находит повсюду одинаковые взгляды, принципы и универсальность общих законов языкознания. Называя «идиотизмами» некоторые различия в языках, он считал их лишь лимитированными отклонениями, поскольку все люди на земле говорят на абсолютно одинаковых языках без аномалий и исключений, несмотря на разнообразность идиоматических выражений [7, 230].

Подобных взглядов придерживались так же Антуан Арнольд и Клод Ланселот в изданной в 1660 году, «Grammair générale» пытаясь создать на базе греческого, латинского и французского языков одинаковые, действующие для всех языков в мире грамматические категории. Концепция общих логических форм была подвергнута критике Дидро, придерживающегося положения о внутренней системе самостоятельности каждого языка [7, 231].

В ранних философских трактатах Вильгельма фон Гумбольдта постулируется взаимосвязь языка и мышления. Он утверждает также, что слова одного языка не могут полностью соответствовать словам другого, поэтому переводимость текстов не может быть достигнута, поскольку каждый язык выражает «дух народа» и является не только средством передачи информации, но и определяющим способом мышления. Таким образом, перед переводчиком стоит дилемма: он должен одновременно и сохранить верность «духу» оригинала и «духу» родного языка. Эти скептические суждения были им позже несколько смягчены. Признавая универсальность человеческого духа, Гумбольдт отмечал похожесть человеческих языков [3].

Если исходить из положения, что перевод должен точно воспроизводить оригинал, возникает проблема непереводимости по чисто лингвистическим причинам.

Переводимость, в широком смысле слова, связывают с пониманием, являющимся необходимым условием для успешной коммуникации между людьми с разным лингвокультурным происхождением. Именно перевод призван осуществить это понимание.

Непереводимость обусловлена трудностями и пределами понимания типичных, центральных, присущих определенным языковым сообществам семантических структур. Так, проблема переводимости может быть связана с количественным составом семантических полей в разных языках. Например, синонимический ряд в немецком языке для обозначения высказывания с непонятным смыслом лишь частично соответствует русскому:

ср.: нем. – *Unsinn, dummes Zeug* и русск.: - *бессмыслица, чепуха, чушь, вздор, ахинея, белиберда, галиматья, дичь, нелепость, ерунда* и др.

Следовательно, переводимость здесь будет не абсолютной, а приблизительной из-за ограничений в индивидуальном языковом различии.

Переводимость с практической точки зрения понимается как возможность выразить все, что есть в одном языке, средствами другого; разница касается лишь структуры форм и их коннотаций.

Следует проводить различия между переводимостью в денотативном и коннотативном диапазонах. На денотативном уровне переводимость подтверждается полностью. При наличии пробелов в лексической системе они устраняются посредством различных методов: заимствованием слов, неологизмами, сдвигами в значении, перефразированием и др. При наличии реальностей, еще не известных в целевом языке, переводчик использует те же процедуры, которые обычные носители языка применяют в подобных случаях: принятие выражений из исходного языка, перевод заимствований (корректировка значений), создание новых выражений и значений локальными средствами.

Переводимость базируется на действительной реальности, верно или неверно отраженной в подлиннике. Степень точности передачи семантики исходного текста определяется его предназначением и уровнем фактологичности.

Переводимость условно ограничена или невозможна при доминировании отдельных коннотативных значений или языка в своей эстетической функции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Архипов, А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский/ А. Ф. Архипов. – Москва: Высшая школа, 1991.-255 с.

2. Gallagher, John D. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungsäquivalenz/ John D. Gallagher// Kontrast und Äquivalenz: Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998. – S. 2-20.

3. Humboldt, W. von. Einletung zu “Agamemnon”/ W. von Humboldt// Das Problem des Ubersetzens: Wege der Forchung VIII. – Darmastadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973. – S. 71-96.

4. Koller, W. Das Problem der Übersetzbarkeit/ W. Koller// Kontrast und Äquivalenz: Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998. – S. 118-134.

5. Ladmiral, R. Sourciers et ciblistes/ R. Ladmiral// Traducere navem. Fetschrift für Katharina ReiB zum 70. Gebustag. – Tampere: Institut für Translationswissenschaft der Universität Tampere, 1981. – P. 287-300.

6. Латышев, Л. К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков (с нем. яз.)/ Л. К. Латышев. – Москва: ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.

7. Mercier, D. Lepreuve de la representation. L'enseignement des langues etrangères et la pratique de la traduction en France aux 17ème et 18ème siècle/ D. Mercier. – Paris: Les Belles Lettres, 1995. – P. 215-237.

8. Паршин, А. Теория и практика перевода/ А. Паршин. – Москва: RuLit, 1985. – 310 с. – Режим доступа: URL:https:www.rulit.me (дата обращения: 30.03.2026). – Текст: электронный.

9. Reiβ, K., Vermeer, H. J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie: Linguistishe Arbeiten, 147/ K. Reiβ, H. J. Vermeer. – Tübingen: Niemeyeer, 1984. – S. 48-52.

## LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF TRANSLATABILITY

**D.V. Zybleva**

*Gomel State Technical University named after P. O. Sukhoi,*
*Republic of Belarus, zybleva@gstu.by*

The article analyzes certain aspects of the “theory of untranslatability”; discusses ways to establish translatability at the practical level; reveals the dependence of translation on the type of text and the addressee.

*Keywords:* structural and semantic creativity, sources, seblists, types of equivalence, and text factuality.

УДК 908(476)

# ВОЗВРАЩЁННЫЕ ИМЕНА: ОСОБЕННОСТИ ПОЭЗИИ ЛЬВА ЛЫЩИНСКОГО-ТРОЕКУРОВА И ЕВГЕНИЯ БАРТУЛЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПИНСКОГО ИСТОРИКА-КРАЕВЕДА А.Л. ИЛЬИНА

**Е.А. Игнатюк**
*Полесский государственный университет,*
*Пинск, Республика Беларусь, ignatuk.e@polessu.by*

В статье показан вклад А.Л. Ильина в изучение биографий известных людей из прошлого: русского поэта-монархиста Льва Лыщинского-Троекурова (1883–1945) и западнобелорусского поэта Евгения Бартуля; анализируются стихи сборника «Цепи жемчужные» (1924) Льва Лыщинского-Троекурова, а также оценивается белорусская поэзия Евгения Бартуля (1908–1992).

*Ключевые слова:* Полесье, краеведение, архивоведение, русский поэт-монархист, западнобелорусская поэзия, судья городского суда в Лунинце.

Есть два замечательных поэта, которые жили и творили в начале XX века. Большой вклад в изучение их духовного наследия внёс А.Л. Ильин (1956 –2020) – известный исследователь истории и культуры Брестско-Пинского Полесья. С помощью архивных документов он открыл ранее неизвестные факты биографий русского поэта-монархиста Льва Лыщинского-Троекурова (1883–1945), а также талантливого западнобелорусского поэта и публициста Евгения Бартуля (1908–1992), который был забыт на целых 60 лет, но в конце XX – начале XXI века появились отдельные публикации[3] о нём.

Важно и то, что сегодня мы можем проанализировать стихи самого значительного поэтического сборника Льва Лыщинского – «Цепи жемчужные» (1924).

Более подробно скажем об этом поэте.

Вначале обратимся к статье А.Л. Ильина «Русский поэт, “белорусский князь” и международный авантюрист Лев Лыщинский-Троекуров». Приведём ряд фактов из биографии Льва Лыщинского, убеждающих нас в том, что приход в литературу такой неповторимой личности, как Лев Владимирович Лыщинский, неслучаен.

«Лев Владимирович Лыщинский (1883–1945) родился 12 февраля 1883[4] года в Санкт-Петербурге. Учился в одной из петербургских гимназий. В 1908 году, по семейной традиции, окончил с золотой медалью одно из наиболее престижных высших учебных заведений – Императорское училище правоведения. Училище было основано в 1835 году с целью воспитания юридически компетентных кадров для административной и судебной деятельности. (…)

Лев Лыщинский имел широкий круг интересов: увлекался литературой, географией, археологией.

Интересно, что он изучал генеалогию своего рода: издал в 1907 году книгу “Род дворян Лыщинских. Материал для составления 157 родословий”. Когда, в межвоенное время, Лыщинские-Троекуровы добивались польского гражданства, они представили властям семейные документы, в которых говорилось, что Лы-

[3] Чыгрын С. Хто духам малады… // Першацвет. – 1993. – № 6. – С. 103–107; Ильин А.Л. Приватизированный поэт Евгений Бартуль // Гістарычная Брама. – 2010. – № 1.

[4] Хотя в Википедии ошибочно указывается 1888 г.

щинские происходят из польской шляхты и что их род занесён в *Книгу дворянства Гродненской губернии*, а также – в *Список шляхты Польского Королевства*» [3, с. 198].

Отец Льва Лыщинского-Троекурова, Владимир Анзельмович (Борисович) Лыщинский[5], родился в 1861 году в Санкт-Петербурге.

В самом начале XX века Лыщинский-старший был в числе основателей Русского Собрания – одной из самых одиозных организаций право-монархического толка [2]. (…) Его карьере способствовала удачная женитьба (1882) на Марии Фриш (1865–1933). Она была дочерью товарища (заместителя) министра юстиции Эдуарда Васильевича Фриша (1833–1907)[6], которого в 1906 году назначили председателем Государственного Совета. Как раз тогда, 6 мая 1907 года, Владимира Лыщинского утвердили в должности статс-секретаря Государственного Совета.

Неслучайно и то, что Владимир Лыщинский, крупный российский чиновник, запечатлён на знаменитой картине Ильи Репина «Торжественное заседание Государственного Совета 7 мая 1901 года».

Супруги Владимир и Мария Лыщинские имели трёх сыновей: Льва, Владимира[7] и Кирилла[8].

«Жили Лыщинские-Троекуровы в имении Руда. Эту местность можно считать центром исторического Полесья. По ревизии 1668 года, Рудский двор являлся центром Полесского ключа Брестской королевской экономии. В 1768 году в урочище Руда граф Антоний Тизенгауз (1733–1785) основал металлургическую мануфактуру. В 1795 году императрица Екатерина II подарила село Великорита и окрестные земли своей статс-даме, графине Екатерине Скавронской[9] (1761–1829). С начала XIX века имение Руда принадлежало Ягминам – богатому и знатному роду, имевшему литовские корни. В 1863 году Руду конфисковали у повстанца Августа Ягмина (1840–?). С 1921 года этим имением управлял Александр Залевский[10] (1884 –?). (…)

Мария Лыщинская 13 января 1913 года в Петербурге у нотариуса Александра Сторыцкого на публичных торгах фиктивно приобрела имение Руда у купца из

---

[5]В 1905 году Владимир Лыщинский жил в аристократическом районе Санкт-Петербурга, снимал квартиру в красивом доме по адресу: Литейный проспект 44. Этот дом в 1852–1854 гг. построил для себя петербургский архитектор Александр Пель (1809–1902). В начале XX века им владел богатый нефтепромышленник Павел Гукасов (1858–1937). Кроме того, Владимир Лыщинский делал успешную карьеру при Императорском дворе: в 1900 году получил придворный чин – камергер, а в 1907 году стал исполнять должность гофмейстера, в которой был утверждён в 1914 году. В 1913 году его назначили руководителем комитета по строительству Троицкой церкви в Петербурге. Владимир Лыщинский состоял членом Общества возрождения художественной Руси по разряду словесности [3,с.200].

[6] По сведениям польской полиции, кузеном Марии Фриш был выдающийся русский государственный деятель Сергей Юльевич Витте (1849–1915), а близким родственником – бывший варшавский генерал-губернатор Георгий Антонович Скалон (1847–1914).

[7] Владимир Владимирович Лыщинский (брат Льва Лыщинского) родился 10/22 сентября 1889 года в Санкт-Петербурге. После 1917 остался в Париже; во Франции он женился на княжне Елизавете Владимировне Шаховской (1896–1974), которая была известным иконописцем; он один из инициаторов создания группы по подготовке и изданию «Золотой книги русской эмиграции» (1961). Умер Владимир Владимирович Лыщинский 7 сентября 1968 года в городке Дурдан, под Парижем; похоронен на кладбище Сент-Женевьев-де-Буа [3, с. 200].

[8] Кирилл Владимирович Лыщинский (1897–1920) погиб в 1920 году; возможно, что он воевал в Белой армии.

[9] Екатерина Скавронская – любимая племянница светлейшего князя Григория Потёмкина.

[10] В 1938 г. Александр Залевсвский был войтом гмины Великорита.

Белостока Лейбы Липшица. Между тем, Липшиц (фиктивно) переписал второе имение Бельчаки на Волыни на сенатора Владимира Лыщинского» [3, с. 204].

Ко всему вышесказанному следует добавить, что Лев Лыщинский был членом *брестского отделения Русского благотворительного общества* (РБО), которое содержало в Бресте русскую гимназию. В феврале каждого года в брестской гимназии проходили Пушкинские дни. Лев Лыщинский часто выступал на них с докладами о русской эмигрантской литературе. Он увлёкся литературной деятельностью. Известны три книги, которые он издал в межвоенное время в Варшаве: это – «Сказка о кумаче» (1920), поэтический сборник «Цепи жемчужные» (1924), поэма «Длань Господня» (1925) [3, с. 211].

Ещё в 1911 году Лев Лыщинский предпринял путешествие на Алтай, а в 1914 году были опубликованы Императорским географическим обществом следующие стихи поэта: «Несколько стихотворений», «Замок», «На плаху», «За мечтой»[11], «В этом ли счастье?»[12].

В статье «Русский поэт, "белорусский князь" и международный авантюрист Лев Лыщинский-Троекуров» А.Л. Ильин интересно говорит о русской литературной жизни во Второй Речи Посполитой, а также о значимости участия Льва Лыщинского в таких литературных объединениях, как «Литературное содружество» и «Союз русских писателей и журналистов».

А.Л. Ильин пишет: «Она [литературная жизнь] была довольно интенсивной, главными её центрами были Варшава и Вильна, где выходило много русских газет, сложились литературные кружки и объединения.

Интересный *литературный кружок* возник и в Пинске, в состав которого входили Михаил Ключенович (1901–1938), Василий Коротышевский (1905–1977), Дмитрий Майков (1906–1970-е гг.), Станислав Мацкевич[13], Иван Гаврилов (1893–?), Прокофий Душенковский (1883–?), Павел Хинич (1887–?) и другие. В Бресте такой литературный кружок как-то не сложился, хотя там была активная русская колония и действовала частная русская гимназия, в которой работал ученический литературный кружок.

Неслучайно взор Льва Лыщинского обратился на Варшаву[14], где русской литературной жизнью руководил известный публицист и критик *Дмитрий Философов* (1872–1940) – ближайший друг одних из столпов "Серебряного века" романиста *Дмитрия Мережковского* (1865–1941) и поэтессы Зинаиды Гиппиус (1869–1945). В 1929 году Дмитрий Философов создал "Литературное содружество", в состав которого вошли такие поэты и прозаики, как Лев Гомолицкий (1903–1983), Александр Хирьяков (1863–1940), Георгий Соргонин (Розвадовский, 1904–1976), Владимир Бранд (1892–1954), Сергей Войцеховский (1900–1984), Пётр Прозоров (Калинин, 1889–?), Всеволод Байкин (1898–1989), Евгения Вебер-Хирьякова (1893–1939)[15] и др.(…)

На собраниях "Литературного содружества" читали стихи местные русские поэты (в том числе и Лев Лыщинский), а также читались доклады на литературные и

[11] Эта книга – поэма.

[12] Эта книга – пьеса в одном действии с балетом.

[13] Станислав Мацкевич – полковник царской армии, командир Дикой дивизии.

[14] Вероятно, Лев Лыщинский имел квартиру в Варшаве, где в 1934 г. жил по адресу: ул. Тварда 50, к. 5.

[15] Евгения Вебер-Хирьякова покончила жизнь самоубийством через несколько дней после начала немецкой оккупации Варшавы.

историко-культурные темы. Здесь выступали яркие представители "Серебряного века" – поэты Игорь Северянин (1887–1941) и Константин Бальмонт (1867–1942). В работе содружества принимали участие и польские писатели: Юзеф Чапский[16] (1896–1983), Рафал Блют (1891–1939), Влодзимеж Слободник (1900–1991), Юлиан Тувим (1894–1953) и др. (…)

В 1930 году в Варшаве был создан "Союз русских писателей и журналистов". Его возглавлял писатель, литературный критик и журналист Александр Хирьяков. Лев Лыщинский был одним из руководителей союза: постоянно избирался в его правление или в ревизионную комиссию. Среди других руководителей "Союза русских писателей и журналистов" можно отметить бывших пинчуков – поэта *Дмитрия Майкова* и журналиста *Александра Фёдорова*[17] (1892–?), а также *протопресвитера Терентия Теодоровича* (1867–1939)» [3, с. 211–212].

В Варшавской Национальной библиотеке хранится один экземпляр самого значительного поэтического сборника Льва Лыщинского-Троекурова – «Цепи жемчужные» (1924)[18] [6, с. 3–61].

Проанализируем поэтический талант автора сборника.

Александр Ильин называет Льва Лыщинского «авантюристом», символом «распутинщины». Почему?

По мнению А.Л Ильина, «отец и сын Лыщинские поддались на искушение всесилия власти и безнаказанности. Они связали себя с таким российским явлением как «распутинщина»: начали фальсифицировать свою генеалогию, чтобы добиться княжеского титула – князей Троекуровых. (…)

Владимир и Лев Лыщинские[19] объявили, что их род ведёт своё происхождение по женской линии от рода князей Троекуровых и обратились к императору с просьбой присоединить к фамилии Лыщинские фамилию Троекуровых, чтобы стать, таким образом, князьями Лыщинскими-Троекуровыми. Императорский указ по удовлетворению этой просьбы так и не появился. Вот почему их потомки, живущие сейчас в Польше, отказались от княжеского титула и фамилии Троекуров» [1]. К слову, род русских князей Троекуровых происходил от легендарного Рюрика, а в начале XVII века породнился с царским родом Романовых.

«Наверное, при содействии графа Алексея Хвостова[20] в 1916 году 33-летнего Льва Лыщинского назначили пермским вице-губернатором» [3, с. 203].

В стихах сборника «Цепи жемчужные» Лев Лыщинский – вовсе не авантюрист. Он влюблённый романтик, который бежит от суровой реальности, где «нет познания и тайны», в мир своих грёз, именно в мир любви к *одной единственной жен-*

---

[16] Юзеф Чапский – двоюродный брат министра иностранных дел СССР Георгия Чичерина и племянник графа Кароля Гуттен-Чапского (1860–1904) – городского головы Минска.

[17] Александр Фёдоров был в 1920-х годах XX века директором Пинской русской реальной гимназии.

[18] Анализируя текст книги «Цепи жемчужные», мы убрали буквау Ъ («ер») после твёрдых согласных, а также Ѣ («ять»), которую раньше писали вместо буквы «е».

[19] Лев Лыщинский в книге «Род дворян Лыщинских. Материал для составления 157 родословий» писал, что прослеживается происхождение их рода от княжны Прасковьи Михайловны Троекуровой, жены одного из их «предков» по женской линии – графа Ивана Петровича Толстого. Позднее генеалоги выяснили, что у графа была другая жена – Прасковья Михайловна Ртищева.

[20] Одной из главных фигур «распутинщины» являлся граф Алексей Хвостов – человек без моральных устоев, получивший должность министра только благодаря протекции Распутина, после этого Хвостов принялся организовывать его убийство.

*щине*. Кто она? О ней мы можем только догадываться. Может первая[21] или вторая[22] жена? А может, любимая Россия? У неё «синие очи»: «к твоим синим очам приколдован мой взор». Иногда «при блеске лунных ночей» эти очи – «голубые».

*Её* собирательный образ многолик. *Она* – его «принцесса грёз», «мираж неземной», «Бог неземной и земная мечта», «Бог и вера» («Ты для меня мой бог и вера. / Ты жизнь моя – моя мечта»). *Она* же – царевна, Дева, «чужая мужняя жена», «милая сестра» [здесь чувствуется влияние поэзии А. Блока], «роза минувшего мимолётного счастья». Иногда *Она* похожа на русалку, потому что «поёт русалочьи песни».

А любовь к *Ней* видится романтическому герою как мимолётная, пространственно-зыбкая, убегающая. И такое его душевное состояние в момент потери возлюбленной передаётся через пейзаж. Например: «Тучи набегают, тучи громыхают, / тучи захотели сердце испугать».

*Её* образ иногда теряется вдали, растворяется в пейзаже призраком («Она ушла в весенний вечер мая… / Она ушла, как призрак без названия…»). И лирический герой постоянно ищет *Её*. Часто у стихийных вод реки или у моря хочет *Её* вернуть: «Ты вновь придёшь». Влюблённому романтику необходима свободная любовь («Надо силы, надо воли, чтоб счастливым быть…»), поэтому цель жизни *Его* – отгонять вьюгу, любя *Её* («Спи, моя милая, кроткая, нежная, / вьюга не будет касаться тебя, / вьюга промчится холодная, снежная, / я отгоню её, детка, любя»…).

Герой книги Льва Лыщинского мыслит мир *Ею*: ведь *Она* сотворила пожар мира («Сердце загорелось пламенем безумным… / И в ответ от неба молнии ударом / по земле сверкнули и зажгли пожар»).

«Лес» у Лыщинского – символ судьбы, пройдённого пути в любви. Здесь, в лесу, «их венчали только ветры под сосной». «Мы не муж с женой», – откровенничает герой стихотворения «Стоит ли…».

Иногда *влюблённые живут* «с улыбкой Пьеро», а значит – они «печальные любовники».

Как видим, автор сборника заимствует форму стиха и некоторые образы-символы у русских поэтов: Александра Пушкина, Михаила Лермонтова, Александра Блока.

Например, в стихотворении «Оставим прежние мечтанья» находим подражание Лермонтову, а именно ту же романтическую грусть, что и у великого русского поэта: «Оставим прежние мечтанья, / пойдём с тобой отдельно в путь. / И может, общие страданья / нас вновь сведут когда-нибудь». А вот строки Лермонтова: «Оставь напрасные заботы, / не обнажай минувших дней. / В них не откроешь ничего ты, / за что любить меня сильней».

---

[21] Сразу после окончания училища правоведения Лев Лыщинский женился «на итальянке, дочке бывшего итальянского посла в Петербурге (фамилия неизвестна). Во время мировой войны упомянутый порвал с женой, которая как будто выехала на свою родину». ГАБО. – Ф. 2. – Оп. 1. – Д. 322. – Л. 66.

[22] В 1915 г. Лев Лыщинский женился на кузине графа – Софье Бехтеевой (1891–1943); она была дочкой тайного советника, члена Государственного совета, многолетнего предводителя дворянства Елецкого уезда Орловской губернии Сергея Сергеевича Бехтеева (1844–1911), который был богатым и образованным человеком. Один из его сыновей – Сергей Бехтеев (1879–1954) – известный православный русский поэт, монархического направления. Историки и литературоведы называют Сергея Бехтеева «царским поэтом».

И всё же, читатель не находит прямых подражаний швагру, поэту Сергею Бехтееву, гражданская лирика которого посвящена идеалам монархизма и православия.

Важно подчеркнуть, что тема романтической любви в книге *«Цепи жемчужные»* – главная; в стихах этого поэтического сборника отражена больше драматичная любовь поэта (в ней мало радости).

Романтический герой, после окончательного расставания с *Нею* (полюбила другого?), часто думает о смерти (в стихах конца сборника преобладают кладбищенские мотивы). Возлюбленная – призрак настоящего потерянного счастья. И без неё жизнь героя потеряла смысл: «Без тебя же не стоило жить».

Можно сделать вывод, что собственная жизнь (вне любви к женщине, которая стала прообразом героини сборника «Цепи жемчужные») поэту видится – как «осень поблёкшая». И он точно знает: эту жизнь схоронят подобно тому, как «снегом схоронят» осень его любви («И как закроется крышка сосновая, / жизнь за собой уводя, / так пелена равнодушно-суровая / снегом схоронит Тебя…»). Драматизм жизни Льва Лыщинского здесь очевиден. Читателю порой кажется, что любовь русского поэта-мечтателя похожа на «сизифов труд» – тяжёлую, бесконечную и безрезультатную муку.

…Так что не удалось Льву Лыщинскому, став романтическим поэтом, быть свободным и счастливым в любви к женщине, которая ему не совсем принадлежала. Впрочем, как и его Родина… не совсем принадлежала ему.

А ведь Возлюбленная – символ надежды поэта на собственную – подлинную, искреннюю (без авантюр) жизнь.

Похоже, что романтик-поэт Лев Лыщинский совершал все свои *авантюры* во имя горячо любимой им России.

Есть ещё один период в биографии Льва Лыщинского, о котором пишет А.Л. Ильин. И это уже не придуманная жизнь с «цепями жемчужными», отражённая в стихах начала 20-х гг. XX века. Другие «цепи», с глубоко драматическими событиями, появились в судьбе Лыщинского тогда, когда его арестовали и отправили в Берёза-Картузский концентрационный лагерь.

А.Л. Ильин пишет: «В конец 30-х годов польские власти, понимая, что скоро начнётся война, своеобразно готовились к этому: составляли списки политически неблагонадёжных людей. В эти списки попал и Лев Лыщинский. В конце 1939 года Лев Лыщинский опубликовал на немецком языке свои интересные и ценные воспоминания “Leidensweg in der Bereza-Kartuzka” о пребывании заключённых в Берёза-Картузском концлагере в сентябре 1939 года. Не сохранилось официальных документов, поэтому огромную ценность имеют немногочисленные воспоминания узников того периода. Очень ценны сообщения Лыщинского о количестве и составе заключённых: “У лагеры ўтрымлівалася да 8.000 асобаў, з іх прыкладна 5.000 немцаў, 2.500 украінцаў, 300 беларусаў і 200 габрэяў, а таксама некалькі расійцаў. Жанчын было паміж 300 і 400. Некаторыя былі з дзецьмі. Былі нават 14-16-гадовыя дзяўчыны, якіх прывозілі ў Бярозу ў той час, як іхныя бацькі заставаліся дома”. Свои воспоминания Лев Лыщинский многозначительно закончил: “Усё, што я напісаў тут, я гатовы ў любы момант паўтарыць пад прысягай”. (…)

С приближением войск Красной армии администрация концлагеря разбежалась. Лев Лыщинский отправился в дом родителей, но их уже не было в живых» [3, с.214].

А далее были поиски места жительства: сначала Лев Лыщинский выехал в Варшаву вместе с семьёй (советские власти создали в покинутом имении машинно-тракторную станцию), однако в конце июня 1941 года семья вернулась в имение Руда[23]. Мария Петровна Лыщинская (в девичестве Кононович-Ширванская; жена Михаила Анзельмовича – родного брата Владимира Анзельмовича Лыщинского) умерла в 1942 году.

А.Л. Ильин отмечает: «Лев Лыщинский тяжело переживал смерть любимой жены. В 1944 году при приближении советских войск он с детьми выехал из имения в Варшаву, где в конце 1944 года, во время Варшавского восстания, погиб[24] под обломками здания, в подвале которого укрывался от бомбёжки» [3, с. 215].

В связи с нашим разговором о поэте-монархисте Льве Лыщинском важно сказать ещё об одном поэте 20-х годов XX века, жизнь которого связана с Брестско-Пинским Полесьем. Это – Евгений Бартуль. Читателя впечатляет бартулевский символический образ «Беларусі», неотделимый от образа женщины – «Жнейки». Однако лирический герой [Белорус] Евгения Бартуля, даже если учесть его бунтарский характер, чаще воображал Родину-женщину, которая ему не совсем принадлежала [впрочем, как и не мог до конца познать свою возлюбленную романтик Лев Лышинский].

Евгений Бартуль – поэт, который обогатил западнобелорусскую поэзию своим отличительным романтическим мировосприятием, которое, на первый взгляд, объединяет его с такими великими поэтами-романтиками, как Адам Мицкевич, Михаил Лермонтов, особенно если читатель находит в его поэзии фольклорные мотивы либо мистические (демонические) интонации. Порой кажется, что романтическая импульсивная мысль автора поднимается высоко в небеса, чтобы отыскать там своё субстанциональное начало и набраться сил, ведь «Нябёсы» – это символ пробуждения Беларуси от векового сна:

У краіне адвечнага сну
нешта бліснула там, на узвышшы…
(стихотворение «Беларусі»)

В стихотворном *небе* Евгения Бартуля обязательно живёт «Геній роднай зямліцы». Он прочитывается как некий *дух-хранитель* или высшая творческая способность человека. В стихотворении» «Беларусі» – это ещё и голос «Нябёсаў», который помогает лирическому герою будить страну ото сна:

З-пад цёмных, як волава хмар
Геній роднае нашай зямліцы…
Загудзеў дзіўнай сілаю віхра,
загудзеў і паплыў рэхам ўдаль:
Устань народ! Я прынёс табе волю,
я жадаю, каб ты уваскрос!

[23] Дети Льва Лыщинского, сын Влидимир и дочь Нелли, работали учителями в школе близлежащего села Дубечно. Их мать, Мария Сергеевна Лыщинская, по воспоминаниям сельских старожилов, отличалась добротой: помогала односельчанам и партизанам, которые, однако, в 1943 году сожгли усадебный дом и убили его хозяйку. Местные жители похоронили Марию Лыщинскую в парке рядом с родителями мужа [3, с.215].

[24] Хотя Википедия сообщает, что Лев Лыщинский умер 27 ноября 1945 года в Кракове.

Столь высокую романтическую интонацию высвечивают символические *звёзды*. Они очень яркие, потому что держат в себе *силу и красу*. А ещё они имеют *бунтарский* характер, и герой хочет им угодить, чтобы *долететь в своём мечтательном полете до звёзд*. Также он стремиться сорвать с неба одну из них и подарить людям, чтобы те стали такими же сильными и свободными, как звёзды:

Я – вольны
я – буйны,
ірвуся да зор!
Як вырвусь,
дык разам
ў прастор крутану,
памкнуся, як віхар,
да зор шыбану.
Сарву з неба зорку,
пушчу на зямлю.
Удаль зноў памкнуся! –
быць вольным люблю!

(стихотворение «Бунтаўшчык»)

Но для такого романтического бунта герою необходимо «збудаваць алтар у сваім сэрцы», а значит – *не предать своего христианского Бога*:

Для цябе збудаваў я алтар ў сваім сэрцы,
у вопратку казак прыбраў я яго.

(стихотворение «Бацькаўшчыне»)

Герой стихотворения «Бацькаўшчыне» старательно вынашивает в своей душе ещё и бунтарское чувство, как у Прометея:

І я вырву бунтарскае сэрца ў ахвяру,
дый злажу яго на твой слаўны алтар…

Евгений Бартуль славит отважных людей-Прометеев так:

Слава, слава смелым Праметэям!
У іх упадку чалавека слабасць,
узлёты – вось вялікасць чалавека. ..

(стихотворение «Слава Праметэям»)

И в таком ощущении «вялікасці чалавека» Бартуль-поэт похож на известного французского символиста XIX века, «прометеиста» Артюра Рембо, который верил, что поэт, как и Прометей, ответственен за судьбы человечества, он способен разгадывать тайны Неба, чтобы сделать их достоянием людей.

Состояние души лирического героя Бартуля передаётся и через колорит. В ассоциациях поэта преобладает красный цвет *огня* – как знак *мгновенного безумия*, а иногда наоборот, – «прадчування вялікасці чалавека»: «…Але слава і шаленцам,

што, як бура, вырываюцца агністаю завеяй…». Этот же цвет преобладает в стихотворении «З песняў моладзі»:

Мы адважна, грамадою,
шлях праложым свой,
моладзь з бурнаю душою,
з душой агнявой!
(стихотворение «З песняў моладзі»)

Настоящий *огонь* может разгораться и «ярка-рэзкім прамянём», и «бурай дзікаю, іскрыстай», и «завеяй залацістай». Если же Небо спокойное и ясное, тогда оно – солнечное и лазуритовое.

Убедителен образ Родины. Она начинается с *деревни*, которую фантазия поэта сравнивает со *сказкой*:

Светласцю, спевамі краскамі
думкі кружылі, як п'яныя…
Казкай здавалася, казкаю,
родная вёска, каханая…
(стихотворение «З шумнага дымнага горада»)

Особенно красива «Беларусь-жнейка». Стихотворная «Жнейка» Евгения Бартуля напоминает «Жняю» Канута Русецкого (белорусско-польского-литовского художника) – спокойную красавицу на первый взгляд … И вместе с тем вестницу Новой жизни. Кажется, что *колосья* ждут, «калі іх споўняцца жаданні, калі ж закруціць сярпок-змейка» (стихотворение «Даспела жыта»). И *снопок*, который жнейка «звязала», читатель может уподобить *пламени*. Например, в стихотворении «Гэй, успыхні» находим интересную метафору: «полымя агню ўгару ляціць снапом».

Кроме того, лирический герой поэта мыслями соединён с величием и красотой родной природы: иногда он чувствует себя в роли *косца*, который вместе *с полем* и *лугом* «песні спявае нязнаныя» – словно он косит не траву, а выполняет какое-то магическое действие:

Сёння на вёску я вырваўся.
Бляскам чырвонага золата
думкай прасторы рассыпаўся.
І расспяваўся прасторамі,
неба блакітнага яснасцю,
хмарак-каронак узорамі,
сонца бліскучага палкасцю.
Узяў я з-пад клеці ды косаньку,
Ўзмахамі сыпаў, пракосамі.
Брызгам расперліваў росаньку...
(стихотворение «З шумнага дымнага горада»)

А может, стихотворный герой вовсе и не косит траву? *Косец* слился с деревенской природой в одном дыхании её великолепия – *дыхании рос*, и он разбрызгивает их жемчужинки так, словно соединился с бесконечным художеством Неба.

Евгений Бартуль малоизвестен широкому читателю.

В 2018 году А.Л. Ильин в Лунинце издал небольшую книжечку «Аўген Бартуль беларускі паэт і старшыня Лунінецкага гарадскога суда». Автор нашёл в Вильнюсском архиве (2006) «Личное дело студента Виленского университета Евгения Бартуля»[25]. Документ содержит автобиографию будущего поэта, где имеется информация о его родителях, детстве и юношестве будущего поэта. Из автографии Бартуля узнаём, что он «*родился 26/13 февраля 1908 г. в Петербурге. Отец – Донат по профессии фармацевт и мать Юлия-Матильда-Луиза (три имени) Бонфельдт. До октября 1918 г. жил с родителями в Петербурге, где в 1917/1918 школьном году начал учёбу в польской прогимназии при костёле св. Станислава. В октябре 1918 г. он выехал с отцом в Латвию, где находилось их земельное владение; здесь и жил до осени 1922 г., не учась в школе, ввиду продолжавшихся в то время военных действий. В 1922/23 школьном году поступил в 5-й класс государственной белорусской гимназии в Динабурге. В 1925/26 г. окончил вышеуказанную гимназию и в 1926/27 школьном году начал учёбу на математико-природоведческом факультете Университета Стефана Батория. В 1927/28 школьном году перевёлся на факультет права и общественных наук У.С.Б., вышеуказанный факультет окончил в июле текущего года*» [4, с. 2].

Нельзя обойти вниманием те страницы книги А.Л. Ильина, где сказано о *лунинецком периоде* жизни Бартуля-судьи.[26] *29 июля 1937 г. президент Речи Посполитой назначил судебного асессора окружного апелляционного суда в Вильно Евгения Бартуля судьёй городского суда в Лунинце* [4. с,14].

Однако следует вернуться к литературному таланту Евгения Бартуля.

Как отмечает А.Л. Ильин, в 1925 году поэт, учась в Двинской государственной белорусской гимназии (в Латвии), опубликовал в журнале «Студэнцкая думка» своё первое произведение – историческую балладу «Голас Нёмана». И позже, будучи студентом Виленского университета Стефана Батория, Евгений Бартуль продолжал писать стихи.

Наш анализ стихов Евгения Бартуля показывает, что автор – западнобелорусский романтик «национально-возрожденческого течения» [5, с. 249]. В стихах преобладают мажорные интонации; лирический герой смотрит на людей глазами поэта-«прометеиста», а ещё он – труженик-крестьянин, символический путь которого определяют *сила* Неба и *краса* Земли.

Заметим, о жизни западнобелорусских писателей в Вильне интересно сказал известный белорусский краевед Сергей Чигрин в своей статье «Слова пра Аўгена Бартуля» [27]: «Не дужа добра паэту і яго сябрам жылося і ў Вільні. У 1927 г. была спроба стварыць згуртаванне маладых беларускіх пісьменнікаў Заходняй Беларусі – зарэгістраваць літаратурнае аб’яднанне “Веснаход”, але польскія ўлады адмовілі ў рэгістрацыі. Пашанцавала толькі ў 1928 г. у Вільні выдаць творы бела-

[25] «Аляксандр Ільін у кнізе “Аўген Бартуль – беларускі паэт і старшыня Лунінецкага гарадскога суда” паказаў невядомыя старонкі яго жыцця. Падчас 2-й Сусветнай Бартуль жыў і працаваў на Лідчыне.(…) Памер 22 чэрвеня 1992 (84 гады) у Лембарку (цяпер поўнач Польшчы)». «Беларускія паэты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://m.ok.ru/group/

[26] В июле 1931 года Евгений Бартуль окончил Виленский университет со званием магистра права. 1 марта 1932 года молодого юриста назначили судебным аппликантом 3-го уголовного отдела Виленского окружного суда.

[27] Сергей Чигрин в статье «Слова пра Аўгена Бартуля» (2023г.) проанализировал книжечку А.Л. Ильина, посвящённую Бартулю.

рускіх літаратараў асобным зборнікам “Рунь Веснаходу”, які адкрываўся вершамі А. Бартуля» [7, с. 5].

В первой половине 30-х годов XX века Евгений Бартуль перестал писать стихи. Почему?

Александр Ильин отвечает на этот вопрос так: «Наверное, он не мог соединить в своей душе белорусский поэтический романтизм и польский жизненный прагматизм. К тому же, в 1936 году в статье “Да літаратурнай творчасьці Заходняй Беларусі” Бартуль писал, что имеется слишком много выдающихся западнобелорусских поэтов, но нет хороших беллетристов. Возможно, он бросил поэзию, так как достаточно было западнобелорусских поэтов, а с беллетристикой у него ничего не получилось» [4, с.7].

К сожалению, не стала стихотворной Музой Евгения Бартуля учительница Анна Райченок (1906–1965) – дочка Франтишка и Марии из *Жоглов Райченков*, с которой Бартуль познакомился в г. Свенцяны Виленского воеводства, куда его назначили следователем в мае 1933 года (тогда Евгений сделал Анне предложение, и она стала его женой) [28][4, с. 8].

Похоже, к тому времени образ «судебного аппликанта» завладел душой Бартуля настолько, что вытеснил в поэте поэта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ГАБО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Д. 768. – Л. 63.

2. Глазов, В. Лев Лыщинский-Троекуров. Князь, пытавшийся остановить время // Брестский Курьер. – 2013. – № 46.

3. Ильин, А. Игнатюк, Е. «Русский поэт, “белорусский князь” и международный авантюрист Лев Лыщинский-Троекуров» / Александр Ильин, Елена Игнатюк // Асоба і час. Беларускі біяграфічны альманах. – Мінск, 2016. Вып. 7. С. 198–219.

4. Ільін, А. Аўген Бартуль – беларускі паэт і старшыня Лунінецкага гарадскога суда [манография] / Аляксандр Ільін, Алена Ігнацюк; ДУК “Лунінецкая раённая цэнтралізаваная бібліятэчная сістэма”. – Лунінец, 2018. – 30 с.

5. Мікуліч, М.У. Паэзія Заходняй Беларусі (1921–1939) / М.У.Мікуліч; навук. Рэд. У.В. Гніламёдаў. – Мінск: Беларус. Навука, 2010. – 462 с.

6. Цепи жемчужные / / Кн. Лев Лыщинский-Троекуров. – [Варшава] : [б. и.], 1924. – 63 с., 1 л. портр. : 13 см.

7. Чигрин, С. Слова пра Аўгена Бартуля // Краязнаўчая газета, снежань 2023 года. – С. 5.

[28] 22 июля 1969 года Евгений Бартуль женился на своей молодой помощнице Иоланте Садовской. Вскоре, 26 января 1970 года, у них родилась дочь Анна, которую назвали в честь его первой жены.

**Приложение**

I

***Она ушла вь весенній вечерь мая.
Когда кругомь всё пѢло о любви.
Она ушла … зачѢм? – не понимая,
Когда сама такь жаждала любви.

Она ушла, какь призракь без названия…
Сегодня здѢсь, а завтра нѢт ея.
Остались лишь одни воспоминания.
Она ушла – и больше нѢт ея.

*Лев Лыщинский-Троекуров*
*(1883–1945)*

II

*Евгений Бартуль(1908–1992)*

*Анна Райченок, жена Евгения Бартуля, (1906–1965)*

## RESTORED NAMES: FEATURES OF THE POETRY OF LEV LYSHCHINSKY-TROEKUROV AND YEVGENY BARTUL IN THE RESEARCH OF THE PINSK LOCAL HISTORIAN A.L. ILYIN

**E. A. Ignatiuk,**
*Polessky State University,Pinsk, Belarus*
*ignatuk.e@polessu.by*

The article demonstrates A. L. Ilyin's contribution to the study of the biographies of prominent figures from the past: the Russian monarchist poet Lev Lyshchinsky-Troekurov (1883–1945) and the West Belarusian poet Yevgeny Bartul. It analyzes the poems from Lev Lyshchinsky-Troekurov's collection "Pearl Chains" (1924), and also evaluates the West Belarusian poetry of Yevgeny Bartul (1908–1992).

*Keywords:* Polesie, area studies, archival science, Russian monarchist poet, West Belarusian poetry, Judge of the City Court in Luninets.

УДК 81’42

# ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА ЛАНЫ ДЕЛЬ РЕЙ

**С.М. Исламкина**
*Донской государственный технический университет*
*Ростов-на-Дону, Россия, sofa.ss16@gmail.com*

В статье рассматриваются основные лингвостилистические особенности песенного дискурса американской исполнительницы Ланы Дель Рей. На материале восьми студийных альбомов анализируются доминирующие стилистические приёмы, синтаксические конструкции, лексические характеристики и системные грамматические отклонения от литературной нормы как художественный приём, формирующий уникальный авторский идиостиль.

*Ключевые слова:* песенный дискурс; лингвостилистика; Лана Дель Рей; стилистические средства; грамматические отклонения; идиостиль.

Современный песенный дискурс занимает центральное место в системе массовой коммуникации, выступая не просто формой развлечения, но и мощным механизмом, посредством которого транслируются многогранные культурные коды, формируются индивидуальные мировоззрения и укореняются социальные установки. В условиях постоянно меняющегося медиапространства, изучение его структурных и содержательных особенностей приобретает особую академическую значимость. В контексте англоязычной музыкальной сцены XXI века, фигура Ланы Дель Рей занимает уникальное и значимое положение. Её творчество, начиная с ранних работ и до новейших альбомов, характеризуется узнаваемой и глубоко проработанной эстетикой меланхолии, отчетливой кинематографичностью повествования и последовательным обращением к ретро-стилистике, что выделяет её на фоне современного мейнстрима. Песенные тексты Дель Рей несут в себе сложный пласт смыслов, активно апеллируя к темам ностальгии, романтизации американского мифа и неизбежности фаталистической предопределенности. Несмотря на обширный интерес к её фигуре со стороны музыкальной критики, культурологов и широкой публики, выражающийся в многочисленных обзорах и эссе, системное и всестороннее лингвостилистическое описание её песенного дискурса в научной литературе остается недостаточно разработанным. Это создает определенный пробел в академическом понимании того, как именно языковые средства используются для конструирования столь своеобразного и влиятельного художественного мира, что обусловливает актуальность настоящего исследования. Необходимо отметить, что анализ подобного феномена позволяет не только выявить индивидуально-авторские особенности, но и пролить свет на более общие тенденции в современном песенном творчестве, где происходит активное слияние различных семиотических систем.

В современной лингвистической парадигме песенный дискурс не трактуется как монолитное вербальное явление, но рассматривается в качестве комплексного поликодового образования. Эта сложная структура формируется за счет интеграции трех ключевых компонентов: вербального, музыкального и зачастую визуального [1]. Взаимодействие этих элементов создает уникальное смысловое поле, где значение каждого компонента не только дополняет, но и модифицирует остальные, порождая синергетический эффект. Кроме того, песенный дискурс ха-

рактеризуется двойственной природой, находясь на стыке устной и письменной коммуникации. Изначально текст создается в письменной форме, однако его основная реализация происходит в устной, перформативной среде, что обусловливает специфику его структурирования и восприятия. Эта двойственность придает ему особую гибкость и вариативность. К числу фундаментальных признаков песенного дискурса исследователи относят субъективность, проявляющуюся в ярко выраженном авторском «я» и лирическом голосе, аксиологичность, то есть насыщенность оценочными категориями и ценностными установками, зачастую формирующими мировоззренческую позицию слушателя, интертекстуальность, предполагающую включение аллюзий, цитат и отсылок к другим культурным текстам и феноменам, а также полифункциональность, что означает его способность одновременно выполнять развлекательную, эстетическую, социальную, дидактическую и экспрессивную функции [2]. Эти характеристики подчеркивают его глубину и многогранность как объекта научного изучения, позволяя подходить к анализу песенного материала с позиций разных лингвистических и культурологических дисциплин, включая дискурс-анализ, стилистику и семиотику.

Анализ песенного дискурса Ланы Дель Рей убедительно демонстрирует последовательное доминирование определенных тропов, в частности, эпитетов и метафор, которые выступают центральными элементами её художественной выразительности. Эпитеты в её поэзии часто характеризуются окказиональным характером, представляя собой нетривиальные, порой даже дерзкие словосочетания, построенные на неожиданных и семантически напряженных коллокациях. Такие конструкции, как *summertime sadness*, *pale moonlight*, *tangerine dreams* и *electric soul*, не только создают яркие визуальные образы, но и моментально погружают слушателя в узнаваемую атмосферу. Эти эпитеты служат мощным инструментом для формирования сложной, меланхоличной и исключительно визуально насыщенной образности, которая многими критиками закономерно определяется как кинематографичная. Способность Ланы Дель Рей создавать столь плотные и многомерные образы при помощи этих средств позволяет ей мгновенно устанавливать глубокую эмоциональную связь с аудиторией, перенося её в миры, полные ностальгии, сентиментальности и ретро-гламура.

Метафоры, в свою очередь, выполняют функцию расширения смыслового пространства высказывания, переводя абстрактные или конкретные понятия из предметного плана в область чувств и эмоций. Это позволяет ей не только описывать состояния, но и воссоздавать их, делая переживания лирической героини более осязаемыми и универсальными. Яркими примерами служат фразы вроде *I'm feelin' electric tonight*, где состояние внутреннего возбуждения, предвкушения или сильного эмоционального подъема передается через динамичный и энергетически заряженный образ электричества, или *the summer's wild*, в котором оценочное прилагательное *wild* наделяет летний сезон чертами непредсказуемой, бурной и неукротимой стихии. Эти метафоры не просто украшают текст; они являются когнитивными инструментами, формирующими специфическое восприятие реальности, характерное для творчества исполнительницы, где обыденные явления обретают символическое значение, пропитанное личными переживаниями и культурными коннотациями. Они также подчеркивают склонность автора к антропоморфизации и синестезии, когда чувства и абстракции приобретают конкретные, ощутимые формы.

Помимо тропов, упомянутых выше, значительная доля стилистического своеобразия текстов Ланы Дель Рей достигается за счет активного использования идиоматических выражений. Такие фразы, как *take a walk on the wild side* или *high and dry*, не только придают тексту разговорную естественность и непринужденность, но и обогащают его национально-культурным колоритом, отсылая к американской лингвистической традиции и устоявшимся образам. Эти идиомы способствуют созданию эффекта подлинности и непосредственности, что крайне важно для интимного, исповедального тона, который пронизывает её творчество. Они позволяют автору без лишних слов передать сложные социокультурные реалии и эмоциональные состояния, используя уже знакомые слушателю культурные коды.

Особое место в стилистическом репертуаре занимают антитезы и оксюмороны, которые служат ключевыми инструментами для акцентирования внутренней противоречивости лирической героини и её мира. Примеры *dark paradise* и *got my bad baby by my heavenly side* демонстрируют характерное для творчества Ланы Дель Рей смешение и сосуществование противоположных начал. Этот прием позволяет выразить амбивалентность человеческих чувств и состояний, подчеркивая парадоксальность существования на грани невинности и порочности, возвышенной любви и саморазрушительного влечения. Эти фигуры речи не просто создают контраст; они моделируют сложный внутренний конфликт, в котором красота соседствует с упадком, надежда – с отчаянием, а эйфория – с меланхолией. Такое постоянное балансирование на границах противоположных категорий придает её текстам глубину, психологическую достоверность и экзистенциальное измерение, заставляя слушателя размышлять о сложной природе человеческих желаний и выборе, перед которым стоит индивид. Использование оксюморонов, в частности, позволяет ей синтезировать кажущиеся несовместимыми понятия, формируя новые, уникальные смысловые коннотации, которые идеально соответствуют её эстетике «красоты на руинах».

Хотя сравнения и перифразы, безусловно, присутствуют в текстах Ланы Дель Рей и дополняют её стилистический репертуар, они, как правило, не выступают в роли доминирующих тропов, уступая место более выразительным и концентрированным средствам образности. Тем не менее, их использование придает определенную нюансировку и детализацию описываемым явлениям.

Особое внимание следует уделить синтаксической организации её песенных текстов, которая демонстрирует сознательный и последовательный отход от жестких нормативных моделей, характерных для письменной речи, в пользу структуры, имитирующей устную, разговорную манеру высказывания. В текстах преобладают простые, неполные и эллиптические конструкции, которые значительно отличаются от академически регламентированных форм. Такое построение предложений создает убедительную иллюзию спонтанного внутреннего монолога, воспроизводящего естественный ход мыслей и переживаний лирической героини. Этот прием эффективно формирует эффект психологической достоверности и интимной исповедальности, позволяя слушателю максимально глубоко погрузиться в эмоциональный мир песни и почувствовать себя непосредственным участником или доверенным лицом. Эта характеристика является одной из центральных и определяющих черт идиостиля исполнительницы, подчеркивая её стремление к аутентичности.

Дополнительно, в её творчестве широко представлены такие синтаксические приемы, как парцелляция, анафора и синтаксический параллелизм. Парцелляция, разделяющая единое высказывание на несколько интонационно и графически обособленных частей, усиливает эмоциональное воздействие и позволяет сфокусировать внимание на отдельных ключевых словах или фразах. Анафора, заключающаяся в повторении начальных элементов соседних отрезков речи, создает ритмическую и смысловую когерентность, наращивая напряжение или утверждая основную идею. Синтаксический параллелизм, проявляющийся в однотипном построении смежных предложений или их частей, также способствует усилению выразительности и запоминаемости. Среди этих приемов особую смысловую нагрузку несет неоднократно повторяющаяся строка *We were born to die*. В данном случае параллелизм синтаксической формы не только обеспечивает ритмичность и мелодичность, но и значительно усиливает фаталистическое содержание высказывания, превращая его в своего рода философский рефрен, квинтэссенцию мироощущения, пронизывающего все творчество Ланы Дель Рей. Этот прием не просто делает фразу запоминающейся; он возводит её в ранг символа, глубоко укорененного в американской культурной мифологии и личных переживаниях автора.

На синтаксическом уровне риторические вопросы и прямые обращения к слушателю, часто посредством местоимения *you*, играют ключевую роль в формировании выраженной диалогической направленности текста. Эти приемы создают эффект непосредственного общения, эффективно вовлекая аудиторию в эмоциональное пространство песни и придавая высказыванию характер глубоко личного послания или исповеди. Слушатель ощущает себя не сторонним наблюдателем, а доверенным лицом, к которому обращены сокровенные мысли и переживания лирической героини. Такая имитация диалога является мощным инструментом для установления эмоциональной связи и усиления эмпатии.

На лексическом уровне тексты Ланы Дель Рей демонстрируют уникальное совмещение двух, казалось бы, контрастных регистров: разговорно-обиходного и поэтически-возвышенного. С одной стороны, в них активно употребляется сниженная лексика, включающая разговорные сокращения, сленг и даже просторечия, что придает текстам современное звучание и приближает их к повседневной реальности. С другой стороны, эти же тексты насыщены элементами возвышенной, зачастую архаичной или стилизованной лексики, а также культурно-маркированными единицами, которые служат для мифологизации американской действительности. Эти единицы отсылают к классическим образам «американской мечты», голливудскому гламуру 50-60-х годов, культуре хайвей-путешествий и архетипам «фам фаталь» или «обреченного героя». Такое лексическое богатство позволяет автору создавать многослойные образы, сочетающие в себе бытовую конкретность и мифологическую обобщенность.

Сквозные темы её творчества – любовь, смерть, Америка, свобода, утрата, ностальгия – не просто декларируются, но и глубоко имплантируются в тексты посредством устойчивого набора повторяющихся лексем. Слова такие как *love*, *baby*, *blue*, *dark*, *heart*, *heaven*, *die* формируют центральное ядро её вокабуляра. Частотность употребления этих лексических единиц, подтверждаемая результатами количественного анализа, неопровержимо свидетельствует о формировании устойчивой и плотной семантической сети. Эта сеть не просто связывает слова; она фокусирует восприятие слушателя на ключевых концептах авторского мира, опреде-

ляя его основные ценностные ориентиры и эмоциональные доминанты. Каждый из этих терминов, будучи помещенным в контекст песен Дель Рей, приобретает специфические коннотации, отражающие её уникальное понимание этих универсальных человеческих категорий. Таким образом, через тщательный отбор и повторение лексических единиц, Лана Дель Рей выстраивает целостную и глубоко индивидуальную художественную систему, которая не только эстетически привлекательна, но и концептуально насыщена, приглашая к многомерному осмыслению её творческого наследия.

Особого внимания заслуживает грамматический аспект творчества Ланы Дель Рей, который в её песенной лирике трансформируется из второстепенного языкового явления в фундаментальный, системообразующий стилевой элемент. Этот выбор демонстрирует сознательное отступление от нормативных предписаний стандартного английского языка, превращая грамматические особенности в значимый художественный инструмент. Последовательное воспроизведение черт устной разговорной речи в текстах исполнительницы не является случайным или спонтанным, а представляет собой целенаправленную стратегию, призванную сформировать определённую коммуникативную модель. Эти особенности, зачастую ассоциируемые с отклонениями от прескриптивных норм, в данном контексте функционируют как неотъемлемые компоненты авторского идиостиля, активно участвуя в конструировании смыслов и эстетических эффектов.

Среди наиболее частотных проявлений данной тенденции выделяются редуцированные глагольные формы, такие как *gonna*, *wanna*, и *tryna*, которые регулярно встречаются в её творчестве, например, в фразах *I'm gonna drive, makes me wanna party*, *tryna take what I could get*. Использование этих форм не только эффективно имитирует непринужденность повседневного общения, придавая лирике характер непосредственного высказывания, но и играет ключевую роль в обеспечении органичного слияния текстового материала с музыкальным ритмом. Фонетическая компрессия, присущая этим конструкциям, способствует более плавному и естественному вписыванию слов в мелодическую структуру, подчеркивая их силлабическую и просодическую функции, а также создавая ощущение спонтанности и интимности, которое усиливает эмоциональное воздействие на слушателя. Таким образом, эти сокращенные формы выходят за рамки простого имитационного приёма, становясь важным элементом поэтической метрики и ритмической организации.

Эллипсис флексий, в частности, замена стандартного окончания -ing на -in', представлен в значительной доле случаев, достигая примерно четверти от общего количества употреблений соответствующих форм. Примерами могут служить выражения *I've been tryin'* hard или *I got nothin'* but my aching soul. Этот фонетический сдвиг не просто маркирует разговорный регистр, но и служит индикатором определённого социолингвистического фона, отсылая к диалектным или субкультурным вариантам произношения, которые могут нести дополнительные коннотации. Он также способствует созданию более «шероховатой» и менее «отшлифованной» эстетики, что, в свою очередь, усиливает впечатление подлинности и непосредственности повествования, позволяя слушателю глубже погрузиться в эмоциональный мир героини. Отказ от полной фонетической артикуляции в данном случае воспринимается не как грамматическая небрежность, а как сознательный стилистический выбор.

Просторечная форма ain’t используется Ланой Дель Рей как универсальное отрицание, которое систематически замещает литературные варианты, такие как isn’t, aren’t, hasn’t, haven’t, и don’t. Помимо своей функциональной эквивалентности, ain’t приобретает особую экспрессивную нагрузку, особенно в конструкциях с двойным отрицанием: *I ain’t no candle in the wind*, *I don’t wanna give you nothing*, *I don’t wanna be nowhere but here*. Подобные синтаксические конструкции, традиционно считающиеся недопустимыми в стандартном литературном английском языке, парадоксальным образом повышают психологическую достоверность высказывания. Они создают эффект речи, не прошедшей нормативную литературную обработку, что, с точки зрения художественной задачи, усиливает ощущение искренности, уязвимости и непосредственности говорящего субъекта. Использование двойного отрицания, несмотря на его грамматическую «неправильность», в контексте песенного дискурса Ланы Дель Рей функционирует как мощный риторический прием, подчеркивающий безыскусность и эмоциональную глубину переживаний.

Картина системного грамматического сдвига в сторону разговорного регистра дополняется регулярным опущением подлежащего или вспомогательного глагола, а также нестандартным согласованием членов предложения. Такие синтаксические редукции ускоряют темп повествования, придают ему динамичность и усиливают ощущение живой, нерегламентированной речи. Эти особенности отражают принципы языковой экономии и прагматической эффективности, характерные для устного общения, где контекст часто позволяет опускать элементы, подразумеваемые по умолчанию. В лирике Ланы Дель Рей данные приемы служат не просто для стилизации под разговорную речь, но и для формирования определённого внутреннего ритма и интонации, способствуя созданию уникального повествовательного голоса, который кажется спонтанным и непринуждённым.

Примечательно, что в поздних альбомах исполнительницы, таких как Norman Fucking Rockwell! и Blue Banisters, наблюдается заметное возрастание концентрации грамматических отклонений от стандартной нормы. Эта эволюция свидетельствует о сознательном и целенаправленном усилении исповедальной, глубоко личной и интимной интонации в её творчестве. Такая интенсификация ненормативных языковых форм является результатом продуманного художественного выбора, направленного на дальнейшее стирание границы между артистом и слушателем, создание эффекта максимальной искренности и нефильтрованного самовыражения. Углубление в разговорный регистр в более зрелых работах подчеркивает стремление Ланы Дель Рей к созданию аутентичного голоса, который отражает её внутренние переживания без прикрас и языковых условностей, тем самым подтверждая гипотезу о системном, а не случайном характере этих лингвистических особенностей.

Проведенный комплексный лингвостилистический анализ позволяет заключить, что уникальное своеобразие песенного дискурса Ланы Дель Рей формируется в результате сложного и многоуровневого взаимодействия разнообразных языковых средств. Доминирование тщательно подобранных эпитетов и метафор способствует созданию глубоко меланхоличной и кинематографичной образности, которая является визитной карточкой её стиля, погружая слушателя в атмосферу ностальгии и созерцания. Синтаксис, отличающийся широким использованием разговорных форм, большим количеством эллиптических конструкций и риторических обращений, формирует интонацию интимной исповедальности, словно ге-

роиня делится сокровенными мыслями. Лексический ряд характеризуется органичным совмещением элементов бытовой речи с утонченными культурными аллюзиями и поэтическими тропами, что придает текстам глубину и многослойность. При этом системные грамматические отклонения от литературной нормы выступают не как речевые ошибки или проявления языковой некомпетентности, а как осознанный и высокоэффективный художественный прием, целенаправленно конструирующий образ живой, спонтанной и эмоционально насыщенной речи. Этот прием служит мощным инструментом для снятия дистанции между автором и слушателем, создавая ощущение непосредственного диалога и глубокой личной связи.

Все перечисленные языковые уровни функционируют в синергии, работая на создание целостного и самобытного художественного мира, в котором исповедальность и ретро-эстетика, психологическая уязвимость и мифологизация повседневности неразрывно переплетаются. Эта уникальная комбинация формирует оригинальный авторский идиостиль, который оказал заметное и многогранное влияние на современный англоязычный песенный дискурс, предложив новые пути для выражения эмоциональной сложности и личной аутентичности. Идиостиль Ланы Дель Рей стал ориентиром для многих молодых исполнителей, демонстрируя, как отклонения от языковой нормы могут быть эстетически осмыслены и использованы для создания глубоко индивидуализированного художественного голоса. Это влияние проявляется не только в прямых подражаниях, но и в более широком принятии свободы в обращении с языком, что способствует обогащению и диверсификации современной музыкальной лирики.

Полученные результаты данного исследования могут найти широкое применение в академических курсах по стилистике английского языка, теории текста, а также дискурс-анализу, предлагая студентам и исследователям ценный материал для изучения актуальных тенденций в языковом творчестве. Кроме того, данная работа может стать отправной точкой для проведения сопоставительных исследований идиостилей других выдающихся представителей современной музыкальной сцены, позволяя выявить общие закономерности и уникальные особенности в использовании языка в песенном дискурсе. Дальнейшее изучение этого феномена может способствовать более глубокому пониманию взаимодействия между языком, музыкой и культурой, а также роли артиста в формировании новых лингвистических и стилистических норм в контексте массовой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Астафурова Т. Н., Шевченко О. В. Англоязычный песенный дискурс // Дискурс-Пи. – 2006. – № 2. – Т. 13. – С. 98–101.

2. Дуняшева Л. Г. Концепт «свобода» в афроамериканском песенном дискурсе // Учёные записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 153. – Кн. 6. – С. 158–167.

3. Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: дис. … канд. филол. наук. – Самара, 2005. – 183 с.

4. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. – М.: Астрель, 2003. – 221с.

**LYNGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF LANA DEL REY'S SONG DISCOURSE**

**S.M. Islamkina**

*Don State Technical University*

*Rostov-on-Don, Russia, sofa.ss16@gmail.com*

The article examines the main linguostylistic features of American singer Lana Del Rey's song discourse. Drawing on eight studio albums, it analyzes dominant stylistic devices, syntactic structures, lexical characteristics and systematic grammatical deviations from literary norms as an artistic technique that forms a unique authorial idiostyle.
*Keywords:* song discourse; linguostylistics; Lana Del Rey; stylistic devices; grammatical deviations; idiostyle.

УДК 8.82-32

# ПОЭТИКА ОЖИВШЕЙ МАТЕРИИ В РАССКАЗЕ Б.ШУЛЬЦА «УЛИЦА КРОКОДИЛОВ»

**Т.А. Кашкан**
*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, kashkanbsu@gmail.com*

В статье рассматриваются ключевые художественные приемы Б.Шульца в рассказе «Улица крокодилов»: синкретизм восприятия, развернутая метафора, олицетворение, градация и гипербола. Особое внимание уделяется мифологическому компоненту, библейским аллюзиям и их роли в создании целостности авторского замысла. Показано, как писатель стирает границу между живым и неживым, оживляя не только предметы, но и дистанцию, цвет, звук, само пространство.
*Ключевые слова:* поэтика; Бруно Шульц; авторский замысел; библейские аллюзии; поэтическая система; симулякр.

Бруно Шульц оставил колоссальный след не только в польской, но и в мировой литературе XX века. Из-под его пера вышли два сборника рассказов «Коричные лавки» (1934) и «Санатория под клепсидрой» (1937), которые принесли ему мировую славу. Произведения писателя представляют огромный научный интерес для литературоведов и исследователей его творчества, среди которых Д. Гроссман, Б. Хазанов, У. Риккарелли, Е. Фицовский. Проза «Кафки из Дрогобыча» повлияла на творчество таких писателей, как Б. Грабал, Д. Киш, Ф. Рот, И. Башевис-Зингер, Дж. С.Фоер [2, с.116].

Материалом для нашего исследования послужил рассказ писателя «Улица крокодилов» (Стрыйская улица в Дрогобыче), которая писателю, как жителю города, сама улица знакома, однако он ощущает себя здесь чужим [1, с.85], поэтому в рассказ Б. Шульц вкладывает свое личное отношение к улице. Для него неприемлема царящая здесь атмосфера буржуазности: «улица Крокодилов была концессией нашего города по части современности и столичного порока» [4, с.83].

«Улица крокодилов» находится в сборнике между «Коричные лавки» и «Тараканы» и несет глубокий смысл, подчеркивая внутреннюю связь рассказов, и цельность замысла автора. В основе этой целостности лежит мифологический компонент, который скрепляет и является основополагающим для прозы писателя, о чем он сам и писал: «поэзия распознает утраченные смыслы, возвращает словам их место, объединяет их в соответствии с древними значениями… Поэтому всякая поэзия – мифологизирование, возвращение к воссозданию мифов о мире» [1, с.89]. Этот мифологический подтекст ярче всего проступает в образе отца. Отец главного героя Якуб является центральным персонажем, по мнению главного исследователя творчества писателя Е. Фицовского, «едва ли не в библейских измерениях» [3, с.31]. На самом деле можно провести параллель между Якубом, который хромал и травмой бедра у Иакова; стремянкой Якуба и лестницей, которую

увидел Иаков во сне лестницей, соединяющей землю с небом. Также прослеживаются отсылки к библейскому архетипу «вавилонской блудницы» (городу как символу нравственного падения). А в гневных интонациях повествователя, направленных против духа повального торгашества и пошлой буржуазности, прослеживаются отсылки к речам ветхозаветных пророков [1, с.90].

Однако ключевым художественным приемом, позволяющим Б. Шульцу воплотить мифологическое сознание, становится особая анимация, оживление материи. Одним из важнейших способов оживления материи в «Улице крокодилов» становится синкретизм восприятия – смешение зрения, осязания, вкуса и слуха в образе. Б. Шульц не просто описывает предмет, но наделяет его плотной материей ощущений, которая провоцирует отклик у читателя.

Этот синкретизм наглядно проявляется в развернутых метафорах, которые перестают быть просто украшением текста, а событиями онтологического сдвига:

- *«бледно-золотая лента Тысменицы»* – река наделяется качествами текстиля и драгоценности, становясь частью декоративного убранства земли.
- используя метафору *«шахматная доска округлых взгорий»*, писатель намекает на иррациональное логику пространства, где холм является входом в партию, которую ведет судьба.
- *«соты темного меда»* – тени описываются через вязкую, сладкую, густую субстанцию. Это не просто визуальный образ, но и смешение зрения и осязания.

Благодаря такому синкретизму материя утрачивает пассивность, однако Б. Шульц идет дальше, он оживляет не только предметы, но и само пространство. Мир улицы оказывается телом без органов, где каждая часть пространства обладает способностью ощущать.

Чтобы управлять этой анимацией и погружать читателя в постепенно разворачивающийся сюрреалистический мир, Б. Шульц использует особые композиционные приемы. Писатель умело управляет вниманием читателя с помощью градаций, часто усиливая их гиперболами:

- градация *«вначале отдельными и редкими, потом густевшими вереницами»* – не просто описание холмов, это моделирование процесса узнавания. Читатель движется вместе с взглядом от пустоты к насыщенности, от одиночества к толпе.
- гипербола *«уменьшавшихся и бледневших»* – обратная перспектива. У писателя удаление от наблюдателя не умерщвляет объект, а трансформирует способ его существования. Чем дальше холм или дом, тем менее он реален в привычном смысле, но тем более он бледнеет как сущность, то есть обретает черты призрака, фантома, полуживого существа.
- гипербола *«занимала чуть ли не полкомнаты»* – здесь не столько преувеличение размера картины, сколько показатель погруженности субъекта в изображение.

Это отличает шульцевскую анимацию материи от классического олицетворения (Н.В. Гоголь, Г.Х. Андерсен). У писателя оживает не только предмет, но и дистанция, степень удаленности, сама оптическая перспектива.

Если в приведенных выше примерах оживала природа и пространство, то в отношении города и его обитателей Б.Шульц использует олицетворение с противоположной целью, чтобы подчеркнуть механистичность и пустоту современного города:

- *«город рос на зрителя»* – здесь глагол «расти» стирает грань между естественным ростом и искусственным. Город как бы «наступает» на зрителя.
- *«тени драматизировали и оркестровали»* – мир «Улицы Крокодилов» является театром теней, где нет настоящих актеров есть лишь их силуэты, управляющие хаосом.

Через олицетворение неживого Шульц приходит к трагическому выводу об омертвлении живого. Поэтика рассказа приводит к образу «марионетки»: жители района – куклы, которые подчиняются деньгам, моде и т.д. Олицетворение проявляется в том, что вещи «живут» более подлинной жизнью, чем люди.

Данные приемы работают не изолированно, а в системе, где каждое средство усиливает другое, создавая эффект дышащей реальности. Метафора подготавливает синкретический образ, олицетворение запускает механизм анимации, градация контролирует появление чудесного, а гипербола не позволяет читателю расслабиться в рамках обыденной логики. В результате «Улица крокодилов» это не только географическое место, а онтологическая ловушка: пространство, которое одновременно манит и отталкивает, кажется подлинным, но дает лишь симулякр.

Отдельного внимания заслуживает семантика цвета в рассказе, напрямую связанная с оживлением материи. Цвет у писателя – это состояние вещества, его температура, пульс. В рассказе отсутствуют обычные цвета (красный, зеленый, синий), поскольку «Улица Крокодилов» – это мир, где материя не умерла, но и не достигла полной жизни, застыв в промежуточной стадии.

Важно подчеркнуть и звуковой слой поэтики Б. Шульца. В рассказе постоянно проступает слуховой фон: шуршание, шелест, приглушенные голоса. Этот меланхоличный звук, голос умирающей субстанции, которая еще помнит, когда она была жива.

Таким образом, мир у Бруно Шульца оживает через слово, а художественные средства служат инструментом этой анимации. Фундаментом поэтики выступают мифологическое сознание и синкретизм восприятия. Писатель создал уникальную систему, в которой доминируют развернутые метафоры и олицетворения. Градация моделирует процесс постепенного погружения в сюрреалистическое пространство, а гипербола отражает субъективность восприятия, где реальность не фиксируется, а постоянно перетекает в свои подобия и призраки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барабаш, Ю. Я. Улица Крокодилов / Невский проспект. И за их пределами. Бруно Шульц и Гоголь – встреча на пограничье / Ю. Я. Барабаш // Studia Litterarum. – 2018. – Т. 3, № 2. – С. 80–101. – DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-2-80-101.

2. Кашкан, Т. А. Художественное своеобразие прозы Б. Шульца / Т. А. Кашкан // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 7–8 апр. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Т. Д. Рабец (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2023. – С. 116–118.

3. Фицовский, Е. Регионы великой ереси и окрестности. Бруно Шульц и его мифология / Е. Фицовский. – М. : Мосты культуры, 2012. – 528 с.

4. Шульц, Б. Коричные лавки / Бруно Шульц ; пер. с польского А. Эппеля. – М. : Эксмо, 2025. – 352 с.

**THE POETICS OF ANIMATED MATTER IN B. SCHULTZ'S STORY "THE STREET OF CROCODILES"**

**T.A. Kashkan**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, kashkanbsu@gmail.com*

This article examines B. Schultz's key artistic techniques in his story "The Street of Crocodiles": syncretism of perception, extended metaphor, personification, gradation, and hyperbole. Particular attention is paid to the mythological component, biblical allusions, and their role in creating the integrity of the author's concept. It shows how the writer blurs the boundaries between the living and the inanimate, animating not only objects but also distance, color, sound, and space itself.

*Keywords:* poetics; Bruno Schulz; authorial concept; biblical allusions; poetic system; simulacrum.

УДК 82.01/.09

**МАСТАЦКІ ПЕРАКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ ПАШЫРЭННЯ КАМУНІКАТЫЎНАЙ ФУНКЦЫІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

**Н.І. Кузьмянкова**
*Беларускі дзяржаўны універсітэт*
*Мінск, Рэспубліка Беларусь, nadezdaklorr@gmail.com*

Артыкул прысвечаны ролі перакладу замежнай літаратуры на беларускую мову. Даказваецца, што пераклад раскрывае твор праз нацыянальны культурны код, папулярызуе беларускую мову і адпавядае павышэнню цікавасці да яе ў грамадстве, а мастацкі пераклад сусветнай класікі і новых твораў – неабходны інструмент актуалізацыі і пашырэння камунікатыўных меж беларускай мовы.

*Ключавыя словы:* мастацкі пераклад; беларуская мова; кнігавыданне; культурны код.

У сітуацыі білінгвізму і полікультурнасці Беларусь у перыяд XX-XXI стстс., апынулася на скрыжаванні дзвюх моўных і культурных палюсоў: заходнееўрапейскай і ўсходнеславянскай. Глеба для перакладной беларускамоўнай літаратуры стала здавацца непрыдатнай. Напрыканцы XX і пачатку XXI стагоддзя ў грамадстве стала распаўсюджвацца меркаванне, што камунікатыўная, інфармацыйна-азнаямляльная функцыя мастацкага перакладу на беларускую мову літаратурных твораў з неблізкароднасных моў (такіх як англійская, французская, нямецкая) страціла сваю актуальнасць: беларускі чытач, які гістарычна валодае рускай і беларускай мовамі, здольны знаёміцца з літаратурнымі здабыткамі далёкіх краін праз пераклады на рускую мову. Гэты тэзіс знаходзіць пацверджанне ў вялікай колькасці высокаякасных рускіх перакладаў класічных твораў і знакавых навінак. Паўстае пытанне рэлевантнасці, актуальнасці далейшага развіцця беларускага перакладу ў XXI ст. Бо чытач-білінгв, як слушна заўважаў беларускі крытык, літаратуразнаўца і перакладчык В. П. Рагойша, «… свабодна валодае рускай мовай. Калі ўзяць у цэлым, то па-руску ён чытае нават больш, чем па-беларуску. Рускую кнігу, арыгінальную і перакладную, ён атрымлівае адначасова з жыхаром Масквы і Навасібірска, Ленінграда і Свярдлоўска» (тут і далей пераклад з рускай мовы наш – Н. К.) [5, с. 409]. Такі высокі ўзровень валодання беларускім чытачом рускай мовай ставіць перад інстытуцыяй перакладу на беларускую мову дыс-

курсіўнае пытанне: ці варта перакладаць замежныя творы, класічныя і нованапісаныя, калі доступ да іх хутчэйшы і прасцейшы у рускім варыянце?

Эканамічны аспект пытання мэтазгоднасці развіцця беларускай перакладчыцкай традыцыі будзе разгледжаны ніжэй (эканамічнай выгады, павышэння культурна-грамадскага статусу беларускамоўнай перакладной літаратуры, перспектывы ўзмацнення культурна-моўных узаемасувязей шляхам кніжнага імпарту-экспарту і інш.,) разглядзім наработкі і перспектывы развіцця беларускамоўнага перакладу. Неабходнай бачыцца падтрымка цікавасці маладога пакалення да беларускамоўнай літаратуры, яго прагі да ўзнаўлення на роднай мове здабыткаў класічных эпох і азнаямлення з новымі, а значыць, да папулярызацыі беларускай мовы і актуалізацыі, пашырэння яе камунікатыўна-інфармацыйнай функцыі: «...асабліва актуальна на сённяшні дзень папулярызацыя чытання сярод дзяцей і падлеткаў з далучэннем іх да кніжнай культуры. Дзеці павінны шмат чытаць рознапланавай і якаснай літаратуры. А для гэтага ў краіне створаны ўсе ўмовы, каб навучэнская моладзь магла дакрануцца да кнігі, класічнай літаратурнай спадчыны» – Іван Саверчанка [7]. Культурна-моўнае развіццё беларусаў ўнутры краіны непарыўна звязана з патрэбнасцю паглыбіць паняцце мастацкага перакладу з неблізкароднасных моў з гісторыяй нацыянальных літаратур, з суаднесенасцю лепшых беларускіх і міжнародных здабыткаў духоўнай культуры. Бо літаратурна-мастацкі пераклад – гэта «літаратурны твор, што з'яўляецца семантычна-стылістычным адпаведнікам ідэйна-вобразнай структуры якога-небудзь іншамоўнага твора (арыгінала)» [6, с. 239]. Пераклад на беларускую твораў, напісаных на заходнееўрапейскіх мовах, дазволіць узбагаціць і саму мову, і культуру, і раскрыць па-новаму знакавыя літаратурныя творы праз нацыянальны культурны код для беларускага чытача-білінгва.

Пераклад на беларускую мову як азін з відаў ажыццяўлення яе камунікатыўнай функцыі з'явіўся на глебе нацыянальна-культурнага ўздыму 20-30 гг. XX ст., калі такія класікі, як, напрыклад, Янка Купала, узялі на сябе ролю не толькі творцы, але і правадыра беларускага чытача да лепшых помнікаў замежнай літаратуры. Сёння ў Беларусі налічваецца вялікая колькасць перакладаў з блізкароднасных моў (украінскай, рускай, польскай), крыху менш – пераклады з раманагерманскіх. Цікавасць да здабыцця новых з апошнім часам расце, пра што сведчаць афіцыйныя паведамленні на сайце міністэрства інфармацыі РБ: доля перакладных кніг у 2025 г. склала 5,9% (у 2024 г. – 5,2%) па колькасці назваў і 5,8% (у 2024 г. – 5,1%) супольна-гадавога тыражу кніг. Ёй спрыяе з'яўленне інтэрнэт-рэсурсаў (анлайн-слоўнікі, даведнікі, інтэрнэт-рэсурсы для перакладчыкаў, як, напрыклад, інтэрнэт-часопіс «Прайдзісвет») для ажыццяўлення больш якаснага перакладу, адкрыццё на філалагічных факультэтах дзяржаўных універсітэтах курсаў, спецкурсаў, прысвечаных пытанню і праблемам перакладазнаўства. Аднак, у супрацьлегласць ад савецкага перыяду, вырас попыт і на пераклад твораў з неблізкароднасных моў. На гэта паўплываў адкрыты доступ да разнастайных літаратурных крыніц у сетцы інтэрнэт, пашырэнне цікавасці грамадства да аматарскага перакладу і, што немалаважна, пашырэнне дзейнасці самвыдату, які стаў магчымы як на паперы, так і ў анлайн-варыянце.

Цікавасць да перакладу з неблізкароднасных моў праявілася ў той жа час, што і да перакладу з блізкароднасных і была прадыктавана тымі ж мэтамі і задачамі: «Намагаючыся зрабіць нашу паэзію не толькі мовай, але і духам і складам твораў шчыра беларускай, мы зрабілі б цяжкую памылку, калі б кінулі тую вывучку, што

нам давала светавая (найчасцей еўрапейская) паэзія» [1, с. 349]. Максім Багдановіч стаў першым нараўне з Вацлавам Ластоўскім , хто звяртаўся да еўрапейскіх літаратурных першакрыніц і адзначаў іх культурную каштоўнасць для станаўлення ўласна беларускай літаратуры. Паэт добра валодаў акрамя славянскіх моў старажытнагрэчаскай, лацінскай і нямецкай. З французскай перакладаў Поля Верна з дапамогай падрадкоўніка. Менш гучны, але не менш значны ўнёсак на гэтай глебе зрабіў В. Ластоўскі. Яго, як гісторыка, цікавілі розныя шляхі развіцця нацыянальнай літаратуры. Блізкі беларусам лёс ірландцаў акрэсліў і пэўную цікавасць да іх літаратуры. Так з'явіліся пераклады шэрагу твораў: стараірландская легенда «Старапалох», апавяданне «Вучыцель», зборнік «Ірландскія народныя казкі» С. Макмануса [4, с. 12].

На сучасным этапе развіцця нацыянальнай літаратуры пераклад з пераважна рамана-германскіх моў сустрэўся ў Беларусі з культурна-моўным дыскурсам. З аднога боку, паўстае пытанне непасрэднай актуальнасці, пра што ўзгадвалася раней. З другога, не выклікае сумневу, што пытанне выбару твораў для перакладу застаецца незакрытым і малаверагодна, што калі-небудзь будзе вырашана канчаткова. Яно аперыруе двума тэзісамі. Першы: пры ўліку высокага ўзроўню валодання большай часткі беларусаў рускай мовай і пры дасяжнасці да шырокай базы ўжо гатовай і высока ацэненай перакладной літаратуры старых і новых часоў па-руску – ці варта сённяшнім перакладчыкам ствараць яе ж па-беларуску? Другі: ці будзе мэтазгодна засяродзіцца на перакладзе пераважна незнаёмых, малавядомых беларускаму чытачу твораў? Важна адзначыць, што абодва меркаванні шчыльна звязаны прагматычным матэрыяльным пытаннем. На сённяшні дзень крыніцы перакладных кніг па-беларуску абмяжоўваюцца некалькімі тыражамі з невялікай колькасцю асобнікаў у кожным. Выданнем такіх кніг займаецца невялікая колькасць дзяржаўных і яшчэ меншая – прыватных выдавецтваў. Гэта тлумачыцца значна ніжэйшым попытам па краіне адносна рускамоўных выданняў і высокім коштам продажу адзінкавага экзэмпляра перакладной кнігі.

Такім чынам, сучасны стан перакладчыцкай глебы наўрад ці можа быць названы асабліва выгадным з матэрыяльнага боку для перакладчыка, і менавіта таму вельмі важна ўказаць, пацвердзіць неабходнасць гэтай функцыі мовы з культурнадухоўнага боку.

У супрацьлегласць савецкаму перыяду, а менавіта пачатку XX ст., у насельніцтве Беларусі прэвалюе куды большае (ледзь не абсалютнае) колам адукаваных і высокаадукаваных чытачоў. Ужо не стаіць востра пытанне аб стварэнні беларускай літаратурнай спадчыны, а толькі аб яе ўзбагачанні шляхам напісання і перакладу новых твораў. Тэхнічны прагрэс, прадстаўлены магчывасцю хуткага пошуку і абмену інфармацыяй у сетцы інтэрнэт, спрошчаныя шляхі для культурнага абмену паміж людзьмі розных культурных і сацыяльных слаёў сродкам вандровак, экспедыцый, вучобе ў міжнародных ВУА і цэламу пласту бесплатных адукацыйных рэсурсаў (ад моўных курсаў да цэлых зборнікаў відэалекцый у адкрытым доступе) – усё гэта абумовіла павышэнне чытацкай цікавасці, падрыхтаванасці і дасведчанасці. А значыць, далейшае развіццё беларускай літаратуры, якое не можа натуральна працягвацца без вопыту замежнай, бачыцца шчыльна звязаным з імклівым ростам перакладчыцкай дзейнасці.

Павышэнне адукаванасці насельніцтва і высокая нацыянальная самасвядомасць беларускага чытача паўплывалі на тое, што азначаныя раней дыскурсіўныя тэзісы перакладчыцкай дзейнасці ў XXI ст. хаця і застануцца невырашанымі, суіснуюць і

ў значнай ступені пракладаюць шляхі і накірункі для яе рэалізацыі. Так, мы бачым неабходнасць далейшага збірання класікі, пераўзноўленай моўна-культурным кампанентам беларускай мовы. Без яе не змогуць нараджацца новыя беларускія арыгінальныя творы, бо, як справядліва зазначаў І. Чарота: «Зварот да іншанацыянальных узораў часцей за ўсё выклікаецца парушэннем традыцый сваіх, калі ўзнікае цяга змяніць існуючую нарматыўнасць» [8, с. 13]. У перыяд 2000-х гг. і пазней стаў усё часцей з'яўляцца пераклад як дарослай, так і дзіцячай літаратуры, дзе апошняя адыгрывае неакрэслена значную ролю ў выхаванні і адукацыі, моўна-культурным станаўленні зусім маладога пакалення беларускіх чытачоў. Убачылі свет такія знакавыя творы сусветнай літаратуры, як «Хобіт» і цыкл кніг пра Сяродзямелле Дж. Р. Р. Толкіна, цыкл «Хронікі Нарніі» К. С. Льюіса, «Святло, і паветра, і месца, і час» Ч. Букоўскі, цыкл кніг пра Гары Потара Дж. Роўлінг, «Жыў-быў Тыран» А. М. Машаду, «Скрозь люстэрка, і што ўбачыла там Аліса» Л. Кэрала, «Франкенштайн» М. Шэлі, «Легенда Соннай лагчыны» В. Ірвінга, «На заходнем фронце без перамен» Э. М. Рэмарка. Роля перакладу ў гістарычным аспекце застаецца той жа – садзейнічаць міжкультурнай камунікацыі, пашырэнню ведаў, развіццю моў і аб'яднанню народаў.

Кнігавыданне ў Беларусі ў перыяд 2008-2025 гг. выявіла дзве тэндэнцыі. З аднаго боку, агульны спад накладаў, а з другога – заўважны рост грамадскай цікавасці да беларускамоўнай кнігі. Апошняе ўключае ў сябе не толькі перакладную, але і арыгінальную літаратурнаю вытворчасць. Паводле звестак Нацыянальнай кніжнай палаты, на перыяд 2008-2010 гг. Прыходзіцца пік выдання перакладных твораў (~948 найм.), пасля чаго пачынаецца спад. Перыяд 2019-2021 гг. адзначыўся паніжэннем выхаду перакладной літаратуры ў цэлым, але пікам выдання беларускамоўных арыгінальных твораў, што сведчыць пра рост цікавасці беларускага чытача да літаратуры на нацыянальнай мове. Колькасць выдадзеных перакладных найменняў за азначаны перыяд, паводле звестак Нацыянальнай кніжнай палаты, складае ~1295. Перыяд 2023-2025 гг. яна складае ~670 найм [2]. Такім чынам, агульны наклад падае, але доля беларускай мовы трымаецца на ўзроўні ~12-13% ад усіх кніг, выдадзеных у перыяд 2023-2025 гг.

Без пласту перакладной класічнай літаратуры мы не бачым у поўнай ступені рэлевантным беларускім перакладчыкам знаёміць чытача з творамі новых еўрапейскіх аўтараў. Такая пазіцыя тлумачыцца тым, што ў чытача, а значыць, патэнцыяльнага пісьменніка, крытыка, перакладчыка, але ў першую чаргу – беларуса-білінгва, павінен быць роўны доступ да твораў літаратуры далёкага замежжа ў гістарычным парадку іх напісання. Гэта і толькі гэта дазволіць рэалізаваць чытачу патэнцыял новага прачытання пераўзноўленага беларускім нацыянальна-моўным кампанентам твора, правесці паралелі не толькі з тэкстам арыгінала, пратэкстам, але і рускім варыянтам перакладу, мэтатэкстам.

Такім чынам, заўважым, што нельга абмінаць увагаю павышэнне культурна-грамадскага статусу беларускамоўнай перакладной літаратуры, камунікацыйнай і інфармацыйнай функцыі перакладу, павышэнне статусу нацыянальнай мовы ў грамадстве. Хоць, паводле звестак Нацыянальнай кніжнай палаты, агульная колькасць перакладных выданняў скарацілася з 416 у 2020 г. да 257 у 2024 г., істотна пашырылася моўная геаграфія: у 2022 г. пераклады ажыццяўляліся з больш чым 30 моў свету, уключаючы кітайскую, японскую і арабскую. Гэта пацвярджае, што беларуская мова жыве і працягвае развівацца ў глабальным культурным кантэксце. Чым вышэй попыт на такую літаратуру, тым шчыльнейшыя культурна-моўныя

узаемасувязі Беларусі з еўрапейскімі і ўсходнімі краінамі шляхам кніжнага імпарту-экспарту. Эканамічны фактар адыгрывае значную ролю: павышэнне асобнікаў ў тыражах, іх паўторныя выданні паніжаюць кошт адзінкавых экзэмпляраў, а значыць, перакладныя кнігі становяцца ў перспектыве аднолькава даступнымі пакупнікам, як і іх рускія версіі. Гэта ў сваю чаргу адкрывае плённую глебу для здаровай перакладчыцкай канкурэнцыі. Самі творы ў будучыні закладуць сабой фундамент 1) для ўзбагачэння літаратурнага досведу і далейшага яго прымянення пакаленнем маладых крытыкаў, пісьменнікаў і перакладчыкаў, 2) для даследчыцкіх і навуковых работ літаратуразнаўчага, лінгвістычнага характару ў ВНУ, 3) для ажыццяўлення камунікатыўнай,інфармацыйнай, культуратворчай і эстэтычнай функцый мастацкага перакладу.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Багдановіч, М. Выбраныя творы / М. Багдановіч ; уклад. С. Забродскай, Э. Золавай [і інш.] ; уступ. словы Н. Гілевіча, А. Бяляцкага. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 1996. – 494 с.

2. Друк Беларусі за 9 месяцаў 2022 года [Электронны рэсурс], – // Нацыянальная кніжная палата Беларусі. – 2022. – Рэжым доступу: https://natbookcat.org.by. – Дата доступу:. 11.05.2026.

3. Ластоўскі, В. Што трэба ведаць кожнаму беларусу / В. Ластоўскі. – 3-е выд., пашыр. / Я. Найдзюк. – Мінск : Т-ва беларус. Мовы імя Фр. Скарыны, 1991. – 30 с.

4. Мальдзіс, А. Уступнае слова / А. Мальдзіс // Беларусіка = Albaruthenica. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2000. – Кн. 14. – С. 3–13.

5. Рагойша, В. П. Выступление на пленуме «Интернациональные связи белорусской советской литературы» // Белорусский государственный архив-музей литературы и искусства. – Ф. 78. – Оп. 1. – Д. 409.

6. Рагойша, В. П. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах / В. Рагойша. – Мінск : Беларус. энцыкл., 2001. – 384 с.

7. Саверчанка, І. Выступленне на прэс-канферэнцыі «Мова і кніга ў сучасным беларускім грамадстве», 20 лютага 2022 г. [Электронны рэсурс] // Радыё Культура. – Рэжым доступу: https://radiokultura.by/ru/node/4357. – Дата доступу: 09.05.2026.

8. Чарота, І. Мастацкі пераклад на беларускую мову (Асновы тэорыі і практычныя рэкамендацыі) : вучэб. дап. па курсе «Тэорыя і практыка перакладу» / І. Чарота. – Мінск : БДУ, 1997. – 46 с.

## LITERARY TRANSLATION AS A TOOL FOR EXPANDING THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF THE BELARUSIAN LANGUAGE

**N. I. Kuzmiankova**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, nadezdaklorr@gmail.com*

The article is devoted to the role of translating foreign literature into Belarusian. It is argued that translation reveals a work through the national cultural code, popularizes the Belarusian language and meets the growing public interest in it, while literary translation of world classics and new works is a necessary tool for actualizing and expanding the communicative boundaries of the Belarusian language.

*Keywords:* literary translation; Belarusian language; book publishing; cultural code.

УДК 81’367.623

# LINGUISTIC FUNCTIONS OF ENGLISH VISUAL ADJECTIVES IN LITERARY TEXTS: A COGNITIVE-STYLISTIC ANALYSIS

**Li Zimu**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, abtvesper@gmail.com*

This paper explores the linguistic functions of English visual adjectives (e.g., dark, bright, clear, golden) in literary texts from a cognitive-stylistic perspective. Drawing on conceptual metaphor theory, embodied-cognitive linguistics, and foregrounding theory, it argues that visual adjectives not only denote visual properties but also systematically map onto non-visual domains such as emotion, evaluation, and cognition. Through analysis of authentic literary examples, the study identifies three major functions: (1) ideational – constructing imagery and scene; (2) interpersonal – conveying emotional valence and evaluation; (3) stylistic – achieving foregrounding effects via deviation or over-regularity. The findings suggest that visual adjectives serve as crucial bridges between perception and meaning-making in literary narrative.

*Key words:* visual adjectives; conceptual metaphor; foregrounding; literary stylistics; linguistic functions; English literature

**1. Introduction.** Adjectives of visual perception – dark, bright, clear, golden, pale, glittering – occur frequently in literary texts. Traditionally, they are treated as descriptive modifiers that add visual detail. However, a closer examination reveals that many uses of visual adjectives go beyond mere sensory depiction. For instance, when a character experiences a dark mood or a bright future, the adjectives dark and bright do not refer to visual properties but to emotional states or abstract evaluations. Such metaphorical transfers are systematic and productive, suggesting that visual adjectives are deeply involved in the construction of meaning across domains.

This paper investigates the linguistic functions of English visual adjectives in literary texts, adopting an integrated cognitive-stylistic framework. Specifically, it asks: (1) How do visual adjectives contribute to ideational meaning (imagery and scene construction)? (2) How do they perform interpersonal functions (expressing emotions and evaluations)? (3) How can their stylistic effects be explained through foregrounding theory? By answering these questions, the paper aims to demonstrate that visual adjectives are not merely decorative but functionally rich resources for literary meaning-making.

**2. Theoretical Framework**

The analysis draws on three complementary theories.

2.1. Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson, 1980)

According to conceptual metaphor theory, human cognition is fundamentally metaphorical. Abstract domains (e.g., emotion, time, morality) are understood via concrete domains (e.g., space, perception, the body). Visual adjectives, grounded in the source domain of sight, frequently map onto target domains such as knowledge (CLEAR IS UNDERSTANDABLE), emotion (DARK IS SAD), and evaluation (BRIGHT IS GOOD). These mappings are not random but reflect embodied experience.

2.2. Embodied-Cognitive Linguistics (Winter, 2019)

Winter’s embodied lexicon hypothesis argues that language structure reflects perceptual experience. Visual adjectives exhibit high “modality exclusivity” (Lynott & Connell, 2009), meaning they are strongly associated with the visual sense. Yet they

also show systematic cross-modal and cross-domain extensions. The principle of "perceptual salience" explains why vision – the dominant human sense – provides the most productive source domain for metaphorical mappings.

2.3. Foregrounding Theory (Leech & Short, 2007; Shen, 2010)

In literary stylistics, foregrounding refers to linguistic devices that attract the reader's attention through deviation from a norm or through parallelism. Visual adjectives can be foregrounded in two ways: (a) deviation – unconventional collocations (e.g., loud color, cold blue) that create synesthetic or novel effects; (b) over-regularity – dense repetition of adjectives from a specific visual subcategory (e.g., repeated dark, gloomy, shadowy in a gothic scene) that builds a dominant atmospheric quality.

**3. Data and Method.** The data for this study come from a small purposive sample of 19th- and 20th-century English literary texts, including F. Scott Fitzgerald's The Great Gatsby (1925), Charlotte Brontë's Jane Eyre (1847), and selected short stories by James Joyce (early 20th century). Visual adjectives were identified based on their primary denotation of visual properties (color, luminance, or visual state). For each example, the adjective was analyzed for its literal vs. metaphorical/synesthetic use, its emotional valence (positive, negative, neutral), and its role in foregrounding.

**4. Analysis and Discussion**

4.1. Ideational Function: Constructing Imagery

At the most basic level, visual adjectives create vivid mental images. In The Great Gatsby, Fitzgerald writes: "a golden and lavender mist hung over the water." Here golden and lavender are purely visual, anchoring the scene in specific colors. Such uses contribute to the story's aesthetic texture and help readers visualize the luxurious, dreamlike atmosphere of West Egg.

4.2. Interpersonal Function: Emotional Valence

Beyond imagery, visual adjectives carry strong evaluative and emotional meanings. Consider the following contrast:

a bright, sunny morning (positive valence)

a dark, dreary landscape (negative valence)

In Jane Eyre, the protagonist describes a "cold, pale moon" – both adjectives (cold as synesthetic, pale as visual) evoke loneliness and emotional distance. Thus visual adjectives serve an interpersonal function by signaling the narrator's or character's attitude toward the scene.

4.3. Metaphorical Extensions to Abstract Domains

Following conceptual metaphor theory, visual adjectives frequently map onto non-visual domains. For example:

DARK (source: visual darkness) maps onto target domains such as sadness or evil, as in dark thoughts.

BRIGHT maps onto intelligence or hope, as in a bright mind.

CLEAR maps onto understandability, as in clear explanation.

GOLDEN maps onto positive or ideal qualities, as in golden memories.

In literature, such metaphors are often creatively extended. For instance, in Joyce's A Portrait of the Artist as a Young Man, the protagonist recalls "the dark consciousness of his own nature" – here dark fuses visual darkness with moral and psychological obscurity.

4.4. Synesthetic Uses

Synesthesia occurs when a visual adjective modifies a noun from another sensory domain (e.g., sound, touch). Examples include loud colors, cold blue, sweet light.

Although Winter (2019) argues that such uses may be literal for some adjectives (due to cross-modal semantic potential), in literary texts they are often stylistically marked. For instance, “a piercing red” combines visual and tactile/auditory sensations, creating an intensified, defamiliarizing effect.

4.5. Foregrounding Effects

Visual adjectives can become foregrounded in two patterns.

Deviation: In The Great Gatsby, the famous “blue gardens” – gardens are not typically blue; the deviation creates an surreal, dreamlike quality.

Over-regularity: In Poe’s gothic tales, clusters of dark visual adjectives (gloomy, shadowy, black, dim) recur so frequently that they build a dominant atmosphere (foregrounding by high frequency).

Both patterns draw the reader’s attention to the language itself, making visual adjectives function as carriers of thematic and aesthetic meaning.

**5. Conclusion.** This paper has examined the linguistic functions of English visual adjectives in literary texts through a cognitive-stylistic lens. The analysis shows that these adjectives perform three primary functions: ideational (imagery construction), interpersonal (emotional/evaluative expression), and stylistic (foregrounding). Their ability to map from the visual domain to abstract domains (emotion, cognition, evaluation) is grounded in embodied experience and conceptual metaphor. Future research could extend the analysis to diachronic changes in the use of visual adjectives or compare different literary genres.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors We Live By. University of Chicago Press.

2. Leech, G. & Short, M. (2007). Style in Fiction (2nd ed.). Longman.

3. Lynott, D. & Connell, L. (2009). Modality exclusivity norms for 423 object properties. Behavior Research Methods, 41(2), 558-564.

4. Shen, D. (2010). Literary stylistics. In Routledge Encyclopedia of Narrative Theory. Routledge.

5. Winter, B. (2019). Sensory Linguistics: Language, Perception and Metaphor. John Benjamins.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКИХ ВИЗУАЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ: КОГНИТИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

**Ли Зиму**

*Белорусский государственный университет*

*Минск, Республика Беларусь* abtvesper@gmail.com

В данной статье исследуются лингвистические функции английских визуальных прилагательных (например, dark, bright, clear, golden) в художественных текстах с когнитивно-стилистической точки зрения. Опираясь на теорию концептуальной метафоры, воплощенно-когнитивную лингвистику и теорию выдвижения на первый план, она утверждает, что визуальные прилагательные не только обозначают визуальные свойства, но и систематически соотносятся с невизуальными областями, такими как эмоции, оценка и познание. На основе анализа аутентичных литературных примеров в исследовании выделяются три основные функции: (1) идейная – создание образов и сцен; (2) межличностные – передают эмоциональную окраску и оценку; (3) стилистические – создают эффект подчеркивания с помощью отклонений или чрезмерной регулярности. Результаты исследования показывают, что визуальные прилагательные служат важными связующими звеньями между восприятием и созданием смысла в литературном повествовании.

*Ключевые слова:* визуальные прилагательные; концептуальная метафора; акцентирование внимания; литературная стилистика; лингвистические функции; английская литература.

УДК 821.581

# CULTURAL WAYS OF SEEING: CHINESE VISUAL PERCEPTION AND INTERPRETATION IN LAO SHE'S "RICKSHAW BOY" AND "CAT COUNTRY"

**Liu Yiming**
*Yanka Kupala State University of Grodno*
*Grodno, Belarus, 448132902@qq.com*

The article examines visual perception in Lao She's novels "Rickshaw Boy" and "Cat Country" in connection with Chinese cultural traditions of seeing and interpreting the world. The study argues that visuality in these texts does not function as a simple descriptive device. Instead, it structures the reader's perception and shapes the process of interpretation itself. Special attention is paid to the relationship between ordinary visibility, spatial organization, and cultural forms of perception. The comparison of the two novels demonstrates different models of visual experience, ranging from everyday urban observation to distorted and unstable visual worlds.

*Keywords:* visuality; perception; Lao She; Chinese literature; interpretation; urban space; cultural vision.

The problem of visuality occupies an increasingly important place in contemporary literary studies. Modern criticism no longer treats visual description as a secondary decorative element of narrative. Instead, visuality is understood as a way of organizing perception, directing attention, and constructing meaning [8, p. 16]. Literary space is therefore connected not only with what is represented, but also with how the represented world becomes visible to the reader.

This question becomes especially significant in the context of Chinese literature. Traditional Chinese visual culture developed according to principles that differ from the linear and object-centered logic often associated with European realism. Chinese painting and landscape aesthetics often emphasize relational perception, shifting attention, and incomplete visual structures [2, p. 43]. The observer does not dominate the visual field from a stable external position. Instead, perception unfolds gradually through movement and atmosphere.

These cultural principles influence literary representation as well. In modern Chinese prose, visuality often functions not as fixed depiction, but as an unstable process of perception. Lao She's novels "Rickshaw Boy" and "Cat Country" provide important examples of this tendency. Although the two novels differ greatly in tone and narrative structure, both texts construct worlds in which seeing becomes closely connected with interpretation, uncertainty, and cultural experience.

"Rickshaw Boy" is usually approached as a realist novel centered on urban poverty and social suffering in Beijing [6, p. 89]. The novel indeed contains many concrete visual details. Streets, weather, crowds, movement, and bodily exhaustion appear throughout the narrative. At first sight, this abundance of detail creates the impression of visual transparency. The city seems materially accessible and directly observable.

However, the visual organization of the novel is more complicated than it initially appears. The accumulation of details does not necessarily produce stable meaning.

Instead, the reader often encounters impressions that resist complete interpretation. As Wang notes, modern Chinese realism often produces unstable forms of perception rather than fully transparent representation [9, p. 54]. This instability can be seen in Xiangzi's bodily experience of the city. After extreme physical strain, he "barely made it to the door before they came out from under him and he landed on the floor" [5, p. 32]. The scene shows that urban space is not only seen by the protagonist. It is also experienced through exhaustion, weakness, and loss of control.

This instability is closely connected with the everyday nature of urban experience. Lao She repeatedly focuses on ordinary actions: walking through streets, waiting for passengers, observing traffic, enduring weather, and listening to conversations. These repeated moments create a rhythm of continuous perception rather than dramatic revelation. The reader experiences the city through movement and repetition instead of through isolated symbolic scenes.

Such narrative organization resembles important aspects of traditional Chinese visual aesthetics. In classical landscape painting, perception often develops through gradual spatial transition rather than through a single fixed viewpoint [10, p. 104]. The observer moves through the visual field, and meaning emerges slowly through relational experience. Similarly, in "Rickshaw Boy", urban space is not presented as a fully organized totality. It appears fragmentary, shifting, and partially incomplete.

The protagonist Xiangzi also experiences the city through unstable visual perception. He attempts to organize reality according to practical goals connected with labor, survival, and personal independence. However, the urban environment repeatedly interrupts these expectations. Lao She connects Xiangzi's perception of the city with bodily exhaustion and emotional pressure. The city is therefore experienced not only as a visual space, but also as a physical burden.

Weather also plays an important role in this visual structure. Heat, dust, wind, rain, and seasonal change constantly shape the visibility of urban space. The environment is never neutral. It affects bodies, movement, emotional states, and social interaction. In this sense, the city is not simply seen by Xiangzi. It is felt through fatigue, fear, and bodily discomfort. Visual perception becomes inseparable from physical experience.

This emphasis on environmental perception reflects broader Chinese aesthetic traditions in which atmosphere carries interpretive significance [7, p. 68]. Instead of sharply separating subject and object, perception emerges through interaction between body, environment, and movement. Lao She transforms these cultural tendencies into modern urban narrative form.

If "Rickshaw Boy" presents unstable perception within an apparently realistic world, "Cat Country" radicalizes this instability even further. The novel constructs a strange and distorted environment in which visual logic itself becomes unreliable. In this article, "Cat Country" is used as a comparative example that shows how unstable visuality can move from realistic urban space to grotesque satirical space. Unlike the material Beijing of "Rickshaw Boy", the fictional world of "Cat Country" is built through grotesque imagery, unstable social signs, and absurd forms of collective life [4]. Visuality in this novel therefore produces estrangement rather than clarity.

Unlike the relatively continuous urban movement of "Rickshaw Boy", visual space in "Cat Country" is frequently fragmented and discontinuous. Objects, public rituals, and social behavior appear exaggerated or strangely simplified. The reader encounters a world that remains visible but difficult to interpret coherently. In this sense, the instability of visual perception becomes part of the novel's satirical structure.

This instability is important because “Cat Country” is not simply fantastical satire. The novel explores the limits of interpretation itself. Visual signs no longer guarantee understanding. Readers constantly attempt to organize meaning, yet the text repeatedly undermines interpretive stability. In this sense, visuality becomes a mechanism of estrangement [1, p. 29].

The grotesque quality of the novel also transforms the reader’s position. In traditional realist narration, visual detail often supports narrative coherence. In “Cat Country”, however, visual detail frequently produces confusion rather than clarity. Excessive visibility weakens interpretive certainty. The reader sees much, but understanding remains incomplete.

This strategy can be connected with modern theories of perception. Mitchell argues that visual representation cannot be understood as neutral reflection, because images and visual signs are always shaped by cultural and ideological conditions [8, p. 30]. Lao She’s fiction demonstrates this instability through narrative form. The visible world cannot be fully trusted because systems of interpretation themselves have become unstable.

At the same time, “Cat Country” preserves important connections with Chinese cultural models of indirect expression. Traditional Chinese aesthetics often values incompleteness, ambiguity, and suggestive absence [3, p. 92]. Meaning is not always presented directly. The observer must actively participate in interpretation. Lao She adapts this principle into a modern satirical context where ambiguity no longer produces harmony, but anxiety and fragmentation.

The comparison between the two novels demonstrates that visuality in Lao She’s fiction cannot be reduced to descriptive realism alone. In both texts, perception remains dynamic and culturally mediated. “Rickshaw Boy” constructs a world of ordinary urban visibility in which meaning emerges slowly and incompletely through repetitive experience. “Cat Country” transforms this instability into a distorted visual system where interpretation becomes increasingly uncertain.

Both novels therefore reveal a specifically cultural dimension of seeing. Vision is not presented as universal or objective. It depends on historical conditions, spatial organization, social experience, and cultural habits of interpretation. Lao She’s prose repeatedly shows that seeing does not automatically produce understanding. The visible world always contains gaps, interruptions, and unstable meanings.

This aspect is especially important for understanding the relationship between visuality and modern Chinese literature. Lao She combines elements of realism, satire, urban narration, and traditional aesthetic perception into complex structures of visual experience. His novels do not merely describe social reality. They also investigate how reality becomes visible and how readers attempt to interpret what they see.

As a result, visuality in Lao She’s fiction functions as more than representation. It becomes a way of questioning perception itself. The reader is forced to confront the instability of interpretation and the limits of visual knowledge. In this sense, “Rickshaw Boy” and “Cat Country” reveal not only different literary worlds, but also different cultural ways of seeing.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Berger, J. Ways of Seeing / J. Berger. – London : Penguin Books, 1972. – 166 p.

2. Cahill, J. The Compelling Image: Nature and Style in Seventeenth-Century Chinese Painting / J. Cahill. – Cambridge : Harvard University Press, 1982. – 267 p.

3. Jullien, F. The Great Image Has No Form, or On the Nonobject Through Painting / F. Jullien. – Chicago : University of Chicago Press, 2009. – 304 p.
4. Lao She. Cat Country / Lao She ; trans. by W. A. Lyell. – Columbus : Ohio State University Press, 1970. – 208 p.
5. Lao She. Rickshaw Boy / Lao She ; trans. by H. M. Goldblatt. – Honolulu : University of Hawaii Press, 1979. – 250 p.
6. Lee, L. O. Y. Lao She and the Chinese Revolution / L. O. Y. Lee. – Cambridge : Harvard University Press, 1970. – 328 p.
7. Li, Z. The Chinese Aesthetic Tradition / Z. Li ; trans. by M. Wilcox. – Honolulu : University of Hawaii Press, 2010. – 312 p.
8. Mitchell, W. J. T. Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation / W. J. T. Mitchell. – Chicago : University of Chicago Press, 1994. – 445 p.
9. Wang, D. D. Fictional Realism in Twentieth-Century China / D. D. Wang. – New York : Columbia University Press, 1992. – 413 p.
10. Wu, H. The Double Screen: Medium and Representation in Chinese Painting / H. Wu. – Chicago : University of Chicago Press, 1996. – 296 p.

## КУЛЬТУРНЫЕ СПОСОБЫ ВИДЕНИЯ: КИТАЙСКОЕ ВИЗУАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В РОМАНАХ ЛАО ШЭ «РИКША» И «СТРАНА КОШЕК»

**Лю Имин**
*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы*
*Гродно, Республика Беларусь, 448132902@qq.com*

В статье рассматривается визуальное восприятие в романах Лао Шэ «Рикша» и «Страна кошек» в связи с китайскими культурными традициями видения и интерпретации мира. Исследование показывает, что визуальность в данных текстах функционирует не как простое средство описания. Напротив, она организует читательское восприятие и формирует сам процесс интерпретации. Особое внимание уделяется взаимосвязи повседневной видимости, пространственной организации и культурных форм восприятия. Сравнение двух романов демонстрирует различные модели визуального опыта – от повседневного городского наблюдения до искажённых и нестабильных визуальных миров.

*Ключевые слова:* визуальность; восприятие; Лао Шэ; китайская литература; интерпретация; городское пространство; культурное видение.

УДК 82.091; 821.161.3.06

## «БЛОКАДНАЯ КНИГА» А. АДАМОВИЧА В ОЦЕНКАХ КИТАЙСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

**Лянь Хайбо**
*Белорусский государственный университет иностранных языков*
*Минск, Республика Беларусь, lhb1020425313@gmail.com*

В статье рассматривается рецепция «Блокадной книги» в китайском литературоведении и её связь с поэтикой литературы факта. Показано, что произведение воспринимается как образец документально-исповедальной прозы, соединяющий историческую достоверность и эмоциональную правду травматической памяти.

*Ключевые слова:* Алесь Адамович; мы-нарратив; «Блокадная книга»; рецепция; литература факта; военная память, документ.

В первой половине XX века процессы исторического развития Китая и Беларуси демонстрируют значительное сходство. Великая Отечественная война для Бе-

ларуси и война сопротивления китайского народа японской агрессии стали не только переломными этапами в борьбе за национальное существование двух стран, но и важнейшими составляющими мировой антифашистской войны. Несмотря на то, что эти события по-разному повлияли на процессы модернизации Китая и Беларуси, они оставили глубокий, неизгладимый след в культурной памяти народов. Именно в этом общем историческом контексте литература, обращённая к фиксации военного опыта и осмыслению исторической травмы, заняла значительное место в обеих национальных традициях.

Алесь Адамович (1927–1994) стал одной из ключевых фигур белорусского литературного пространства, соединяющих историю и литературу, индивидуальный опыт и судьбу народа. В 1980-е годы творчество Алеся Адамовича вошло в сферу китайского изучения зарубежной литературы. В китайском литературоведении рецепция «Блокадной книги» Алеся Адамовича и Даниила Гранина может быть рассмотрена в нескольких взаимосвязанных аспектах. В данной статье литература факта понимается как форма документально-художественного письма, основанная на свидетельствах, дневниках, воспоминаниях и других материалах невымышленного характера.

Во-первых, китайские исследователи воспринимают это произведение в контексте антифашистской военной литературы. В таком понимании «Блокадная книга» продолжает традицию изображения войны как всенародного исторического испытания и сближается с темой «народной войны», поскольку в центре внимания оказываются не только военные события, но и нравственная стойкость простых людей, переживающих блокаду.

Во-вторых, произведение рассматривается как значимый образец документальной литературы и литературы факта. Китайские учёные подчёркивают особую роль дневниковых записей, устных свидетельств, воспоминаний и интервью, благодаря которым историческая реальность раскрывается не через авторский вымысел, а через непосредственные голоса очевидцев.

В-третьих, важное место в китайской рецепции занимает гуманистическое осмысление войны и травматической памяти. «Блокадная книга» воспринимается не как произведение, ограниченное прославлением героизма, а как текст, раскрывающий страдания, нравственный выбор, внутреннее достоинство обычного человека в условиях исторической катастрофы. Именно соединение антифашистской проблематики, документальной основы и гуманистической направленности определяет своеобразие китайского восприятия этого произведения.

В 1985 году исследователь Чжан Шань в академическом журнале «Мировая литература» [1] представил краткий биографический очерк о писателе Алесе Адамовиче, а также ввел в поле зрения китайской читательской и исследовательской аудитории произведение «Блокадная книга», написанное в соавторстве Алеся Адамовича и Даниила Гранина. В том же году Чжан Сяоцзюнь опубликовал в журнале «Мировая литература» перевод фрагмента «Блокадной книги» и отметил, что «влияние войны на современное человеческое общество является одновременно глубоким и масштабным, а такие произведения, как “Блокадная книга”, относятся к литературе факта (документальной литературе), отражают и описывают Вторую мировую войну с точки зрения своих авторов; благодаря подобным произведениям читатель может получить панорамное представление о войне» [2, с. 5].

Первая и вторая части «Блокадной книги» были опубликованы соответственно в 1977 и 1981 годах. Основанное на дневниковых записях и воспоминаниях жителей блокадного Ленинграда, это произведение воссоздаёт один из наиболее трагических периодов в истории города и раскрывает человеческую цену войны. Будучи значимым образцом документально-исповедального жанра, «Блокадная книга» строится прежде всего на свидетельствах и записях людей, непосредственно переживших блокаду. В произведении представлены реальные обстоятельства повседневной жизни ленинградцев в условиях осады: борьба с голодом, взаимопомощь в пограничных ситуациях между жизнью и смертью, выживание в разрушенном городе. Данное произведение представляет иную правду о войне: героизм батальных сражений здесь уступил место другому состоянию – остаться человеком в экстремальной ситуации «ленинградского апокалипсиса», который длился 872 дня.

Особое значение имеет вторая часть произведения, в центре которой находятся дневниковые свидетельства трёх блокадников. Отбирая, систематизируя и композиционно соединяя эти материалы, Алесь Адамович и Даниил Гранин раскрывают не только внешние обстоятельства жизни осаждённого Ленинграда, но и внутренний мир его жителей. Через их наблюдения, переживания и нравственные реакции авторы показывают духовную стойкость и высокое моральное достоинство человека в экстремальных условиях исторической катастрофы.

С точки зрения китайских исследователей, «Блокадная книга» раскрывает перед читателем широкую галерею человеческих образов военного времени и выводит в общественное поле зрения жителей города и обычных людей, которые в предшествующей военной литературе нередко оставались на периферии изображения. Тем самым подчёркивается их значимость в условиях войны. Ян Дайлэ в работе «Документально-художественные романы Д. Гранина» отмечает, что «Блокадная книга» в определённой степени наследует тему «народной войны», представленную в романе Л. Н. Толстого «Война и мир», и показывает, что победа в антифашистской войне была достигнута именно благодаря патриотическому поведению простого народа [3, с. 61].

По мнению Чжан Сяоцзюня, вторая часть «Блокадной книги» является более типичным и более глубоким произведением документальной литературы, поскольку через дневники и свидетельства трех персонажей, резко различающихся по жизненному опыту, возрасту и положению, – Георгия Алексеевича Князева, Юры Рябинкина и Лидии Георгиевны Охапкиной, – авторы раскрывают внутренний мир жителей блокадного Ленинграда» [2, с. 8].

Первая часть «Блокадной книги» служит своеобразным введением ко всему произведению, тогда как во второй части авторы последовательно прерывают дневниковые записи и воспоминания трех главных героев вставными эпизодами. Такая непрерывная интерполяция в структуре повествования позволяет сопоставить и взаимно дополнить ограниченные и своеобразные перспективы каждого из героев, благодаря чему формируется многоплановая, насыщенная и по-настоящему глубокая панорамная картина, в которой временные и пространственные границы максимально расширены. Литературовед О. Н. Губская называет такой формат организации материала «мы-нарративом, который демонстрирует полифоническое звучание одного и того же факта» [4, с. 120.]

Особое значение в поэтике произведения приобретает дневниковая форма. Дневник по своей природе связан с интимностью, непосредственностью и психо-

логической выразительностью. В «Блокадной книге» частные записи блокадников перестают быть лишь вспомогательным документальным материалом: они становятся самостоятельным повествовательным голосом. Именно дневник фиксирует опыт человека, находящегося внутри исторической катастрофы, в момент её непосредственного переживания, поэтому его достоверность определяется не только фактической точностью, но и способностью передать состояние страха, голода, ожидания и нравственного напряжения как опыт настоящего времени.

Не менее важную роль играют устные воспоминания (ретроспективные рассказы очевидцев о пережитых событиях в устной форме) и свидетельства очевидцев. В отличие от дневника, они возникают уже после пережитого события и потому несут на себе след временной дистанции и последующей рефлексии, однако эта дистанция не отменяет их достоверности, а придаёт ей иной характер. Если дневник передаёт непосредственную правду события, то воспоминание раскрывает эмоциональную правду травматического опыта. В устном свидетельстве к рассказчику возвращается пережитый страх, боль утраты и нравственное потрясение, благодаря чему документальный материал приобретает глубокую психологическую и гуманистическую выразительность.

Художественная целостность «Блокадной книги» создаётся благодаря монтажной композиции. Дневниковые записи, устные воспоминания, интервью и другие документальные материалы сополагаются в тексте без жёсткой авторской оценки. Авторы сознательно ослабляют собственное повествовательное присутствие, предоставляя слово самим свидетелям. В результате возникает полифоническая структура, в которой разные голоса не растворяются в единой авторской позиции, а взаимно дополняют друг друга. Именно монтажная организация превращает документальный материал в художественное целое и позволяет соединить событийную правду истории с внутренней правдой человеческого переживания.

Эта особенность поэтики А. Адамовича получила отражение и в китайских исследованиях. Так, У Сяоду подчёркивает, что «Блокадная книга» органически соединяет документальность и художественность, а использование различных документальных форм оказало влияние на формирование документально-художественной манеры последующих белорусских писателей [5, с. 170].

В более широком теоретическом плане эта поэтика соотносится с пониманием литературы факта в китайской критике, где «Блокадная книга» также рассматривается как один из текстов, открывших документально-исповедальный жанр в советской военной литературе. Чжан Бяньгэ в статье «“Сверхлитература” как жанр документально-художественной литературы» отмечает, что жанровому творчеству Алеся Адамовича присущ своего рода «“сверхлитературный” характер: опираясь на устные документальные свидетельства и используя различные повествовательные стратегии, в том числе исповедальное повествование от первого лица, писатель стремится восстановить истину и выдвинуть на первый план трагическое переживание человека внутри исторического события, благодаря чему сама правда приобретает чрезвычайную силу воздействия. Традиционная художественная литература, основанная на вымысле, перед лицом крупных исторических катастроф, подобных войне, с трудом способна передать историческую правду. В подобных обстоятельствах вымысел также оказывается не в состоянии угнаться за жестокостью самой реальности» [6, с. 10]. Исследователь полагал, что советская традиция литературы факта тематически ограничивалась преимущественно социально-политической сферой, редко обращаясь к индивидуальному опыту. Худо-

жественно она опиралась на повествование от третьего лица о событиях, пережитых свидетелями, что неизбежно снижало интенсивность передачи чувств непосредственных участников трагедии. Очевидно, что литература факта способна сохранять память благодаря устным документальным свидетельствам очевидцев и даже фиксировать тон голоса, взгляд, выражение лица и атмосферу самого момента записи. «Именно уважительное отношение Алеся Адамовича к «документу» приводит к изменению самого содержания этого понятия: смысловые границы «документа» расширяются и охватывают внутренний духовный мир человека. Более того, такой тип документа выводит темы, связанные с частной жизнью личности, из скрытой приватной сферы в сферу общественную, тем самым превращая их в социальные проблемы и способствуя формированию публичного дискурса. Если обратиться к «Блокадной книге», то можно увидеть, что жизненная сила этого произведения во многом определяется отбором документальных материалов и их монтажно-коллажной организацией в тексте», – считает Чжан Бяньгэ [6, с. 13].

Таким образом, «Блокадная книга» Алеся Адамовича и Даниила Гранина была воспринята в Китае не только как текст о блокаде Ленинграда, но и как значимый образец литературы факта. Его поэтика основана на соединении дневниковых записей, устных воспоминаний, интервью и других документальных материалов, благодаря чему создаётся полифоническая картина исторической трагедии. Особая выразительная сила произведения заключается в сочетании двух типов правды: документальной правды события и эмоциональной правды травматической памяти. Именно поэтому данное произведение занимает важное место в китайском осмыслении документально-художественной прозы, военной памяти и гуманистической проблематики литературы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. 章杉. 阿达莫维奇，格拉宁 / 章杉 // 世界文学. – 北京, 1985. – № 2. – С. 81–82. = Чжан, Шань. Адамович, Гранин / Чжан Шань // Мировая литература. – Пекин, 19 85. – № 2. – С. 81–82.

2. 阿达莫维奇，А. 围困纪事 / А. 阿达莫维奇，Д. 格拉宁 ; 张小军译 // 世界文学. – 北京, 1985. – № 2. – С. 5–80. = Адамович, А. Блокадная книга / А. Адамович, Д. Гранин ; пер. Чжан Сяоцзюня // Мировая литература. – Пекин, 1985. – № 2. – С. 5–80.

3. 杨岱勒. 格拉宁的纪实体小说 / 杨岱勒 // 外国文学研究. – 北京, 1987. – № 1. – С. 56–61. = Ян, Дайлэ. Документально-художественные романы Гранина / Ян Дайлэ // Исследования зарубежной литературы. – Пекин, 1987. – № 1. – С. 56–61.

4. Губская, В. М. Тэарэтычная сістэма Алеся Адамовіча: літаратура факта як асобая эстэтыка / В. М. Губская // Вестник БГУИЯ. Сер. 1, Филология. – 2026. – № 2 (4). – С. 114–120.

5. 吴晓都. 在纪实与虚构之间 / 吴晓都 // 俄罗斯文学研究. – 北京, 2018. – С. 169–174. = У, Сяоду. Между документальностью и вымыслом / У Сяоду // Исследования русской литературы. – Пекин, 2018. – С. 169–174.

6. 张变革. 作为文献纪实文学体裁的“超文学” / 张变革 // 中州大学学报. – 郑州, 2022. – № 5. – С. 10–16. = Чжан, Бяньгэ. «Сверхлитература» как жанр документально-художественной литературы / Чжан Бяньгэ // Вестник университета Чжунчжоу. – Чжэнчжоу, 2022. – № 5. – С. 10–16.

**“THE BLOCKADE BOOK” BY A. ADAMOVICH IN THE ASSESSMENTS OF CHINESE RESEARCHERS**

**Haibo Lian**

*Belarusian State University of Foreign Languages*
*Minsk, Republic of Belarus, lhb1020425313@gmail.com*

The article examines the reception of The Blockade Book by Ales Adamovich and Daniil Granin in Chinese literary studies and its connection with the poetics of literature of fact. It shows that Chinese scholars interpret the work not only as a text about the siege of Leningrad, but also as an example of documentary-confessional prose. Special attention is paid to diaries, oral testimonies, interviews and eyewitness accounts as elements of its polyphonic structure. The conclusion emphasizes the combination of historical authenticity and the emotional truth of traumatic memory.

*Keywords:* Ales Adamovich; we-narrative; The Blockade Book; reception; literature of fact; war memory; document.

УДК 81'373.612.2

# КОГДА СЛОВА ОБРЕТАЮТ КРЫЛЬЯ: ПРОБЛЕМЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ

**А.Ю. Мельникова**
*Белорусская государственная орденов Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия*
*Горки, Республика Беларусь, anka.melnikova.95@mail.ru*

В данной статье речь идёт о лингвистических трудностях, которые возникают при компьютерном переводе английских и русских текстов. Современный письменный машинный перевод содержит большое количество неточностей, которые возникают из-за лингвистической многозначности, трансформаций и перевода идиом и фразеологизмов. Авторы предлагают также различные пути решения лингвистических проблем машинного перевода.

*Ключевые слова:* компьютерный перевод; английские и русские тексты; лингвистические трудности; многозначность; трансформации; перевод идиом и фразеологизмов.

Машинный перевод, несомненно, совершил гигантский скачок вперед, позволяя нам общаться и получать информацию на языках, которые раньше были для нас недоступны. Однако, несмотря на все достижения, существует одна область, где машины пока что спотыкаются, – это перевод метафорических выражений. Почему же эти образные конструкции так сложны для алгоритмов, и какие подводные камни таит в себе попытка перевести «сердце, полное боли» или «время – деньги»?

Что такое метафора и почему она так важна?

Метафора – это переносное значение слова или выражения, основанное на сходстве или контрасте с другим явным или подразумеваемым объектом, явлением или понятием. Она не просто украшает речь, но и помогает нам глубже понять сложные идеи, выразить эмоции и создать яркие образы. Метафоры – это своего рода «короткие пути» для нашего мышления, позволяющие нам оперировать абстрактными понятиями через более конкретные и понятные аналогии.

Почему машины испытывают трудности с метафорами?

Отсутствие контекстуального понимания: машинные переводчики работают на основе статистических моделей и огромных массивов данных. Они учатся сопоставлять слова и фразы в разных языках. Однако, метафора часто выходит за рам-

ки буквального значения. Алгоритм может не уловить, что «золотые руки» не означают, что руки сделаны из золота, а скорее указывают на мастерство. Без глубокого понимания контекста, культурных особенностей и человеческого опыта, машина может перевести метафору буквально, что приведет к абсурдному или бессмысленному результату.

Культурная обусловленность: метафоры тесно связаны с культурой, в которой они возникли. То, что является понятной и яркой метафорой в одной культуре, может быть совершенно непонятным или даже оскорбительным в другой. Например, русское выражение «бить баклуши» (бездельничать) может вызвать недоумение у носителя другого языка, если не будет объяснена его историческая подоплека. Машине сложно уловить эти тонкие культурные нюансы.

Многозначность и вариативность: метафоры могут быть многозначными, и их интерпретация может зависеть от множества факторов. Одна и та же метафора может иметь разные оттенки смысла в зависимости от ситуации. Алгоритмы, стремясь к однозначности, часто теряют эту гибкость и глубину.

Отсутствие «здравого смысла»: машины не обладают человеческим «здравым смыслом» или интуицией. Они не могут понять, что «камень на душе» – это не физический объект, а чувство тяжести и печали. Поэтому они могут пытаться перевести это буквально, что приведет к комическим ошибкам.

Эволюция языка: язык постоянно развивается, и метафоры появляются и исчезают. Машинные модели, основанные на данных, могут отставать от этих изменений, не успевая адаптироваться к новым образным выражениям.

Рассмотрим примеры неудачных переводов метафор:

- «It's raining cats and dogs» (Английский: Льет как из ведра). Машинный перевод может выдать что-то вроде «Идет дождь из кошек и собак», что совершенно не передает смысл сильного ливня.

- «Break a leg!» (Английский: Удачи!). Буквальный перевод «Сломай ногу» может быть воспринят как пожелание несчастья.

- «He has a bee in his bonnet» (Английский: Он одержим какой-то идеей). Машина может перевести это как «У него пчела в чепчике», что не имеет никакого отношения к смыслу.

Пути решения проблемы:

1. Развитие нейронных сетей с более глубоким пониманием контекста: исследователи работают над созданием моделей, которые могут анализировать не только отдельные слова, но и целые предложения, абзацы и даже документы, чтобы лучше улавливать контекст.

2. Использование корпусов данных, содержащих метафорические выражения: обучение моделей на специально отобранных данных, где метафоры сопровождаются объяснениями или эквивалентами в другом языке, может помочь.

3. Интеграция с базами знаний и онтологиями: предоставление машинам доступа к базам знаний о мире и человеческом опыте может помочь им лучше понимать, когда выражение используется в переносном смысле.

4. Гибридные подходы: комбинирование машинного перевода с человеческим редактированием (пост-редактирование) остается одним из самых эффективных способов обеспечить качественный перевод метафор. Человек-редактор может быстро распознать и исправить буквальный перевод, заменив его на подходящий эквивалент.

5. Разработка специализированных модулей для распознавания метафор: некоторые исследователи предлагают создавать отдельные модули в рамках систем машинного перевода, которые будут специально обучены на распознавание и обработку метафорических конструкций. Эти модули могли бы использовать лингвистические признаки, такие как отклонение от ожидаемого семантического поля, для идентификации метафор.

6. Использование краудсорсинга и пользовательских данных: привлечение носителей языка для разметки метафорических выражений и их эквивалентов в разных языках может значительно обогатить обучающие данные для машинных переводчиков.

Несмотря на существующие трудности, исследования в области машинного перевода метафор активно продолжаются. Одной из перспективных областей является разработка моделей, способных не только распознавать метафоры, но и генерировать новые, творческие метафорические выражения на целевом языке. Это потребует от машин не только понимания существующих образных конструкций, но и способности к абстрактному мышлению и ассоциативному ряду, что является краеугольным камнем человеческого творчества.

Другим важным направлением является создание более адаптивных систем, которые могут обучаться на лету, подстраиваясь под индивидуальный стиль пользователя или специфику определенной предметной области. Например, переводчик, специализирующийся на художественной литературе, должен обладать иным набором навыков, чем переводчик технических текстов, где метафоры встречаются реже, но могут быть более специфичными.

Кроме того, по мере развития технологий обработки естественного языка (NLP) и увеличения вычислительных мощностей, мы можем ожидать появления более совершенных алгоритмов, способных улавливать тончайшие оттенки смысла, эмоциональную окраску и культурные коннотации, присущие метафорическим выражениям. Возможно, в будущем машины смогут не просто переводить метафоры, но и объяснять их происхождение и значение, делая процесс перевода более прозрачным и познавательным.

Важно понимать, что даже при самых передовых технологиях, роль человека в переводе метафор останется значительной. Человеческий переводчик обладает уникальной способностью к эмпатии, интуиции и глубокому пониманию культурного контекста, которые пока недоступны машинам. Пост-редактирование, консультации с экспертами и создание специализированных глоссариев метафор – все это будет способствовать повышению качества перевода.

Более того, человек может выступать в роли «обучающего» для машины, предоставляя ей обратную связь и корректируя ее ошибки. Этот симбиоз человека и машины, где каждая сторона использует свои сильные стороны, является наиболее вероятным путем к достижению совершенства в переводе метафорических выражений.

В заключении можно сказать что машинный перевод метафорических выражений остается одной из самых сложных и увлекательных задач в области искусственного интеллекта и лингвистики. Метафоры – это не просто слова, это окна в культуру, мышление и эмоции человека. Пока что машины не обладают той интуицией, культурным багажом и «здравым смыслом», которые позволяют человеку легко понимать и создавать метафоры. Однако, с развитием более сложных нейронных сетей, увеличением объемов и качества обучающих данных, а также с

применением гибридных подходов, можно ожидать значительного прогресса в этой области. Полностью автоматический и безупречный перевод метафор, возможно, еще далек, но каждый шаг в этом направлении приближает нас к созданию по-настоящему интеллектуальных систем, способных не просто переводить слова, но и передавать их душу.

В конечном итоге, проблема машинного перевода метафор – это не просто техническая задача, а вызов, который заставляет нас глубже задуматься о природе языка, мышления и человеческого опыта. Метафоры – это то, что делает наш язык живым, гибким и выразительным. Пока машины учатся «чувствовать» язык, мы можем продолжать наслаждаться богатством и красотой метафор, зная, что прогресс в этой области неумолимо приближает нас к созданию систем, способных не просто передавать информацию, но и делиться ею с истинным пониманием и даже с оттенком поэзии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Адамчик В.В. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск: «Современный литератор», 2007

2. Бабкин А.М., Шендецов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода. В 3 книгах. Том 1. 1-е изд. – Л.: Наука, 1981.

3. Загоровская О. В. Особенности процессов заимствования и адаптации иноязычной лексики в русском языке XXI века // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 4. С. 176–182. DOI 10.47438/2309-7078_2021_4_176

4. Лебедева И. В., Бичарова М. М., Приорова И. В., Лебедева Л. К. Уникальные особенности речи русских мигрантов // Вопросы элитологии: философия, культура, политика. Ежегодный альманах Астраханского элитологического сообщества.. Астрахань, 2011. С.72–76

5. Шарифуллин А. М. «Свое» и «чужое» в русском экспрессивном фонде // Русская речь,

№ 6, 2012

## WHEN WORDS GATHER WINGS: PROBLEMS OF MACHINE TRANSLATION OF METAPHORICAL EXPRESSIONS

**A.Yu. Melnikova**

*Belarusian State Order of the October Revolution and the Red Banner of Labor Agricultural Academy*

*Gorki, Belarus, anka.melnikova.95@mail.ru*

This article discusses the linguistic difficulties that arise during computer translation of English and Russian texts. Modern written machine translation contains a large number of inaccuracies that arise due to linguistic ambiguity, transformations, and the translation of idioms and phraseological units. The authors also propose various solutions to the linguistic problems of machine translation.

*Keywords:* computer translation; English and Russian texts; linguistic difficulties; ambiguity; transformations; translation of idioms and phraseological units.

УДК 821.161.1

# СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ПЕЛЕВИНА, З. ПРИЛЕПИНА, Д. ГЛУХОВСКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

**Т.С. Новикова**
*Смоленская государственная сельскохозяйственная академия, Россия*
tatjana_1@inbox.ru

В статье анализируются и систематизируются трудности, с которыми сталкиваются переводчики при интерпретации русских субстандартизмов из произведений З.Прилепина, В.Пелевина, Д.Глуховского средствами английского языка. В статье анализируются основные типы субстандартных единиц, присущих идиостилям авторов, а также переводческие стратегии и приемы. Определяется круг переводческих проблем, связанных с интерпретацией субстандарта.

*Ключевые слова:* субстандарт, перевод, художественное пространство, идиостиль, эквивалентность, переводческая стратегия, переводческий прием.

Русская литература XXI века характеризуется активным проникновением субстандартной лексики в художественное пространство произведений многих современных писателей. Виктор Пелевин, Захар Прилепин и Дмитрий Глуховский – авторы, чье творчество не только определило литературный ландшафт последних двух десятилетий, но и получило широкую международную известность. Писатели активно используют субстандарт как инструмент создания достоверного и реалистичного образа современности, психологического портрета персонажа и речевой характеристики среды [5].

Современная русская проза активно переводится на множество европейских языков. Англоязычные переводы В. Пелевина, З. Прилепина выполненные преимущественно Эндрю Бромфилдом, уже стали «маркером» репрезентации русской реалистической прозы в ряде стран за рубежом.

Однако именно единицы субстандартной лексики, органично вплетенная в идиостиль каждого из этих авторов, создают значительные переводческие проблемы [3]. В данной статье предпринимается попытка выявить и проанализировать трудности перевода единиц субстандарта в произведениях трех названных писателей, а также выявить типологические особенности таких трудностей и предложить рекомендации по их устранению.

Известно, что не только языковые лакуны, безэквивалентная лексика являются камнем преткновения для переводчика, но и сниженная лексика, а именно лексика субстандарта, часто ставит в тупик при выборе того или иного варианта интерпретации субстандартизма. Переводчик оказывается лицом к лицу с ситуацией, когда необходимо найти функциональный аналог в другом языке, сохранив стилистическую маркированность и культурный подтекст. Все это часто сопровождается определенными стилистическими (и не только) потерями.

Реалистичность и жизненность дискурсивного пространства произведений З. Прилепина [8], В. Пелевина [7] и Д. Глуховского [2] реализуются с использованием единиц субстандартной лексики и фразеологии, являющихся составляющей концептуальной картины мира.

При определении термина субстандарта в нашей работе мы опираемся на ряд научных исследований, в том числе на концепцию В. Быкова, изложенную в док-

торской диссертации «Лексикологические и лексикографические проблемы исследования русского субстандарта». В работе говорится, что стандарт и субстандарт являются «нормированными подсистемами национального русского языка, которые отличаются характером нормы, кодифицированной в стандарте и некодифицированной, узуальной в субстандарте» [1]. Тезисы В.Б. Быкова были конкретизированы В.П. Коровушкиным в докторской диссертации «Основы контрастивной социолектологии», где он рассматривает субстандарт как «исторически сложившуюся, относительно устойчивую, комплексную, системно организованную автономную экзистенциальную макроформу национального языка или его национального варианта» [4]. В.М. Мокиенко в научной статье «Славянские социолекты в прошлом и настоящем» предлагает парадигму «стандарт-субстандарт-нонстандарт-национальный язык» [6]. В рамках субстандарта В.М. Мокиенко рассматривает различные социолекты, в том числе групповые и корпоративные жаргоны, сленг и тайные/условные языки или арго криминального мира.

Ключевым свойством субстандарта является его стилистическая (экспрессия, грубость, фамильярность) и социальная (принадлежность к социальной группе, возраст, уровень образования) маркированность.

Следует отметить, что за последние два десятилетия структура субстандарта в русской литературе несколько изменилась. Арготизмы уступают место городскому жаргону и сленгу цифровых поколений. В «Метро 2035» у Д. Глуховского присутствуют авторские жаргонизмы (*хаммер, ганзы, мутанты-носители* и др.). В произведении В. Пелевина «S.N.U.F.F.» мы встречаемся с англицизмами, составляющими основу интернет-жаргона (*юзать, фейс, лайкать, трэш, баян*). Также активно используются авторские жаргонизмы-неологизмы (*каршеринговый бро, халявщица, зарепостить).*

Для правильного понимания основных проблем перевода субстандарта необходимо учитывать общие черты российского литературного ландшафта последних двух десятилетий. К ним можно отнести следующие:

- намеренный отказ от границ между литературным и субстандартным. Размытость границ высокого и низкого в ткани художественного произведения;
- стремление к документализму. Авторы стремятся ярко и жизненно подать читателю героев произведений, погрузить читателя в эпоху, ярко, кратко и образно описывая события и персонажи;
- смесь жанров, их гибридизация. Фэнтези, триллер, расследование – все смешивается в одном, для создания реалистичности повествования;
- цифровизация. Тексты произведений стали включать переписки в мессенджерах, эмодзи, аббривиатуры, намеренные орфографические ошибки.

Все вышеперечисленные черты создают для переводчиков современной прозы ряд сложно преодолимых трудностей и вызовов.

Еще одной значимой переводческой проблемой является степень сниженности субстандартизма. Переводчик сталкивается с проблемой выбора уровня сниженности лексемы, от фамильярного до табуированного. Например, в английском языке сложно определить эквивалент для русской лексемы *урка*. Английское *thug* не передает статуса и слишком общее, в то время как *convict* описывает больше статус, а не субкультуру. Культурные реалии, скрывающиеся за субстандартом зачастую не имеют вариантов перевода, и перевести их можно только описательно (*ГУЛАГ, прописать, пасхальная* и др.). В связи с этим часто возникает нейтрализация в переводе, поскольку переводчику не удается подобрать аналогичный

вариант в переводящем языке. Именно поэтому В.Н. Комиссаров отмечает, что при переводе субстандартной лексики и фразеологии приоритетной остается не формальная, а функционально-прагматическая эквивалентность.

Чтобы решить проблему перевода субстандартизмов в художественных произведениях, переводчики прибегают к некоторым переводческим приемам, например, используют компенсацию, когда из-за потери жаргонизма, сниженный компонент добавляется в другую фразу. Часто для сохранения авторской интенции используют генерализацию, обобщая жаргонизм таким образом, чтобы ситуация была понятной читателю. Еще одним частым приемом является модуляция, когда осуществляется замена образа, например, *кореша – buddies.*

В переводе на английский язык фразеологизма из произведения В. Пелевина «коня хрюкать» (жаргон рекламы), что значит *притворяться, играть роль,* мы видим *to play a pig*, где, безусловно, передана вложенная в жаргонизм ирония, однако абсурдность образа утеряна полностью, ведь конь не может хрюкать. В переводе «*играть свинью*», что предполагает хрюкать, но образ уже не вызывает должного эффекта.

У З. Прилепина в романе «Обитель», такая лексема, как *чифирить* передается английским *to brew tea (заваривать чай),* где мы сталкиваемся с нейтрализацией, утратой колорита, эмоциональной и стилистической окраски. Таких примеров можно привести много, следовательно, прием нейтрализации при переводе стилистически маркированных единиц. в виду их отсутствия в переводящем языке, используется переводчиками регулярно.

Следовательно, ключевая проблема перевода субстандартизмов парадоксальна, так как англоязычные фрагменты, которые в оригинальном тексте выполняют функцию создания двуязычной игры, при переводе на английский обнуляются, теряя свою инородность.

Анализируя переводы произведений З. Прилепина, В. Пелевина и Д. Глуховского можно определить некоторые «проблемные зоны». К ним можно отнести:

– специфичные культурные реалии, не имеющие аналогов в других языках. Здесь возможно использовать приемы калькирования и описательного перевода;

– каламбуры и языковые игры. Это как правило непереводимые элементы, требующие от переводчика поиска решений и приемов с нарушением отношений эквивалентности;

– авторские неологизмы. Требуют особого подхода, понимания коммуникативного эффекта, который должен быть достигнут и в переводящем языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Быков В.Б. Лексикологические и лексикографические проблемы исследования русского субстандарта: дис. … д-ра филол.наук. М., 2001. 311с.

2. Глуховский Д. Метро 2035. URL: https://onlinereads.net/bk/10389478-metro-2035 (дата обращения: 10.05.2026).

3. Кирпичникова А.А. Языковые особенности постмодернистского романа и специфика его перевода (на примере романа В. Пелевина «Generation “п”» и его перевода Э. Бромфилда) // Казанский лингвистический журнал. 2018. №3 (3). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-osobennosti-postmodernistskogo-romana-i-spetsifika-ego-perevoda-na-primere-romana-v-pelevina-generation-p-i-ego-perevoda-e (дата обращения: 11.05.2026).

4. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Пятигорск, 2005. 48 с.

5. Королькова А.В., Новикова Т.С. Лингвопрагматические характеристики субстандарта в дискурсивном художественном пространстве начала XXI века // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 4 (78). С.83-89.
6. Мокиенко В.М. Славянские социолекты в прошлом и настоящем // Славянский мир: Общность и многообразие. К 1150-летию славянской письменности. М.: Ин-т славяноведения РАН. 2013. С.130-133.
7. Пелевин В. Generation «П». URL: https://chitat-online.org/str/generation-p-viktor-pelevin (дата обращения: 10.05.2026).
8. Прилепин З. Обитель. URL: https://1.librebook.me/obitel_zahar_prilepin/vol1/3?mtr=true (дата обращения: 11.05.2026).

## PECULARITIES OF TRANSLATING SUBSTANDARD VOCABULARY IN THE WORKS OF V. PELEVIN, Z. PRILEPIN, AND D. GLUKHOVSKY INTO ENGLISH

**T.S. Novikova**
*Smolensk State Agricultural Academy, Russia*
*tatjana_1@inbox.ru*

This article analyzes and systematizes the difficulties translators face when interpreting Russian substandardisms from the works of Z. Prilepin, V. Pelevin, and D. Glukhovsky in English. The article examines the main types of substandard units inherent in the authors' idiostyles, as well as translation strategies and techniques. It identifies the range of translation problems associated with interpreting substandard units.

*Keywords:* substandard, translation, artistic space, idiostyle, equivalence, translation strategy, translation technique.

УДК 82-32

# К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ НАТУРАЛИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РАССКАЗЕ Ф. К. СОЛОГУБА «ИВАН ИВАНЫЧ»

**С.П. Ошейко**
*Новосибирский государственный национальный исследовательский университет*
*Россия, bealch@yandex.ru*

В статье рассматриваются функции натуралистического дискурса в рассказе Ф. К. Сологуба «Иван Иванович». Анализ мотивов сопровождающих экспликацию натуралистического дискурса, а также особенности авторской точки зрения позволяют говорить о присутствии двух вариантов натуралистического дискурса в указанном произведении. Однако «грубый» натурализм и кваизидиллика несмотря на внешние различия, играют одинаковую роль в экспликации духовной нищеты героя, тем самым подчеркивая антропологический пессимизм Ф. К. Сологуба, в контексте полемики с литературной традицией 1880-90-ых. гг.

*Ключевые слова*: Ф. К. Сологуб, натурализм; дискурс; традиция, мотив, нарратив.

Рост авторитета естественных наук в Российской империи во многом был обусловлен конструированием визуальных и литературных нарративов, которые позволяли изобразить «жизнь такой какая она есть», отвечали духу Эпохи Великих Реформ и манифестировали этические и гносеологические задачи демократической интеллигенции. В то же время активное проникновение медицинского дискурса в литературу инспирировало обилие криминальных сюжетов. Изображение самоубийств, загадочных преступлений и насильственных смертей стало визит-

ной карточкой желтой прессы. Однако содержание многочисленных «сенсационных статей», а также лишенная каких-либо эпистемологических и этических задач манера изображения человека декретировали возможность исчерпывающе объяснить мир посредством естественных наук [2].

Указанные факторы во многом повлияли на формирование отношения читающей публики к французскому натурализму, определяя характер инкорпорации натурализма в отечественной литературе рубежа веков. С одной стороны, натурализм был неразрывно связан с фактографичностью и объективным изображением действительности, выступая отличительной чертой писателей второго и третьего ряда. При этом критики рубежа веков акцентировали внимание жестокости и эротизме произведений, созданных по законам натурализма [4]. Однако жестокость, эротизм, усиленный интерес к душевным болезням и расстройствам восприятия также выступали неотъемлемым атрибутом литературы рубежа веков [Smith 649–650], выполняя соответствующие эстетические и идеологические задачи, а также манифестируя разрыв с реалистической традицией и поиск выхода из «безвременья» 1880–90-ых гг. Полемика с реалистической традицией обнаруживается не только в эстетических манифестах, но и в реинтерпретации типов, характерных для натуралистической прозы, а также в атрибуции натуралистическому изображению смысловых доминат, манифестирующих тезисы нового искусства.

Указанные тенденции составляют неотъемлемую часть малой прозы Ф. К. Сологуба. Роль натуралистических элементов в манифестации семантики пространства и определении отношений между героем и окружающем миром выступает на первый план в рассказах «Самый тёмный день», «Звериный быт», «Смерть по объявлению», «Конный стражник», «Голодный блеск», «В толпе». Однако в интересующем нас рассказе «Иван Иваныч» натуралистический метод оказывается сюжетогенной доминатой и способствует актуализации полемики с литературной традицией, обнаруживая тем самым максимальный семантический потенциал.

Экспликация натуралистических тенденций в рассказе непосредственно соответствует авторской художественной задаче и может быть проанализирована в контексте 3-ех сюжетообразующих эпизодов: жизнь Ивана Ивановича на старой квартире, новая обстановка, женитьба и счастливый брак.

Жизнь Ивана Ивановича являет собой чреду унылых, однообразных дней. Герой испытывает непонятную тоску, с которой ни в состоянии справиться ни обеды с друзьями, ни мимолетные интрижки, ни «кипучая деятельность». «Потом– пустыня вечера, которую надобно чем-нибудь наполнить. В гости, – карты, флирт, вино, болтовня. В театр, – фарс, оперетка. Потом опять ресторан. Попойка. Случайные женщины, крикливые и жадные. С ними поездки в какие-то притоны, то шикарные и дорогие, то попроще и подешевле. Но всегда одинаково противные и насквозь гнусные. Напряженная, шумная веселость, а на дне души - липкая, тусклая, вечная скука. И никуда от нее не уйти» [5, с. 558]. Перечисление однообразных занятий манифестирует бессмысленность существования героя, а его внешний вид вызывает опасения даже у «бывалых» чиновников. «Жизнь Ивана Ивановича проходила скучно и однообразно. Видя это, его случайные приятели порою говорили ему за откровенною бутылкою вина или за бесцеремонною парою пива где-нибудь в шумном, тесном ресторанчике, облюбованном служащими в разных казенных и частных учреждениях, -чиновниками, бухгалтерами, приказчиками: – Хороший ты человек, Иван Иванович, а живешь не по-людски. Не живешь, а кис-

нешь, точно мертвый» [5, с. 557]. Описания нечистоты, затхлости, удушья «кислятины», а также, являющееся одним из ключевых приемов натурализма олицетворение психологического переживания эксплицитно актуализируют натуралистический дискурс и постулируют связь указанных пространственных характеристик с топосом смерти, находя непосредственное отражение в психосоматическом состоянии героя [1, с. 257–261; 3]. Холодное и неуютное жилище героя также обнаруживает глубинное сематическое соответствие с топосом дешевого ресторанчика через обилие натуралистических элементов. «Самовара пока дозвонишься. Посуда сборная. Скатерть в пятнах. Пьет Иван Иванович, а в комнате еще ночной беспорядок. <…> Только дома у него грязно. Ни принять кого, ни угостить» [5, с. 558]. Ситуация становится лучше после повышения. Иван Иванович переезжает на новую квартиру и обставляет ее по своему усмотрению. Иван Иванович перестает обедать ресторанчиках и нанимает кухарку. Однако указанные «новшества» органично вписываются в поэтику натурализма. Вещи, приобретенные Иваном Ивановичем, манифестируют отсутствие эстетического критерия и подчеркивают тривиальность героя, оправданную формулой «как у всех, так и у меня». В то же время сам прием описания новой обстановки манифестирует актуализацию традиции натуралистической литературы. Достаточно вспомнить многочисленные из произведений Э. Золя и Г. де Мопассана, не говоря уже об эволюции указанного топоса на русской почве, нашедшего свое отражение в прозе П. Д. Боборыкина, Г. И. Успенского, Д. Н. Мамина-Сибиряка. «На полу в кабинете Иван Иванович ковер разостлал. На стену в гостиной повесить купил гравюр и фотографий и заказал к ним красивые рамочки, – все вроде тех гравюр, фотографий и рамок, которые видел он у своих семейных знакомых. Провел электрическое освещение. В кабинете на столе Иван Иванович телефон поставил. Как же, нельзя без телефона! У всех есть. Чуть что, сейчас позвонишь <...>» [Там же, с 559]. Несмотря на отсутствие отталкивающих деталей продолжение рассказа в натуралистическом ключе способствует экспликации духовной нищеты героя, обнаруживая замкнутость его интересов в сфере вопросов быта.

Мнимая редукция натуралистической поэтики обнаруживает себя в замыкающих рассказ эпизодах сватовства и последующей семейной жизни Ивана Ивановича. Знаменательно, что в отличие от развернутых натуралистических повествований, включающих в себя знакомство, период ухаживания и обязательные интимные сцены Ф. К. Сологуб редуцирует описание отношений Марьи Ивановны и Ивана Ивановича до нескольких абзацев. При этом на первый план выступает авторская ирония, сопровождаемая травестией устойчивых нарративных моделей.

Портрет «воскресшего» Ивана Ивановича манифестирует неотвратимую духовную смерть героя через тотальное погружение в стихию быта. Вместе с тем, особенно интересно, что идущий на спад на протяжении эпизода с новой квартирой натуралистический дискурс уступает место квазиидилическому, демонстрируя максимальную актуализацию авторской иронии. «Хорошо теперь живется Ивану Ивановичу! Уже он не засиживается по кабачкам и по ресторанам <...> Лицо у Ивана Ивановича румяное и веселое. Глаза его поблескивают. Брюшко приятно округляется. Жизнь его наполнена и успокоена. Уж он не кажется сам себе мертвым, как некогда прежде. Иван Иванович счастлив, Иван Иванович воскрес» [Там же, с. 562].

Итак, особенности функционирования натуралистического дискурса в рассказе Ф. К. Сологуба «Иван Иванович» наиболее полно манифестированы через кон-

траст завязки и развязки. Экспликация «грубого» натурализма подчеркивает негативное воздействие бытовых условий на психосоматическое состояние героя. По мере развития сюжета «грубый» натурализм уступает место квазиидилике, презентующей внутреннюю нищету героя, что позволяет говорить об экспликации антропологического пессимизма и негативном отношении автора не столько среде сформировавшей Ивана Ивановича, сколько к основам современной цивилизации, обуславливающим бездуховность жизни человека рубежа веков.


БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карасев, Л. В. Достоевский и Чехов: неочевидные смысловые структуры / Л. В. Карасев. – М.: ЯСК, 2016. – 334 с (Studia philologica).
2. Паперно, И. Самоубийство как культурный институт / И. Паперно. – М.: Новое литературное обозрение, 1999. – 256 с.
3. Проваторова, О. Н. "Остров Сахалин" А. П. Чехова – "дума художника и человека о своем времени" / О. Н. Проваторова // Вестник Оренбургского государственного университета – 2017. – № 1. – С. 108–112.
4. Проваторова, О. Н. Натуралистические тенденции в повествовательном творчестве А.П. Чехова : автореф. дис. … канд. филол. наук. 10.01.01 / Проваторова Ольга Николаевна; Сам. Гос. Ун-т. – Самара, 2008. – 19 с.
5. Сологуб, Ф. К. Собрание сочинений : в 6 т. /редкол.: Т. Ф. Прокопов (гл. ред.) [и др.] – М. : НПЦ «Интелвак», 2001 –2006. – Т. 3: Слаще яда. Роман. Рассказы. / Т. Ф. Прокопов, [и др.] ; отв. Ред. Т. Ф. Прокопов, С. Л. Соложенкина – 2001. – 736 с.
6. Concepts of Decadence in Nineteenth-Century French Literature / J. M. Smith //Studies in Philology. – 1953 – Vol. 50, No. 4. – P. 640–651.


**ON THE FUNCTIONS OF NATURALISTIC DISCOURSE IN F. K. SOLOGUB'S STORY "IVAN IVANYCH"**


**S.P. Osheyko**

*Novosibirsk State National Research University*
*Russian Federation,bealch@yandex.ru*



This article examines the functions of naturalistic discourse in F. K. Sologub's story "Ivan Ivanovich." An analysis of the motifs accompanying the explication of naturalistic discourse, as well as the author's perspective, suggests the presence of two variants of naturalistic discourse in this work. However, despite their apparent differences, "crude" naturalism and quasi-dillicity play an equal role in the explication of the protagonist's spiritual poverty, thereby emphasizing F. K. Sologub's anthropological pessimism in the context of his polemics with the literary tradition of the 1880s-90s. gg.



*Keywords: F. K.* Sologub, naturalism; discourse; tradition, motif, narrative.



УДК 81`373.2:82-2


## ОНОМАПОЭТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК ОТРАЖЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ МАНЕРЫ ДРАМАТУРГА А. В. ВАМПИЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА ПЬЕС «ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ АНЕКДОТЫ»)


**И.М. Петрачкова**

*Гомельский государственный медицинский университет, Республика Беларусь*
*innamihail@mail.ru*



Статья посвящена исследованию ономапоэтического пространства цикла пьес А. В. Вампилова «Провинциальные анекдоты». В ней рассматриваются поэтонимы

драматургических произведений сквозь призму ономапоэтических категорий, которые позволяют многогранно интерпретировать литературные имена, раскрывая их денотативные, эмоционально-экспрессивные и концептуальные смыслы.

*Ключевые слова:* ономапоэтическое пространство; драма; поэтоним; интерпретация; полисемичность; ономапоэтическое травестирование; скрытоговорящие имена.

Принято считать, что драматургия А. В. Вампилова, занимая значимое место в современной русской литературе второй половины XX в., является образцом классического реализма. Действительно, в пьесах писателя соблюден закон поэтики классицизма о трех единствах в драме – места, времени (одни сутки), действия (развитие одной сюжетной линии), что, в свою очередь, дало возможность исследователям сравнивать театр Вампилова с театром Островского и театром Чехова [5; 6]. Однако такое обращение художника слова к классике обусловлено прежде всего тем, чтобы быть совершенно непохожим на других авторов своей эпохи. Драматург выводит на сцену героев не однозначных, с раз и навсегда прикрепленными ярлыками, а живых людей с разными, иногда противоречивыми проявлениями натуры. Особенно убедителен в этом плане цикл пьес А. В. Вампилова («История с метранпажем» и «Двадцать минут с ангелом»), объединенных самим автором под общим названием «Провинциальные анекдоты» (1968) [1]. С одной стороны, это социально-психологические драмы в традициях реализма с критикой моральных проблем советского общества. С другой – события, происходящие в пьесе, напоминают европейский театр абсурда (Э. Ионеско, С. Беккет), поскольку, как нам представляется, в трагикомедии намеренно разрушаются причинно-следственные связи, читателя/зрителя словно сбивают с толку и не дают опомниться, но тем самым подталкивают к остроумному решению трудных задач. Именно этот абсурдистский прием движет сюжетами вампиловских «Провинциальных анекдотов». Так, в «Истории с метранпажем» футбольный болельщик *Потапов*, командированный метранпаж, приходит в номер к *Виктории*, чтобы просто послушать матч по радио, так как у него в соседнем номере сломался приемник. Администратор гостиницы *Калошин* застает их вместе в позднее время и, подозревая недозволенные отношения, выгоняет *Потапова*. Позже *Калошин* узнает, что *Потапов* – метранпаж, но не понимает, что это за должность. Он начинает паниковать, думая, что перед ним высокопоставленный чиновник. В итоге оказывается, что метранпаж – обычный типографский работник. *Калошин* (ср. выражение *сесть в калошу* – ‘потерпеть неудачу, оказаться в неловком, смешном положении’ [8; с. 22]) переживает нервный срыв. Автор высмеивает абсурдность бюрократического страха перед неизвестными должностями и человеческую трусость перед мнимым начальством.

Другая пьеса «Двадцать минут с ангелом» переключает широкую аудиторию с психического на мистический лад. В гостинице утром с похмелья шофер *Анчугин* и его начальник экспедитор *Угаров* пытаются занять три рубля на бутылку водки у соседей по номеру. Однако никто не дает: ни скрипач *Базильский*, ни молодая супружеская пара (инженер *Ступак* и студентка *Фаина*), ни коридорная *Васюта*. Вдруг с улицы заходит незнакомец, агроном *Геннадий Михайлович Хомутов,* и безвозмездно предлагает сто рублей. В ту пору такая сумма составляла месячный заработок молодого инженера. И эта абсолютно абсурдная ситуация сразу же отрезвляет героев. Тут же агронома подозревают и в мошенничестве, и в неадекватности, и в прочих преступлениях. Постояльцы гостиницы даже предлагают отправить *Хомутова* в милицию или психбольницу.

Для создания цикла пьес «Провинциальных анекдотов» драматург А. В. Вампилов мастерски совмещает комедию, трагедию и фарс. Безусловно, ономапоэтические средства играют значимую роль и служат своеобразным «ключом» как для воплощения авторского замысла, так и раскрытия образов персонажей. В драмах большинство номинаций тщательно продуманы и отобраны.

Ранее мы уже исследовали антропоэтонимы многоактных пьес драматурга «Прощание в июне» (1966), «Прошлым летом в Чулимске» (1972), «Старший сын» (1968), «Утиная охота» (1970) [6]. Объектом изучения данной статьи стало ономапоэтическое пространство цикла пьес «Провинциальные анекдоты». Нами выявлено и проанализировано 50 имен собственных (далее – ИС), функционирующих на страницах драм. Цель данной работы – установить основные закономерности при создании и интерпретации поэтонимов, присущие творческой манере (идиостилю) драматурга.

Ономапоэтическое пространство цикла пьес А. В. Вампилова базируется на классических традициях номинации. Поэтонимия драматургии А. В. Вампилова многомерна: с одной стороны, литературные номинации соответствуют реальному именнику, с другой – антропонимическая система осознается как искусственная, или виртуальная система, обусловленная ассоциативными связями в контексте содержания самого произведения. Интерпретируя ономапоэтическое пространство художественного текста (ХТ), исследователь может отметить ряд закономерностей номинации, присущих именно идиостилю драматурга А. В. Вампилова. Все применяемые ИС в ХТ подразделяются на две группы: номинации первого (антропоэтонимы) и второго порядка (фоновые имена). С точки зрения художественной конструируемости доминируют у драматурга ***фикциональные***, или ***индивидуально-авторские***, **имена**: *Калошин / Семен Николаевич* / *Семен* / *Семен Николаевич; Клава; Потапов* / *товарищ Потапов; Рукосуев* / *Борис Петрович* / *Борис; Марина* / *Калошина; Камаев* / *Олег; Виктория; Муза Хананновна* / *Муза; Андрей Васильевич; Катя – «*История с метранпажем*»; Хомутов* / *Хомутов Геннадий Михайлович; Анчугин* / *Федор Григорьевич; Угаров* / *Виктор; Базильский; Ступак; Фаина; Васюта* / *Анна Васильевна; Угарова – «*Двадцать минут с ангелом») [1].

Особенностью антропонимикона пьесы является *одновалентный* тип вариативности. Произведения А. В. Вампилова в целом отличает узкий спектр вариантов личных имен в репликах персонажей. Чаще всего это нейтральные *гипокористики* типа *Клава*, *Катя* и под., указывающие на сферу бытовых неформальных приятельских отношений между людьми. Отметим, что варианты имен присваиваются лишь незначительному числу внесюжетных персонажей.

По структуре ядерные ИС сюжетных персонажей ***трехкомпонентны*** (фамилия + имя + отчество: *Калошин Семен Николаевич*, *Рукосуев Борис Петрович*, *Хомутов Геннадий Михайлович; Анчугин Федор Григорьевич; Васюта Анна Васильевна*); околоядерные и периферийные, как правило, ***двухкомпонентны*** (*Марина Калошина; Олег Камаев; Муза Хананновна; Андрей Васильевич, Виктор Угаров, Жан-Поль Сартр*) или ***однокомпонентны*** (*Клава; Потапов, Виктория, Катя, Базильский; Ступак; Фаина, Угарова,* в том числе и прецедентные имена (ПИ) – *Хусаинов; Янкин; Шалимов, Толстой*), что обусловлено жанром социально-психологической пьесы, в котором работал А. В. Вампилов, а также возрастным и социальным статусом действующих лиц.

Герои Вампилова – это обычные люди с яркими характерами, чьи имена зачастую обусловливают их поступки и раскрывают истинную сущность персонажей. ИС звучат просто и узнаваемо для своей эпохи. Они не привлекают к себе излишнего внимания, создавая иллюзию реальности (например, *Семен Николаевич Калошин*, *Олег Камаев*, Федор *Григорьевич Анчугин*, *Геннадий Михайлович Хомутов, Виктор Угаров* и под.). Некоторые поэтонимы обладают социальной окраской, поскольку реализм стремится к объективности. Часто номинации указывают на социальную принадлежность, например, простонародные (агроном *Хомутов*, метранпаж *Потапов*) или благородные, привилегированные (горячий и эмоциональный скрипач *Базильский* – '[из греч. Basilios: basileios царский, царственный; лат. Basilius]' [11, с. 60], – который презирает некультурных людей).

Антропоэтонимы в целом звучат достаточно жизненно и реалистично. Среди них в пьесах доминируют *фикциональные* ***металогически*** мотивированные *косвенно-* и *скрытоговорящие* номинации. В выборе поэтонимов драматург склоняется именно к таким номинациям, которые характеризуют персонажей, но не прямо, а опосредованно. Фамилии могут намекать на черты характера, но без гротеска, свойственного классицизму. Отметим, что в «Провинциальных анекдотах» отсутствуют *прямоговорящие* имена и *контекстуальные* антропоэтонимы, которые так любят использовать писатели-классицисты. *Косвенноговорящие* имена вызывают в сознании реципиента ассоциативную связь со словами или словосочетаниями, существующими в современном русском языке, а также возможными мифопоэтическими представлениями, имеющимися у носителей языка относительно того или иного апеллятива. Они косвенно, опосредованно характеризуют созданный писателем художественный образ. К примеру, околоядерная фамилия *Ступак* («Двадцать минут с ангелом») восходит к прозвищу *Ступа* ('от названия столовой утвари' [12, с. 157]; *ступа* – 'металлический или тяжелый деревянный сосуд, в котором толкут что-либо пестом' [9, с. 295]), которое обычно присваивалось неуклюжему, тяжелому, толстому, неповоротливому человеку. Очевидно практически полное совпадение этого значения с ремаркой в ХТ драматурга: «упитанный молодой человек лет тридцати» [1, с. 31]. Метранпаж в пьесе является носителем одной только фамилии – *Потапов.* Однако номинация героя металогически значима. Страстный футбольный болельщик, в номере которого испортилось радио, почти инстинктивно вваливается в двенадцать часов ночи к своей соседке, чтобы дослушать прерванный репортаж. *Потапов* сам не понимает, как это произошло: «Я – в коридор, туда-сюда. Двенадцатый час – у всех уже темно, а у вас свет. Как я сюда ворвался, и сам не заметил. (Пятится к двери.) Еще раз извините» [1, с. 2]. Герой напоминает медведя (ср. сказочного персонажа ***Михайло Потапыча***, которого в народе уважительно кличут ***Потапычем***). Неслучайно использование драматургом в ХТ глаголов «ворвался», «пятится», «рыскать», характеризующих действия персонажа.

Фамилия другого героя, преподавателя физкультуры Олега *Камаева* в контексте пьесы «История с метранпажем» может быть прочитана как ироничный ономастический код, который раскрывает сущность персонажа – любовника жены главного героя *Калошина* Марины. Наиболее очевидный и, вероятно, заложенный автором смысл – отсылка к древнеиндийской мифологии: 'Кама – бог любви в брахманизме и индуизме' [10, с. 537]. Этот бог (сын Вишну и Лакшми) изображается в виде юноши, стреляющего в сердца людей цветочными стрелами из лука, который сделан из стебля сахарного тростника с тетивой из пчел. Он олицетворя-

ет желание, страсть, чувственное влечение. Функция героя с фамилией *Камаев* в сюжете – быть «третьим лишним», возлюбленным жены администратора Калошина. Вампилов дает любовнику фамилию бога любви. Однако в пьесе этот «бог» выглядит комично и нелепо. Он – преподаватель физкультуры (профессия, скорее, связанная с совершенствованием тела, но не с высокими чувствами), румяный и здоровый, но совершенно неспособный на глубокие переживания. Если *Кама* – могущественное божество, то *Камаев* – его пародия, или «провинциальный» вариант. Он не вселяет страсть, а просто «крутит роман» с чужой женой, да и то, как выясняется, без серьезных намерений, поскольку герой эмоционально холоден. Когда Калошин, думая, что умирает, предлагает Марине выйти замуж за Олега и даже дает свое благословение, *Камаев* ведет себя не как любовник, мечтающий о счастье, а как прагматик. Он отступает: «КАМАЕВ. Я?.. Нет, я... Признаться, я об этом не думал. МАРИНА (перестала плакать). Как – не думал?.. Ты всегда говорил... КАМАЕВ. Разве я говорил?» [1, с. 20] В этот момент Олег *Камаев* проявляет полное равнодушие к судьбе Марины. Он не способен ни на жертву, ни на реальные чувства. *Камаев* – человек, который приходит «на все готовое», но, когда ситуация выходит из-под контроля, Олег теряется и ретируется. Фамилия *Камаев* в пьесе выполняет функцию ироничного маркера и намекает на его амплуа любовника (отсылка к богу *Каме*). Вампилов показывает, что этот «бог любви» – всего лишь фантом, пустышка, которая исчезает, как только от него требуют настоящих поступков.

Писатель при создании ИС актуализирует этимологию устаревших, диалектных или иноязычных слов. Это так называемые *скрытоговорящие* имена. Например, в «Истории с метранпажем» смелая и бойкая девушка по имени *Виктория* (от латинского *Виктория* – ‘имя др.-римск. Богини Победы, которая, согласно преданию, сопутствовала Марсу’ [11, с. 368]) понимает футбольного болельщика *Потапова*, пускает его в свой номер, чтобы тот смог послушать радиорепортаж, и даже вступает в спор с администратором *Калошиным*, одерживая над ним моральную победу. Девушке удалось запугать этого самоуверенного вальяжного человека, сбить с толку, найти слабое уязвимое место в его характере.

Отметим, что некоторые антропоэтонимы многоаспектно характеризуют героя, т. е. обладают *полисемичностью*. К примеру, с одной стороны, фамилия персонажа *Анчугин* из пьесы «Двадцать минут с ангелом» может ассоциироваться с лексемами *Анчуг* (очень маленькая река, которая относится к бассейну Иртыша) или *анчоус* (‘рыбка из рода сельдей’ [2, с. 49]; ‘мелкая морская рыба, употребляемая в пищу в консервированном виде; хамса. виде; хамса’ [7, с. 41]) и точно соответствовать социальному положению, а также самоощущению Федора Григорьевича. В иерархии персонажей второго анекдота он – «маленький человек», находящийся на низшей ступени служебной лестницы. Его друг и начальник Угаров – экспедитор. Он хоть и невысокого ранга, но все же «добывающий унитазы», т. е. имеющий дело с материальными ценностями и связями. *Анчугин* же – просто шофер, исполнитель, функция которого – везти, плыть по течению, а не решать какие-либо значимые вопросы. Кроме того, эта «речная» и «рыбья» семантика подчеркивает стихийность поведения героя, его уязвимость и зависимость от обстоятельств. В сцене похмелья *Анчугин* дезориентирован («…угрюм, медлителен, тяжеловат на подъем. Энергия дремлет в нем до поры до времени» [1, с. 22]), не может найти выход из положения без денег. Фраза *Анчугина* «Деньги, когда их нет, – страшное дело» [1, с. 26] – это основа мировосприятия человека, который

чувствует себя мелкой рыбешкой как в бюрократическо-командировочной иерархии, так и в мутной воде стихийных житейских неурядиц. Даже его попытка крикнуть в окно: «Кто даст взаймы сто рублей?» [1, с. 26] – это отчаянный и унизительный плеск в реке той самой мелкой рыбы, попавшей в сети похмелья и безденежья.

Во-вторых, фамилия *Анчугин* созвучна фамилии *Анчутин*, которая восходит к прозвищу *Анчутка*. В ряде говоров лексема означает «черт, бес», «леший», «неряха», «грязнуля». Например, В. И. Даль фиксирует такую этимологию лексемы *анчутки* ‘м. мн. – ряз.-кас. бесенята, чертенята. Допился до анчутков’ [2, с. 49], что указывает на пристрастие героя к алкоголю, выпивке. Художественный контекст драмы убедительно подтверждает это: «УГАРОВ. С добрым утром! АНЧУГИН (сообразив, где он и что с ним, собственно, происходит). Выпить. (Протянул руку в сторону стола.) УГАРОВ. Выпить?.. Сколько хочешь. (Подает Анчугину графин с водой.) АНЧУГИН (отстранил руку Угарова с графином). Выпить. УГАРОВ. Не хочешь? А чего ты хочешь? (С горькой усмешкой.) Водки, пива или, может, коньяку? АНЧУГИН. Водки» [1, с. 22]. Эта вторая линия расшифровки поэтонима наиболее ярко проявляется в поведенческом рисунке персонажа. А. В. Вампилов намеренно акцентирует в *Анчугине* ту темную, иррациональную силу, которая пробуждается в состоянии похмелья. Указание на идиоматическое выражение «*допился до анчутков*» здесь становится ключом к раскрытию образа персонажа. В первой половине анекдота «Двадцать минут с ангелом» *Анчугин* – это сгусток раздражения и агрессии, направленной вовне. Он не просто хочет «выпить», его энергия деструктивна. Он готов бить кулаками в стену скрипачу Базильскому: «Душу он мне выматывает» [1, с. 23]. Виктор *Угаров* подмечает способность Федора Григорьевича к немотивированной ярости, свойственной «чертенку», и старается успокоить его («УГАРОВ. Спокойно, Федор Григорьевич, так ты себе тоже не поможешь» [1, с. 26]). Особенно ярко автор демонстрирует проявление демонического гнева *Анчугина* в сцене, когда тот набрасывается на Хомутова, скручивает ему руки и кричит: «Я тебе сейчас …» [1, с. 30]. В этот момент перед нами не просто грубый шофер, а словно одержимый бесом подозрительности и злобы человек. Даже фамилия *Угарова* (от *угар* – ‘перен., чего или какой. Состояние самозабвения, упоения чем-л., безудержного проявления чувств’ [9, с. 455], т. е. состояние угара, опьянения) в паре с фамилией *Анчугин* (*черти*) создает атмосферу «адовой» круговерти, в которой герои мечутся по гостиничному номеру. С одной стороны, фамилия *Угаров* рассматривается нами как косвенноговорящая, производная от лексемы *угар* (намек на пьянство, ср. выражение *пьяный угар*). С другой стороны, это скрытоговорящий поэтоним: в говорах апеллятив *угар*, в частности, имеет значение ‘лихой, отчаянный парень, сорванец, бойчак, удалой кутила и буян; арх. угарь м.’, или *угарить* – ‘вздорить, бестолково браниться, ссориться’ [3, с. 452]. А. В. Вампилов так описывает персонажа: «…его гнетет похмелье после долгого пиршества… он, проворен, суетлив не лишен оптимизма» [1, с. 22]. На протяжении всего сюжета именно экспедитор *Угаров* участвует во всех ссорах, пытается провоцировать конфликты и вывести других героев на эмоции. Удалой кутила и буян Виктор *Угаров* – инициатор трехдневного запоя, в котором герои находятся уже с самого начала анекдота.

В-третьих, самым важным художественным обоснованием выбора фамилии *Анчугин* является как раз ее противопоставление центральному персонажу второго анекдота – Ангелу. Эта антитеза заложена в семантической оппозиции «бесов-

ского» (*Анчугин*) и «божественного» (*Геннадий* – ‘рус. [из греч. Gennadios благородный]’ [11, с. 75]; *Михайлович* – ср. от имени *Михаил* – ‘рус. [из др.-евр. mi-ka-'el кто как бог; арабск. mikall(u); греч. Michael]’ [11; с. 160]). Агроном *Геннадий Михайлович Хомутов* предстает в пьесе как фигура, вызывающая ассоциации с ангелом или даже *Христом*. Васюта напрямую вопрошает: «Уж не *ангел* ли ты небесный...» [1, с. 33], а Базильский истерично бросает: «Уж не воображаете ли вы себя *Иисусом Христом*?» [1, с. 34] Кроме того, именно *Анчугин* становится главным гонителем этого «ангела». Он связывает Хомутова, пытаясь «изгнать» из него непонятную, пугающую правду. Если Хомутов – это воплощение духовного начала, то *Анчугин* (вместе с Угаровым и другими) являет собой грубую, материальную, инерционную силу, которая не может принять чудо бескорыстия. *Анчутка* (черт) восстает против *Ангела*, и этот конфликт составляет драматическую основу финала, в котором «ангел» оказывается всего лишь скорбящим сыном, а «черти» вынуждены просить прощения, запивая вином свою духовную слепоту. Как видим, фамилия *Анчугин* у Вампилова *полисемична*: она обозначает и социальный статус («мелкая рыбешка» в бюрократической иерархии), и демоническую природу агрессии, связанную с пьянством («анчутка»), и идейный конфликт пьесы через антитезу «анчутка – ангел», раскрывающую трагикомизм ситуации, в которой люди отказываются верить в доброту, принимая ее за бесовщину или жульничество.

Отличительной особенностью драматургии А. В. Вампилова является минимализм в применении ***прецедентных имен*** (ПИ): *Хусаинов; Янкин; Шалимов* (футболисты) – «История с метранпажем»; *Толстой; Жан-Поль Сартр* – «Двадцать минут с ангелом»). В первой пьесе перед нами собственно узуальные имена [4] известных советских футболистов, во второй ПИ выступают в ХТ в качестве ономапоэтических метафор («СТУПАК. Бросьте эти штучки. Кто вы такой, чтобы раскидываться сотнями? *Толстой* или *Жан-Поль Сартр*? Ну кто вы такой?..» [1, с. 33]). Поэтонимы приобретают значение «великий человек, способный на широкие жесты». Данные ПИ стали нарицательными, обозначая определенный социальный тип людей, которые считали деньги злом, пропагандировали отказ от благ, роскоши, богатства ради принципов. Такая же тенденция и в других произведениях автора (ср. *Глинка*, *Берлиоз*, *Сильва* – «Старший сын»; *капитан Немо, Константин Симонов* / *Симонов* – «Утиная охота» и др.) [5, с. 191–202]. ПИ для читателя могут стать как воплощенными, так и невоплощенными номинациями. В случае успешной реализации ПИ резко усиливают эстетическое воздействие ХТ на читателя. Это воздействие основано на интенсивных ассоциативных связях, соединяющих данный текст с внеязыковой реальностью [4].

Характерно для классициста А. В. Вампилова использование своеобразной ономастической игры, а именно *ономапоэтического травестирования*, когда имя персонажа не соответствует его гендерной принадлежности. Напомним, что друга студента-медика Бусыгина из «Старшего сына» зовут *Сильвой*. Прозвище *Сильва*, которое герой получил «за пристрастие к музыке», представляет собой женское имя героини в одноименной оперетте Кальмана. Драматург присваивает женское имя *Сильва* мужскому персонажу [см. подробнее: 6]. Фамилию *Васюта* применительно к женщине (коридорной Анне Васильевне из пьесы «Два часа с ангелом») вполне можно рассматривать как ономапоэтическое травестирование – языковой прием, при котором номинация, имеющая отчетливую мужскую или уменьшительно-мужскую основу, создает комический или характерологический контраст с

полом персонажа, подчеркивая в нем «мужские» черты. *Васюта* – это уменьшительно-ласкательная или просторечная форма мужского имени *Василий* (ср.: *Вася, Васюта, Васютка*). Формант *-юта* в русском языке, как правило, часто встречается в мужских именах и прозвищах (например, *Андрюта*, *Митюта*). Интродукция фамилии в афише представлена так: «ВАСЮТА – коридорная гостиницы “Тайга”» [1, с. 22]. Присвоение такой «мужской» фамилии женщине создает семантический сдвиг: читатель/зритель подсознательно ожидает увидеть персонажа мужского пола, но вместо этого перед ним – пожилая усталая женщина. Это несоответствие и есть основа травестирования. ХК пьесы последовательно раскрывает в ней черты, которые традиционно (особенно в литературе 1960–70-х гг.) кодировались как «мужские» или, по крайней мере, как чуждые стереотипной женственности. Прежде всего, это прямолинейность и резкость («мужицкая» грубость). *Васюта* говорит жестко, без сантиментов, часто в повелительном наклонении. Она не церемонится с постояльцами: «Убирать будем?» [1, с. 24]; «Господи! Что люди с деньгами делают! <...> а вы на водку – сотнями, сотнями фугуете. Зло меня берет» [1, с. 24]. Она не стесняется в выражениях и легко переходит на крик, чего от «слабого пола» в классической драматургии часто не ждут. В сцене спора о деньгах *Васюта* ведет себя как самый опытный и циничный человек. Анне Васильевне присущ прагматизм и приземленность («мужской» взгляд на мир). В споре о бескорыстии *Васюта* выступает как голос суровой житейской правды, лишенной иллюзий. Ее реплики, пожалуй, часто являются атрибутом мужского (или «народного», мужицкого) здравого смысла. В разговоре с молодоженами *Васюта* роняет: «Что – любовь? А то, милая, что любовь любовью, а, сама знаешь, с машиной-то, к примеру, муж лучше, чем без машины» [1, с. 33]. Здесь Анна Васильевна – не романтичная женщина, а прагматичный «торгаш», оценивающий отношения утилитарно. Эта фраза вызывает ярость у мужа Фаины (поскольку собственницей машины является именно Фаина, что, безусловно, вскрывает тайные меркантильные мотивы его женитьбы) и звучит крайне вызывающе. Так, *Васюта* словно попадает «не в бровь, а в глаз», глубоко уязвляет Ступака и одновременно раскрывает глаза Фаине.

Значимы также физическая и социальная роль героини. *Васюта* –коридорная. Ее работа – уборка, тяжелый физический труд, таскание ведер и швабр. *Васюта* существует в мужском мире командировочных как «свой мужик» – с ними можно и выпить (в финале Анна Васильевна приносит вино и пьет наравне со всеми), и поругаться. *Васюта* не лезет за словом в карман и может поставить на место любого из мужчин. Очевидно, что поэтоним *Васюта* является ярким примером неполного (только фамилия) *ономапоэтического травестирования*. ИС служит средством создания образа женщины, усвоившей мужские модели поведения: резкость, прагматизм, физическую выносливость, цинизм и способность быть «своей» в мужском, подчас грубом мире гостиничной коммуналки.

Отличительной чертой ономапоэтического пространства пьес А. В. Вампилова является умеренное использование фоновых имен, их *конгруэнтность* и периферийное положение в структуре ономапоэтического поля. В «Провинциальных анекдотах» фиксируется паритет фоновых имен и антропоэтонимов. В других пьесах фоновые номинации, как правило, составляют около 40%. Среди них в основном присутствует русская топонимическая лексика (к примеру, ***хоронимы*** *Сибирь*; *Сахалин*, ***полисонимы*** *Москва* и др.). Как правило, в поле зрения художника слова попадают небольшие города и русская глубинка. Драматург, пожалуй, явля-

ется одним из немногих авторов второй половины XX в., у которого встречаются такие номинации второго плана, как *комонимы* (города *Лопацк*, *Белореченск*). Аналогичная тенденция присутствует и в других пьесах писателя: *Чулимск*, *Табарсук*, *Потеряиха*, *Ключи* («Прошлым летом в Чулимске»); *Свирск*, *Красногорск*, *Ключи*, *Михалевка* («Утиная охота») [5]. А. В. Вампилов фактически всегда локализирует место происходящих событий, детализируя точный адрес, включающий *годоним* – наименование улицы и даже номера дома (ср. в пьесе ***годоним*** *Перова два*). Например, в «Утиной охоте» это «*Маяковского, тридцать семь, квартира двадцать*»; в «Прощании в июне» – студенческое общежитие «*Чапаева, восемнадцать, комната сорок два*»; в «Прошлым летом в Чулимске» – «*Советская, тридцать четыре*»; в «Старшем сыне» – общага «*на Красного Восстания*», а также «*улица Коминтерна»* [5]. Названия улиц отражают реалистические микротопонимы советской эпохи. Использует автор фоновые номинации для воссоздания местного колорита и отражения временной действительности, т. е. хронотопа произведения. Ономапоэтическое пространство включает также ***порейонимы*** «*Скорая помощь*»; буксиры «*Григорий Котовский*», «*Лейтенант Шмидт*», «*Иван Тургенев*»; ***гемеронимы*** – газеты «*Труд*», «*Известия*»; ***эргонимы*** – гостиница «*Тайга*», ресторан «*Тайга*», команды «*Торпедо*», «*Динамо*», «*Спартак*»; *ОБХСС* – «История с метранпажем»; «*Лензолото*», «*Мамслюда*», «*Главпочтамт*», *Дворец культуры* – «День с ангелом»; ***культонимы*** – песня «*А позади за ниткою гусиной спешил на юг... э-э... косяк перепелиный...*» – «История с метранпажем»; песня «*Глухой, неведомой тайго-о-ою... Сибирской дальней стороной Бежал бродяга с Сахали-и-ина Звериной узкою тропой...*» – «День с ангелом»; *библеизмы Господи*, *Бог*, *Богородица*, *Иисус Христос* – «День с ангелом» [1].

Таким образом, ономапоэтическое пространство цикла пьес А. В. Вампилова «Провинциальные анекдоты» многогранно и является важным компонентом художественной выразительности. Драматург использует в основном *металогически мотивированные номинации*: фикциональные антропоэтонимы, построенные по моделям, известным в языке, иногда это ИС с *полисемичной* мотивацией (*косвенно-* и *скрытоговорящие* ИС: *Ступак, Потапов, Виктория, Анчугин, Угаров* и др.), а также незначительное количество ПИ (*Толстой*, *Жан-Поль Сартр, Хусаинов*, *Янкин; Шалимов*). В ХТ автор так или иначе обращает внимание реципиента на антропоэтоним созданного им образа (через авторские ремарки, действия и поступки героя), и, наконец, драматург прибегает к стилистическому приему *ономапоэтического травестирования* (*Васюта*).

В соответствии с традициями русского именослова А. В. Вампилов использует и варианты личных имен, однако модификаты не отличаются частотностью употребления и многообразием проявлений. Чаще всего это *одновалентный* тип (*гипокористики*). Номинации второго порядка в основном представлены классами топонимической лексики (*хоронимами*, *годонимами*, *комонимами*), реже употребляются *порейонимы*, *гемеронимы*, *эргонимы*, *хрематонимы*. Все они служат средством создания хронотопа литературного произведения. Особенность фоновых поэтонимов – привлечение в драматургическое пространство названий небольших городов, сел и деревень (*комонимов*): *Лопацк*; *Белореченск,* а также эллиптированных форм *годонимов*, детализирующих локацию происходящих в пьесах событий: «*Перова семь*» и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вампилов, А. В. Провинциальные анекдоты / А. В. Вампилов // Электронная библиотека RoyalLib.com. – URL: https://royallib.com/book/vampilov_aleksandr/provintsialnie_anekdoti.html (дата обращения: 15.03.2026).

2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : РИПОЛ классик, 2006. – Т. 1. – 752 с.

3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : РИПОЛ классик, 2006. – Т. 4. – 672 с.

4. Петрачкова, И. М. Имена-реминисценции в текстах современной русской прозы / И. М. Петрачкова // Известия Гомельского государственного университета. – 2004. – № 1. – С. 97–101.

5. Петрачкова, И. М. Ономапоэтическое пространство русской драматургии второй половины XX века : монография / И. М. Петрачкова. – Гомель : Гомел. гос. мед. ун-т, 2025. – 387 с.

6. Петрачкова, И. М. Художественное использование антропонимов в драматургии А. В. Вампилова / И. М. Петрачкова // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. –2009. – №3. – С. 64–68.

7. Словарь русского языка : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; гл. ред. А. П. Евгеньева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. язык, 1981–1984. – Т. 1 / ред.: А. П. Евгеньева, Г. А. Разумникова. – 1981. – 698 с.

8. Словарь русского языка : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; гл. ред. А. П. Евгеньева. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. язык, 1985–1988. – Т. 2. – 1986. – 736 с.

9. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; гл. ред. А. П. Евгеньева. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. язык, 1985–1988. – Т. 4 / ред. : А. П. Евгеньева, Г. А. Разумникова. – 1988. – 800 с.

10. Советский энциклопедический словарь : ок. 80 000 слов / науч.-ред. совет: А. М. Прохоров (пред.). – М. : Совет. Энцикл. 1981. – 1600 с.

11. Суперанская, А. В. Современный словарь личных имен: сравнение, происхождение, написание / А. В. Суперанская. – М. : Айрис-Пресс, 2005. – 384 с.

12. Унбенгаун, Б. О. Русские фамилии : пер. с англ. / Б. О. Унбенгаун ; общ. ред. Б. А. Успенского. – М. : Прогресс, 1989. – 443 с.

## ONOMAPOETIC MEANS AS A REFLECTION OF THE CREATIVE MANNER OF PLAYWRIGHT BY A. V. VAMPILOV (BASED ON THE PLAY CYCLE “PROVINCIAL ANECDOTES”)

**I.M. Petrachkova**

*Gomel State Medical University,Republic of Belarus*

*innamihail@mail.ru*

This article explores the onomapoetic space of A. V. Vampilov’s play cycle “Provincial Anecdotes.” It examines the poetonyms of dramatic works through the lens of onomapoetic categories, which allows a multifaceted interpretation of literary names, revealing their denotative, emotional-expressive, and conceptual meanings.

*Keywords*: onomapoetic space; drama; poetonym; interpretation; polysemy; onomapoetic travesty; hidden names.

УДК 81`42:791.221.5

# СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ СОЛИДАРНОСТИ В ФИЛЬМЕ «ОСТРОВ ПРОКЛЯТЫХ»

**В.А. Рябых**
*Белорусский государственный университет иностранных языков*
*Минск, Республика Беларусь,v.riabykh@bsuir.by*

В статье рассматриваются лингвистические средства выражения солидарности в кинодискурсе фильма «Остров проклятых» через призму теории диалогизма М.М. Бахтина. На материале 50 речевых актов анализируются инклюзивные местоимения, кооперативные конструкции, эмпатическая лексика и повторы как средства формирования диалогического взаимодействия и согласования голосов персонажей.

*Ключевые слова:* солидарность; кинодискурс; диалогизм; М.М. Бахтин; инклюзивные местоимения; кооперативные конструкции; эмпатическая лексика; речевые акты; фильм «Остров проклятых»; полифония; чужое слово.

Кинодискурс представляет собой сложную систему взаимодействия визуальных, вербальных и культурных кодов, посредством которых формируется смысловое пространство фильма. Особую роль в кинодискурсе играет речь персонажей, поскольку именно через реплики, формы обращения, способы взаимодействия и языковые стратегии раскрываются отношения между героями, их психологическое состояние и социальные связи. Одной из наиболее значимых категорий современного дискурсивного анализа является категория солидарности, понимаемая как языковое выражение поддержки, кооперации, сопричастности и диалогического единства между участниками коммуникации [4, с. 114].

Фильм Мартина Скорсезе «Остров проклятых» представляет значительный интерес для лингвистического исследования, поскольку он построен на постоянном противостоянии между доверием и недоверием, сотрудничеством и отчуждением, диалогическим сближением и разрушением коммуникативных связей. Реплики персонажей в фильме не только передают информацию, но и создают сложную систему отношений между героями. Солидарность в фильме проявляется через языковые средства поддержки, совместности, эмпатии, согласования позиций и включения чужого слова в собственную речь.

Теоретической основой исследования выступает теория диалогизма М. М. Бахтина. Согласно ей, любое высказывание существует не изолированно, а в пространстве взаимодействия различных голосов и сознаний. Диалогическая природа речи предполагает постоянную ориентацию говорящего на другого участника коммуникации. В этом контексте солидарность может рассматриваться как форма временного согласования голосов [3, с. 212].

Материалом исследования послужили 50 речевых актов персонажей фильма. В работе используются методы дискурсивного, прагматического и лингвистического анализа.

Понятие диалогизма является центральным в концепции М. М. Бахтина. По мнению исследователя, любое высказывание ориентировано на ответ и существует в пространстве взаимодействия различных голосов. М. М. Бахтин подчеркивал, что слово всегда адресовано другому человеку и несет в себе элементы чужой речи [2, с. 276]. В работе «Проблемы поэтики Достоевского» исследователь отмеча-

ет, что смысл рождается не внутри одного сознания, а на границе взаимодействия нескольких сознаний [3, с. 293].

С точки зрения бахтинской теории кинодискурса, речь персонажей может рассматриваться как форма взаимодействия самостоятельных голосов, каждый из которых обладает собственной позицией и системой ценностей. В фильме «Остров проклятых» особую роль играет конфликт между авторитетом общественного мнения и внутренним словом героя. Однако наряду с конфликтом в кинодискурсе присутствуют и формы солидарности, выражающиеся через языковые средства поддержки, кооперации и эмоционального согласования.

Солидарность в дискурсе понимается как коммуникативная стратегия, направленная на уменьшение дистанции между участниками общения [7, с. 87]. В рамках прагматического и дискурсивного подходов солидарность выражается посредством инклюзивных местоимений, кооперативных конструкций, эмпатической лексики, повторов, согласительных реплик и смягченных модальных форм.

Одним из важнейших средств выражения солидарности являются инклюзивные местоимения *we, us, our*. Их функция заключается в формировании коллективной идентичности и создании общего коммуникативного пространства. Использование подобных конструкций способствует снижению дистанции между говорящими [6, с. 156]. Значительную роль в речевых актах играют также кооперативные конструкции с глаголами совместного действия: *let's, help, work together*. Подобные языковые средства демонстрируют готовность персонажей к сотрудничеству и совместному преодолению трудностей.

С точки зрения М. М. Бахтина, особое значение в теории диалогизма имеет феномен «чужого слова». Исследователь подчеркивал, что человек может включать речь другого в собственное высказывание, тем самым подтверждая значимость позиции собеседника [5, с. 30]. В кинодискурсе подобное явление реализуется через повторы, согласительные реплики и цитирование слов другого персонажа.

Кроме того, важным средством выражения солидарности являются эмпатические конструкции: *I understand, I know, I'm with you, It's okay*. Подобные реплики выполняют функцию эмоционального согласования и демонстрируют принятие эмоционального состояния собеседника.

В рамках данного исследования солидарность рассматривается как форма диалогического взаимодействия, при которой персонажи временно объединяют свои голоса посредством языковых средств поддержки, кооперации и включения чужого слова. Теоретической базой исследования послужили работы Бахтина М. М. «Проблемы поэтики Достоевского» и «Эстетика словесного творчества», а также исследования по кинодискурсу и прагматике речи.

Анализ речевых актов фильма «Остров проклятых» позволяет выделить несколько основных групп лингвистических средств, посредством которых в кинодискурсе выражается солидарность персонажей. Наиболее продуктивными являются инклюзивные местоимения, кооперативные глагольные конструкции, эмпатическая лексика, модальные элементы и повторы чужого слова.

В исследуемом кинодискурсе одним из наиболее продуктивных средств выражения солидарности выступают инклюзивные местоимения *we, us* и *our*. Их использование позволяет персонажам формировать единое коммуникативное пространство, в котором собеседники воспринимаются не как изолированные субъекты, а как участники общего действия. Подобные языковые единицы играют важ-

ную роль в снижении психологической дистанции между героями и создании эффекта коллективной идентичности.

Особенно отчетливо данная тенденция проявляется в репликах главных героев, поскольку их взаимодействие в начале фильма строится на принципе партнерства и взаимного доверия. В реплике *We need to find her* местоимение *we* объединяет персонажей вокруг общей цели – поиска пропавшей пациентки. При этом модальный глагол необходимости *need* усиливает ощущение коллективной ответственности. Высказывание формирует представление о совместной деятельности, а не об индивидуальном действии одного из героев.

Схожая модель наблюдается в реплике *We're together on this*, где значение солидарности дополнительно усиливается наречием *together*. Данная лексема не только подчеркивает физическое присутствие персонажей рядом друг с другом, но и маркирует эмоциональное и коммуникативное единство. В рамках бахтинской теории подобное высказывание демонстрирует временное согласование голосов внутри диалога. В примере *We have to keep moving* инклюзивное местоимение сочетается с модальной конструкцией *have to*, выражающей необходимость совместного действия. Подобное сочетание создает эффект коллективной мобилизации и подчеркивает кооперативный характер взаимодействия.

Аналогичным образом функционируют высказывания *We can trust each other, We'll figure this out together, We're safe here, We're looking for the same answers* и *We both know something's wrong here.* Во всех перечисленных примерах местоимение *we* становится основным средством формирования общего коммуникативного пространства. Особенно важно, что данные конструкции сопровождаются лексемами с семантикой доверия, безопасности и совместного поиска истины, что усиливает прагматику солидарности. С точки зрения диалогизма М. М. Бахтина, подобные языковые средства демонстрируют стремление персонажей к объединению позиций и формированию временного полифонического единства.

Значительную роль в выражении солидарности играют кооперативные глагольные конструкции, ориентированные на совместное действие и сотрудничество. В большинстве случаев подобные конструкции реализуются через форму *let's*, которая представляет собой инклюзивный тип побуждения. В отличие от прямого императива, конструкция *let's* не создает жесткой коммуникативной иерархии, поскольку предполагает участие обоих коммуникантов в действии. Именно поэтому подобные формы обладают выраженным кооперативным потенциалом.

В реплике *Let's check the lighthouse* побуждение к действию строится не как приказ, а как предложение совместного участия в расследовании. Аналогичным образом функционируют конструкции *Let's go, Let's think about this, Let's keep moving* и *Let's get out of here*. Во всех случаях говорящий включает собеседника в процесс принятия решения, что способствует формированию солидарного типа коммуникации.

Помимо конструкции *let's*, в фильме активно используются глаголы поддержки и сотрудничества. В реплике *I'm trying to help you* ключевую роль играет глагол *help*, который формирует семантику заботы и эмоционального участия. Высказывание подчеркивает направленность действия на благо другого персонажа.

В конструкции *I'll stay with you* значение солидарности создается посредством глагола *stay*, обозначающего сохранение присутствия рядом с собеседником, а также предлога совместности *with*. Подобная комбинация языковых средств вы-

ражает готовность героя поддерживать коммуникативную связь даже в условиях опасности. Реплика *You can count on me* также демонстрирует высокий уровень кооперативности. Глагол *count on* актуализирует значение надежности и доверия, а сама конструкция функционирует как вербальное подтверждение союзнических отношений между персонажами. С позиции бахтинской теории диалогизма подобные глагольные конструкции отражают кооперативную направленность высказывания и демонстрируют ориентацию речи на другого участника коммуникации.

Значительное место в системе средств выражения солидарности занимает эмпатическая лексика. Подобные языковые единицы демонстрируют эмоциональное согласование позиций персонажей.

В реплике *I understand what you mean* солидарность реализуется посредством глагола понимания *understand*, указывающего на принятие внутреннего состояния собеседника. В высказывании *I know what you're feeling* средствами выражения солидарности являются глагол когнитивного согласия *know* и эмоциональная лексема *feeling*. Реплики *You're not alone*, *I'm with you* и *Nobody's going to hurt you* выполняют функцию эмоциональной поддержки и снижения чувства изоляции. Особую роль в выражении солидарности играют конструкции согласия. В репликах *You're right*, *Exactly*, *I know* и *That makes sense* солидарность выражается через подтверждение значимости позиции собеседника. С точки зрения теории диалогизма Бахтина М. М., подобные конструкции демонстрируют принятие чужого слова и временное согласование коммуникативных голосов [2, с. 318].

Одним из наиболее значимых механизмов выражения солидарности в бахтинской теории является включение чужого слова в собственное высказывание. В диалоге: '*– They know everything. – Yeah, they know.'* солидарность реализуется через повтор глагола *know*. Повтор демонстрирует согласование позиций персонажей и включение чужой речи в собственное высказывание. Аналогичная модель наблюдается в репликах: *' – We're trapped. – Trapped, yeah'*; *'– This place is dangerous. – Dangerous for everyone'*.

Во всех случаях повтор ключевой лексемы выступает средством подтверждения позиции собеседника и создания диалогического единства. Согласно М. М. Бахтину, подобное освоение чужого слова является важнейшей характеристикой полифонического дискурса [3, с. 247].

Солидарность в фильме также выражается посредством модальных глаголов и модальных наречий, снижающих категоричность высказывания. В реплике *Maybe we should wait* средствами выражения солидарности являются модальное наречие *maybe* и инклюзивное местоимение *we*. Подобная конструкция демонстрирует уважение к позиции собеседника и сохраняет пространство для диалога.

Аналогичным образом функционируют реплики *I think we should leave, Perhaps we should talk to him* и *It could be dangerous*. Во всех случаях модальные элементы *I think*, *perhaps* и *could* уменьшают категоричность высказывания и препятствуют монологизации коммуникации. В рамках теории Бахтина М. М. подобные конструкции противопоставляются авторитетному слову, стремящемуся к коммуникативному доминированию.

Наряду с солидарными речевыми актами в фильме присутствуют конструкции, демонстрирующие разрушение диалогического взаимодействия. В репликах *You must accept the truth* и *Sit down and listen carefully* используются модальный глагол *must* и императивные конструкции *sit down* и *listen*. Данные языковые средства

формируют авторитарный тип коммуникации и усиливают дистанцию между персонажами. Подобную функцию выполняет реплика *Stop asking questions*, где императивная форма *stop* подавляет возможность совместного поиска смысла.

В поздних сценах фильма кооперативные конструкции постепенно исчезают и заменяются репликами *I don't trust anyone*, *You lied to me* и *You're one of them*. Отрицательные конструкции и противопоставление «you» – *them* свидетельствуют о разрушении общего коммуникативного пространства.

Проведённый анализ речевых актов фильма «Остров проклятых» показал, что солидарность в кинодискурсе реализуется преимущественно через языковые средства, ориентированные на кооперативный и диалогический тип коммуникации. Наиболее продуктивными средствами выражения солидарности являются инклюзивные местоимения, кооперативные глагольные конструкции, эмпатическая лексика, согласительные реплики, модальные элементы и повторы чужого слова. Центральную роль в формировании солидарности играют местоимения *we, us* и *our*, формирующие коллективную идентичность и общее коммуникативное пространство. Важное значение в выражении солидарности имеют также конструкции с *let's*, глаголы поддержки и доверия (*help, trust, stay*), а также эмпатические и согласительные реплики (*I understand*, *You're right*), обеспечивающие эмоциональное и когнитивное согласование позиций персонажей. С точки зрения теории диалогизма М. М. Бахтина, данные языковые средства отражают процесс временного согласования голосов внутри дискурса. Разрушение солидарности, напротив, сопровождается усилением императивных конструкций, отрицательных форм и коммуникативной дистанции между персонажами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.

3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – 4-е изд. – Москва : Советская Россия, 1979. – 318 с.

4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / М. М. Бахтин. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

5. Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века : сб. статей / под ред. Ю. С. Степанова. – Москва : РГГУ, 1995. – С. 35–73.

6. Stam R. Subversive Pleasures: Bakhtin, Cultural Criticism and Film / R. Stam. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1989. – 271 p.

7. Fairclough N. Discourse and Social Change / N. Fairclough. – Cambridge : Polity Press, 1992. – 259 p.

**IMPLEMENTATION OF SOLIDARITY IN THE FILM "SHUTTER ISLAND"**

**V.A. Rabykh**

*Belarusian State University of Foreign Languages*

*Minsk, Belarus, v.riabykh@bsuir.by*

The article examines the linguistic means of expressing solidarity in the film discourse of "Shutter Island" through the lens of M.M. Bakhtin's theory of dialogism. Based on 50 speech acts, the analysis focuses on inclusive pronouns, cooperative constructions, empathetic vocabulary, and repetitions as tools for shaping dialogical interaction and aligning the characters' voices.

*Keywords:* solidarity; film discourse; dialogism; M.M. Bakhtin; inclusive pronouns; cooperative constructions; empathetic vocabulary; speech acts; "Shutter Island"; polyphony; other's word.

УДК 821.111

# ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДИСКУРС КАК ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЧИТАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ ДЖОНА ФАУЛЗА «БАШНЯ ИЗ ЧЕРНОГО ДЕРЕВА»

**Д.С. Семенова, А.П. Магамедовна**
*Института филологии,*
*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,*
*Карачаевск, Россия, darina.semenova.05@inbox.ru, alieva.farizat@yandex.ru*

Настоящее исследование посвящено изучению функционирования стилистических приемов в литературном дискурсе. Автор описывает аспекты стилистики в англоязычной литературе на материале повести Джона Фаулза «Башня из черного дерева» (The Ebony Tower). Подчеркивается, что стилистические приемы создают образность, акцентируют внимание, проясняют смысл текста, чтобы развлечь или привлечь внимание читателей.

*Ключевые слова:* литературный дискурс; стилистические приемы; интерпретация текста; прагматический анализ; языковые единицы.

Дискурсивный анализ обращается к устным и письменным текстам с учетом ситуационного контекста, культурно-исторического фона, идеологических, социально-психологических факторов, а также коммуникативных, прагматических и когнитивных целей автора, что в свою очередь определяет выбор языковых единиц. Литературный дискурс – это взаимодействие между автором и читателем, направленное на формирование эмоционального отклика. Он опирается на культурные, эстетические и социальные ценности, фоновые знания и мировоззрение, убеждения, предположения и чувства, а также использует стилистические приемы для достижения желаемого эффекта. Данное исследование свидетельствует о комплексном использовании когнитивного и прагматического аспектов при анализе стилистических приемов в художественном дискурсе. Такой подход позволяет проанализировать лингвистические факторы, традиционно представленные в лингвостилистике, и рассмотреть экстралингвистические параметры для лучшего понимания того, как функционируют стилистические приемы в данном типе дискурса.

С тех пор дискурс – анализ стал использоваться для рассмотрения текстов как объектов реальности, а не как самостоятельных эстетических артефактов, и для рассмотрения интерактивных отношений между устными/письменными текстами и слушателями/читателями. Литературный дискурс – это вербальное представление авторского восприятия мира, при котором любой языковой элемент эксплицитно или имплицитно раскрывает авторскую перспективу и инсайт [2]. Смысл художественного текста не всегда непоколебимо фиксирован, но он несколько текуч, поскольку не всегда может быть окончательно закреплен в процессе анализа [4].

Стилистика – это объяснение того, как смысл текста был создан посредством лингвистического выбора писателя, и этот процесс в большей степени обусловлен языком, чем ориентирован на текст.

В данном исследовании предпринята попытка показать, как современные стандарты интерпретации текста отошли от традиционной стилистики в двух существенных аспектах. Первая связана с прагматическими исследованиями. В настоящее время все чаще утверждается, что смысл не является стабильным или абсолютным, а зависит от процесса интерпретации читателем или слушателем. Наша интерпретация прочитанного может зависеть от многих контекстуальных факторов, в том числе от нашего культурного фона и непосредственного окружения. Кроме того, аналитические модели включили в себя современные лингвистические теории, связанные с процессом чтения и интерпретации.

Прагматика возникла, как ответ на попытки ученых понять человеческие поступки и мысли через их речь. Прагматика рассматривает язык как инструмент взаимодействия: что люди имеют в виду, когда они используют язык и как они общаются и понимают друг друга. Прагматика имеет дело с интенциональным выбором языковых средств, которые воздействуют на реципиента, в конечном счете вызывая определенные чувства, идеи и поведение [4]. Таким образом, прагматический анализ художественного дискурса предполагает анализ функционирования языковых единиц в тексте, а также всех вопросов, связанных с авторами и читателями и их взаимодействием в литературной коммуникации. Цель литературного дискурса – эмоционально и эстетически воздействовать на читателя, что в значительной степени достигается стилистической маркированностью и различными формами стилистических или иных вариаций в тексте.

Функционирование стилистических приемов зависит от факторов, которые рассматриваются как прагматические составляющие любого текста как средства коммуникации: участники коммуникации, прагматическая интенция, прагматическое содержание, прагматический эффект и прагматический потенциал [3].

Участники литературного дискурса не общаются лицом к лицу, но мысли, чувства, убеждения и цели писателя, как и у создателя текста, выражаются непосредственно; читатель опосредованно влияет на содержание текста, выбор языковых единиц и т. д. Цель достигается, если есть взаимопонимание, обратная связь и гармония в общении. Прагматическая интенция - это стремление автора оказать определенное воздействие на читателя, которое проявляется через выбор языковых средств и структурных особенностей текста. Прагматическое содержание имеет дело с конкретными условиями и средствами передачи смысла, а также с оценочными, модальными и убеждающими интенциями автора. Прагматический потенциал означает присущие языковым единицам возможности передавать содержание текста [3].

Практическое применение вышеприведенных принципов будет проиллюстрировано с помощью антитезы-стилистического приема, который высоко ценился древними риторами. Этот прием вряд ли можно считать чисто стилистическим, поскольку его лексические компоненты столь же важны, как и его синтаксическая конструкция. В литературном дискурсе, наряду с другими стилистическими приемами, он используется для достижения определенного прагматического эффекта.

Главный герой жаждет обратиться в агентство, которое производит копии людей, чтобы отдохнуть от своей жены, которая глубоко влюблена в него. Семантическим ядром оппозиции являются антонимы легкомысленно - плотно.

Они приводят к противопоставлению fly и die, которые в данном контексте становятся антонимами. Антитеза реализуется через параллельные конструкции и повторы: *Love will be ... if it happens too* (любовь будет ... если она тоже состоится). Это высказывание является аллюзией на любовь Александра Поупа, свободную, как воздух, при виде человеческих связей, расправляет свои легкие крылья и в одно мгновение улетает. Главный герой говорит пословицами, пытаясь таким образом замаскировать свой аморальный поступок и заставить читателя встать на его сторону.

В литературном дискурсе антитеза используется для описания событий и персонажей, представления чьей-либо точки зрения и убеждений или противопоставления людей, их чувств и идей. Антитеза противопоставляет характеры, ситуации, природные явления, раскрывает иронию и парадоксальность ситуации.

Прагматический потенциал антитезы, например, заключается в ее способности передавать контрастную информацию посредством выбора противоположных слов, усиливая их контраст в определенной синтаксической структуре. С лексической точки зрения этот прием основан на противопоставлении двух антонимов или однородных частей предложения, взятых как противоположные. С синтаксической точки зрения он опирается на параллельные конструкции и хиазм. Компоненты антитезы связаны между собой посредством асиндетона или синдезиса:

*'Every time I left our apartment to go searching for the lock, I became a little lighter, because I was getting closer to Dad* (J. Safran Foer).

Как лексические, так и синтаксические компоненты играют важную роль в передаче значения, содержащегося в антитезе [Руднев, 1996]. Информационная нагрузка зависит от возможности совместного использования лексических компонентов и их предсказуемости. Первый уровень извлечения информации включает в себя случаи высокой частоты использования комбинированного компонента, благодаря чему информация на этом уровне легко интерпретируется:

'*Sam had all the instincts, if none of the finances, of a swell.'* (J. Fowles). (У Сэма были все инстинкты, если не все финансы, то хотя бы один из них)

Это значение выводится из контекста предложения и не требует более широкой перспективы.

Жизнь и работа Сэма в высших слоях общества заставили его привыкнуть есть хорошую пищу и пользоваться роскошными вещами, хотя он и не мог себе этого позволить.

Очень редко антитеза не основывается на параллельном расположении ее конструкций. В этом случае перед читателем встает задача обнаружить связи между семантическими компонентами, несущими основное бремя оппозиции, и найти основание для их противопоставления:

'*But she would not submit to reason; to sentiment she might lie more'* (Но она не подчинится разуму; чувству она может лгать больше) (Дж. Фаулз).

Среди различных типов мышления (визуального, практического, исследовательского и др.), ученые выделяют лингвокреативное мышление, которое представляет собой двуплановый способ рассуждения: с одной стороны, оно участвует в эвристическом процессе восприятия внешнего мира, а с другой - занимается созданием языка. Люди используют существующие единицы и подвергают их изменениям и интерпретациям, чтобы представить новые понятия и связи между ними.

Сегодня акцент сместился с языковых единиц, представляющих собой результат творческой деятельности автора, на психические процессы в сознании челове-

ка, осуществляющего творческую деятельность. Поэтому творческое использование языковых единиц - это лишь внешнее проявление важных процессов, происходящих в человеческом сознании.

Слова и словосочетания являются формальными индикаторами глубоко укоренившихся понятий. Люди используют готовые когнитивные структуры, или модели, для обозначения новых объектов, образов и ситуаций. Коммуникация не подразумевает создания совершенно нового смысла, а скорее предполагает, что те, кто вовлечен во взаимодействие, будут использовать элементы, которые уже существуют в их сознании [3]. Главной чертой лингвокреативной личности, которую можно наблюдать в литературном дискурсе, является способность адекватно использовать языковые средства для того, чтобы вызвать определенную реакцию.

Когнитивные явления представлены лексическими и синтаксическими средствами. Языковые средства, применяемые для представления нового видения чего-либо, могут быть либо вновь созданными единицами, либо существующими, претерпевающими изменения или используемыми образно.

Существуют определенные границы лингвокреативной деятельности в дискурсе; те, которые функционируют в любом дискурсе, называются постоянными, а те, которые характерны для определенного типа дискурса, называются переменными. Постоянные единицы проистекают из общепринятых языковых форм и значений (например, антитеза ограничена числом единиц, которые могут быть противопоставлены). Вариативные единицы относятся к определенному типу дискурса, и их интерпретация в значительной степени зависит от лингвокреативных способностей реципиента.

Лингвокреативное сознание балансирует между сходствами и несоответствиями. Сходство - это фон, закрепленный в человеческом сознании, который помогает выявить расхождения на переднем плане, которые открывают новые черты объектов или описывают их под другим углом, как, например, в предложении:

*‘The ferns looked greenly forgiving; but Mrs. Poultney was whitely the contrary’.* (Папоротники выглядели зеленовато-снисходительными; но миссис Поултни была совершенно противоположной).

Литературный дискурс воздействует на читателя, когда он воспринимает текст как сложную семиотическую систему, требующую декодирования с привлечением вербального и невербального, перцептивного и когнитивного опыта. Использование стилистических приемов вызывает исследовательскую, эмоциональную и оценочную активность со стороны читателя, создает впечатление повышенной информативности текста. Одним из инструментов анализа дискурса, в том числе и литературного, является понятие. Этот термин используется для объяснения психических и психологических ресурсов сознания и информационной структуры, отражающей знания и опыт человека. Понятие – это многоуровневое явление: оно относится одновременно к логической и интуитивной, индивидуальной и социальной, сознательной и бессознательной областям. В то же время понятие - это открытая и динамичная система, которая запускает набор идей, образов, понятий, ассоциаций и т. д. которые сопровождают слова, действия и жесты. Они вызывают новые смыслы, когда попадают в новые контексты и расширяют ряд возможных комбинаций и связей.

Стилистические приемы используются в литературном дискурсе как проявления концептов. Антитеза, например, представляет понятия в их противоположных

значениях. Она может изображать две крайности одной концепции или противопоставлять разные концепции.

*'One knew the troops who had been in action. The ones who sang their way to death, the new recruits, were the dupes of the romance of war. But the others were dupes of the reality of war'.* (Один из них был знаком с войсками, участвовавшими в боевых действиях. Те, кто пел свой путь к смерти, новобранцы, были одурачены романтикой войны. Но остальные были обмануты реальностью войны).

Понятие войны раскрывается через такие слова, как «войска, в действии, смерть, рекруты, война». Люди по-разному относятся к войне, таким образом, противопоставляя романтику и реальность. ‘

В повести представлен длинный, эмоционально заряженный внутренний монолог, который изображает состояние смятения главного героя. Читатель должен использовать широкий спектр фоновых знаний, потому что оппозиция «невинный-виновный» представляет собой оппозицию понятий «невинность» и «вина», которые, в свою очередь, являются составными частями более широкой области справедливости; оппозиция «чистый-грязный» вводит понятия «чистоты» и «грязи», которые метафорически представляют область морали; оппозиция «свободный-скованный» представляет понятия «свободы» и «заключения»; а «будущее-прошлое» соотносится с понятием времени.

Всякий раз, когда стилистические приемы представляют собой единый концепт, они по существу выдвигают на первый план один объект и предлагают его детальное описание. Если же, с другой стороны, стилистический прием представляет несколько концептов, то он сделает сценарий более информативным, реализуя широкий спектр знаний и давая многогранное описание события или явления. Таким образом, стилистические приемы в литературном дискурсе отражают события, наблюдаемые персонажем или рассказчиком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984.-350 с.

2. Скребнев, Ю.М. Очерк теории стилистики. Горький, 1975. - 175 с.

3. Руднев, В.П. Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса. АДД. - М., 1996. - 47 с.

4. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. - 296 p.

5. Fowles John The Ebony Tower. Berkshire, 1998.- 303 p.

## LITERARY DISCOURSE AS AN EMOTIONAL AND AESTHETIC IMPACT ON THE READER (BASED ON JOHN FOWLES'S "THE EBONY TOWER")

**D.S. Semenova, A.P. Magamedovna**

*Institute of Philology,*

*U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University,*

*Karachayevsk, Russia, darina.semenova.05@inbox.ru, alieva.farizat@yandex.ru*

This study examines the function of stylistic devices in literary discourse. The author describes aspects of stylistics in English-language literature using John Fowles's novella "The Ebony Tower." It emphasizes that stylistic devices create imagery, emphasize attention, and clarify the meaning of the text to entertain or attract readers.

*Keywords***:** literary discourse; stylistic devices; text interpretation; pragmatic analysis; linguistic units.

УДК 821.133.1.05

# КОГДА ОСКАР МИЛОШ ГОВОРИТ С НАМИ НА ЛИТОВСКОМ ЯЗЫКЕ

**Е.Д. Семченко**
*Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой, Новополоцк, Республика Беларусь, elena.semchenko@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос перевода с французского языка на литовский язык произведений Оскара Милоша, который является ярким представителем «пограничной культуры». Мультикультурный поэт, имея две родины, считает себя литовским поэтом, пишущим на французском языке. Оскар Милош старается распространить современную литовскую литературу и литовскую культуру во Франции.

*Ключевые слова:* Оскар Милош; мультикультурный поэт; пограничная культура; литовское происхождение; французская поэзия.

Можно ли переводить поэзию? Это первый вопрос, который возникает у переводчика. Можно ли читать переведенные стихи? Этот вопрос задает читатель, желающий погрузиться в мир поэта.

Перевод поэзии всегда вызывал и до сих пор вызывает споры, несмотря на то, что переводческое дело давно стало предметом многочисленных научных работ и исследований. Наиболее радикальная дискуссия остается актуальной: возможно ли переводить поэзию? Разрушает ли перевод поэзию или же он создает на наших родных языках поэтическую вселенную другого языка, который мы не знаем?

Ничто и никто не мешает нам продолжать поиски ответа на эти вопросы, зная, что поэзия переводилась с незапамятных времен. Перевод «Эпоса о Гильгамеше» на аккадский язык датируется вторым тысячелетием до нашей эры. Чем глубже лингвисты углубляют свои исследования, а переводчики совершенствуют свои переводы, тем лучше читатель, интересующийся конкретным поэтом, чей родной язык ему неизвестен, может познакомиться с его творчеством.

В этом контексте фигура и творчество Оскара Венцеслава де Любича Милоша представляют особый интерес для изучения того, как и при каких условиях этот поэт, писавший только на французском языке, несмотря на литовское происхождение, начал говорить с нами на литовском языке, языке страны, которую поэт считал своей, но на котором не говорил.

В литовской литературной традиции существует понятие «пограничной культуры». [2, p. 68] Можно сказать, что Милош принадлежит к этой культуре. Т.е. он аккумулировал культурное влияние разных наций. Поэт родился в имении Черея (Витебская область современной Беларуси). Это бывшая территория Великого Княжества Литовского. Его предки были литовскими дворянами, которые поддерживали и сохраняли литовские традиции дворян; с другой стороны, его мать по происхождению была еврейкой. В его доме разговаривали на польском и немецком языках. Мультикультурные личности появляются на территориях, которых географически подвержены влиянию многих культур, и в условиях интеллектуальной жизни, на которую оказывают влияние многочисленные контакты.

Оскар Милош подвергся культурному влиянию Франции. Начиная с 1889 года, он жил и учился в Париже, где он был учеником Шарля Бодлера, Стефана Малларме и Поля Верлена. Его друзья были писатели-изгнанники во Франции, как и он сам: Жан Мореас и Оскар Уайльд. Французский язык дал Милошу средства выразить свои метафизические мысли, свои интеллектуальные размышления и

свои поэтические видения, и свои произведения он публиковал во Франции. Его поэтические сборники, написанные на французском языке («Поэма упадка» 1899, «Семь одиночеств» 1906, «Элементы» 1911, «Поэмы» 1915, «Адромандони» 1918, «Исповедь Лемюэля» 1922) являются изображением всеобъемлющей грусти, разрушенного сознания, видений прошлого и ностальгии по утраченному времени. В его произведениях существование человека кажется очень уязвимым, но метафизический поэт не предлагает удаляться от жизни и уединяться в духовном одиночестве. [3, p. 120] Подобные тенденции находят свое выражение в романе «Любовное посвящение» (1910) и в драмах «Мигель Маньяра» (1913) и «Мемфивосфей» (1914), где Милош – мыслитель находит ясное решение под влиянием католической религии: человеческий путь ведет к божественности. В философской и поэтической системе Милоша универсальные идеи граничат с идеями национальными, и они рассматриваются в очень обширной перспективе. [3, p. 127] В качестве дипломата литовского правительства во Франции Милош обращается в 1919 году к французскому обществу и говорит о своей любви и своей признательности к его родной стране.

Мультикультурный поэт, имея две родины, считает себя литовским поэтом, пишущим на французском языке. Милош черпает вдохновение в четырех сферах: история, язык, фольклор и создание произведений художественной литературы. Он пытается объяснить историю Литвы. Его вторая идея, полученная от романтиков 19 века, это обожание литовского языка. Затем имеет место поиск мифических элементов в формах литовского фольклора. Милош переводит на французский язык 34 литовские народные песни и публикует книги сказок («Сказки и побасенки старой Литвы» (1930), «Литовские сказки моей Матушки-Гусыни» (1933)). [4, p. 6] Он ассоциирует литовскую мифологию с мифологией Индии, он берет национальные темы, чтобы их широко распространить и сделать универсальными. И наконец, Милош старается распространить современную литовскую литературу и литовскую культуру во Франции. «Писатель пограничной культуры» никогда не оставался местным писателем. [4, p. 9]

Литовские переводы произведений Оскара Милоша рассматриваются в более широком контексте перевода французской поэзии на литовский язык. Без краткого обзора этого контекста, вероятно, будет трудно даже начать обсуждать переводы произведений Милоша.

Влияние французской культуры, хотя и очевидное в творчестве интеллектуалов межвоенной Литвы, которые часто учились или работали во Франции, не нашло отражения в переводах французской поэзии. Безусловно, романы таких известных писателей, как Бальзак, Стендаль, Золя, Гюго, Дюма и Жюль Верн, были переведены на литовский язык, в то время как сокровища французской поэзии – Верлена, Бодлера и Рембо – оставались скрытыми от тех, кто не мог читать оригиналы. Однако именно в этот период начало формироваться направление перевода французской поэзии, который сохранился до наших дней. Действительно, переводы выполняются литовскими поэтами, которые выбирают стихи, наиболее близкие им по духу и поэтическому воздействию. [5, p. 201]

Таким образом, сборник стихов Оскара Милоша, опубликованный в Литве в 1996 году, включает переводы того периода, выполненные великими поэтами Витаутасом Мачернисом, Мамертасом Индрилюнасом и Альфонсасом Ника-Нилиюнасом.

Сегодня деятели литературы начинают постепенно приступать к переводу французских поэтов.

Первые переводы появились в прессе в 1976-1977 годах. В 1981 году Валдас Петраускас опубликовал первый сборник стихов Милоша, переведённых в прозу. В 1994 году вышел сборник стихов, переведённых преимущественно известным писателем Антанасом Вайчулайтисом. Новый сборник стихов Милоша, опубликованный в 1996 году под названием «Поэзия», объединяет переводы семнадцати поэтов, писателей, литературных критиков и переводчиков. Он включает в себя переводчиков разных поколений, а также разные версии стихов, то есть одни и те же стихи в переводе разных переводчиков. Например, читатель найдёт пять переводов «Бессонницы», четыре «Талиты Куми» и четыре «Кареты, остановившейся в ночи». Интерес к поэзии Милоша можно объяснить. Несомненно, это объясняется особыми связями поэта с Литвой, всем, что он сделал для своей второй, даже единственной, родины, а также неоспоримым мистицизмом его элегической поэзии; «*Вот поэзия Милоша!*» - воскликнул однажды Оскар Уайльд, а учёный Арман Годой прозвал его «Поэтом любви». [7, p. 15] Милош всю свою жизнь не переставал искать убежище, пусть даже воображаемое; этот поиск выражается в его стихах сильным контрастом между тем, что даёт чувство безопасности: «Дом прекрасных тёмных летних дней моего детства» (в «Бессоннице»), и тем, что приносит только холод и неуверенность: «Моё сердце совсем одно в холодной гостинице» (в «Бессоннице»). [1, p. 108]

Среди тех, кто погрузился в мир поэзии Милоша: поэты – Витаутас Мачернис, Мамертас Индрилюнас, Альфонсас Ника-Нилюнас, Томаш Венцлова, Витаутас Бложи – писатели – Антанас Вайчюлайтис – переводчики – Вацловас Шюгждинис – и литературные критики – Г.И. Жидоните-Вебриене. Что касается поэтических сборников, наиболее полным является издание, опубликованное в 1996 году; в него вошли произведения из таких сборников, как «Поэма декаданса», «Семь одиночества», «Стихии», «Симфонии», «Адромандони» и «Исповедь Лемюэля».

Самым известным переводчиком произведений Оскара Милоша, несомненно, является Вацловас Шиугждинис, посвятивший значительную часть своей жизни исследованию и анализу творчества поэта; он также перевел наибольшее количество стихотворений и может считаться ведущим экспертом по творчеству Милоша в Литве и, как переводчик, наиболее верным поэту. Его влияние на перевод произведений Милоша очень глубоко, и литовские читатели могут лишь радоваться его страсти к поэту Любви.

Хотя Оскар Милош пользуется большим уважением в литовских литературных кругах, интересно отметить, что его произведения переводили и люди, не имеющие отношения к литературному миру. Например, для известного математика Людаса Гирайтиса перевод поэзии Милоша – это вторая страсть. Альгирдас Патачкас, инженер по образованию, разделяет эту страсть к литературе, которая привела его к поэтическому миру Милоша. Аналогично, дипломат Юозас Урбшис перевел несколько произведений Милоша в сотрудничестве с писателем Антанасом Вайчулайтисом. [5, p. 341]

Еще одно имя, заслуживающее упоминания при обсуждении переводов произведений Милоша, – это имя Г.И. Жидоните-Вебриене. Эта литовка эмигрировала в Париж после войны, где под именем Женевьева Ирен Зидонис опубликовала книгу о жизни и творчестве поэта под названием «O.В. де Л. Милош. Sa vie, son œuvre, son rayonnement» («Жизнь, творчество и влияние Л. Милоша»). К сожале-

нию, Г.И. Жидоните-Вебриене перевела лишь несколько стихотворений Милоша, что тем более прискорбно, учитывая ее обширные знания о поэте. Соответствие переводимому произведению автора является необходимым условием для получения полного перевода.

В заключение, что касается перевода произведений Милоша, уместно отдать дань уважения языкам, которые позволяют поэтам погружать нас во вселенную поэзии, самую прекрасную и мистическую из существующих.

Перевод поэзии с одного языка не требует от переводчика-поэта безупречного владения исходным языком, как это бывает в других областях перевода. Среди всех переводчиков Милоша есть те, кто прекрасно владеет французским, те, кто владеет им менее совершенно, и те, кто использует дословные переводы с других языков, что является довольно распространенной практикой в поэтическом переводе. Очевидно, что те, кто владеет языком, находятся в привилегированном положении и имеют больше шансов создать хороший перевод, потому что язык – это вселенная сама по себе, как и поэзия. Овладение им, очевидно, позволяет лучше понять поэтическую вселенную творчества. Но ничто не мешает поэту, начиная с дословного перевода, создать превосходный перевод.

Оскар Милош говорит на литовском языке гораздо больше, чем другие французские поэты. Для литовцев этот поэт обладает таким пленительным мистицизмом, что многочисленные литовские переводы раскрывают мистическое измерение его стихов гораздо сильнее, чем его произведения на французском языке. Интерпретации произведений Милоша на французском языке не всегда соответствуют гораздо более богатым интерпретациям его произведений на литовском. Перевод поэзии – это область, далекая от полного изучения. Остается лишь надеяться, что новые поколения переводчиков посвятят себя более глубокому изучению творчества Оскара Милоша и популяризации его произведений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bellemin-Noel Jean, La poésie-philosophie de Milosz. Essai sur une écriture / J. Bellemin-Noel. – Paris: Éditions Klincksieck. – 1977. – P. 386

2. Buge, Jacques Milosz en quête du divin / J. Buge. – Paris : Libraire Nizet. – 1963. – P. 319

3. Charbonnier, Alexandra Milosz l'étoile au front / A. Charbonnier. – Paris : Dervy. – 1993. – P. 466

4. Lebois, André L'œuvre de Milosz / A. Lebois. – Paris : Éditions Denoël. – 1960. – P. 18

5. Michel, Arlette Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450-1950 (publiée sous la direction de Marc Fumaroli) / A. Michel. – Paris : presses universitaires de France. – 1999. P. 1376

6. de L. Milosz, O.V. Roman I / O.V. de L. Milosz. – Paris : Éditions André Silvaire. – 1991. P. 248

7. Richter, Anne Milosz / A. Richter. – Paris : Éditions universitaires. – 1965. – P. 127

## WHEN OSKAR MILOSZ SPEAKS TO US IN LITHUANIAN

**A.D. Semchanka**

*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,*
*city of Novopolotsk, Republic of Belarus*
elena.semchenko@mail.ru

The article examines the issue of translating from French into Lithuanian the works of Oskar Milosz, who is a prominent representative of the «border culture». A multicultural poet having

two homelands, he considers himself a Lithuanian poet writing in French. Oskar Milosz tries to spread modern Lithuanian literature and Lithuanian culture in France.

*Keywords:* Oskar Milosz; multicultural poet; border culture; Lithuanian origin; French poetry.

УДК 81'42

# СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАТЕГИЙ КАРНАВАЛИЗАЦИИ В САТИРИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ КАРИКАТУРНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ ГАЗЕТЫ THE WASHINGTON POST")

**Н.В. Смирнова**
*Российский государственный социальный университет*
*Москва, Российская Федерация*
*natalia_mosina@bk.ru*

Настоящая статья посвящена изучению особенностей проявления стратегий карнавализации на примере сатирических медиатекстов, опубликованных в электронном издании газеты «The Washington Post» в 2025-2026 году. В частности, объектом исследования стала социально-бытовая карикатура, связанная с переизбытком социальных сетей в жизни современного человека, а также с влиянием на его жизнь искусственного интеллекта. Так, в ходе работы было выявлено, что в проанализированных медиатекстах присутствовали стратегия снижения, стратегия профанации и стратегия амбивалентного смеха.

*Ключевые слова*: карнавализация; карнавализированный медиатекст; стратегии карнавализации; сатирический медиатекст; карикатура; газета "The Washington Post".

Поликодовость карикатурных медиатекстов, в которых основная информация заложена в изображении, является действенным инструментом воздействия на читателей, т.к. подобный текст привлекает их своей формой. Благодаря развлекательному формату представления окружающей действительности, некоторые карикатуры вызывают у читателей желание поделить ими с другими, что способствует распространению показанной точки зрения автора на ситуацию. Более того, в современном мире наблюдается тенденция к визуализации информации, т.е. к выражению информации в более ёмком и красочном виде, чему в полной мере соответствует формат подачи информации в виде карикатуры. По своей природе карикатурные медиатексты сатиричны. «Сатира – одна из форм проявления комического, предполагающая особую остроту проявления социальной и обществен ной силы смеха, конкретизацию обличительного начала» [4, с 174]. Считается, что само слово ‘карикатура’ произошло от итальянского глагола *caricare*, одно из значений которого ‘преувеличивать’. Так, исходя из написанного выше, можно сделать вывод, что карикатурный сатирический медиатект комически преувеличивает, гиперболизирует окружающую действительность, осмеивает её с целью привлечения внимания к острой проблеме и создания предпосылок для обсуждения данной проблемы пользователями сети-Интернет.

Смеховое, комическое начало является основным компонентом карнавала, который по М.М Бахтину представляет собой обратную (весёлую, праздничную) сторону повседневной жизни средневекового человека, протекающей согласно принятым нормам и правилам общества [2, с. 15]. Несмотря на временную соотнесенность, понятие карнавал также применяют по отношению к современной действительности. М.А. Загибалова понимает под карнавализацией «процесс при-

внесения в культуру черт и принципов карнавала» [3, с. 32]. Так, в контексте данной статьи мы рассматриваем карнавализацию как инструмент умышленного комического изображения действительности в традициях средневекового карнавала. Карнавализация реализуется в медиатекстах через определенные стратегии, которые будут рассмотрены в статье на примере проанализированных текстов. В этом отношении Г. Морсон и К. Эмерсон отмечают, что карнавализация «переворачивает» принятое в обществе видение мира за счёт использования визуализированных стратегий [5].

Объектом исследования данной статьи выступили сатирические медиатексты американской газеты "The Washigton Post" в форме карикатур.

Согласно классификации А.С. Айнутдинова карикатура в СМИ может быть подразделена на следующие подгруппы: шаржи и портреты, социально-бытовая и политическая карикатура, "strip" (серия из нескольких карикатур, объединенных сюжетом или общей идеей), изошутка (карикатура без слов с положительным посылом), философская карикатура [1].

В ходе анализа карикатур, представленных в газете "The Washigton Post" за период 2025-2026 год мы заметили, что их можно разделить на два типа – социально-бытовая и политическая карикатура. В нашей работе мы рассмотрим карикатуры социально-бытовой тематики. В частности, большая часть карикатур данного типа касалась переизбытка социальных сетей в жизни современного человека, а также влияния искусственного интеллекта на обычный ход жизни.

Прежде всего, рассмотрим медиатексты, касающиеся искусственного интеллекта, роль которого возрастает в бытовой рутине человека сегодня. Так, карикатура Эдиты Притчетт, опубликованная 2 мая 2026 года, названа *New AI tools to make chatbot writing sound human (*перевод наш: *Новый инструмент ИИ, позволяющий ему звучать как человек)* [6]. Карикатура состоит из четырех изображений, которые шаг за шагом иллюстрируют деградацию робота, выступающего на изображении олицетворением искусственного интеллекта. Каждое мини-изображение передаёт в уничижительной манере по одной негативной характеристике текста, написанного современным человеком. На первой картинке, названной *typos (*перевод наш: ‘опечатки’*)* мы видим улыбающегося робота, который печатает что-то на ноутбуке. Напечатанный им текст нарисован в схематичном виде, некоторые слова в нём подчеркнуты красной волнистой линией, что отсылает нас к ошибкам, которые таким образом обозначает текстовый редактор. На втором изображении в руках робота появляется бутылка вина, из которой он наполняет себе бокал. Вид робота на этом изображении изменен – антенна на его голове наклонена и деформирована, глаза полузакрыты, улыбка выглядит неестественной. Вероятно, автор пытался передать изображение робота под алкогольным опьянением. Данная картинка несёт название *erratic quality* (перевод наш: ‘некачественно написанный текст’), в схематично нарисованном тексте строчки более не идут ровными линиями, они направлены хаотично в разные стороны. Третье изображение под названием *an unprofessional dig at a college* (перевод наш: ‘некорректное общение с коллегами’) иллюстрирует робота, на щеках которого мы видим красные овалы, использованные как показатель агрессивного настроя. В середине схематично изображенного текста теперь чётко читается фраза *expertly unhelpful* (перевод наш: ‘как эксперт Вы бесполезны’). На финальном изображении данной серии перед нами робот с сигаретой в зубах и с агрессивным выражением лица, который продолжает печатать что-то на ноутбуке, рядом с которым теперь не только бу-

тылка вина, но и открытая пачка сигарет. Описанная мини-картинка названа *a long word used incorrectly* (перевод наш: ‘неправильно использованные длинные слова’) и проиллюстрирована схематично напечатанным роботом текстом, в конце которого читаема фраза *vociferously yours, Ed* (перевод наш: ‘с многоуважением, Эд’).

Анализируя описанную выше карикатуру, отметим, что с помощью гипотетического внедрения новых функций в работу искусственного интеллекта, что обычно воспринимается положительно, т.к. говорит об усовершенствовании работы устройства, автор карикатуры высмеивает манеру написания текстов человеком. Прежде всего, «высмеивается» тот факт, что деловое письмо пишет теперь не сам работник, а искусственный интеллект за него, но в связи с интеллектуальным превосходством программы над человеком, её текст нарочно должен содержать ошибки и неуместные фразы, которые позволяет себе человек. Образ жизни человека показан с помощью поведения робота – современный человек агрессивен, употребляет алкогольные напитки, губит своё здоровье курением и настолько мало времени уделяет своему интеллектуальному развитию, что неспособен грамотно использовать длинные слова, значение которых не понимает. Именно такое сатиричное описание человека транслирует карикатурист Эдита Притчетт через свою работу. Можем сделать вывод, что в данной карикатуре автор добивается своей цели с помощью стратегии снижения, т.е. показа действительности через телесно-низменный план повествования, иллюстрируя пороки современного человека.

Принимая во внимание тот факт, что 17 октября 2025 года опубликована другая карикатура Эдиты Притчетт *The slippery slope of outsourcing tasks to your chatbot* (перевод наш: ‘Хождение по скользкой дорожке или напрасное делегирование задач ИИ’) [7] касательно искусственного интеллекта, изображенного в виде того же робота, то по классификации А.С. Айнутдинова можно отнести данные карикатуры не только к категории социально-бытовых, но и к категории "strip", т.к. они объедены общей идеей и выражены при помощи одного персонажа.

В данной карикатуре Эдиты Притчетт мы видим человека, который просит ИИ описать для него опыт проживания таких действий, событий как: написание списка продуктовой корзины, чтение трогательных книг, походы на свидания, поездки в другие страны, медитация, рождение детей. В названии данной карикатуры мы находим метафору *slippery slope,* обозначающую ситуацию, при которой одно действие становится началом цепной реакции негативных последствий, которые со временем только ухудшаются. В контексте анализируемого изображения метафору можно трактовать как градуальную аналогию, т.е. иллюстрацию процесса "смещения" социального взаимодействия с человека на автоматизированные системы, что может привести к проблемам в выстраивании личной жизни. На изображении мы видим счастливых роботов, транслирующих радость от пережитых эмоций, в то время как человек, дающий команды искусственному интеллекту, изображен унылым и безэмоциональным. В данном случае удручающее будущее человека, делегирующего даже приятные события на искусственный интеллект, показано с помощью стратегии амбивалентного смеха, строящегося на соединении насмешки над современным человеком и позитивными эмоциями, которые переданы за счёт счастливых моментов, прожитых роботами.

Показательна еще одна карикатура Эдиты Притчетт, описывающая использование человеком ИИ в личных целя является изображение от 11 апреля 2026 года

– *Dating in the AI age* (перевод наш: ‘Свидания в эру ИИ’) [8], на которой изображена серия картинок, иллюстрирующих мужчину с недовольным выражением лица и женщину с отстраненными взглядом, которые сидят за столом в ресторане с бокалами вина, в то время как их глаза направлены на мини-стол в центре большого стола, за которым их два мобильных телефона точно также сидят на свидании с мини-бокалами вина. Подготовку к свиданию Эдита Притчетт изображает как подбор для приложения знакомств фотографии с широкой улыбкой со стороны женщины, взгляд которой в этот момент полон безразличия и тоски, и как генерация сообщения с помощью искусственного интеллекта со стороны мужчины. Таким образом, сатирически утрированно показано, как строятся романтические отношения современных мужчины и женщины, на базе стратегии снижения.

Как мы отметили ранее, другой общественно-социальной проблемой, обсуждаемой на материале карикатур в газете "The Washigton Post", является преобладающая роль социальных сетей в жизни людей.

Данную проблему ставит, например, Майкл Рамирез в карикатуре от 26 февраля 2026 года *Parental sponsors needed* (перевод наш: ‘Необходима материальная поддержка родителей’) [9]. Мы видим изображение унылого маленького мальчика, сидящего с понурой головой среди взрослых и произносящего следующую фразу: *My name is Joey and I'm a social mediaholic* (перевод наш: ‘Меня зовут Джои, и я зависим от социальных сетей’). Подобная фраза считается характерной для встреч людей, страдающих от какой-то зависимости и готовых поделиться этим с другими, чтобы стать на путь исправления. Неологизм *a social mediaholic* образован по модели слова *alcoholic*. Данная карикатура основана на стратегии профанации, т.к. маленький ребенок помещен в ситуацию, характерную только для взрослого человека, что можно считать табуированной темой. Название карикатуры предвещает материальные проблемы родителей, которым придётся оплатить будущее лечение молодого поколения, которое приобрело новый тип зависимости – от социальных сетей.

В заключение, отметим, что в проанализированных нами социально-бытовых карикатурах газеты "The Washigton Post" нам удалось выявить использование следующих стратегий карнавализации: стратегия снижения, стратегия профанации и стратегия амбивалентного смеха. Для подтверждения частности использования выявленных стратегий необходимо дальнейшее исследование большего количества примеров медиатекстов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Айнутдинов, А. С. Типология и функции карикатуры в прессе / А. С. Айнутдинов // Вестник ЧелГУ. 2008. – №21. – С. 20 – 28. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-i-funktsii-karikatury-v-presse (дата обращения: 03.05.2026).

2. Бахтин, М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / РАН, Ин-т мир. лит-ры им. А. М. Горького, ред. С. Г. Бочаров, В. В. Кожинов. – М.: Языки славянских культур, 2010. – Т.4 (2) : Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса (1965). Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) (1940, 1970). Комментарии и приложение. Указатели / М. М. Бахтин, ред. тома И.Л. Попова – 2010. – 752 с.

3. Загибалова, М. А. Особенности культурного развития современности: феномен карнавализации / М. А. Загибалова // Известия ТулГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2011. – №2. – С. 32 – 39.

4. Езан, И. Е. Эволюция политической сатиры в журнале «симплициссимус»: лингводискурсивный подход / И. Е. Езан, Е. А. Ковтунова // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. 2021. – С. 169-192. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-politicheskoy-satiry-v-zhurnale-simplitsissimus-lingvodiskursivnyy-podhod (дата обращения: 03.05.2026).
5. Morson, G. S. Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics / G. S. Morson, C. Emerson // Stanford, CA: Stanford University Press, 1990. – 530 p.
6. Pritchett, E. New AI tools to make chatbot writing sound human / E. Pritchett // The Washigton Post. – 2026. – 02 May. – URL: https://www.washingtonpost.com/opinions/2026/05/02/edith-pritchett-cartoon-making-chatbot-writing-sound-human/ (дата обращения: 02.05.2026).
7. Pritchett, E. The slippery slope of outsourcing tasks to your chatbot / E. Pritchett // The Washigton Post. – 2025. – 17 Oct. – URL: https://www.washingtonpost.com/opinions/2025/10/17/edith-pritchett-cartoon-artificial-intelligence-outsourcing/ (дата обращения: 02.05.2026).
8. Pritchett, E. Dating in the AI age / E. Pritchett // The Washigton Post. – 2026. – 11 Apr. – URL: https://www.washingtonpost.com/opinions/2026/04/11/edith-pritchett-cartoon-ai-dating-apps/ (дата обращения: 02.05.2026).
9. Ramirez, M. Parental sponsors needed / Ramirez M. // The Washigton Post. – 2026. – 26 Feb. – URL:https://www.washingtonpost.com/opinions/2026/02/26/michael-ramirez-cartoon-social-media-ban-children/ (дата обращения: 02.05.2026)

## FEATURES OF CARNIVALIZATION STRATEGIES IN SATIRICAL MEDIA TEXTS (BASED ON CARICATURE MEDIA TEXTS OF THE WASHINGTON POST)

**N.V. Smirnova**
*Russian State Social University*
*Mosow, Russia, natalia_mosina@bk.ru*

The article focuses on the study of the features of carnivalization strategies in satirical media texts published in the electronic edition of *The Washington Post* in 2025-2026. In particular, the study examines the socio-domestic caricature related to the overabundance of social media in the life of a modern person and the impact of artificial intelligence on people. The analysis reveals the presence of such strategies as the strategy of reduction, the strategy of profanation, and the strategy of ambivalent laughter.

*Keywords*: carnivalization; carnivalized media text; carnivalization strategies; satirical media text; cartoon; The Washington Post.

УДК 81`255

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ПЕРЕВОДА ОТРЫВКА ИЗ «КЕНТЕРБЕРИЙСКИХ РАССКАЗОВ» ДЖЕФФРИ ЧОСЕРА (XIV В.) НА БЕЛОРУССКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ

**А.А. Смулькевич**
*Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой*
*Новополоцк, Республика Беларусь, a.smulkevich@psu.by*

В данной статье представлен анализ воспроизведения прагматического потенциала и достижения дополнительных «сверхзадач» при переводе среднеанглийского текста на русский и белорусский языки. Исследование приводит к заключению о достаточно высокой прагматической ценности как русского, так и белорусского перевода.

*Ключевые слова:* прагматика; прагматическая ценность; приёмы; трансформации; единица перевода.

Целью любого перевода как коммуникативного акта является воспроизведение прагматического потенциала оригинала, который определяется доминантной функцией исходного текста. Относительно художественного и, особенно, поэтического перевода следует говорить о решении переводчиком прагматической «сверхзадачи», т.е. соответствии перевода и дополнительным задачам: «Существование прагматической сверхзадачи во многом определяет и оценку результатов переводческого процесса. В этом случае перевод оценивается не только и не столько по степени верности оригиналу, сколько по тому, насколько текст перевода соответствует тем задачам, для решения которых был осуществлен процесс перевода. Степень этого соответствия называется прагматической ценностью перевода» [1, с. 222].

Для поэтического текста О.В. Петрова определяет следующие дополнительные функции: воссоздание системы образов и ассоциаций, стихотворной формы и размера, передача национального и авторского поэтического мышления [2, с. 472]. При диахроническом переводе добавляется и такая задача для переводчика, как адаптация дистанцированного во времени текста. Как замечает Н.В. Шамова, временная дистанция «влияет на творческие цели переводчика и языковые особенности переводного текста» [6, с. 83]. По уровню сложности и многозадачности для анализа в данном исследовании подходит перевод текста XIV века Джефри Чосера – отрывок из Общего пролога «Кентерберийских рассказов» – на русский язык (И.А. Кашкина[29], 312 строк [4, с. 45-54]) и белорусский язык (С.Л. Дорского[30] [3, с. 324], 32 строки; А.Ф. Брыля[31] [5], 312 строк).

Цель настоящей статьи заключается в оценке прагматической ценности обозначенных переводов посредством изучения передачи переводчиками прагматического потенциала (воспроизведение поэтической функции) и выполнения «сверхзадачи». В анализируемом тексте трудности заключаются в передаче таких его аспектов, как стихотворный размер; лексическая и стилистическая эквивалентность содержания и образной системы; передача культурно-исторического контекста.

Исходный текст написан героическим куплетом, строки состоят из пяти стоп, десяти слогов, парно рифмуются (например: табл. 1). Сохранить такой размер получается у всех переводчиков с небольшими отклонениями: количество стоп в переводных строках уменьшается на одну-две, наибольший диапазон слогов от 10 до 13 у С.Л. Дорского, остальные придерживаются постоянного количества слогов 11. Такие незначительные отклонения не отяжеляют строку при чтении.

[29] Иван Александрович Кашкин (1899 – 1963) – советский переводчик, литературовед, критик и теоретик художественного перевода, поэт.

[30] Семён Львович Дорский (1920 – 1992) – советский переводчик и преподаватель высшей школы.

[31] Антон Франтишек Брыль (род. 1982) – белорусский переводчик и поэт. В 2013 перевел «Поэму о Беовульфе» на белорусский язык.

Таблица 1. – Количество ударных слогов в строках

| Оригинал | Перевод И.А. Кашкина | Перевод С.Л. Дорского | Перевод А.Ф. Брыля |
|---|---|---|---|
| Whan that April with his showres soote<br>The drought of March hath perced to the roote<br>And bathed every vein in swich licour,<br>Of which vertu engendred is the flowr… [7] | Когда Апрель обильными дождями<br>Разрыхлил землю, взрытую ростками,<br>И, мартовскую жажду утоля,<br>От корня до зеленого стебля… [4] | Калі ў красавіку дажджы и навальніцы<br>Напояць глебу, як бруістыя крыніцы,<br>І ў жылку кожную нальецца шчодра сок,<br>З якога родзяцца і кветка, и лісток… [3] | Калі дажджамі красавік вясёлы<br>Да каранёў працяў сухія долы<br>Ды напаіў іх вільгаццю, якая<br>Паўсюль на дрэвах кветкі распускае… [5] |

Во времена Д. Чосера английская система стихосложения была достаточно гибкой: ударение в словах, особенно романского происхождения, которые преимущественно располагали в конце строк, было еще нефиксированным, его «подгоняли» под рифму[32]; озвучивание «немого» -e также позволяло легко подобрать рифму[33][8].

Для того, чтобы добиться постоянного количества слогов в строке и подобрать рифму переводчики прибегали к приемам добавления, *опущения*, *перемещения* (например: табл. 2). Самыми распространенными трансформациями являются ***генерализация*** (И.А. Кашкин, А.Ф. Брыль), **контекстуальная замена** (С.Л. Дорский, А.Ф. Брыль), **антонимический** перевод (И.А. Кашкин).

Свободное обращение с лексической составляющей с помощью приемов добавления, опущения и перемещения не выносит значение оригинального текста за рамки его семантического поля, но позволяет сохранить размер, рифму и обогащает образную систему, позволяет полнее ее раскрыть, хотя и свидетельствует в пользу того факта, что единицей перевода поэтического текста являются более длинные отрезки, нежели отдельные предложения. Так, единицы перевода у И.А. Кашкина более крупные, чем у переводчиков на белорусский язык (например: табл. 2).

[32] The accentuation of the newly introduced Romanic words thus being in a vacillating state, we easily see how the poets writing at that period in foreign even-beat rhythms, of whom Chaucer may serve as a representative, could use those words with whichever accentuation best suited their need at the moment, admitting the Romanic accentuation chiefly in rhymes, where it afforded hem great facilities, and the usual Germanic accentuation mostly in the interior of the line [8, p.141].

[33] But in the later poetry of the North, which was largely under the influence of southern English models, chiefly of Chaucer, many inflexional endings, especially various kinds of final *-e*, have a metrical value [8, p.133].

Таблица 2. – Единица перевода, приемы и трансформации

| *Оригинал* | *Перевод И.А. Кашкина* | *Перевод С.Л. Дорского* | *Перевод А.Ф. Брыля* |
|---|---|---|---|
| …Whan *Zephyrus*, eek, with his *sweete* breeth<br>Inspired hath in every holt and heeth<br>The tendre croppes, and the younge sunne<br>Hath in the Ram his halve course y-runne,<br>And *smale* fowles maken melodye<br>That sleepen all the night with open ye<br>(So pricketh hem *Nature* in his corages),<br>Than longen folk to goon on pilgrimages<br>And palmers for to seeken straunge strondes<br>To ferne halwes, kouth in sundry londes:<br>And specially, from every shires ende…[7] | …Набухли жилки той весенней силой,<br>Что в каждой ***роще почки*** распустила,<br>А солнце юное в своем пути<br>***Весь*** знак Овна сумело обойти,<br>И, ***ни на миг*** в ночи **не засыпая**,<br>Без умолку звенели ***птичьи стаи***,<br>Так сердце им встревожил зов весны,<br>Тогда *со всех концов родной страны*<br>Паломников бесчетных вереницы<br>Мощам заморским снова поклониться<br>Стремились исто-во…[4] | …Калі зефіра **ласкавы** павеў<br>Абудзіць у сцяблінках верасу і дрэў<br>**Жывую завязь**, і ўжо сонца маладое<br>Палову Оўна пройдзе жваваю хадою,<br>І нават уначы вачэй **не закрываюць** –<br>Тады ў паломніцтва пускаецца народ;<br>Ідуць паломнікі ў свяшчэнныя мясціны,<br>Якімі славяцца заморскія краіны,<br>А больш з далёкіх графстваў, са сталіцы…[3] | …Калі зефір **ласкавасцю** сваёю<br>***Травінкі*** ўсе ***краніуў***, а маладое<br>Ў нябёсах сонца, круг пачаўшы новы,<br>Знак Барана прайшло ўжо да паловы,<br>*А птушкам сіл Прырода надае*<br>І ўдзень і ўноч, і кожная пяе<br>Па песні песню звонка, без затрымкі –<br>Тады спяшаюць людзі ў пілігрымкі,<br>У шлях далёкі, каб святыні знанай<br>У нейкім краі выказаць пашану.<br>Па Англіі ад закута любога…[5] |

При передаче образов персонажей переводчики справились эквивалентно, опуская лишь незначительные детали. Например, А.Ф. Брыль не перевел такую важную для образа рыцаря характеристику, как невероятное для христианина количество сражений и стран, которые рыцарь посетил. Автор, подчеркивая дополнительно такое количество, обращает внимание читателя на гиперболизацию образа рыцаря, призывает критически его осмыслить. В русском переводе это уточнение сохранено («А мало кто – тому свидетель Бог – Из рыцарей тем похвалиться мог»). В белорусском переводе из образа кармелита исчезает его сравнение с носителем высокого церковного сана: из двух описаний «a maister or a pope» А.Ф. Брыль оставляет только «прафесар можны», И.А. Кашкин – «некий кардинал». Такую деталь в образе купца, как раздвоенная борода, которую носили представители буржуазии, не передали в обоих переводах. А это дополнительный эле-

мент внешнего вида купца, который таким образом стремился продемонстрировать свою важность.

Белорусские переводчики тяготеют к стратегии «доместикации»: А.Ф. Брыль и С.Л. Дорский используют разговорные, фольклорные слова (*зух* – удалец; *хаўрус* – группка; *мадам* Эглантину называют панной; *зарабіць бізуна* – схлопотать удар плеткой; *гостиницу* «Табард» называют корчмой (питейное заведение с ночлегом); *таверну* (постоялый двор: харчевня+комнаты) переводят как шинок (питейное заведение); важный вид монаха сравнивают с таковым у пана). И.А. Кашкин редко прибегал к таким приемам (некрещеных называет *басурманами*, использует устаревшее для «застежки» – *фермуар*), стремился к стратегии «форенизации»: *трактир, кармелит, епитимья, святой Элуа* (на французский манер, а у белорусского переводчика с латинского – *святой Элигий*), *Фома Бекет*.

В целом переводчикам удается достигнуть исторического правдоподобия, которое включает географические названия (Кентербери, Гранада, Турция и т.д., но трудность представляет перевод названия района Лондона *Southwerk: Соуерк, Сузварк, Садэрк,* ближе к правилам транслитерации оказался перевод А.Ф. Брыля) и реалии того времени (название одежды: дублет, фермуар; отражение модных тенденций во внешнем виде: длинные рукава короткого камзола; элементы физиогномики: белая шея и шепелявость кармелита намекали на его распутный характер; показатели социального статуса; на пирах рыцарь восседал вверху стола). Однако недостаточно ясно переданы такие средневековые реалии, как собрание юристов на паперти, так как в русскоязычной среде закрепилось значение просить милостыню, а «Parvis» в произведении Д. Чосера – крыльцо собора Св. Павла, место профессиональных встреч юристов. Также вместо конкретного названия музыкального инструмента ротта белорусский переводчик использует слово «*лира*», с которым он имеет сходство. И.А. Кашкин же пишет «*рота*». Неадекватно переведены и суды примирения: «*love-days*» не следует передавать калькированием («*суды любви*», «*дні любові*»), так как у читателя сложится неоднозначное представление, что кармелит разбирается только в делах любви.

Важной составляющей содержания Общего пролога является такой нарративный прием как присутствие явного повествователя, в роли которого выступает одноименный автору рассказчик, участвующий в событиях Пролога. Этот прием предназначен для создания большего правдоподобия и проявляется в использовании местоимения первого лица в клишированных фразах (например: табл. 3). В переводе И.А. Кашкина половина таких вводных конструкций опущена, для остальных преимущественно используется модуляция (№ 9), контекстуальная замена (№ 4, 6), синтаксическое уподобление (№ 4, 11), прием опущения и добавления (№ 3, 12). А.Ф. Брыль передал все эти фразы, в некоторых случаях прибегая к синтаксическому уподоблению (№ 2-5). Переводчик применил такие приемы, как опущение и добавление (№ 1, 4) и такие трансформации, как контекстуальная замена (№ 3 *продолжать – забавлять*; № 7 *я думаю – даю слово*, № 8 *насколько я знаю – и еще упомяну*, № 11 *не знаю – не помню*), модуляция (№ 6 *как мне кажется – несложно догадаться*, № 9, 10), грамматическая замена части речи (№ 5 *мне кажется – похоже*).

Таблица 3. – Отклонения от дословного перевода вводных конструкций

| *№* | *Оригинал* | *Перевод И.А. Кашкина* | *Перевод А.Ф. Брыля* |
|---|---|---|---|
| 1 | as I you devise | - | Не стану доўгім дакучаць расказам |
| 2 | while I have time and space | - | Але пакуль я маю месца й час |
| 3 | Ere that I ferther in this tale pace | И вот, покуда скромный мой рассказ Еще не утомил ушей и глаз | То перш, чым далей вершам цешыць вас |
| 4 | Me thinketh it accordant to resoun To telle you …so as it seemed me | Мне кажется, что было бы уместно Вам рассказать все то, что мне известно | Разумна будзе у кароткіх словах Тут апісаць… І ўвогулле якім здаваўся мне |
| 5 | Of twenty yeer of age he was, I guesse | - | Год блізу дваццаці ён меў, падобна |
| 6 | A foster was he smoothly, as I guesse | Был лесником, должно быть, тот стрелок | Ляснік быў ёмэн, адгадаць нацяжка |
| 7 | I trowe | - | маё вам слова |
| 8 | as I was war | - | Ды яшчэ згадаю |
| 9 | And I said his opinion was good | А я большой не вижу в том беды | Я з ім згаждуся тут |
| 10 | I saw his sleeves | - | вачам я ўласным веру |
| 11 | I noot how men him calle | Не знаю, право, как его зовут | А зваўся ён ужо не помню як |
| 12 | And he was not right fat, I undertake… [7] | И самого студента было жалко – Такой он был обтрепанный, убогий, Худой…[4] | Ды што кажу – страхотна быў худы… [5] |

Таким образом в целом доминантная коммуникативная функция оригинального текста была эквивалентно и адекватно передана переводчиками. Два белорусских отрывка показали себя как перспективные начинания переводчиков. Прагматическую ценность белорусского и русского переводов можно обозначить как достаточно высокую, для достижения которой были допущены незначительные отклонения, требующиеся для сохранения стихотворной формы. И.А. Кашкин более свободно обращается с лексическим составом текста, принимая за единицу перевода крупные отрезки. Множественные опущения он компенсирует распространенными дополнительными характеристиками, логично вытекающими из оригинального текста. Белорусские переводчики ближе следуют за оригиналом, единицей перевода для них чаще выступает строка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

2. Сдобников, В. В. и др. Теория перевода (Коммуникативно-функциональный подход): учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных язы-

ков / В. В. Сдобников, К. Е. Калинин, О. В. Петрова. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство ВКН, 2019. – 512 с.

3. Судленкова, О.А. 100 писателей Великобритании / О.А. Судленкова, Л.П. Кортес. – Минск : Вышэйшая школа, 2020. – 367 с.

4. Чосер, Дж. Кентерберийские рассказы / Дж. Чосер. – М.: Эксмо, 2007. – 768 с.

5. Чосэр, Д. Кентэрберыйскія аповеды: Пралог (урывак) / Д. Чосэра // Пераклад А.Ф. Брыля. – URL: https://prajdzisvet.org/texts/poetry/kenterberyijskiya-apovedyi-pralog.html (дата обращения: 12.04.2026).

6. Шамова, Н.В. Диахронический перевод как адаптация текста, дистанцированного во времени / Н.В. Шамова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – № 2(1). – Киров, 2008. – С. 82–85.

7. Chaucer, G. The Canterbury Tales. A Selection / Geoffrey Chaucer. – Penguin Popular Classics. 1996. – 342 p.

8. Schipper, J. A History of English Versification / J.A. Schipper. – Oxford: The Clarendon Press, 1910. – URL: https://www.gutenberg.org/files/43352/43352-h/43352-h.htm#section154 (дата обращения: 02.05.2026).

**PRAGMATIC VALUE OF THE TRANSLATION OF GEOFFREY CHAUCER`S *THE CANTERBURY TALES* FRAGMENT (XIV CENTURY) INTO RUSSIAN AND BELARUSIAN**

**A.A. Smulkevich**
*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*
*Novopolotsk, Belarus, a.smulkevich@psu.by*

The present article provides the analysis of pragmatic potential transfer and additional ‘supertask’ achieving in medieval English text translation into Russian and Belarusian languages. The research carried out brings to the conclusion that pragmatic value of both Russian and Belarusian translations is high enough.

*Keywords:* pragmatics; pragmatic value; techniques; transformations; translation unit.

УДК 811.112`25

## ЕЛЬНЯ, ЧЫСЦІК, ВЯЛІКІ МОХ: АБ ПЕРАДАЧЫ НАЙМЕННЯЎ БАЛОТАЎ БЕЛАРУСІ НА НЯМЕЦКУЮ МОВУ

**К.А. Сокал**
*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт замежных моў*
*Мінск, Рэспубліка Беларусь, sokolkarina2523656@gmail.com*

У артыкуле аналізуюцца стратэгіі перадачы беларускіх гелонімаў (назваў балот) на нямецкую мову. Разглядаецца эфектыўнасць транслітарацыі і калькавання ў залежнасці ад семантычнай празрыстасці назвы. Асаблівая ўвага надаецца праблеме міжтыпавай амоніі, калі назва балота супадае з іншымі ландшафтнымі тыпамі. Для прадухілення блытаніны прапануецца выкарыстоўваць удакладняльныя класіфікатары. Рэкамендацыі могуць быць карыснымі для перакладчыкаў і лексікографаў.

*Ключавыя словы:* тапаніміка, гелонімы, балоты Беларусі, нямецкая мова, транслітарацыя, калькаванне, удакладняльныя класіфікатары.

Беларусь характарызуецца высокай ступенню забалочанасці тэрыторыі (каля 12 % плошчы краіны), што абумоўлівае наяўнасць багатага пласту аўтэнтычных найменняў у нацыянальнай тапанімічнай сістэме, якія вядомыя ў спецыялізаванай

літаратуры як гелонімы. Варта адзначыць, што, на думку В. К. Шчэрбіна, беларуская анамастыка хоць і знаходзіцца на этапе актыўнага дынамічнага развіцця, аднак яе міждысцыплінарныя аспекты – у тым ліку перакладчыцкія стратэгіі і міжмоўная інтэрферэнцыя – усё яшчэ патрабуюць сістэматычнага аналізу і дадатковай увагі [7, с. 15–16]. Мэта дадзенага даследавання, такім чынам, заключаецца ў выяўленні асноўных праблем, звязаных з перадачай беларускіх гелонімаў на нямецкую мову, а таксама ў ацэнцы эфектыўнасці розных перакладчыцкіх стратэгій, праверанай на матэрыяле выбаркі з 44 найбуйнейшых балотаў Беларусі.

У кантэксце сучаснай перакладчыцкай літаратуры прынята вылучаць дзве дамінантныя стратэгіі перадачы ўласных назваў на замежную мову: транслітарацыю (фанетычную перадачу зыходнай лексічнай адзінкі) і калькаванне (памарфемны структурны пераклад унутранай формы назвы). Неабходна падкрэсліць, што абедзьве стратэгіі, нягледзячы на іх шырокае выкарыстанне, маюць пэўныя абмежаванні, асабліва ў тых выпадках, калі гаворка ідзе пра семантычную празрыстасць этымалагічнай структуры наймення (альбо яе адсутнасць). Як слушна заўважае Г. В. Суперанская, «ўласнае імя не толькі называе аб’ект, але і можа захоўваць сляды яго матывацыі, якая для іншамоўнага рэцыпіента часта аказваецца схаванай» [6, с. 87].

Стратэгія транслітарацыі набывае прыярытэтнае значэнне для тых гелонімаў, назва якіх утворана ад назваў населеных пунктаў (тапонімаў-дэрыватаў) альбо мае непразрыстую, дэсемантызаваную этымалогію. Прыкладамі служаць такія найменні, як *Выганашчанскае (Wyhanaschtschankaje)*, *Васілевічы-2 (Wasilewitschy-2)*, *Дакудаўскае (Dakudauskaje)* альбо *Габы (Haby)*. У сваім дысертацыйным даследаванні І. Л. Ільічова адзначае, што транслітарацыя забяспечвае адназначную ідэнтыфікацыю геаграфічнага аб’екта ў міжнародных базах дадзеных і картаграфічных крыніцах, аднак для паслядоўнай працы з беларускай тапаніміей рэкамендуецца прытрымлівацца адзінай сістэмы на аснове лацінскага алфавіту (напрыклад, дзяржаўнага стандарту транслітарацыі) [1, с. 25–27].

У сваю чаргу, стратэгія калькавання дэманструе найбольшую эфектыўнасць для гелонімаў з празрыстай семантычнай матывацыей, калі ўнутраная форма назвы захоўвае прамыя адсылкі да фізічных, біялагічных альбо функцыянальных характарыстык балотнага масіву. На думку В. П. Лемцюговай, тапонімы, якія ўзніклі на базе агульных назоўнікаў з канкрэтным значэннем, найлепш паддаюцца перакладу, паколькі іх семантыка з’яўляецца ўніверсальнай для розных моў [4, с. 143]. А. І. Копач у сваіх працах вылучае некалькі тэматычных груп такіх назваў, у прыватнасці тыя, што характарызуюць фізічныя ўласцівасці паверхні (напрыклад, глыбіню, ступень тарфянізацыі) альбо біялагічныя асаблівасці тэрыторыі, такія як дамінантныя віды флоры (напрыклад, *Бярозавік*) ці наяўнасць адкрытых непакрытых участкаў (*Чысця*) [3, с. 76]. Тым не менш, нават у межах гэтай групы сустракаюцца лексічныя адзінкі, калькаванне якіх з’яўляецца толькі часткова карэктным. Ілюстрацыей можа служыць беларускае паняцце *дрыгва* (нетрывалае, зыбкае балота): яго пераклад на нямецкую мову сродкамі *Zittergrasmoor* («мятлікавае балота») перадае толькі адну з некалькіх семантычных рыс, страчваючы пры гэтым адценне небяспекі і няўстойлівасці [2, с. 14].

Асобную даследчую праблему складаюць тыя гелонімы, якія ўключаюць у свой склад лексемы, якія належаць да іншых тыпаў прыродных ландшафтаў – у першую чаргу да лесу, поля, лугу альбо воднага аб’екта. Калі беларускі гелонім

*Вялікі лес* перакласці даслоўна (калькаваннем) як *Großer Wald*, то нямецкамоўны рэцыпіент з вялікай верагоднасцю ўспрыме гэтую форму як найменне ляснога масіву, а не балотнага ўрочышча. А. М. Мезенка папярэджвае, што любое скажэнне тэрміналагічнага кампанента пры перакладзе тапоніма вядзе да страты яго асноўнай – ідэнтыфікацыйнай – функцыі [5, с. 75].

Для сістэмнага вырашэння апісаных вышэй праблем у межах дадзенага даследавання была распрацаваная табліца адпаведнікаў (гл. табл.), якая змяшчае рэкамендацыі па выбары аптымальнай перакладчыцкай стратэгіі:

Таблица 1. –Стратэгіі перадачы беларускіх гелонімаў на нямецкую мову

| Беларуская назва | Нямецкі эквівалент | Стратэгія перакладу |
|---|---|---|
| Ельня | Jelnja | Транслітарацыя |
| Чысця | Tschystsia | Транслітарацыя |
| Вялікі Мох | Grosses Moos Moor | Калькаванне + класіфікатар |
| Мох | Moos Moor | Калькаванне + класіфікатар |
| Сухое балота | Trockenmoor | Калькаванне |
| Дзікае балота | Wildes Moor | Калькаванне |
| Званец | Swanetz (Schwingrasenmoor) | Камбінаваны (класіфікатар па тыпе) |
| Вялікі лес | Weliki Les (Waldmoor) | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Дубнік | Dubnik (Eichenbruch) | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Паддубічы | Poddubitschi (Eichenmoor) | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Асінаўскае балота | Assinauskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Бярозавік | Bjyrosawik (Birkenmoor) | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Жураўлёўскае балота | Schurauljouskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Выганашчанскае балота | WyhanaschtschanskajeMoor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Обраўскае балота | Obrauskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Іпа-Вішанскае балота | Ipa-Wischanskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Хольча | Choltscha | Транслітарацыя |
| Пушчацевае балота | Puschtschatsewaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Ржышча-Ліпкі | Rschyschscha-Lipki | Транслітарацыя |
| Кузьмічы | Kusmitschy | Транслітарацыя |
| Дамашыцы | Damaschytschy | Транслітарацыя |
| Мар’іна | Marjina | Транслітарацыя |
| Багна-Схеда | Bahna-Scheda (Sumpf-Bahna) | Камбінаваны |
| Булеўскае балота | Buleuskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Загалье | Zahalje | Транслітарацыя |
| Грычын | Hrytschyn | Транслітарацыя |
| Каралінскае | Karalinskaje Moor | Транслітарацыя + |

| | | |
|---|---|---|
| | | класіфікатар |
| Васілевічы-2 | Vasilewitschy-2 | Транслітарацыя |
| Морачна | Moratschna | Транслітарацыя |
| Дзедкава балота | Dzedkawa Moor | Транслітарацыя |
| Гарадзішчанскае балота | Haradsischtschanskaje Moor | Транслітарацыя |
| Дамашніцы | Damaschnitsy | Транслітарацыя |
| Чарнеўскае-Леднежава | Tscharnieuskaje-Liednieschawa | Транслітарацыя |
| Простыр | Prostyr | Транслітарацыя |
| Галь | Hal | Транслітарацыя |
| Галае | Halaje | Транслітарацыя |
| Гальскае | Halskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Дзікі Нікор | Dsiki Nikor | Транслітарацыя |
| Дамжэрыцкае балота | Damscherytskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Ольманскія балоты | Olmany Sümpfe | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Пінскія балоты | Pinsk Sümpfe | Транслітарацыя |
| Спораўскія балоты | Sporawa Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Волмянскае балота | Wolmjanskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Дзітвянскае балота | Dsitwjanskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Докудаўскае балота | Dokudauskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Дубатоўскае | Dubatouskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |
| Гадылёва | Hadyliova | Транслітарацыя |
| Камароўскае балота | Kamarouskaje Moor | Транслітарацыя + класіфікатар |

Асноўным крытэрыем пры гэтым выступае ступень семантычнай празрыстасці гелоніма. Гелонімы з непразрыстай унутранай формай (альбо з поўнасцю дэсемантызаванай этымалогіей) прапануецца перадаваць транслітарацыей, што адпавядае прынцыпу максімальнай эканоміі кагнітыўных намаганняў пры ідэнтыфікацыі аб'екта і пацвярджаецца рэкамендацыямі В. П. Лемцюговай [4, с. 287]. Наадварот, назвы з празрыстай структурай патрабуюць калькавання з абавязковым даданнем ландшафтнага тэрміна-класіфікатара – *Moor, Sumpf* альбо *Bruch* у залежнасці ад гідралагічнага тыпу аб'екта.

Такім чынам, праведзены аналіз паказвае, што ні транслітарацыя, ні калькаванне ў чыстым выглядзе не забяспечваюць эфектыўнай перадачы беларускіх гелонімаў на нямецкую мову. Найбольш перспектыўным з'яўляецца камбінаваны падыход: выкарыстанне транслітараванай або скалькаванай асновы з абавязковым далучэннем ландшафтнага класіфікатара. Гэта дазваляе захаваць культурную ідэнтычнасць назвы і забяспечыць дакладнасць яе тэрміналагічнай інтэрпрэтацыі. Прапанаваныя рэкамендацыі могуць быць выкарыстаны ў лексікаграфічнай і картаграфічнай практыцы.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Ильичева, И. Л. Коммуникативное пространство Брестчины : монография / И. Л. Ильичева. – Минск : МГЛУ, 2024. – 219 с.

2. Копач, А. І. Гелонімы Беларусі : аўтарэф. Дыс. … канд. філал. Навук : 10.02.01 / А. І. Копач ; НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск, 2007. – 20 с.

3. Копач, А. І. Лексіка-семантычная характарыстыка гелонімаў Беларусі / А. І. Копач // Беларуская лінгвістыка. – 2005. – Вып. 56. – С. 75–82.

4. Лемцюгова, В. П. Тапонімы ў часе і прасторы / В. П. Лемцюгова. – Мінск : Беларус. Навука, 2015. – 411 с.

5. Мезенко, А. М. Имя собственное в языке и речи / А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2009. – 123 с.

6. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.

7. Шчэрбін, В. К. Стан і перспектывы развіцця беларускай анамастыкі / В. К. Шчэрбін // Беларуская лінгвістыка. – 2010. – Вып. 65. – С. 12–21.

## YELNYA, CHYSTSIK, VYALIKI MOKH: ON THE TRANSFER OF BELARUSIAN SWAMP NAMES INTO GERMAN

**K.A. Sokal**

*Belarusian State University of Foreign Languages*
*Minsk, Belarus , sokolkarina2523656@gmail.com*

The article analyzes strategies for rendering Belarusian gelonyms (names of swamps) into German. The effectiveness of transliteration and calquing is examined depending on the semantic transparency of the name. Special attention is paid to the problem of intertype homonymy, when a swamp name coincides with other landscape types. To prevent terminological confusion, the use of clarifying classifiers is proposed. The recommendations may be useful for translators and lexicographers.

*Keywords:* toponymy, helonyms, swamps of Belarus, German language, transliteration, calquing, clarifying classifiers.

УДК 821:81`42

# ОБРАЗ РЕБЕНКА В МАЛОЙ ПРОЗЕ М. КУЧЕРСКОЙ

**Е.В. Соколова, Цзя Шуи**

*Санкт-Петербургский государственный университет*
*Россия, elena.v.sokolova@spbu.ru, jia1631223@163.com*

В статье раскрывается образ ребенка в одном рассказов современной российской писательницы М. Кучерской «Театр кукол», анализируются средства создания этого образа, его место в системе персонажей, функция в идейной структуре произведения; прослеживается связь образа конкретного героя с историей развития детских образов в русской литературе.

*Ключевые слова:* персонаж; герой; образ; ребенок; художественные средства; языковые средства; идея.

Образ персонажа играет ключевую роль в структуре и содержании текста [9, с. 9]. Функции образа героя в произведении многообразны: он может являться движущей силой сюжета, использоваться для передачи авторской системы ценностей

или для полемики с идейными противниками писателя и ысегда способствует раскрытию главной идеи текста.

Образ персонажа создается с помощью описания его внешности, передачи речевого и неречевого поведения, отношения других действующих лиц и самого автора к герою [2, с. 93]. Совокупность персонажей одного произведения формирует систему, «художественное единство, в котором персонажи объединены взаимными симпатиями и антипатиями, совпадением идейных устремлений и антагонизмом, родственными связями, любовными и дружескими привязанностями; они вступают во взаимоотношения и соотносятся друг с другом, и эта их соотнесенность в сюжете служит одним из выражений… идейного содержания произведения, которое воплощено посредством сопряжения групп и отдельных персонажей в определенном отношении к миру автора и объективной действительности» [4, с. 3]. В этой системе персонажей может выделяться главный герой или главные герои, играющие центральную роль в развитии сюжета и в раскрытии авторского замысла. Среди них нередки детские образы.

Тема детства – одна из вечных в русской литературе, при этом место детских образов в структуре художественного произведения и их сущность менялись с течением времени [10, с. 53]. В древнерусской литературе персонажи-дети демонстрировали взрослые модели поведения, поскольку особенности детской психологии не являлись предметом изображения, а указание на возраст вводилось как элемент историчности повествования [1, с. 69]. Только в период секуляризации культуры начинает формироваться представление о детстве как особенной, важной поре жизни [1, с. 75]. В начале XVIII века внимание писателей сфокусировалось на педагогических аспектах формирования детской личности, и, по мнению мыслителей этого периода времени, говорить о полноценной биографии можно было лишь после преодоления рубежа детства [8, с. 15]. Концептуализация детства как важнейшего этапа духовного становления стала возможной лишь в рамках сентиментально-романтического мировоззрения [12, с. 130]. В литературной традиции начала XIX века детский мир приобретает черты недостижимаго Эдема – рая, того убежища, путь к которому для взрослого человека закрыт [10, с. 51]. В течение всего золотого века русской литературы сформировались устойчивые инварианты детских образов, которые заложили основу изображения детей и в XX веке: ребенок-чудо, ребенок-жертва, ребенок-взрослый, ребенок-чудовище. В качестве примеров детских образов, соотвествующих с данными инвариантами можно назвать, например, Наташу и Петю Ростовых в романе «Война и мир» Л.Н. Толстого (ребенок-чудо), мальчика в рассказе Ф.М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» (ребенок-жертва), Коля Красоткин и Лиза Хохлакова в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» (ребенок-взрослый) и Иудушку Головлева в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» (ребенок-чудовище) [10, с. 51-52]. Серебряный век предложил концепцию исцеляющего потенциала детства, когда именно ребенок не дает возобладать злу и возвращает к высшим ценностям бытия, а детство оказывается главным жизненным ориентиром, точкой опоры в судьбе отдельного человека и всего народа [3, с. 143]. Революционный сдвиг превратил счастье детей в аксиологический критерий текущей действительности, однако само детство утратило статус самодостаточной, неприкосновенной поры, став полем взрослых конфликтов, и на первое место выходит образ ребенка-борца [13, с. 4-14]. В XXI веке литература стремится «отражать актуальные проблемы взаимоотношений детей и взрослых» [Кутейникова, с. 3], и в

ней, по мнению некоторых исследователей, доминирует педагогическая и дидактическая составляющая [11, с. 3]. С какой же традицией изображения детства мы встречаемся в творчестве Майи Кучерской?

Одним из произведений М. Кучерской, в котором образ ребенка занимает центральное место, является рассказ «Театр кукол» [7, с. 210-226]. В этом рассказе идет речь о девочке Ляле, об одном ее дне, проведенном с отцом, который некоторое время назад развелся с женой и ушел из семьи. Лишь раз в неделю он может встречаться со своей дочкой, и именно одно такое воскресенье описывается в произведении писательницы. В начале рассказа герой торопится забрать дочь у бывшей жены, чтобы отвезти девочку на детский спектакль, однако из-за пробок они не могут вовремя доехать туда, и отец срочно меняет планы и везет дочку в другой театр, оказавшийся поблизости. После спектакля, во время которого мужчина больше наблюдает за ребенком, чем за происходящим на сцене, они идут в кафе и не только едят, но и играют там. Затем отец везет дочь к себе домой, чтобы девочка отдохнула, но та отказывается от дневного сна, и они играют до самого вечера, а вечером наступает самая тяжелая для героя минута – необходимость везти Лялю обратно к матери, и от сознания неизбежности этого мужчину охватывает тоска: необходимо чем-то заполнить ненужную ему неделю – до следущего воскресенья. Девочка тоже не хочет расставаться с папой и при встрече с мамой прибегает к уловке в надежде как видеть отца почаще, так и, возможно, вновь объединить родителей: она просит мать попросить бывшего мужа забирать Лялю иногда из детского сада. Приведет ли эта уловка к чему-нибудь, остается неизвестным: у расказа открытый финал.

Образ девочки Ляли складывается из описания ее внешности, поведения и внутреннего состояния, а также речевой характеристики. Набор языковых средств и средств художественной выразительности, используемых писательницей для создания этого детского образа, проливает свет как на его специфику, так и на роль в идейной структуре произведения.

В описании внешности девочки задействованы средства морфологического, лексического и синтаксического уровней [6, с. 13-57]: преобладание имен существительных, в том числе с уменьшительно-ласкательными суффиксами, эпитеты и метафоры, ряды однородных членов. Характер ребенка передается посредством описания ее действия и состояний, а также речи. При описании действий Ляли закономерно доминируют глаголы, сопровождаемые различными наречиями образа действия, и отглагольные формы (деепричастия), а на лексико-синтаксическом уровне излюбленным приемом оказывается градация. Описание внутреннего состояния героини требует использования эмоционально-экспрессивной лексики, гипербол, на синтаксическом уровне доминируют сложноподчиненные предложения с придаточными времени, которые проводят прямую логическую связь между обстоятельствами / событиями и психофизиологической реакцией ребенка на них. Для речевой характеристики Ляли используется преимущественно прямая речь, главная цель которой – передать и усилить детскую непосредственность, которая также демонстрируется и при описании действий девочки. Ее речь, с одной стороны, имеет все приметы устности-разговорности, с другой стороны, насыщена специфически детскими особенностями. Для прямой речи Ляли характерны обилие коротких фраз, эллипсисов, обращений, восклицательные или вопросительные интонации (часто совмещенные), лексические повторы, детские окказионализмы, уменьшительно-ласкательные

формы слов, обилие местоимений, также присутствуют сравнения. Косвенная речь практически отсутствует: она используется для нейтральной констатации фактов. Это маркирует моменты, когда Ляля вынуждена взаимодействовать с логикой взрослых, теряя при этом силу своего голоса: её желания, переданные косвенно, становятся менее настойчивыми, почти растворёнными в чужом дискурсе.

В рассказе «Театр кукол» образ девочки Ляли противопоставлен образу ее отца, мир детства контрастирует с миром взрослых: подчеркивается контраст между детской непосредственностью, эмоциональной открытостью, импульсивностью, хаотичностью и рациональностью, сдержанностью и безрадостностью взрослого мира. Противопоставление образов Ляли и ее отца строится на семантико-стилистическом диссонансе: уменьшительно-ласкательные формы и метафоры противопоставлены нейтральной лексике. Автор акцентирует внимание на утрате спонтанности и чистоты эмоций с выходом из детства. Антитеза оказывается текстообразующим приемом.

Таким образом, многоуровневая система языковых средств не только создает глубокий психологический портрет девочки Ляли, но и становится инструментом критики взрослого мира. В рассказе прелстает образ ребенка-чуда, оживляющего тягостную действительность, в которой пребывают взрослые люди, а детство оказывается недостижимым раем, дорогу к которому закрывает пережитое и навеки потерянное.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арзамасцева, И. Н. Художественная концепция детства в русской литературе 1900 - 1930-х годов : дис. … д-ра филол. наук : 10.01.01 / Арзамасцева Ирина Николаевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2006. – 452 л.

2. Борисова, Е. Б. Средства создания образа персонажа как предмет сопоставительного анализа / Е. Б. Борисова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – №2 (106). – С. 93–98.

3. Дворяшина, Н. А. Лики детства в русской литературе серебряного века / Н. А. Дворяшина // Известия Уральского государственного университета. Серия 2 : Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 55, №15. – С. 137–143.

4. Зотов, С. Н. Система персонажей в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.01.01 / Зотов Сергей Николаевич ; Московский госуд. пед. ин-т им. В. И. Ленина (МГПИ им. В. И. Ленина). – М., 1989. – 19 с.

5. Кутейникова, Н. Е. Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века : учеб. пособие / Н. Е. Кутейникова, С. П. Оробий. – М. : Просвещение, 2016. – 220 с.

6. Кухаренко, В. А. Практикум по стилистике английского языка = Seminars in stylistics : учеб. пособие / В. А. Кухаренко. – М. : Флинта : Наука, 2016. – 181 с.

7. Кучерская, М. А. Театр кукол / М. А. Кучерская // Ты была совсем другой: одиннадцать городских историй / М. А. Кучерская. – М., 2017. – С. 210–226.

8. Ма, Сяовэнь. Тема детства в прозе А. И. Куприна : выпускная квалификационная работа магистра филологии : 5.9.1 / Ма Сяовэнь ; СПбГУ. – СПб., 2017. – 88 л.

9. Мартьянова, С. А. Персонаж в художественной литературе : учеб. пособие / С. А. Мартьянова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 84 с.

10. Скоробогатова, Е. А. Детские образы в русской литературе второй половины XIX века (инварианты и варианты) / Е. А. Скоробогатова // Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. – 2015. – № 2 (55). – С. 50–53.

11. Уткина, О. А. Детская литература XXI века / О. А. Уткина // Казанский педагогический журнал. – 2013. – №4 (99). – С. 159–162.

12. Эпштейн, М. Ирония идеала : парадоксы русской литературы / Михаил Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – 382 с.
13. Якимова, Л. П. Образ ребёнка в советской литературе 20-х гг. / Л. П. Якимова // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2015. – №1(69). – С. 4–17.

**THE IMAGE OF A CHILD IN THE SHORT PROSE OF M. KUCHERKA**

**E.V. Sokolova, Jia Shui**
Saint Petersburg State University
*Russia, elena.v.sokolova@spbu.ru; jia1631223@163.com*

The article reveals the image of a child in one of the short stories by the modern Russian writer M. Kucherka, "The Puppet Theater", analyzes the means of creating this image, its place in the character system, and its function in the ideological structure of the work; it traces the connection between the image of a particular hero and the history of the development of children's images in Russian literature.
*Keywords:* character; hero; image; child; artistic means; linguistic means; idea.

УДК 821.161.1

# КОНФЛИКТНОСТЬ, ТИПИЗАЦИЯ И «СГУЩЕННОСТЬ»: О ПОЭТИКЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.Ф. ТЕНДРЯКОВА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА-ЭССЕ «ПОКУШЕНИЕ НА МИРАЖИ»)

**К.Г. Соколовский**
*Омская гуманитарная академия, Россия*
*k_sokolovskiy@fastmail.com*

В статье исследуются ключевые составляющие поэтики романа-эссе В.Ф. Тендрякова «Покушение на миражи» – конфликтность, типизация и «сгущённость» действительности. Показано, как В.Ф. Тендряков использует острый конфликт, контрастность характеров и мнений, принцип типизации, доведённый до исключительности, и художественную концентрацию материала. Эти приёмы позволяют ему осуществить глубокое философско-этическое осмысление истории, нравственности и места человека в современном мире.
*Ключевые слова*: В.Ф. Тендряков; «Покушение на миражи»; поэтика; роман-эссе; конфликтность; типизация; философско-этическое осмысление.

К моменту создания своего *magnum opus* «Покушение на миражи» (1982) В.Ф. Тендряков прошёл путь от автора деревенской прозы, атеистического романа к философскому осмыслению истории человечества и проблем нравственности. В последние годы писатель пытается разглядеть «приметы возрождающейся нравственности, без нее немыслима жизнь» [1, с. 4], именно эта тема и становится ключевой в его финальном романе. Для её раскрытия он использует особенные приёмы, ставшие характерными составляющими поэтики произведений писателя.

Один из аспектов формирования поэтики произведений В.Ф. Тендрякова – использование индивидуально-авторской метафоры [2, с. 273]. По выражению В.Н. Телия, именно метафора «делает наглядной невидимую картину мира», создает ее, «языковую картину, воспринимаемую за счет вербально-образных ассоциаций, состоящей из слов и выражений» [3, с. 180]. В прозе В.Ф. Тендряков не

прибегает к излишней поэтизации языка, но органично включает индивидуально-авторскую метафору.

Понимание художественного замысла писателя невозможно без осознания особенностей его поэтики и общей эстетики тендряковского художественного высказывания. Чтобы определить сущностный подход автора к эстетике литературы вообще, а также особенности поэтики его произведений, обратимся к публицистическим высказываниям самого В.Ф. Тендрякова.

Ключевое замечание В.Ф. Тендрякова для понимания его мировоззрения – «Литература сама по себе – условность» [3, с. 119]. Важным и интересным представляется также то, что автор, по его выражению, «моделировал художественные ситуации», используя общие литературно-художественные традиции и литературный канон. Дополним этот тезис следующей его цитатой: «Для искусства важна в первую очередь достоверность чувств, а не достоверность фактов» [5, С. 411]. Безусловно, это так – достоверность чувств, а не фактов, достоверность и честность, искренность высказывания.

Но дело здесь не только в соотношении искусственного и достоверного, фактически, сам В.Ф. Тендряков не выходит в большинстве своих работ за рамки реализма, хотя и пробует себя в других форматах и жанрах (например, тот же «Покушение на миражи» обладает хотя и неочевидными, но ясными чертами и фантастического произведения, и антиутопии).

Даже в ранний период своего творчества писатель относился к реализму особенным образом. В частности, он замечает: «Мы порой слишком догматически понимаем слова Энгельса, высказанные в частном письме к Маргарет Гаркнесс. Нужна типичность характеров, как и связанных с ними типичных обстоятельств, но если то и другое не будет заострено, не выделено до степени исключительности, реализма не получится, появится серенький натурализм» [5, с. 412]. Серенький и достаточно невразумительный, чего В.Ф. Тендряков всегда избегал. Искусство, которое лишь воплощает жизнь так, как она есть, не способно сказать больше того, что может изобразить. Очевидно, что, когда писатель обращается к материалу жизни, заимствует из неё, он осуществляет определённую «выжимку» реальности, преображает её в некую художественную ткань, имеющую максимальную концентрацию таковой.

Говоря о типизации в своих произведениях, В.Ф. Тендряков отмечает, что «типизация в искусстве – это характерное, доведённое до исключительности… Художник имеет право усиливать характерное, изменять его количественно, но эти количественные изменения не должны перерастать в качественные» [5, с. 423]. Уловив нечто типичное, нечто, имеющее всеобщее значение, автор способен создать на этом материале либо типологический портрет личности, ситуации, эпохи, либо трансформировать общее типическое представление, определённым образом развив его. Типология – одно из средств, оно позволяет вывести значимый, повторяющийся образ реальности, стало быть, отражающий определенные аспекты жизни большинства вероятных читателей.

Конфликт же выступает обязательным условием прозы В.Ф. Тендрякова, это отмечалось неоднократно, и его критиками, и читателями, поскольку является вполне очевидной авторской чертой [6, с. 99]. Сам В.Ф. Тендряков объяснял это так: «Когда мы заостряем конфликтность, проступают резче человеческие отношения, и произведение больше воздействует на читателя» [7]. «Да, я показываю жизнь очень сгущённо. Настоящее искусство, в том числе и литература, должно

выбирать из жизни самое существенное» [7]. Концентрация мысли, замысла, отказ от излишних лирических отступлений, фокусировка внимания на конкретном сюжете и конкретных линиях воплощения идеи с последующим, сводящим всё воедино итогом – таков подход В.Ф. Тендрякова, что в полной мере проявляется и в романе-эссе «Покушение на миражи».

Драматическое начало и точечное внимание к конфликтам – типичная черта поэтики изображения действительности в романах и повестях В.Ф. Тендрякова вообще. Не только основной сюжет, но и даже каждая ветвь, параллельная линия развития сюжета у него обязательно строится на остром конфликте. При формировании конфликтных ситуаций писатель чаще всего обращается к драматургическим методам. Монолог-размышление, характерный для романа-эссе, только предваряет общий конфликт, а тот уже обостряется в диспутах и неоднозначных с морально-этической точки зрения ситуациях по всем сюжетным линиям. Каждый герой раскрывается сам и говорит сам за себя: для героев В.Ф. Тендрякова в целом не характерны оценочные суждения о других персонажах, автор предпочитает, чтобы они раскрывались перед читателем на страницах произведения самостоятельно.

Реализуя принцип конфликтности, В.Ф. Тендряков обращается также к принципу контрастности изображения действительности. Он выбирает принципиально различных героев, в той или иной форме сталкивая их: ему важно обеспечить конфликт мнений при обсуждении главной философемы произведения.

Диспут также становится механизмом развития основной идеи произведения, персонажи много спорят и размышляют, в диалогах находит воплощение реализация важного для романа-эссе аспекта – плюрализма мнений. Различия между людьми, их несогласность – в целом одна из «постоянных» философских проблем, которые поднимает В.Ф. Тендряков. И сам же демонстрирует, как могут столь различные люди уживаться вместе, двигаясь в едином интересе, учитывая и уважая мнение друг друга. В споре рождается истина, и в случае с произведениями В.Ф. Тендрякова, в том числе, с романом-эссе «Покушение на миражи», дело обстоит именно так. Фактически, в ряде глав диспут становится своего рода композиционным приёмом.

Реализуя в «Покушении на миражи» принцип «сгущенности», автор достигает максимальной динамики повествования: несмотря на обилие вкраплений авторских размышлений, цитат мыслителей прошлого, сложных интеллектуальных баталий, в ткани повествования нет долгих, длительных описаний, здесь нет застывшего механизма сюжета, нет затянутых сцен. Динамика позволяет уместить в сравнительно небольшой объём романа-эссе серьёзнейшие размышления, поднимаемые философские вопросы (истоки нравственности, границы ответственности учёного, христианская проблематика и др.) оцениваются с разных сторон, приводится обширный исторический и религиозный материал, В.Ф. Тендряков не всегда точно, но, несомненно, мастерски оперирует евангельским текстом. И при этом автор ещё включает в роман-эссе пять вставных новелл (сказаний), фактически самостоятельных рассказов.

Для поэтики «Покушение на миражи», характерна некоторая публицистичность, в том смысле, что текст включает в себя актуальный поиск решения насущной философской и моральной дилеммы. Художественная литература не всегда ставит перед собой амбициозные задачи, но В.Ф. Тендряков – практически всегда.

Движение мысли в романе нарочито полемично, автор ведёт героя, сталкивается с дискуссионными вопросами, нестыковками, противоречиями, разрешает их. При этом решения главного героя не всегда, надо полагать, соответствуют убеждениям самого автора. Он активно приглашает своего читателя к диалогу, предугадывает его возможные аргументы и контраргументы, обеспечивая тем самым высочайший уровень интеллектуальности прозы. Заметим, что В.Ф. Тендряков в произведении «Покушение на миражи» зачастую не разделяет позицию своего героя – профессора Гребина. Несмотря на то что через его высказывания нередко транслируются авторские идеи, между писателем и персонажем есть существенное различие: профессора всё же нельзя рассматривать как *alter ego* автора.

Социальная обусловленность характера – такой принцип применяет В.Ф. Тендряков при конструировании личности персонажа, что позволяет ему во многом отстраниться от него, не отождествлять себя с ним. Каждый образ, используемый автором, работает в контексте. В романе присутствует широкое обращение к текстам Четвероевангелия (правда, зачастую с неоднозначной тендряковской интерпретацией), действуют евангельские и апокрифические персонажи – Иисус Христос, Мария Магдалина, апостолы Павел и Фома-Близнец, Агасфер и др. Но автор также обращается к образам исторических личностей – например, Т.Кампанелла, Сократу и Диогену. Создавая таковых, автор опирается на исторический материал, приводит реальные исторические данные, ссылки на авторитетнейшие источники, опирается на евангельский текст, демонстрирует эрудицию и блестящее знание трудов мыслителей прошлого, при этом наделяет героев живыми личностными характеристиками, что придаёт образам художественную убедительность.

Композиционные приемы автора обеспечивают его тексту широкие возможности. Так, вставные сказания одновременно выражают и как бы отстраненный взгляд автора на ход истории, и демонстрируют в это же время некоторые истоки размышлений персонажей. Авторская позиция у В.Ф. Тендрякова лишь читается между строк, она не заявляется напрямую. Нередко названия, имена героев произведения носят ассоциативный характер.

По выражению В.Г. Шустер, роман «Покушение на миражи» является «этическим обоснованием современности с обоснованием будущего» [8, с. 81]. В.Ф. Тендряков большое внимание уделяет в нём категории ближнего, определяя место и роль человека в обществе, этические основы коммуникации и взаимодействия, а также воплощает принцип «активного понимания» исторического, реализует художественную проработку аспектов бытия через призму истории.

Поэтика романа «Покушение на миражи» складывается и из языковых средств воплощения художественного замысла. Проза В.Ф. Тендрякова ритмично подстроена под «гладкое» чтение, скольжение мысли, развитие его тезисов, философски-непростых тезисов, осуществляется постепенно. Он соблюдает баланс между стилевыми решениями. Вставные сказания выполнены поэтичным, гладким, переливчатым языком, особенная художественная удача здесь – диалоги, ярко проявляющие характер персонажей и драматургию конфликта. Образы не перегружены, они легко возникают в сознании. Автору присущи спокойные тона изображения, что позволяет и в трагические моменты сохранять нужный уровень пафоса без лишнего напряжения. Поэтический язык сохраняется и в других главах книги, но преобразуется в более личностно-воспринимаемый взгляд главного повествователя. В других главах лексика соотносится с современностью, но речь не пере-

гружается терминологией, неологизмами. На речевом уровне языковая личность героя репрезентуется также через поэтичность высказывания. Его речи характерны сравнения, литературные цитаты, эпитеты.

Этико-нравственной основой произведения также становится первичная связь между людьми, которая имеет духовно-исторические корни. Реализуется этическое осмысление категорий памяти и ответственности, включенности исторического в обозримое будущее и значимости сегодняшнего для последующих поколений. В.Ф. Тендряков, работая над романом-эссе «Покушение на миражи», ставил целью написать «духовную биографию поколения», а в центре его внимания всегда находится духовное и нравственное развитие личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тендряков, В.Ф. Покушение на миражи : Роман / В. Ф. Тендряков. – Москва: Современник, 1989. – 220 с.

2. Меженская, Н.А. Метафорические воплощения стихии «Вода» в художественной прозе В. Тендрякова / Н.А. Меженская // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 273–283.

3. Телия, В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // В сб. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. - М.: Наука, 1988. – С. 173–184.

4. 10. Горловский, А. Не копия, а сгусток, концентрат жизни. Беседа с В.Ф. Тендряковым / А. Горловский // Литературная учёба. – 1979. – № 3.

5. Тендряков, В.Ф. Собр. соч.: В 5 т. Т. 5. / В.Ф. Тендряков – М.: Художественная литература, 1989.

6. Столетова, А.С. Общественные горизонты и мировоззренческие позиции писателя В.Ф. Тендрякова (на примере очерка «Падение Ивана Чупрова») // Новые исторические перспективы: от Балтики до Тихого океана. – 2020. – №3 (20). – с. 99–106.

7. 60. Тендряков В.Ф. Встреча с писателем Владимиром Тендряковым. 1987 год. Из золотого фонда ЦТ [Электронный ресурс] // Youtube-канал «Советское телевидение. Гостелерадиофонд России». URL: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=mj32-190hYk (дата обращения: 11.05.2026).

8. Шустер, В.Г. Этико-аксеологическая целостность художественной концепции истории в творчестве В.Ф. Тендрякова (1970-1980) / В.Г. Шустер // Научная мысль Кавказа. – 2008. – № 1 (53). – С. 81–85.

## CONFLICTFULNESS, TYPIFICATION, AND CONDENSATION: THE POETICS OF V.F. TENDRYAKOV'S PROSE (ON THE MATERIAL OF THE NOVEL-ESSAY "ATTEMPT ON MIRAGES")

**K.G. Sokolovsky**

*Omsk Humanitarian Academy, Russia*

*k_sokolovskiy@fastmail.com*

The article examines the key principles of the poetics of V.F. Tendryakov's novel-essay "Attempt on Mirages" – conflict, typification, and the "condensation" of reality. It demonstrates how Tendryakov employs sharp conflict, the contrast of characters and opinions, the principle of typification brought to the point of exceptionality, and the artistic concentration of material. These techniques enable the writer to achieve a profound philosophical and ethical understanding of history, morality, and the place of man in the modern world.

*Keywords*: Vladimir F. Tendryakov; Attempt at Mirages; poetics; novel-essay; conflict; typification; philosophical and ethical comprehension.

УДК 82-32

# ФОТОГРАФИЯ В РАССКАЗЕ МАРЬЯНЫ РОМАНОВОЙ «POST MORTEM PHOTO»

**Д.Ю. Сырысева**
*Институт мировой литературы им. А.М. Горького*
*Российской академии наук (ИМЛИ РАН)*
*Москва, Россия, syryseva97@mail.ru*

В статье рассматривается роль фотографии в рассказе «Post mortem photo» современной российской писательницы Марьяны Романовой. Если на уровне микропоэтики значимым становится образ альбома посмертных фотографий, то на уровне макропоэтики фотография задает танатологический ракурс восприятия произведения (название рассказа; дихотомия витальность-мортальность).

*Ключевые слова:* фотография; рассказ; мистика; фантастическое; Марьяна Романова.

Исследователи обращались к рассмотрению фотографии, так или иначе оказывающейся в структуре художественного текста. Об особой фототектуальности, возникающей благодаря взаимодействию разных дискурсов, писала Т.А. Полуэктова [4]. К. Э. Разухина указывала на то, что фотографический экфрасис/фотоэкфрасис в словесности может способствовать выражению памяти о прошлом [5]. Посмертные фотографии, постмортемы, анализировались как часть культуры XIX века, как способы репрезентации прошлого, связанные не только с мортальностью и витальностью, но и с различными семиотическими системами [1; 2; 3; 7].

Марья Романова – современная российская писательница, в творчестве которой часто встречаются образы призраков, мифологических персонажей, настроенных негативно по отношению к человеку, мотивы ужасного, мистического, доминирует жанр хоррора (например, романы «Стая», «Старое кладбище», «Болото», «Мертвые из Верхнего Лога»). В рассказе «Post mortem photo» также можно видеть, как в понятную реалистическую природу окружающего мира вторгается нечто иррациональное, ужасное.

В экспозиции рассказа задается место действия, антикварная лавка на улице Бронной в Москве, куда заходит главная героиня – тридцатипятилетняя женщина по имени Клавдия. При этом подчеркивается, что она совершает этот поступок «спонтанно» [6, с. 123]. Помимо рациональной причины (побыть в прохладном помещении в жару, «хотя бы пару минут передохнуть от раскаленного июньского города в кондиционированном оазисе» [6, с. 123]), существует и иррациональная причина: как будто какая-то из выставленных на продажу вещей «привлекла ее взгляд и позвала за собою с гипнотической силой» [6, с. 123]. Оказавшись внутри, Клавдия чувствует, что «ее словно ждали», поскольку продавщица «ринулась» к ней [6, с. 123]. Эта старушка-продавщица странно выглядит. Она одета не по погоде, очень тепло («была в плотной рубашке с жабо, клетчатом шерстяном жилете», «плотных хлопковых чулках» [6, с. 123]). Ее внешний вид жется еще более нелепым, поскольку она носит старую бархатную шляпку, на которой «мятая и местами порванная вуалетка» [6, с. 123]. У нее певучий и молодой голос. Она ведет себя агрессивно, а в ее поведении есть что-то от животного («Проворно выпрыгнув вперед, она ухватила Клавдию за рукав и потянула за собой», «ее скрученные артритом пальцы были цепкими и сильными» [6, с. 124]). Она утверждает,

что уже давно ждет Клавдию («А я уж думала, ты никогда не придешь» [6, с. 124]). При этом она пытается показать себя радушной хозяйкой, предлагает мятный чай и безе, которое она сама пекла. Несмотря на то, что Клавдия чувствует себя «какой-то вялой медузой» [6, с. 124], она пытается спорить с пожилой женщиной, пытаясь объяснить ей, что она ждет кого-то другого. Старушка же в ответ смеется и обвиняет Клавдию в глупости («Какая же ты, право, глупенькая» [6, с. 124]). Пока продавщица готовит чай, Клавдия думает о том, что ей делать. Ее мучает нарастающее чувство тревоги. С одной стороны, ей не хочется быть «невежливой», заманчиво принять приглашение и остаться на чай с безе, а с другой стороны, ей «отчего-то хотелось развернуться и убежать» [6, с.125]. Клавдия показывается как рациональный человек, замечающий детали, подсмеивающийся над людьми, «чье бессознательное оказывалось намного просторнее и сильнее сознания» [6, с. 125]. Но рациональность и логичность как будто ее подводят. Она, находясь в антикварной лавке, стоит, «ощущая холодок в солнечном сплетении» [6, с. 126]. В результате Клавдия решает остаться, но за столом испытывает чувство стыда, поскольку манера поведения старушки как будто заставляет женщину посмотреть на себя со стороны («Клавдия чувствовала себя нерадивой горничной, пришедшей наниматься на работу и понимающей, что шансов – никаких» [6, с. 127]). Клавдия отмечает еще одно несоответствие между внешним видом и манерой держаться старушки. При том, что она странно и неряшливо одета у нее, по мнению Клавдии, очень хорошие зубные протезы. В осанке, во взгляде, в том, как она наливала чай есть что-то неуловимое, что женщина не может распознать. Из кармана старушка вытаскивает «небольшой потрепанный фотоальбом», «очень старый» [6, с. 127]. Она утверждает, что этот альбом именно то, за чем пришла Клавдия: «Это твое» [6, с. 127]. Клавдия «машинально» берет альбом и открывает его [6, с. 127].

Что же она видит? На каждой странице располагается фотопортрет. Например, «похожая на куклу девочка лет десяти, в белом кружевном платье и с плюшевым мишкой на коленях» [6, с. 127]. На другой фотографии изображен младенец, спящий в колыбели, над которой склонилась мать. На следующей фотографии, «бородатый мужчина с тростью» так серьезен, что «от его взгляда почему-то не по себе» [6, с. 128]. Однако странные ощущения, вызываемые изображениями неизвестных людей, объясняются рационально как «эффект старинных фотографий» [6, с. 128]. Каждое новое описание изображения начинается с указательной частицы «вот», благодаря которой создается чувство включенности в процесс рассматривания. Читатель как будто следует за взглядом героини Клавдии, когда она перелистывает фотоальбом. Осознание того, что все изображенные люди уже мертвы, приводит к тому, что героиня думает о эмоционально-психологическом воздействии изображения на смотрящего, поскольку в лицах умерших «появляется некая особенная торжественность, космическая мудрость и еще что-то неуловимое, нагоняющее тоску» [6, с. 128]. Рефлексия Клавдии над увиденным усиливается. Она вспоминает стихотворение Анны Ахматовой, которое, во-первых, по степени передачи эмоций лирической героини соотносимо с переживанием героини рассказа, а во-вторых, объясняет эффекты воздействия посмертных фотографий на смотрящих:

«Когда человек умирает,
Изменяются его портреты,
По-другому глядят глаза,

И губы улыбаются другой улыбкой.
Я заметила это, вернувшись
С похорон одного поэта.
И с тех пор проверяла часто,
И моя догадка подтвердилась» [6, с. 128].

Клавдия перелистывает альбом дальше. Однако эффект перелистывания листов начинает создаваться с помощью отрицательной частицы «ни»: «Ни одного знакомого лица. Ни одной жанровой фотографии. Ни одной улыбки. Только студийные торжественные портреты» [6, с. 128]. Если вначале просмотр фотоальбома вызывал у героини некоторый интерес, то позже героиня как будто пытается найти в альбоме фотографии других жанров, как будто отторгает посмертные изображения. Старушка начинает убеждать Клавдию, что «это твое. Твоя вещь. Твоя компания. Тебе понравится» [6, с. 128]. Ее реплики звучат монотонно, как заклинание, повторяющее одни и те же слова. Более того, старушка как будто не понимает, что Клавдии неприятно рассматривать фотоальбом. Ее фразы двусмысленны и, по сути, агрессивны. Клавдия же объясняет подобное поведение особым способом рекламы, благодаря которому пожилая женщина надеется хоть что-то продать. Она начинает поучать Клавдию, оценивать ее («Так ты из тех, кто не умеет общаться со временем. Это печально, милая. Время – самый благодарный собеседник» [6, с. 129]). Клавдия испытывает страх, «хотя объективных причин тому не было» [6, с. 129].

Старушка же предлагает Клавдии примерить старинное платье второй половины XIX века, говорит, что это займет три минуты. Клавдия соглашается, хотя и понимает странность такого предложения. Это платье «село как влитое» [6, с. 129]. Рассматривая себя в зеркало в бронзовой оправе, героиня понимает, что платье ее изменило, сделало другой женщиной: «Чуть более глубокая, торжественная, понимающая. Прожившая какую-то другую жизнь. Не просто отсчитавшая дни и годы, растратившая их на будничность, как это сделала сама Клавдия» [6, с. 131]. Марьяна Романова начинает тонко играть с читателем. Если до этой фразы рассказ прочитывался в реалистической плоскости (две героини ведут беседу в антикварной лавке), то после этой фразы возможности прочтения расширяются, благодаря некоему мистическому, иррациональному смыслу, маркером которого становится прошедшее время глагола (жизнь Клавдии еще пока не закончилась, она жива, но констатируется, что жизнь она прожила, то есть Клавдия - мертвец). После примерки платья пространственно-временные координаты начинают колебаться («две минуты наедине с платьем показались ей безвременьем» [6, с. 131]). Сам жаркий день как будто перестает существовать. Клавдия отправляется за старушкой «как в тумане», «словно ее лишили воли» [6, с. 131].

Старушка же рассказывает о том, что «пост мортем – популярнейший жанр. Когда изобрели дагерротип, почти все этим баловались. Сначала аристократия, конечно, потом мода вышла и в народ. Как это обычно бывает с модой» [6, с. 132]. Далее она произносит: ««Не волнуйтесь, фотоаппарат у меня современный. Снимок будет готов через пару мгновений…» [6, с. 132]. Сложно сказать, к кому она уважительно обращается, поскольку до этого фамильярно говорила с Клавдией, используя при обращении к ней формы 2 лица. Если же в пространстве антикварной лавки есть кто-то еще, то это в рассказе не показывается. Клавдия же вспоминает, как снимали в гробу ее бабушку. Она чувствует, что ее тело слабеет, а сама она «просто физически не могла подняться с табуретки» [6, с. 132]. Ее

ослепляет вспышка фотоаппарата. При этом Клавдия думает о том, что эта странная женщина что-то подмешала ей в чай. Старушка же продолжает говорить как будто с Клавдией и Клавдии и при этом с кем-то и кому-то еще: «А в девятнадцатом веке людей фотографировали не в гробах, а… будто бы живыми. Фотография еще не была распространена, живописный портрет – это дорого. У многих просто не было портретов. Представляете, дорогая моя, как страшно – человек прожил всю жизнь, а изображений не осталось. Не все же умеют качественно помнить… Попробуйте открыть глаза пошире. Да-да, вот так… Вот и делали первый и последний портрет» [6, с. 133]. Старушка, беспечно смеясь, продолжает странную речь: «Все, еще пару секунд осталось. Много времени я у вас не отниму… Да и нечего больше отнимать, дорогая. Времени-то у вас больше и нет» [6, с. 133]. Клавдия же чувствует, что не может даже шевелить руками, потому что «тело стало мягким, ватным, будто бы чужим» [6, с. 133]. Голос же старушки она слышит как будто «издалека. Или даже не так – с высоты. Как будто она воспарила и над городом, и над той собою, какой привыкла быть на протяжении тридцати пяти лет, и над тем жалким будущим, которого она в глубине души побаивалась и от которого ничего хорошего не ждала» [6, с. 135]. Старушка же продолжает говорить о том, что ее фотоальбому больше ста лет, а она видит тех, кто там может оказаться. Рассказ заканчивается констатацией того, что «Клавдии было все равно» [6, с. 135].

Что же произошло в этой истории? Можно предположить, что у Клавдии от жары после чая в антикварной лавке случился глубокий обморок, когда она, примерив старинное платье, решила в нем сфотографироваться. Описанные симптомы (слабость, приглушенные звуки, ощущение высоты и смена фокуса восприятия) могут быть отнесены также к внетелесному переживанию, астральной проекции. Подобные состояния, например, переживал Егор – герой романа «Старое кладбище» М. Романовой. Также, название рассказа задает другой способ интерпретации, поскольку посмертная фотография – это фотография мертвой Клавдии. Пространство, в котором происходит действие в рассказе, антикварная лавка, в мировой литературе ассоциировалась с таинственными и мистическими явлениями (например, в романе Оноре де Бальзака «Шагреневая кожа», в романе Ванессы Гёкинг «Дневник из антикварной лавки. Всегда есть шанс переписать свою жизнь», в романе Дарьи Бобылевой «Магазин работает до наступления тьмы» и др.). Фотоальбом, который Клавдия просматривает, наполнен постмортемами, становится ключевым образом в рассказе. Двусмысленные фразы, которые могут быть обращены к Клавдии или еще к каким-то неведомым собеседникам, напоминающие иногда по ритмическому рисунку какое-то заклинание, странная одежда, специфичные манеры поведения могут, с одной стороны, маркировать как серьезное ментальное расстройство старушки-продавщицы, так и, с другой стороны, указывать на ее связь с миром мортальным, с некой границей, отделяющей мир живых от мира мертвых.

Рассказ «Post mortem photo» становится фантастическим, если вспомнить определение Цветана Тодорова, который полагал, что «фантастическое – это колебание, испытываемое человеком, которому знакомы лишь законы природы, когда он наблюдает явление, кажущееся сверхъестественным» [8, с. 24]. Фотография задает в рассказе один из способов прочтения произведения, вводя в его художественную канву мистическое начало, связанное с потусторонним миром и мертвецами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Васильева, Е.В. Фотография и смерть / Е.В. Васильева // Вестник Санкт-Петербургского университета. –2013. – Сер. 15, Вып. 1. – С. 82–92.

2. Карпухина, С. П. Способы визуализации мортальности (на примере фотографического материала второй половины XX века) / С.П. Карпухина // Наука телевидения. – 2019. – №15.4. – С. 29–53.

3. Лопаткина, М.А. Симулякр реальности в посмертной фотографии / М.А. Лопаткина // Новое искусствознание. – 2023. – №1. – С. 56–59.

4. Полуэктова, Т.А. Фототектуальность как категория поэтики английского романа: жанровая репрезентативность / Т.А. Полуэктова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2021. –Том 13, Выпуск 4. – С. 100–110.

5. Разухина, К. Э. Фотографический экфрасис как форма памяти, или как создать романы с помощью фотоснимков (на материале произведений «Герда Таро: двойная экспозиция» Х.Яначек и «Памяти Памяти» М. Степановой) / К. Э. Разухина // Новый филологический вестник. – 2023. – Том 2, № 65. – С. 43–53.

6. Романова, М. Приворот / М. Романова. – М. : Издательство АСТ, 2024. – 320 с.

7. Светлова, Л. О чем молчит фотография: как современные постмортемы помогают жить / Л. Светлова. – М. : Эксмо, БОМБОРА, 2024. – 144 с.

8. Тодоров, Ц. Введение в фантастическую литературу / Ц. Тодоров. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 144 с.

## PHOTOGRAPHY IN MARYANA ROMANOVA'S STORY "POST MORTEM PHOTO"

**D. Yu. Syryseva**

*A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences (IWL RAS)*
*Moscow, Russia, syryseva97@mail.ru*

This article examines the role of photography in the story "Post Mortem Photo" by contemporary Russian writer Maryana Romanova. While the image of a postmortem photograph album is significant at the micropoetic level, at the macropoetic level, the photograph sets a thanatological perspective on the work's perception (the story's title; the vitality-mortality dichotomy).

*Keywords:* photography; story; mysticism; the fantastic; Maryana Romanova.

УДК 821.161.3.09

## ЭКЗІСТЭНЦЫЯЛЬНАЕ СВЕТААДЧУВАННЕ ГЕРОЯЎ РАМАНА ІВАНА МЕЛЕЖА “ЛЮДЗІ НА БАЛОЦЕ”

**Т.М. Тарасава**

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка*
*Мінск, Беларусь, tamaratarasava@gmail.com*

У артыкуле разглядаюцца праблемы калектывізацыі праз прызму экзістэнцыяльнага светаадчування герояў рамана Івана Мележа «Людзі на балоце». Побытавы пласт твора выяўляе экзістэнцыяльную сутнасць чалавека на канкрэтным гістарычным адрэзку часу, маштабы філасофскіх праблем жыцця, яго анталагічнай сутнасці. У лёсе кожнага героя рамана «Людзі на балоце» ляжыць аўтарская ідэя адзінкавасці, непаўторнасці, самакаштоўнасці кожнай жыццёвай сітуацыі.

*Ключавыя словы*: Іван Мележ; раман «Людзі на балоце»; экзістэнцыя; экзістэнцыяльнае светаадчуванне.

Асэнсаванне праблем калектывізацыі беларускай вёскі ў нацыянальнай прозе даўняе і глыбокае: «Адшчапенец» Якуба Коласа; «Саўка-агіцірнік» М. Лынькова; «Чорная Вірня» Б. Мікуліча; «Лявон Бушмар» Кузьмы Чорнага і інш. Дадзеная тэма агаліла жорсткія контуры ўнутрана несвабоднай асобы, калі чалавек павінен быў дзейнічаць не зыходзячы з патрэб сваёй душы, а адпаведна з ускладзенай на яго грамадствам роляй. Так, Сымон Карызна («Вязьмо») М. Зарэцкага дзейнічае пад уплывам тых абставін, у якіх герой апынуўся. Лёс Башлыкова з «Палескай хронікі» І. Мележа абумоўлены імкненнем партыйнага кіраўніка рухацца па службовай лесвіцы. Фактычна ўсе героі-калектывізатары вымушаны падаўляць у сабе прыродныя якасці і дзейнічаць у адпаведнасці з якасцямі, адштампаванымі новымі абставінамі. Таму рэчаіснасць, якую яны ствараюць, пазбаўлена рэальнай жыццёвай сілы, бо згублены самыя простыя паняцці дабра і зла. Невыпадкова Хведар Роўба з аповесці «Аблава» В. Быкава, вярнуўшыся дадому, знаходзіць у вёсцы запусценне і галечу. Закасцянелая, нерухомая рэчаіснасць, якую прадстаўляе Якуб Колас у аповесці «Адшчапенец», пазбаўляе чалавека магчымасці самарэалізавацца, і, нягледзячы на вонкавую аптымістычную канцоўку твора, селянін Пракоп Дубяга прадчувае трагічную неадпаведнасць свайго лёсу новай рэчаіснасці. Герой Коласа – асоба, якая не спяшаецца рэалізавацца ў новым жыцці: аналітычны розум селяніна, яго стойкая пазіцыя недалучанасці даюць герою права сумнявацца і вагацца. Селянін-працаўнік інтуітыўна адчуваў, што нешта падрывае тагачаснае жыццё знутры, што стабільнасці не будзе і супакойвацца рана. Тэндэнцыі літаратуры 1930-х гг. пра калектывізацыю будуць працягнуты новым пакаленнем пісьменнікаў, сярод іх у першую чаргу назавем Івана Мележа (1921–1976).

Трагізмам напоўнены лёсы мележаўскіх сялян з вёскі Курані. Прастора Куранёў – прастора анталагічная, невыпадкова людзі супраціўляюцца будаўніцтву грэблі; яны самадастатковыя, экзістэнцыяльна паўнавартасныя. Многія беды прыйдуць у вёску менавіта пасля пабудовы грэблі з вялікага свету і разбураць гэтую першааснову. Адарванасць Куранёў вадой, балотам ад свету стварае эфект быць «па-за часам, па-за прасторай». Нягледзячы на пэўную прывязанасць падзей да канкрэтнай гістарычнай эпохі, канкрэтных бытавых рэалій, героі І. Мележа пасля рэвалюцыі знаходзяцца ў нявызначаным стане: іх вырвалі са звыклай прасторы, а ў новую яны не ўвайшлі; няма звароту назад, а рух уперад страшны. Фактычна людзі апынуліся паміж эпохамі і пазбаўлены ўсялякай жыццёвай апоры. Не маюць яе і сяляне, і кіраўнікі (напрыклад, Апейка таксама разгублены, яго лёс трагічны). Сёння правамерна гаварыць пра агульны трагізм «Палескай хронікі» І. Мележа: вялікія ідэі не прымаюць пад увагу жыццё радавога чалавека. Ідэя новай улады пабудаваць грамадства суцэльнай роўнасці і дастатку загадзя была асуджана на правал, бо першапачаткова ігнаравалася экзістэнцыя чалавека.

Мележаўскі герой адначасова жыве і ў бытавой, і ў анталагічнай прасторы. Магутны бытавы пласт выяўляе экзістэнцыяльную сутнасць чалавека на канкрэтным гістарычным адрэзку часу. Сацыяльныя інстытуты гэтай эпохі толькі ўскладняюць яго жыццё, але ў гэтым і ёсць гістарычная наканаванасць. Сіла таленту І. Мележа заключаецца ў тым, што пісьменнік канкрэтна-гістарычнае жыццё чалавека далучыў да філасофскай праблемы жыцця наогул, яго анталагічнай сутнасці. І ў маштабах філасофскіх ураўнаваны і сяляне, і кіраўнікі, і заможныя, і бедныя.

Дзеючыя асобы рамана «Людзі на балоце» самадастатковыя, узаемападобныя і розныя адначасова. Гэтыя людзі ў пераважнай большасці сваёй заземленыя на сваім побыце, штодзённым клопаце, часам манатонным, можа нават нудным/не цікавым, але гэтая заземленасць герояў не адштурхоўвае чытача, няўлоўны аўтарскі экзістэнцыяльны падтэкст фарміруе ў творы глыбінную філасофскую канцэпцыю, якая ўздзейнічае не толькі вобразам, але і рытмічнай арганізацыяй фразы, рознаракурснымі сцэнамі, паўторамі. Звернем увагу на пачатак рамана: «*Хаты былі на востраве. Востраў гэты, праўда, не кожны прызнаў бы за востраў - аб яго не плёскаліся ні марскія, ні нават азёрныя хвалі. Навокал адно гніла куп'істая дрыгва ды моклі панурыя лясы. <…> Але такое становішча тут не палохала, людзям на востраве яно здавалася зусім звычайным. З усіх бакоў, блізка і далёка, ведалі яны, - такія ж самыя выспы сярод бясконцых багнаў, дзікіх зараснікаў, што разлегліся на сотні вёрст з поўначы на поўдзень і з захаду на ўсход. Людзям тут трэба было жыць, і яны жылі. Аднастайныя, нудныя дажджы, што месяцамі лілі на мокрыя стрэхі, сцюдзёныя вятры, што люта білі ў замерзлыя вочкі-шыбы завеямі, цёплае сонца, што ўставала ў пагодныя дні над купамі алешніку, - усё бачыла гэты востраў заклапочаным, у няспыннай, штодзённай руплівасці. Людзі заўсёды чым-небудзь былі заняты: уранку і ўвечары, летам і зімою, у хаце, на двары, у полі, на балоце, у лесе...»* [1, с.7]. Такі аўтарскі зачын фарміруе бясконцую перспектыву свету, бязмежную прастору жыцця наогул.

І. Мележа цікавіць логіка жыцця палешукоў, старых і малых, слабых і дужых, працавітых і гультаяватых, логіка чалавечай псіхікі, пададзеная праз адначасовасць розных поглядаў на свет, няўлоўныя адценні думак герояў, выказаных і невыказаных імі слоў. Нават Васіль і Ганна ў сваім каханні не заўсёды здольныя спасцігнуць «другога», заглыбіцца ў прыроднае быццё другой палавіны, і гэта становіцца бясконцым стрэсам для герояў. Невыпадкова раман «Людзі на балоце» заканчваецца на трагічна ноце: *«- Ты б от Ганну лепей трымаў пры сабе! - зачапіў Хоня. - Такую дзеўку ўпусціў.*

*- Упусціў не ўпусціў - што з таго! Чаго мне было дзяржаць яе!..*

*- Як ето - чаго?*

*- А так - сам голы!.. Ды шчэ голую браць на шыю!..*

*- Ета, не сакрэт, на шыі не була б! - сказаў Міканор. - От дзеўка - што ўродаю, што рукамі, першая мо на ўсю воласць! Мяне аж зайздрасць брала, што яна з табою! Упусціў!*

*- Упусціў! - Васіль раптам ускіпеў. - Ну, упусціў! Што вам!*

*Міканор сумеўся: упершыню чуў такі сум, такі боль у гэтым маўклівым, недаверлівым хлопцу. Каб суцешыць, супакоіць трохі Васіля, сказаў вінавата:*

*- Нічога, можа, шчэ і не ўсё кончылася! У жыцці, не сакрэт, усяляк бувае...*

*Васіль не адказаў»* [1, с. 396].

Прычына канфлікту паміж Васілём і Ганнай і ў пэўнай мужчынскай нерашучасць, і ў прыроднай сціпласці Васіля, яго залішняй маўклівасці. Замкнёнасць герояў у абалонцы сваёй індывідуальнасці пазбаўляе іх магчымасці быць шчаслівымі. Безумоўна, сапраўдныя першапрычыны ўчынкаў герояў схаваны за знешняй падзейнасцю, бо глыбінны сэнс – у падтэксце, ключ да якога ў таямніцах жыцця, у загадкавасці, супярэчнасцях чалавечай душы.

Прыгадаем роздум Ганны ў першую ноч замужжа: *«У тую ноч, першую ноч замужжа, Ганна доўга не магла заснуць. <…> Ляжала ў душнай цемры, здавалася, забытая ўсімі, пакінутая, адна-адзінокая ў цэлым свеце.*

*“От і ўсё”, - як бы прарываючыся праз туман, думала яна з такою тугою, нібы настаў канец свету. “Усё, усё, усё”, - гаварылі, паўтаралі ёй бясконца ходзікі на сцяне. “Што - усё?” - губляла, намагалася яна зноў злавіць сэнс гэтага “ўсё” і часта не магла знайсці, вярнуць хоць якую яснасць галаве, якая поўнілася непадатным, нядобрым туманам.*

*“Усё адно. Рано ці позно... Ніхто не мінае... Прывыкну як-небудзь... Усе прывыкаюць, і я - таксамо...” - прадзіраліся часам у галаве важкія, цягучыя думкі, потым зноў усё прападала ў тумане і атупеласці»* [1, с. 392-393].

І. Мележ тонка перадае пульс, рытм, дынаміку тагачаснага жыцця, яго крохкасць і разарванасць. Усе персанажы без выключэння пастаўлены ў сітуацыю выпрабавання – выпрабавання дабром і злом, верай і вернасцю, здрадай і каханнем. Выбар старога Глушака цалкам адпавядае яго светаразуменню – абараніць сваё крэўнае, нажытае. Халімон Глушак, «*маленькі, сухенькі, такі дробны ў параўнанні са сваёй шырокай, самай вялікай у Куранях будынінай*» [1, с. 84], глядзеў на свет «*вострым позіркам тхарыных вачэй*», «*нічога важнага нікому не давяраў, сынам нават, рабіў сам*» [1, с. 84]. Стары селянін імкнецца прымірыць пачуццё абсурднасці ад несправядлівасці жыцця і неабходнасць жыць. Увогуле ракурс паказу сям’і Глушакоў у рамане ёсць свядомая ўстаноўка пісьменніка на псіхалагічны экперымент, скіраваны на пашыранае даследаванне сферы экзістэнцыяльнага быцця, чалавечай індывідуальнасці ў поліфаніі грамадскіх сувязяў у межах Куранёў.

У лёсе кожнага героя рамана «Людзі на балоце» ляжыць аўтарская ідэя адзінкавасці, непаўторнасці, самакаштоўнасці кожнай жыццёвай сітуацыі. Такі падыход дыктуе адпаведны прынцып адбору матэрыялу, каб самым падрабязным чынам апісаць факты, іх адценні і – самае важнае – «*дакладна вызначыць маштаб і характар гэтай перамены*» [2]. Для І. Мележа 1960-1970 гг. важна было зафіксаваць па магчымасці дакладна, цэласна ўнікальнасць асобы і ўнікальнасць часу. Яго персанажы засяроджаны выключна на прыватным жыцці і адчуваюць не столькі моц дзяржавы (яе ў першым рамане і няма, ёсць вёсачка на балотным востраве), колькі прэсінг людзей, што побач, прэсінг уласных комплексаў, матэрыяльных абставін.

Выразная дэталізацыя псіхалогіі пакрыўджанай Яўхімам Хадоські ярка ўвасабляе стан душы гэтай вясковай сяброўкі Ганны Чарнушкі падчас наведвання знахаркі. Свядомасць дзяўчыны фіксуе выпадковыя, хаатычныя, сумбурныя дэталі (глінішчанскія могілкі, хаты, агароды, «*чубы чароту*» на балоце, чорная хатка знахаркі, «*засаўка шарганула*»), але менавіта яны ствараюць атмасферу хуткаплыннасці і завуаляванасці жыцця. Перажытае Хадоськай у доме знахаркі, трагедыя духу дзяўчыны – гэта яе ўласны шлях да пазнання быцця.

Духоўныя пошукі герояў рамана «Людзі на балоце» ды і ўсёй «Палескай хронікі» сведчаць аб важнасці іх жыццёвых праблем і аб цяжкасці альбо немагчымасці ў свеце спакус і грахоў выбіраць правільнае рашэнне, аб пакутніцкіх кроках па жыцці, дзе кожны паасобку выбірае сваю адзіную сцежку.

І. Мележ у межах рэалістычнага праўдападабенства вельмі аб'ёмна выявіў экзістэнцыяльныя параметры свядомасці чалавека, глыбіню яго перажыванняў: татальнае адчужэнне, адзіноту, некамунікабельнасць, расчараванне ў многіх канцэпцыях філасофіі гуманізму, пакутлівы пошук новых каштоўнасных арыенціраў у час змены светапоглядных прыярытэтаў.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ
1. Мележ, І. Людзі на балоце / І. Мележ // Збор твораў : у 10 т. / І. Мележ. – Мн. : Маст. літ., 1981. – Т. 5. – 415 с.
2. Сартр, Ж.-П. Тошнота : [Электронны рэсурс] / Ж.-П. Сартр. – Рэжым доступу: https://www.booksite.ru/localtxt/sar/tr/sartr_j_p/tos/hno/toshnota/1.htm. – Дата доступу: 11.05.2026.

**EXISTENTIAL WORLD-FEELING OF THE HEROES IN THE NOVEL "PEOPLE OF THE MARSH" BY IVAN MELEZH**

**T.M. Tarasava**
*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*
*Minsk, Belarus, tamaratarasava@gmail.com*

The article examines the problems of collectivization through the prism of the existential world-feeling of the heroes in the novel "People of the Marsh" by Ivan Melezh. The everyday surroundings in the novel reveal the existential essence of a man in a specific historical period of time, the scale of philosophical problems and ontological essence of life. In the fate of each hero in the novel "People of the Marsh" lies the author's idea of uniqueness and value of every life situation.

*Keywords*: Ivan Melezh; novel "People of the Marsh"; existence; existential world-feeling.

УДК 821.111(73)-31.09

# ЮЖНАЯ ГОТИКА В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

**Е.В. Тарасова**
*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*
*Минск, Республика Беларусь, elena8602@mail.ru*

Американская готическая литература претерпела значительную трансформацию в первой половине XX века. Если готическая проза XVIII–XIX веков в основном опиралась на мотивы сверхъестественного ужаса, мрачные декорации и мелодраматические сюжеты, то в XX веке готическая традиция в США приобрела ярко выраженный социально-исторический характер. Особенно отчетливо эта эволюция проявилась в южной готике, которая использовала характерные элементы жанра для осмысления исторической памяти, морального распада общества и последствий культурных травм американского Юга. В статье прослеживается развитие американской готической литературы первой половины XX века через призму формирования южного готического повествования.

*Ключевые слова:* Южная готика; американская литература XX века; историческая память; культурная травма; гротеск; региональная идентичность.

Литературная готическая традиция, начиная с XIX века, стала значимо ярким направлением в американской литературе. Готическое направление, зародившись в европейской литературе XVIII века, традиционно включает в себя такие элементы, как мрачные декорации, сверхъестественные явления и тревожное ожидание ужаса. Американские писатели адаптировали эти элементы таким образом, чтобы отразить культурные и исторические тревоги США. Эдгар Аллан По и Натаниэль Готорн, акцентировав внимание на темах вины, греха и психологических откло-

нениях личности, сформировали ярко выраженную американскую готическую эстетику.

К началу XX века готическая литература под влиянием крупных социальных и культурных изменений внутри страны и за ее пределами начала эволюционировать. Индустриализация, модернизация и последствия Гражданской войны оказали значительное влияние на литературное творчество многих писателей. В XX веке американская готическая литература отходит от традиционного сверхъестественного ужаса и вместо этого делает упор на психологическую сложность человека и социальную критику. Писатели все чаще обращаются к темам исторической травмы, расовых предрассудков и разрушения традиционных социальных иерархий. Тем самым они превратили готическую литературу в мощный инструмент для изучения «темных» сторон американской истории и культуры.

Одним из важнейших факторов, повлиявших на американскую готическую литературу, стали неразрешенные вопросы наследия рабства и последствия Гражданской войны. Это особенно ярко проявилось в южных штатах. Несмотря на то что война закончилась в 1865 году, её социальные и психологические последствия оставались центральными для американской культуры вплоть до XX века.

Американский Юг вступил в XX век с глубоким экономическим неравенством, расовым насилием и ностальгией по утраченному аристократическому прошлому. Эти противоречия породили литературное движение, известное как южная готика, которое отражало приходящие в упадок плантации, распавшиеся семьи и общины, преследуемые чувством вины за прошлые события. Расовые конфликты и сегрегация оставались центральными реалиями американской жизни в начале XX века.

Модернизм, ставший одним из основных направлений в искусстве первой половины XX века, по словам Е.В. Староверовой, *«с характерным для него восприятием жизни как хаоса и весьма распространенными настроениями тоски и безнадежности, питавшимися еще и памятью декаданса рубежа XIX–XX веков, идеями О. Шпенглера о "сумерках богов" и "закате Европы", вполне соответствовал атмосфере послевоенной Америки»* [2]. Писатели модернисты стремились изобразить растерянное состояние личности и осколочность, нестабильность человеческого сознания. Эти проблемы тесно перекликались с темами готической литературы, в частности, с исследованием феномена страха, отчуждения и психологической нестабильности. Страх всегда был одной из ключевых категорий в готической литературе, в начале XX веке он претерпевает существенную трансформацию.

Модернистская литература переносит центр художественного исследования во внутренний мир человека. В отличие от классической готики XVIII века, где страх был связан с внешними сверхъестественными силами, литература первой половины XX века интериоризирует ужас, превращает его в форму субъективного опыта. Тем самым готическая традиция оказывается тесно связанной с модернистской концепцией раздробленного сознания, именно модернистские готические повествования часто подчеркивают его двусмысленность и неопределенность.

Так, известный американский автор Уильям Фолкнер, используя сложные повествовательные приемы, присутствие множества рассказчиков и нелинейное повествование, убедительно изображал нестабильность памяти и сознания человека. Его экспериментальные художественные приемы существенно усилили психологические и философские аспекты готической литературы XX века.

Как отмечает британский исследователь литературы Дэвид Пантер, современная готика всё чаще помещает ужас в психологическую сферу, а не полагается исключительно на явные сверхъестественные механизмы, поскольку готический страх возникает «на грани приемлемого» [3, с. 189], где культурные и психические границы становятся неустойчивыми. Следовательно, страх представляется как продукт культурной и психологической нестабильности.

В начале XX века в США наблюдается стремительный промышленный рост и расширение городов, миллионы людей мигрируют из сельской местности, иммигрантские общины выходят на рынок труда. С одной стороны, такие изменения принесли экономическое развитие, с другой – породили социальную дезориентацию и тревогу. Городская жизнь часто казалась безличной, фрагментированной и психологически угнетающей. Писатели в готическом стиле/ключе использовали темы отчуждения и изоляции для изображения этих переживаний.

В романе «Сердце – одинокий охотник» (1940) Карсон Маккаллерс изображает персонажей, борющихся с одиночеством и социальной маргинализацией. Произведение начинается с описания поразительного образа изоляции: *«В городе было двое немых, они всегда ходили вместе»* [1]. Персонажи К. Маккаллерс испытывают глубокую эмоциональную отчужденность, несмотря на жизнь в непосредственной близости с другими людьми. Внимание К. Маккаллерс фокусируется на людях из периферии общества, на представителях расовых меньшинств, инвалидах и социальных изгоях. На образах этих персонажей писательница раскрывает эмоциональную и моральную изоляцию людей, неспособных полноценно общаться друг с другом. Одиночество у К. Маккаллерс приобретает экзистенциальный характер и становится универсальной метафорой человеческого существования в условиях распада социальных связей.

Писательница Фланнери О'Коннор ещё больше расширила художественные возможности южной готики, введя в свои произведения гротескных персонажей и шокирующие акты насилия. В её рассказах часто изображаются морально порочные люди в моменты их духовного откровения. Использование писательницей гротескных образов и черного юмора подчеркивает противоречия между религиозными идеалами общества и человеческим поведением. Ф. О'Коннор особенно известна своими гротескными образами и шокирующими событиями в повествовании. Так, рассказ «Хорошего человека трудно найти» (1953) описывает жестокое столкновение семьи с преступником, известным как Изгой. В рассказе тонко сочетаются мрачный юмор и глубокие моральные размышления.

Авторы американской южной готики часто используют в произведениях гротескные фигуры, чтобы раскрыть скрытые моральные недостатки общества. По мнению профессора канадского университета Эрика Савоя, гротеск в американской готике обнажает жуткий кошмар, скрывающийся под мифами о прогрессе, подсвечивает темную сторону американской мечты [4]. Гротеск, с одной стороны, служит инструментом социальной критики, с другой – формой нравственного и экзистенциального откровения, в котором проявляется трагическое несоответствие человека моральному закону.

Таким образом, прошлое не уходит из американской литературы XX века, оно продолжает жить в настоящем, определяет сознание героев и характер их действий. В южной литературной готике это проявляется особенно ярко – историческая травма американского Юга становится источником устойчивого чувства вины и характеризует поведение персонажей. В результате американская готическая

литература XX века функционирует как механизм культурной памяти, в котором прошлое сохраняет активное воздействие на настоящее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Маккалерс, К. Сердце – одинокий охотник / К. Маккалерс. – Режим доступа: https://royallib.com/book/karson_makkalers/serdtse__odinokiy_ohotnik.html. – Дата доступа: 05.05.2026.

2. Староверова, Е. В. Мир человека после Первой мировой войны. Модернизм // Американская литература / Е. В. Староверова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://american-lit.niv.ru/american-lit/staroverova-amerikanskaya-literatura/posle-pervoj-mirovoj-vojny.htm. – Дата обращения: 05.05.2026.

3. Punter, D. The literature of terror: a history of Gothic fictions from 1765 to the present day / D. Punter. – London ; New York : Routledge, 1996. – Vol. 2 : The modern Gothic. – 244 p.

4. Savoy, E. The Rise of American Gothic / E. Savoy // The Cambridge Companion to American Gothic / ed. by J. A. Weinstock. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – P. 167–188.

## SOUTHERN GOTHIC IN AMERICAN LITERATURE OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

**E.V. Tarasova**
*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*
*Minsk, Belarus, elena8602@mail.ru*

American Gothic literature has undergone a significant transformation in the first half of the 20th century. While Gothic fiction of the 18th and 19th centuries relied primarily on supernatural horror, gloomy settings, and melodramatic plots, in the 20th century, the Gothic tradition in the United States acquired a distinctly socio-historical character. This evolution was particularly evident in Southern Gothic, which used the genre's characteristic elements to address historical memory, the moral decay of society, and the consequences of cultural trauma in the American South. This article traces the development of American Gothic literature in the first half of the 20th century through the prism of the formation of Southern Gothic narrative.

*Keywords:* Southern Gothic; 20th-century American literature; historical memory; cultural trauma; grotesque; regional identity.

УДК 821.111

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН РОМАНА «БЕСКОНЕЧНАЯ ШУТКА» ДЭВИДА ФОСТЕРА УОЛЛЕСА

**С.Е. Трунин**
*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,*
*Минск, Республика Беларусь, trunin_s@mail.ru*

В статье рассматривается тематический диапазон романа «Бесконечная шутка» Дэвида Фостера Уоллеса. Анализируется специфика представленных в книге тем: отцов и детей, домашнего насилия, спорта, наркотической зависимости, психических расстройств, суицида и др. Отмечается специфика использования постмодернистского и метамодернистского инструментария в процессе их раскрытия.

*Ключевые слова*: тематический диапазон; постмодернизм; метамодернизм; ирония; осцилляции; детализация.

Тематический диапазон «Бесконечной шутки» (1996) Дэвида Фостера Уоллеса широк и достаточно разнообразен. В числе основных тем исследователями чаще всего указываются следующие: пристрастия, ментальное здоровье (психические заболевания), талант, творчество, развлечения, наркотики, политика. Все они лежат на поверхности и способны в той или иной мере заинтересовать читателя. В действительности же в произведении представлен значительно более широкий спектр тем и проблем. В ткань романа также органично вплетены различные дискурсы, масштабирующие его концептосферу. Кроме того, особенностью книги является переплетение тем, их фрактальная взаимосвязь и взаимозависимость.

Классическая для литературы *тема отцов и детей* раскрывается в романе эпизодически. Глава «Зима 1960 г. до э.с. – Тусон, Аризона» полностью посвящена отцу Джеймса Инканденца, т.е. дедушке Хэла. Весь ее текст – это монолог Джеймса-старшего, исполненный в стилистике «потока сознания». Данная глава очень «плотная» с точки зрения погружения в тему, т.к. здесь раскрывается не только поколенческая разница, но и способы воспитания, имеющие последствия для того, на кого они направлены. Джеймс-старший изображен далеко не идеальным отцом, постоянно осциллирующим между различными методиками воспитания и в итоге не владеющим ни одной из них. Так, он обращается к своему сыну четырьмя разными вариантами имени (Джим, Джимбо, Джимок, Дж.О.И.), что свидетельствует об отсутствии единой позиции: разговаривает с ним то как с ребенком, то как с молодым человеком (немного оправдывает отца только тот факт, что в 10 лет рост Джима составлял около 180 см). В самом начале главы становятся ясны серьезные намерения Джеймса-старшего – он хочет обучить сына игре в теннис. Практически сразу отец озвучивает свою программу-максимум: «Сегодня ты начнешь, но спустя совсем немного лет, отлично знаю, ты уже сумеешь меня одолеть, и в день, когда ты меня одолеешь впервые, я наверняка разрыдаюсь. Из бескорыстной гордости, ужасной радости отца, которого превзошел сын» [1, с. 187-188]. При этом он ни разу не спрашивает, чего хочет сын. Родителю в голову не приходит, что возложение надежд на своего ребенка может его серьезно травмировать психологически. Отец не стесняется озвучивать собственные ожидания: «<…> и сын мой, плоть моей плоти, бледная сутулая плоть моей плоти, который хотел начать взлет к – руку даю на отсечение – великой теннисной карьере, чтобы показать своему побитому забытому папаше на его место в углу, который хотел, может, хотя бы раз побыть настоящим мальчиком и научиться играть, и развлекаться, и резвиться, и играть на жарящем без устали солнце, которым этот гребаный город так славится, наслаждаться сколько может <…>» [1, с. 192]. Джеймс-младший в течение главы не произносит ни слова, однако читатель улавливает ужас, испытываемый им от услышанного. Реакцией отца на слезы десятилетнего сына является откровенный шейминг: «<…> нет, давай, плачь, не стесняйся, я слова не скажу, только меня это с каждым разом трогает все меньше, просто предупреждаю, на мой взгляд, ты переигрываешь со слезами и… менее эффек… эффективно с каждым разом, хотя мы оба знаем, оба знаем, да, только между нами – мы с тобой знаем, как это всегда действует на твою маму, да, никогда не подводит, всякий раз она кладет твою большую голову себе на плечо так, что это едва ли не неприлично, ты бы только видел со стороны, хлоп-хлоп по спинке, будто помогает отрыгнуть какому-то сутулому высоченному неприличному дитятке в бабочке с книжкой, растягивающей pronator teres, в слезах, ты так и взрослым будешь делать? Тоже будут подобные приступы, когда станешь мужчиной за соб-

ственным рулем?» [1, с. 193]. Постепенно становится понятно, что в процессе воспитания Джеймс-старший реализует свои комплексы (его отец, в свою очередь, не обращал внимания на успехи сына в теннисе). Тотальному игнору он смог противопоставить только удушливую гиперопеку. Пытаясь передать опыт и мировоззрение, родитель ретранслирует на сына также и собственные непроработанные детские травмы.

Обращает на себя внимание и отношение к телесности. «<…> ты машина-тело-предмет, Джим <…>» [1, с. 189], – обращается к сыну Джеймс-старший. Явной дегуманизацией и опредмечиванием наполнены его слова о разнице поколений: «Вы смотрите на родителей, добрых или недобрых, счастливых или убогих, пьяных или трезвых, великих или почти великих, или вовсе неудачников, как смотрите на квадратный стол или “Монклер” цвета закушенной губы. Молодежь нынче… вы, нынешняя молодежь, почему-то не умеете чувствовать, не говоря уж о любви, – об уважении вообще промолчу. Мы для вас просто тела. Мы для вас просто тела и плечи, и колени со шрамами, и большие животы, и пустые кошельки, и фляжки. Я не повторяю те клише, что вы принимаете нас как должное, а скорее говорю, что вы не умеете… представить наше отсутствие. Мы настолько с вами, что перестали что-то значить. Мы окружение. Мебель мира» [1, с. 199]. При этом ему в голову не приходит, что такая ситуация может быть следствием поступков самих родителей и реализуемой ими модели воспитания. Завышенные требования и неоправданные ожидания, а также солдафонская атмосфера явно не способствуют раскрытию личности, а наоборот, подавляют ее.

В главе «Зима, 1963 год до э.с., Сепульведа, Калифорния» видим еще один фрагмент, дающий представление об отношениях в этой семье. Отчуждение между отцом и сыном постепенно усиливается; пассивная агрессия со стороны Джеймса-старшего провоцирует у Джеймса состояние постоянной напряженности. Финал главы демонстрирует отсутствие какой-либо привязанности между ними: Джеймс-старший теряет сознание от поднятой пыли, а сын даже не пытается привести его в чувства, он спокойно начинает собирать детали пылесоса, чтобы почистить комнату родителей. Джеймс, который получает в данной главе нарраторские функции, исключает упавшего отца из повествования вплоть до конца эпизода.

Схожее ощущение дистанции и отстраненности в отношениях проявляется и у сыновей самого Джеймса Инканденца. Следует отметить, что произошло это не сразу, т.к. их воспоминания о детстве достаточно светлы: «Некоторые из первых воспоминаний Орина, Марио и Хэла – как они задремывали за столом, и их мягко переносил в кровать очень высокий человек» [1, с. 226-227]. Но отец покончил с собой в 2004 г., и поэтому его родительская связь с детьми осталась недоразвитой, но их отношения с матерью – Аврил, или Маман, – эволюционировали и приобрели достаточно четкие очертания. Она отчаянно изображает из себя образцовую мать, заботящуюся о своих детях, вот только эта забота превращается или в гиперопеку (как в случае с Марио), или в сухую формальность (как в случае с Хэлом). Регулярные ужины Хэла и Марио у Аврил скучны, однообразны и предсказуемы, но все участники этого действа продолжают играть в семью. Финал одного из таких ужинов нарратор описывает следующим образом: «Аврил всегда приносит парочку адских желеинок Марио и с шутливо сухим тоном говорит Хэлу, что была умеренно рада видеть его вне les bâtiments sanctifies. Хэлу это все иногда кажется ритуальной и почти галлюцинаторной прощальной пляской» [1, с. 229].

Впрочем, отношения в этой семье между родителями и детьми в целом складываются по-разному. Орин куда более резок и категоричен по отношению к Джеймсу и Аврил. Очевидно, что его отношения с ними более травматичны. Как самый старший из детей, он занимает позицию наблюдателя. В примечании 234, написанном в форме интервью, он не стесняется называть обоих родителей сумасшедшими, смело ставит им диагнозы, не обладая при этом необходимой компетенцией. Любопытно, что он оценивает родителей не с точки зрения важности их присутствия в его жизни, а с точки зрения «функционирования»: «И Маман функционирует за троих. На наш день карьеры Маман на турбоускорении и на пятой передаче» [1, с. 1219]. Но еще более важной является его рефлексия отношений Хэла и Марио с Аврил: «Ей приходится держать Хэла под юбкой, но при этом так ненавязчиво, что Хэлли и не понимает, что происходит, чтобы он не отцеплялся от юбки. Малой до сих пор навязчиво ищет ее одобрения. Живет ради аплодисментов ровно двух рук. До сих пор для нее выступает, в плане синтаксиса и лексикона, в семнадцать лет, ровно как в десять. Малой такой закрытый, что с ним разговаривать – как бросать камень в болото. Малой не представляет, что даже знает, что у него проблемы. Плюс у Маман навязчивое состояние из-за Марио, разных физических трудностей, невзгод и жалкостей Марио, и она боготворит Марио, и считает, что Марио – какой-то мирский мученик бардака, в который она превратила свою жизнь, и при этом вынуждена поддерживать политику невмешательства, притворяться, что дает Марио жить своей жизнью и принимать свои решения» [1, с. 1221]. Очевидно, что в данном отрывке одновременно вскрываются проблемы как братьев, так и их матери. Чувствуется, что в сложившейся ситуации Орин скорее на стороне Хэла и Марио, чем Аврил.

Ввиду того, что Орин – старший из братьев, у него была возможность провести с отцом больше времени, чем у остальных (хотя Марио и был личным помощником отца на съемках фильмов). Свои семейные прозвища («Сам» и «Чокнутый Аист») Джеймс получил именно от старшего сына. О масштабах их взаимного неприятия можно лишь догадываться. Нарратор достаточно сдержанно характеризует эти отношения: «Орин даже не представлял, какими банальными и среднестатистическими были его проблемы-с-родителем-того-же-пола; ему-то казалось, что это нечто чудовищно исключительное. <…> Многое из того, что Орин рассказывал о семье, было унылым, затхлым от долгих лет страха признаться» [1, с. 857]. И далее раскрываются причины, а точнее, главная причина несостоявшихся отношений – замкнутость Джеймса: «Внутренняя жизнь Джима была для Орина черной дырой, говорил Орин, а лицо его отца – пятой стеной в любой комнате. <…> Орин не имел представления о мнении или чувствах отца по любому поводу. Он считал, что Джим прячется за матовым пустым выражением лица, которое его мать иногда в шутку звала на французском Le Masque. Он так пусто и безвозвратно скрывался в себе, что Орин даже стал представлять его аутистом, почти кататоником. Раскрывался Джим только перед матерью. Как и все в семье, говорил он. Она поддерживала каждого, психически. Она была светом и пульсом семьи, связывала их всех воедино. <…> Главным детским воспоминанием Орина о Джиме был равнодушный взгляд с большой высоты» [1, с. 857-858].

Отношения Хэла с Маман носят формальный характер, т.к. истинного взаимопонимания между ними нет. Мать лишь усиливает одиночество сына: «В чем ему [Хэлу. – *С.Т.*] среди прочего трудно с Маман – Аврил Инканденца уверена, будто знает его как человека изнутри и снаружи, причем с богатым внутренним миром,

а на самом деле, как знает Хэл, внутри него и нет ничего. Его Маман Аврил слышит внутри него собственное эхо, вот и думает, что слышит его самого, отчего Хэл в последнее время чувствует то единственное, что действительно чувствует максимально: он одинок» [1, с. 807].

Впрочем, рассматриваемая тема не ограничивается семьей Инканденца. Пунктиром в романе обозначены отношения Дона Гейтли со своей матерью-алкоголичкой. Мы видим источник и генеалогию проблем данного персонажа, связанных с наркотиками. Кроме того, Гейтли как один из главных героев лучше раскрывается благодаря нескольким фрагментам. В одной из глав описывается ежедневный ритуал из его детства, связанный с алкогольной зависимостью матери: он допивал водку за ней, всегда немного оставляя на дне бутылки. С одной стороны, у него с детства проявилась тяга к алкоголю, а с другой – он всегда оставлял немного, чтобы матери было чем опохмелиться утром, проявляя таким образом «заботу». Повзрослев, Дон понял, что был и соучастником, и заложником ситуации: «Только этот жест, как теперь осознал Гейтли, был не просто проявлением сыновней любви: если она не опохмелялась, то весь день не поднималась с красного дивана, а значит, вечером не было новой непочатой бутылки» [1, с. 527].

Изображая достаточно разные семьи – от внешне счастливого семейства Инканденца до неблагополучной у Гейтли, – Уоллес констатирует неизбежный разрыв между поколениями. Причины могут быть разными: от завышенных родительских ожиданий до банального непонимания. Главное, на чем делает акцент писатель, – это травматичность разрыва для обеих сторон.

К теме отцов и детей примыкает *тема домашнего насилия*. В воспоминаниях Дона Гейтли всплывает картина, как любовник его матери, бывший военно-морской полицейский, с упоением избивает ее после выпитой изрядной порции пива: «Из уголка полицейского рта высовывался кончик языка, а на лице с маленькими глазками появлялось выражение великой сосредоточенности, будто он разбирал или собирал что-то очень деликатное. Он стоял над ней на одном колене с видом, словно решал серьезную проблему, отмеряя удары, резкие и меткие, а она корчилась и словно пыталась их отогнать. Меткие удары» [1, с. 526]. Гейтли не упоминает, пытался ли он хоть как-то защитить мать, он лишь сосредоточен на бессмысленной жестокости (побои осуществлялись регулярно).

Еще один случай домашнего насилия, а конкретнее, жестокого обращения с детьми, описывается в самом начале романа, в главе «Год Шоколадного Батончика “Дав”». Менее чем на двух страницах изложена история 15-летней Уордин, которую регулярно избивает собственная мать за то, что девочка якобы «хочет склонить Роя Тони [любовника матери. – *С.Т.*] к Греху молодой упругой собой» [1, с. 47]. Реджинальд – парень Уордин – хочет ей помочь, но это вряд ли возможно, т.к. побои, скорее всего, только усилятся. Весь отрывок написан в стилистике «потока сознания», словно бы «ускоряющем» этот сюжет и одновременно усиливающем атмосферу нарастающего отчаяния и безысходности.

Если в теме отцов и детей просматриваются автобиографические мотивы (отношения братьев Инканденца с Маман), то тема домашнего насилия, вероятнее всего, почерпнута автором извне. Представленные в произведении эпизоды являются клишированными – этим подчеркивается обыденность, будничность насилия. Акцент сделан на беззащитности человека перед проявлениями зла.

Как абсолютное зло понимаются в романе алкоголь и наркотики. *Тема алкогольной и наркотической зависимости* – одна из центральных, она рассматрива-

ется разносторонне. Подробно описываются собрания анонимных алкоголиков и наркоманов, разнообразие психотропных препаратов и их воздействие на организм, физиологические последствия зависимости, психическая деформация личности вследствие употребления алкоголя или наркотиков – буквально всё подвергается тщательному рассмотрению и детализации. Уоллес явно не боится натуралистичных сцен для достижения цели: вызвать максимальное отвращение у читателя к запрещенным препаратам и алкоголю. Герои произведения (как центральные, так и безымянные), их локальные судьбы являются важными элементами большого пазла, который представляет собой данная тема. Дискретные фрагментированные сюжетные линии постоянно дополняются шокирующими историями наркоманов, застающими читателя врасплох и оттого имеющими ощутимый психологический эффект.

В примечании 69 приводится целый перечень (судя по всему, отнюдь не исчерпывающий) различных групп взаимопомощи: Анонимные Наркоманы, Анонимные Кокаинщики, Анонимные Психодельщики, Анонимные Никотинщики, Анонимные Потребители Дизайнерских Наркотиков, Анонимные Стероидщики, Анонимные Прозаковцы. В списке отсутствует группа Анонимных Алкоголиков (АА), о которой речь идет в основном тексте романа.

Действие романа частично разворачивается в реабилитационной клинике Эннет-Хаус, основанной в 2002 г. Здесь действуют жесткие правила, касающиеся трезвости (запрет на употребление наркотиков) и распорядка дня (возвращение в клинику до полуночи). И сам Эннет-Хаус, и его обитатели показаны глазами Дона Гейтли (который также выступает в роли нарратора в главах о клинике), к 29 годам обретшего трезвость и ставшего сотрудником данного учреждения. Подробно описываются разные причины и способы справляться с зависимостью. Однако ни герой, ни сам автор никого не жалеют: наркотики – это всегда сознательный выбор, за который нужно нести ответственность. Принятие проблемы является первым шагом на пути к выздоровлению. К сожалению, далеко не все справляются, что видно из личного отношения Дона и отсутствия у него каких-либо иллюзий: «Лично Гейтли не в восторге от АН [Анонимных Наркоманов. – *С.Т.*]: столько рецидивов и потом возвращений как ни в чем не бывало, столько боевых баек, рассказанных с неприкрытой идиотской гордостью, так мало внимания к Служениям или Посланию всерьез; столько народу в коже и железе, сплошь выпендреж» [1, с. 326]. Сам герой в течение романа проходит большой путь от зависимости («Как активный наркоман Дон Гейтли тоже отличался свирепым и веселым пылом» [1, с. 67]) до трезвости и несгибаемой воли, проявленной в конце книги в отказе от анестетиков после перенесенной операции. Причем автор подчеркивает, что опыт трезвости является неимоверно трудным на любом этапе: «<…> недавно протрезвевшие люди легко подвергаются заблуждению, будто люди с более продолжительным временем трезвости – романтичные и героические, а не такие же потерянные, напуганные и с трудом выживающие, как и все в АА <…>» [1, с. 994].

В «Бесконечной шутке» достаточно подробно описываются собрания бостонских АА и АН. В одной из глав писатель изображает схему собраний, прибегая к детализации. Причем основное внимание уделяется не столько формальной стороне, сколько конкретным личным историям. Кроме того, он живописует метаморфозы, происходящие с алкоголиком / наркоманом: «… затем ультиматумы по месту работы, нетрудоустраиваемость, финансовое дно, панкреатит, подавляющее

чувство вины, кровавая рвота, циррозная невралгия, недержание, невропатология, нефрит, черная депрессия, жгучая боль, и Вещество дарует все более краткие периоды облегчения; затем, наконец, больше никакого облегчения, нигде; наконец, невозможно кайфануть так, чтобы заморозить свои чувства от такой жизни; и теперь ты уже ненавидишь Вещество, ненавидишь, но понимаешь, что все равно не можешь бросить <…>» [1, с. 407]; «Энурез. Импотенция. Приапизм. Онанизм. Фонтанирующее недержание. Автокастрация. Сложные параноические галлюцинации, самая грандиознейшая мегаломания, коммунизм, крайний бирчизм, национал-социалистский бундизм, нервные срывы, содомия, скотоложство, растления дочерей, признания в любых уровнях неприличия. Копрофилия и -фагия» [1, с. 413].

Думается, эти описания имеют целью вызвать не только отвращение, но и толику эмпатии к опустившимся на социальное дно. Система и общество отторгают таких людей, в то время как Уоллес помещает их в самый центр, делает объектом пристального внимания. Как это ни парадоксально, но только люди, прошедшие через зависимость, способны помочь себе подобным. Дон Гейтли, присутствующий на собрании бостонских АА, поражается, насколько они действительно помогают, но он не может понять механизма действия. Героя приводит в некоторое замешательство тот факт, что основная задача АА (непроговариваемая) – это принятие: не только собственной зависимости, но и друг друга. Поэтому как бы вызывающе ни вел себя новичок, какие бы оскорбления в адрес собравшихся он ни выкрикивал, его никто не может выгнать, наоборот, ему выказывают максимальную поддержку. Наблюдая за собранием с метапозиции, персонаж делает для себя ряд важных выводов: «Гейтли обнаружил, что главное – это говорить правду. <…> <…> и чтобы это была правда без замалчиваний, без фортификаций. И максимально неироничная. Иронист на собрании бостонских АА – как ведьма в церкви. Здесь не иронизируют. То же касается лукавой неискренней манипулятивной псевдооткровенности. <…>» [1, с. 432]. Важное условие (наравне с принятием) – это доверие, без которого невозможно преодоление зависимости.

Взгляд самого Уоллеса избавлен от какого-либо романтизма, писатель очень реалистично подходит к оценке шансов и возможностей зависимых людей (потому что сам прошел этот путь). В примечании 292а описывается негласный запрет на романтические отношения, т.к. «“У наркоманов не бывает отношений – они берут заложников” (sic) и “Алкоголик – боеголовка с наведением на облегчение”» [1, с. 1242]. Эти сентенции проиллюстрированы многочисленными историями, изложенными в «Бесконечной шутке».

Вся эта тема представлена в романе в метамодернистском ключе. Автор не только декларирует отказ от неуместной иронии, но и констатирует различные осцилляции, подвергая их дестигматизации. Описывая многочисленные последствия зависимости, он в первую очередь акцентирует внимание на колебаниях между различными крайностями: трезвостью и дурманом, желанием и апатией, ответственностью и безответственностью, сосредоточенностью и рассеянностью – всю эту палитру Уоллес сводит к единой точке принятия. Писатель не осуждает своих героев, наоборот, подчеркивает, что испытывать самые разные чувства и эмоции является проявлением человеческой природы. Кроме того, постоянные погружения в «структуру чувства», стремление артикулировать неудобное и часто непроговариваемое – тоже метамодернистская практика. Показателен в этом плане эпизод с собранием бостонских АН: Рой Тони готов был оторвать голову

Кену Эрдеди, когда тот отказался с ним обниматься. Очевидно, что уязвимость и дискомфорт так же травматичны, как и весь путь к трезвости.

Прибегая к детализации, Уоллес подробно описывает последствия влияния на организм различных наркотических веществ. Так, в одной из глав описывается воздействие спектра амфетаминов (МДА / ДМА / ТМА / МДМА / ДОМ / СТП / ДМЗ): «<…> химически ДМЗ напоминает какой-то смешанный брак между лизергиновыми и мусцимолоидными, но значительно отличается от ЛСД-25 тем, что его воздействие менее визуальное и пространственно-церебральное, но более темпорально-церебральное и почти онтологическое, с некой примесью ускорения в стиле экспериментов с фенилкиламинами, благодаря чему потребитель воспринимает свои отношения с обычным потоком времени как радикально (и эйфорически, вот где голову поднимает схожесть с мусцимолами) измененные» [1, с. 202].

Также достаточно много внимания на страницах романа уделяется марихуане и особенностям ее употребления. В одной из глав подробно изложены последствия ее отмены: «<…> отходняк с травки: потеря аппетита, мания и бессонница, хроническая усталость и кошмары, импотенция и прекращение менструаций и лактации, циркадная аритмия, внезапное потение банного масштаба, спутанность сознания и моторные треморы, особенно паршивое повышенное слюноотделение – у нескольких новичков до сих пор при себе больничные чашки для слюны под подбородками, – обобщенные тревога, дурные предчувствия и ужас, и стыд из-за ощущения, что ни врачи, ни даже сами аэнщики на тяжелых наркотиках недостаточно сопереживают или сочувствуют “наркоману”, которого довел до ручки якобы самый легкий кайф в природе, добрейшее Вещество на свете» [1, с. 591]. То, что многим представляется простым курением, баловством является на самом деле сильнодействующим наркотиком. Еще в самом начале романа писатель изображает Эрдеди, который пытается завязать с марихуаной. Раскрывая шаблоны поведения наркомана, автор демонстрирует, как наркотик меняет ощущение и восприятие реальности. Отказываясь от постмодернистских принципов в пользу метамодернистских, Уоллес на примере этого героя изображает осцилляции между ясностью мысли и галлюцинациями, вызванными употреблением марихуаны. Причем эти колебания представлены в виде своеобразного «плана по исцелению»: «[Эрдеди] Приложит все свои упорство, волю и дисциплину и сделает угар настолько неприятным, настолько гнусным, отвратительным и неприятным, что отныне его поведение изменится, он никогда не захочет повторить этот опыт, так как память о четырех безумных днях намертво врежется в мозг. Он исцелит себя через крайность» [1, с. 30]. Осцилляторная динамика явно сопряжена со «структурой чувства» персонажа (в прямом значении): «Эрдеди уже давным-давно не чувствовал освобождения, облегчения или кайфа» [1, с. 29]. Понятия, которые могут быть восприняты как синонимичные, в контексте романа предстают как оттенки и полутона испытываемых героем чувств и эмоций.

«Предвестником» наркотического трипа Эрдеди становится насекомое, которое неоднократно появляется в тексте главы (см.: [1, с. 27, 29, 31, 34]). Явная интертекстуальная отсылка к рассказу «Превращение» Ф. Кафки подвергается перекодированию: с одной стороны, насекомое символизирует метаморфозы, происходящие с персонажем (у Кафки и в прямом, и в переносном смысле), с другой – является метафорой деградации наркомана. Причем Уоллес, вслед за чешским

классиком, намеренно убирает границы между реальностью и галлюцинацией, усиливая эффект отчуждения героя за счет их взаимопроникновения.

Быстрая потеря наркоманом человеческого обличия многократно проиллюстрирована в произведении различными историями, поданными в реалистическом ключе. В одной из них наркоман Си, в поисках дозы героина, вкалывает себе средство для удаления засоров и практически моментально умирает, а друзья просто бросают его тело в мусорку, чтобы не подставлять себя. То есть наркоман является «мусором» не только для общества, но и для своих же товарищей по несчастью. В главе «Предположительно curriculum vitae Елены П. Стипли, 36 лет, 1.93 м, 104 кг, бакалавр гум. наук, магистр юр. наук» на протяжении пяти страниц описывается, как Джоэль самозабвенно готовит смесь для курения из кокаина и соды. Наконец, апогеем потери человеческого лица и одновременно деметафоризацией данной метафоры является история безымянной героини, которая кокаиновый угар совмещала с беременностью, в результате чего родила мертвого младенца без лица. И даже эту историю Уоллес встраивает в канву романа: наркоманка от отрицания постепенно приходит к принятию (благодаря группе бостонских АН).

Во многих описаниях наркотических трипов или же, наоборот, ломки из-за отмены сквозит некая параноидальность. Благодаря нарраторской детализации у читателя появляется возможность оценить масштаб катастрофы, происходящей с тем или иным героем.

Тема наркотиков затрагивает и Энфилдскую теннисную академию (ЭТА), некоторые ученики которой активно употребляют запрещенные вещества. Одни делают это для развлечения, другие – для достижения лучших спортивных результатов, третьи – для снятия стресса. Доступность и разнообразие наркотиков в академии поражают воображение. Роль дилера здесь выполняет Майкл Пемулис, который и сам употребляет. Именно у него Джим Трельч (один из учеников) крадет несколько капсул Тенуата. Судя по тексту, Пемулис является большим знатоком не только самих наркотиков, их химического состава, но и особенностей трипа. Так, в одной главе он рассказывает младшим ученикам о мухоморе и специфике его воздействия на организм. В другой главе герой пересказывает историю о последствиях принятия большой дозы ДМЗ (сленговое название – «Мадам Психоз»; это также имя одной из героинь романа), представляющего собой «кислоту, которая сама закинулась кислотой» [1, с. 253].

Наконец, рассматриваемая тема непосредственно касается и одного из главных персонажей – Хэла Инканденца. Еще в самом начале романа изображается, как он тайком накуривается в подвалах ЭТА. Хэл курит марихуану по схеме: «Полное употребление доступных ресурсов = отсутствие заметных отходов» [1, с. 60]. Кроме того, он получает двойное удовольствие: от травы и от секретности (хотя, судя по всему, старшие братья знают о его пристрастии). В течение произведения ситуация усугубляется, и в конце Хэл наконец осознает свою наркозависимость: «А значит, сам собой назревал вопрос, неужели Боб Хоуп [сленговое название марихуаны. – *С.Т.*] каким-то образом стал не просто важным событием дня, но и его смыслом. Это было бы довольно страшно» [1, с. 992].

Композиционное решение сюжетных линий в романе довольно оригинально. Два главных героя – Хэл Инканденца и Дон Гейтли – движутся в противоположных направлениях: Хэл – от трезвости к зависимости, Дон – он зависимости к

трезвости. Во многом именно на этой осцилляторной динамике и выстроена «Бесконечная шутка».

Еще один крайне важный и очень заметный тематический пласт в романе – это *тема психических расстройств*. Частично она перекликается с темой наркотиков и психотропных препаратов. В произведении многократно и подробно описывается разрушительное влияние алкоголя и наркотиков не только на физическое здоровье человека, но и на его психику. Например, нестабильное психическое состояние Крошки Юэла вызвано злоупотреблением алкоголем, что приводит его в итоге к необходимости лечения (он проходит курс алкогольной детоксикации). Особенно заметна связь наркотиков и психического состояния в стенах ЭТА. Нарратор констатирует факты, вполне коррелирующие с реальной статистикой: «Рекреационные наркотики более-менее традиционны для любой американской средней школы – возможно, из-за беспрецедентного давления: постлатентность, пубертатный период, ангст, грядущее взросление и т.д. Помогают сладить с интрапсихическими бурями и т.д. С самого основания академии существовал определенный процент игроков-подростков высокого уровня, которые улаживали внутреннюю погоду посредством химии» [1, с. 64]. Психика большинства учеников академии нестабильна, т.к. пубертатный период – не лучшее время для тяжелых физических нагрузок, спровоцированных бездумной погоней за успехом. Как это ни парадоксально, но многие ученики осознают данный факт. В диалоге Идриса Арсланяна с Тедом Шахтом реплика последнего очень красноречива: «<…> самоистязание – хрестоматийный симптом приступа тревожной депрессии» [1, с. 668].

Разговор о ментальных расстройствах и их признаках чаще всего происходит в контексте семьи Инканденца, почти все члены которой страдают от какого-нибудь психического недуга. Так, в романе многократно обсуждается алкоголизм Джеймса Инканденца, ставший возможной причиной его самоубийства. В то же время среди младших учеников ЭТА циркулирует другая версия: к суициду его подтолкнула ангедония (невротическое состояние, при котором человек лишен способности испытывать удовольствие). В произведении неоднократно упоминается ОКР (обсессивно-компульсивное расстройство) Аврил Инканденца. В примечании 234 Орин подробно описывает симптомы, а также сравнивает особенности ее поведения с поведением Марлона Бейна (эпизодический персонаж, у которого ОКР, судя по описанию, в более острой стадии): «По-моему, суть в том, что с настоящим клиническим обсессивно-компульсивным расстройством мне пришлось смотреть, как заходит в тупик жизнь моего бывшего напарника по корту, потому что ему приходилось мыться в душе три часа, а потом еще два – выходить из душа. Он впадал в такой паралич навязчивых движений, которые не служили никакой функции. Маман же, с другой стороны, может функционировать с навязчивыми состояниями, потому что она также навязчиво эффективна и практична по отношению к навязчивым состояниям» [1, с. 1221]. Кроме того, Орин говорит о многочисленных фобиях матери, при этом делая акцент на четырех наиболее важных (с его точки зрения):

1) закрытые пространства;
2) коммуникационная неточность;
3) нечистота;
4) боязнь не выходить из дома (см.: [1, с. 1225-1226]).

По Орину, этими фобиями список не ограничивается и к ним добавляется, например, боязнь бензина и др. При этом сам Орин также подвержен различным фобиям. В произведении упоминаются две из них: арахнофобия (боязнь насекомых; в данном случае тараканов и пауков) и акрофобия (боязнь высоты).

Еще в самом начале романа содержится намек на аутизм Хэла, т.к. он «поглощает информацию из книг как пылесос» [1, с. 22]. А в примечании 76 сообщается, что в детстве у него подозревали СДВ (синдром дефицита внимания). Но всё же его особенности объясняли одаренностью, т.к. «диагностические тесты ДЦРБ еще не научились точно разделять чисто невральные дары от мономаньячно-одержимых интересов или усилий самого юного Хэла: Хэл как будто во всем и всегда старался так, словно вся его жизнь зависела от того, чтобы кто-то порадовался его успехам, хотя никто ни разу даже не намекал, будто на его жизнь как-то влияет поддержание облика одаренного или не по годам развитого, или хотя бы исключительно радующего, – и когда он отчеканил в памяти целые словари, базы софта для проверки правописания и руководства по синтаксису и затем ему выпадал шанс процитировать хотя бы малую часть того, что он вбил себе в оперативку, для гордо-безразличной матери или даже к этому времени весьма далекого от мира, как казалось Хэлу, отца <…> так вот, когда он извлекал требуемое из памяти и безупречно произносил перед определенными людьми, то ощущал почти ту же нежно-палевую ауру, как при послевкусии ЛСД, некий молочный ореол, почти гало одобрения, тем молочней от безупречного безразличия Маман, которая так ясно давала понять, что его ценность нисколько не обусловлена первым или даже вторым местом, ни в коем случае» [1, с. 1162-1163]. Из текста примечания видно, как формировались отношения Хэла с Маман. Поэтому неудивительно, что он представляет собой, возможно, самый тяжелый случай в семье. Герой пережил ПТСР (посттравматическое стрессовое расстройство), т.к. первым обнаружил тело мертвого отца. Это вызвало необходимость пройти терапию ПТСР, которая достаточно подробно описывается в романе. Впрочем, следует обратить внимание на некоторый скепсис со стороны нарратора (видимо, сам Уоллес не слишком доверял психотерапевтам). С самого начала Хэл вырабатывает собственную стратегию взаимодействия с врачом: «Я выдал ему все хрестоматийные симптомы отрицания, торга, гнева, еще щепотку отрицания, депрессии. Я перечислил свои семь хрестоматийных вариантов и достоверно поколебался между ними и среди них. Я предоставил этимологические данные по слову “принятие” вплоть до самого Уиклифа и французского langue-d’oc 14 века. Горе-психолог и усом не повел» [1, с. 297-298].

Как видим, сама эта поведенческая модель подана в метамодернистском ключе: осцилляции между крайностями, по мнению Хэла, выглядят психологически более убедительными. Но результативность данной терапии сомнительна, т.к. она породила у героя новый страх: «Я стал впадать в отчаяние. Стал предвидеть, что терапия горя никогда не кончится – я не смогу порадовать, меня никогда не выпустят. Буду переживать кафкианские встречи с этим человеком день за днем, неделя за неделей» [1, с. 299]. И, наконец, финал терапии выглядит несколько искусственно – возможно, потому, что отсутствие результата тоже является своеобразным результатом, который Хэл описывает очень формально: «За оставшиеся семь минут сессии на одобряющих глазах терапевта горя я простил себе все грехи. Он впал в эйфорию. Под конец, клянусь, его половина стола на метр поднялась от пола при виде моего терапевтически-хрестоматийного срыва в неподдельные чув-

ства, травму и вину, при виде моего хрестоматийного оглушительного горя, а затем отпущения грехов» [1, с. 301]. Думается, его ПТСР просто перешел в хроническую стадию. Ближе к концу романа психологическое состояние этого персонажа описывается следующим образом: «Хэл, пусть и пустой внутри, но не тупой, про себя рассуждает: то, что считается крутой и циничной транцендентальностью над сентиментальностью, – на самом деле какой-то страх быть человеком по-настоящему, ведь быть человеком по-настоящему (по крайней мере, как он это представляет) – это, наверное, неизбежно значит быть сентиментальным, и наивным, и склонным к соплям, и вообще жалким, быть в каком-то основном внутреннем плане инфантильным, быть каким-то странным на вид дитем, которое анакликтически ползает по карте мира с большими глазами на мокром месте и мягкотелой конституцией, огромным черепом, фонтаном соплей. Что среди прочего в Хэле, наверное, действительно американское – это как он презирает то, без чего на самом деле одинок: вот это отвратительное внутреннее “Я” с недержанием сантиментов и потребностей, что скулит и корчится под крутой пустой маской, ангедонией» [1, с. 808].

Взгляд Уоллеса пессимистичен: ни препараты, ни терапия не приносят настоящего облегчения, они лишь притупляют боль и ретушируют наиболее заметные симптомы. В этом аспекте он не только сводит счеты с родителями (Аврил очень похожа на мать писателя), но и пытается посредством текста разобраться в себе самом, т.е. роман является своеобразной психотерапией для автора.

Ангедония как психическое заболевание подробно рассматривается на примере Кейт Гомперт, одной из обитательниц Эннет-Хауса (как видим, здесь проходят курс лечения не только алкоголики и наркоманы, но и пациенты с расстройствами психики). Ангедония – это, по сути, разновидность депрессии, о чем нарратор и сообщает, предваряя историю Кейт: «<…> у так называемой депрессии много видов. Один из них слабый, иногда называется ангедонией или попросту меланхолией. Это некий духовный ступор, при котором человек теряет способность чувствовать удовольствие или привязанность к тому, что когда-то казалось важным. <…> Такой эмоциональный новокаин, эта депрессия, и хотя она не особенно болезненная, из-за ее омертвения теряешься и… ну, депрессуешь» [1, с. 805]. И далее он углубляется в специфику заболевания: «Понятия, которыми бросаются и принимают за должное люди без депрессии, – счастье, жизнерадостность, вкус, любовь, – освежевываются до самых костей и редуцируются до абстрактных идей. У них, так сказать, есть денотация, но нет коннотации. Ангедоники еще могут говорить о счастье, смысле и проч., но они потеряли способность что-то в них чувствовать, понимать их, надеяться на них или верить, будто те существуют в какой-либо форме, кроме концептуальной. Все вокруг становится собственным очертанием. Предметы становятся схемами. Мир – картой мира. Ангедоники могут передвигаться, но не имеют привязки к местности» [1, с. 806].

Далее нарратор упрекает современное искусство в «романтической глорификации» ангедонии, которая воспринимается не как серьезное психическое расстройство, а как «мировая усталость» или «модный сплин». Думается, подспудно писатель упрекает всю эпоху постмодерна в избыточности, глобализации и повсеместном брендировании. Ирония и цинизм постмодерна являются, по Уоллесу, основными причинами возникновения ангедонии: «Мы входим в духовный пубертатный период, когда вдруг осознаем, какой это великий трансцендентальный ужас – одиночество, исключенное заточение в самом себе. <…> Нам показывают,

как создавать маски сплина и черствой иронии с самого нежного возраста, когда лицо еще податливое, чтобы принять форму любой маски. А потом он так и остается – скучающий цинизм, что спасает нас от сопливых сантиментов и неумудренной наивности» [1, с. 807-808].

Для описания клинической картины автор прибегает к метафоризации, используемой в метамодернистском ключе – с помощью метафор нарратор погружается в «структуру чувства» героини: «Это уровень психической боли, совершенно несовместимый с человеческой жизнью в известном нам виде. Это ощущение, что радикальное и бескомпромиссное зло не просто одно из качеств, но самая суть сознательной жизни. Это ощущение отравления, пронизывающее “Я” на самых элементарных уровнях “Я”. Это тошнота клеток и души. Это неонемелое понимание, что мир – роскошный, живой, непохожий на карту, – от начала до конца мучительный, злой и антагонистически настроенный к “Я”, а вокруг депрессивного “Я” колышется, сгущается Оно, обволакивает своими черными складками и поглощает, так что достигается практически мистическое единство с окружающим миром, каждый компонент которого несет боль и вред “Я”» [1, с. 809]. Все эти описания поражают невероятной точностью, и это неудивительно, т.к. писатель сам страдал депрессией.

В контексте разговора о Кейт Гомперт поднимается еще одна важная для романа тема – *тема суицида*. За этой героиней в клинике установлено круглосуточное наблюдение, т.к. она уже несколько раз пыталась покончить с собой: «Две предыдущих попытки суицида, последняя – буквально прошлым летом. Прием Би-Валиума прерван через два года применения, Ксанакса – через год: обнаружены случаи злоупотребления назначенными лекарствами. Униполярная депрессия, вполне классическая, характеризуется крайней дисфорией, тревогой с приступами паники, паттернами дневных вялости / возбуждения, суицидальным Мышлением с Намерением и без. Первая попытка – случай с угарным газом, но автомобиль в гараже заглох раньше, чем был достигнут летальный уровень гемотоксичности. Затем прошлогодняя попытка – сейчас шрамов не видно, сосудистые узлы на запястьях скрыты коленями, которые она обняла. Она продолжала таращиться в дверь, в которую вошел доктор. Последняя попытка – обычная передозировка лекарствами» [1, с. 84]. Нарратор также вкратце характеризует здешний контингент: «Больше половины суицидников в психиатрических отделениях – всякие чирлидерши после двух флаконов Мидола из-за несчастной школьной любви или серые асексуальные депрессивные одиночки, безутешные после смерти домашнего любимца» [1, с. 84-85].

А вот сама Кейт в разговоре с врачом достаточно подробно описывает собственную типологию: «По-моему, должны быть разные виды суицидников. Я не из тех, у которых ненависть к себе. Тип, который вроде такой “Я дерьмо, и миру будет лучше без несчастного меня”, который так говорит, а сам представляет, что все скажут на его похоронах. Встречала я такой тип в отделениях. Несчастный-я-ненавижу-себя-накажите-меня-приходите-ко-мне-на-похороны. А потом показывают фотки 20×25 своей дохлой кошки. Это все хрень, сплошная жалость к себе. Это хрень. У меня нет особых проблем. Меня не завалили на экзамене, не бросили. Эти типы. Вот они делают себе больно. <…> Последнее, чего я хочу, – это боль. Я просто больше не хотела так себя чувствовать. Я не верю… не верила, что это ощущение когда-нибудь уйдет. Не верю. До сих пор. Лучше ничего не чувствовать, чем это» [1, с. 87]. Думается, для самого Уоллеса, как и для его героини,

суицид – это способ избавиться от боли: в 2008 г. писатель покончил с собой в возрасте 46 лет. В этом контексте размышления о самоубийстве кажутся пророческими.

Тема суицида красной нитью проходит через весь роман благодаря Джеймсу Инканденца. Отец Орина, Марио и Хэла покончил с собой в возрасте 54 лет, засунув голову в микроволновку. Этот факт часто упоминается в диалогах героев и нарраторских ремарках и отступлениях. Кроме того, он определяет взаимодействие между оставшимися членами семьи. Сама эта тема подана в метамодернистском ключе: нарратор (а вслед за ним и герои) напрочь избавляется от иронии в размышлениях о суициде, любой суицидник (как потенциальный, так и реальный) осциллирует между жизнью и смертью, а любые попытки объяснения причин – не что иное, как погружение к «структуру чувства», стремление дать максимально точное определение эмоциям и ощущениям.

Ближе к концу книги нарратор возвращается к данной теме в пространных (лишь на первый взгляд) размышлениях: «Человек с так называемой психотической депрессией, который пытается покончить с собой, делает это не из “безнадежности” или любой абстрактной мысли, что дебет и кредит его жизни не сходятся. И уж конечно не потому, что смерть ему вдруг кажется привлекательной. Человек, чья невидимая агония достигает определенного невыносимого уровня, убивает себя по той же причине, почему в конце концов спрыгивают из окна горящей высотки. Не заблуждайся насчет тех, кто прыгает из горящих окон. Страх падения с большой высоты по-прежнему не меньше, чем для тебя или меня у того же самого окна, пока мы просто любуемся красивым видом; т.е. страх падений остается константой. А переменная здесь – другой страх, пожара: когда пламя подбирается близко, разбиться насмерть кажется наименее ужасным из двух страхов. Это не желание спрыгнуть; это страх перед пламенем. И все же никто внизу на тротуаре, кто задрал голову и кричит “Не надо!” и “Держись!”, не понимает прыжка. До конца – нет. Нужно самому оказаться в ловушке и почувствовать пламя, чтобы по-настоящему осознать страх куда больший, чем перед падением» [1, с. 810]. Если поместить эту цитату в более широкий контекст, то проявляется следующее. Во-первых, с большой долей вероятности Уоллес раскрывает причины собственного самоубийства. Во-вторых, описываемый пример с горящей высоткой – это пророческое предвидение теракта в Нью-Йорке 11 сентября 2001 г. Осциллируя между эросом и танатосом, и нарратор, и многие герои склоняются, к сожалению, в сторону танатоса.

Особенности психологического состояния некоторых персонажей раскрываются через *тему снов / кошмаров*. Герои не просто видят сны, это всегда кошмары, отражающие состояние их психического здоровья. Например, фобии Орина преследуют его и в сновидениях: «Когда всю ночь снятся кошмары о пауках-и-высоте, утро выдается особенно мучительным: иногда приходится выпивать три чашки кофе, два раза принять душ и выйти на пробежку, чтобы ослабить хватку на горле души <…>» [1, с. 56]. Очевидно, что эти сны болезненны, т.к. ему нужно время, чтобы отойти от них и «включиться» в реальность. Об интенсивности его кошмаров можно судить по следующей цитате: «<…> Орин пробудился после ночи кошмаров – проснулся и судорожно съежился в позе эмбриона, разбитый и в душевном мраке, с пульсирующими глазами и мокрым силуэтом на простыне, похожим на меловой контур криминалиста <…>» [1, с. 58]. Кроме того, в одной из глав состояние Орина во время сна показано через призму восприятия Джоэль:

«Так что в 04:00 Джоэль не спала, второй раз протирала за холодильником, пока Орин плакал во время кошмара, который, как ей почему-то казалось, по праву должен был присниться ей» [1, с. 869].

Постоянные кошмары преследуют и Хэла. Обсуждая со старшим братом свою терапию горя, он вскользь признается: «О. [Орин. – *С.Т.*], мне становилось все хуже и хуже. Я хирел. Я не мог уснуть. Вот тогда и начались кошмары. Мне все снилось лицо в полу» [1, с. 298]. Даже если Хэл видит обычный сон, то он все равно похож на кошмар. В одной из глав встречаем соответствующую ремарку: «Сон напоминал кошмар <…>» [1, с. 989]. А в небольшой главе «Самый конец октября ГВББВД» подробно описывается один из них: «Хэлу Инканденце опять приснился этот новый кошмарный повторяющийся сон, где у него выпадают зубы, становятся как сланец и крошатся, когда он жует, и расслаиваются, и толкутся в мелкую пыль во рту; в этом сне он ходил, сжимая мяч, сплевывая крошку и пыль, пока с одной стороны его все больше мучил голод, а с другой – страх. Все разъела великая оральная гниль, на которую Тедди Шахт из кошмара даже смотреть отказался, сославшись, что опаздывает на какую-то встречу, и вообще все, кого Хэл встречал, увидев его крошащиеся зубы, смотрели на часы и исчезали с нелепыми оправданиями – общая атмосфера гниющих зубов служила симптомом чего-то более страшного и омерзительного, с чем никто не желал лишний раз сталкиваться» [1, с. 529]. Любопытно, что доминантой этого кошмара является мотив гниения, распада, что, думается, коррелирует с постепенным погружением героя в наркотическую зависимость, обязательным атрибутом которой становится планомерный распад личности. То есть кошмары Хэла – это сны-предвестники.

Сны Трельча (однокурсника Хэла) также близки к кошмарам. В их описании использована метафоризация: «Он [Трельч. – *С.Т.*] в таком неприятном опиоидном лихорадочном состоянии полудремы, скорее фуги, чем сна, не плывет, а скорее брошен на произвол судьбы в суровых морях, где его могуче швыряет то в полудрему, то из нее, – полудрему, когда разум еще бодрствует и можно спросить себя, спишь ты или нет, даже во сне. И любые сны рваные по краям, пожеванные, неполноценные» [1, с. 74]. И далее нарратор размышляет об их природе: «Я прихожу к выводу, что ощущение самых худших кошмаров – ощущение, которое можно почувствовать как во сне, так и наяву – идентично самой форме этих худших кошмаров: внезапное внутрисонное осознание, что сами суть и центр кошмара всегда были с тобой, даже наяву: просто ты их… не замечал; и потом – тот ужасающий промежуток между осознанием, что именно ты не замечал, и тем, как оборачиваешься посмотреть, что же было рядом с тобой, все это время. …Твой первый кошмар вдали от дома и родителей, твоя первая ночь в академии – уже тогда оно было с тобой: сон о том, как просыпаешься от глубокого сна, вдруг вскакиваешь в поту и панике, ошеломленный внезапным чувством, что рядом с тобой, в этой самой темной незнакомой комнате общежития, находится квинтэссенция абсолютного зла, суть и центр зла прямо здесь, в этой комнате, прямо сейчас» [1, с. 74-75]. Здесь продвигается мысль о том, что в снах реализуется темная сторона личности. Это Зло, которое рвется наружу, и самое главное для человека – противостоять ему. Психотравмы, стрессы, наркотики активно подкармливают Зло, которое постепенно преодолевает сопротивление человека. По Уоллесу, спасает только вера – в Бога и собственные силы.

Наконец, в финале романа автор демонстрирует, насколько тонка грань между сном и явью. Дон Гейтли, отказавшийся в больнице от анестетиков, то проваливa-

ется в сон, то выплывает из него: «Почти наверняка приснившимся и нереальным был эпизод, когда Гейтли резко очнулся и увидел миссис Лопате – обже дарт из Сарая, которую время от времени приносили в Эннет-Хаус и устанавливали перед телевизором, – сидящую в металлически-сером инвалидном кресле с перекошенным лицом, упавшей головой, свалявшимися волосами, смотревшую не на него, а скорее как будто на капельницы и что-то обозначающие мониторы сверху и позади его большой колыбели, то есть не говорившую с ним и даже не смотревшую на него, но все равно в каком-то смысле его поддерживавшую, каким-то образом. И хотя она ни при каких обстоятельствах не могла здесь оказаться, тогда Гейтли впервые осознал, что это именно она, кататоническая миссис Л., была той самой женщиной, которую он видел по ночам, когда она трогала дерево на газоне перед блоком №5, иногда, когда он только стал сотрудником. Что это все один человек. И что это осознание было настоящим, хотя сама женщина в палате – нет, и из-за этих хитросплетений глаза снова закатились и он снова отключился» [1, с. 951-952].

Границы между сном и реальностью трудноразличимы для героя, хоть он уже продолжительное время пребывает в трезвом состоянии (причина, по которой он отказался от обезболивающих, – боязнь сорваться и снова вернуться к наркотикам). Горячечный и болезненный сон персонажа постепенно превращается в метасон: «Затем он [Гейтли. – *С.Т.*] задумался, что это первый сон, который он помнит, чтобы во сне он хотя бы знал, что это сон, не говоря уже о том, чтобы лежал и задумывался о том, как задумывается об откровенной сонности сна, который ему снится. Мысль эта быстро стала такой многослойной и запутанной, что у него закатились глаза» [1, с. 964-965]; «Горло до сих пор было какое-то не такое. Это же та самая удушающая онемелость из снов, кошмаров, понял Гейтли» [1, с. 966].

Тема снов / кошмаров постепенно выходит на уровень архетипов. В больнице Гейтли видит сон, в котором к нему приходит Смерть и рассказывает о фигуре матери: «Смерть говорит, что женщина, которая сознательно или невольно тебя убивает, – это всегда женщина, которую ты любишь, и в следующей жизни она всегда становится твоей матерью. Вот почему мамы так одержимы любовью к своим детям, почему они так стараются, несмотря на свои личные проблемы, сложности или зависимости, почему твое благополучие они ставят выше своего и почему в их одержимой материнской любви всегда имеется такой как бы легкий привкус эгоизма: они пытаются загладить вину за убийство, которое никто из вас не помнит, разве что, может, во снах» [1, с. 989]. Достаточно странная интерпретация архетипа матери, по сути, всего лишь описывает инстинкт, присущий большинству матерей.

Таким образом, данная тема, как и остальные в романе, раскрывает психологическое состояние героев, а также предоставляет дополнительные сведения об их ментальном здоровье.

Одной из центральных в книге является и *тема спорта*. Сюжет частично выстроен вокруг ЭТА. Уоллес, посвятивший часть жизни профессиональному теннису, не просто описывает этот вид спорта со знанием дела, а репрезентирует целую философию тенниса: «<…> настоящий теннис – не смесь статистического порядка и экспансивного потенциала, которые так почитают техники от игры, но совершенно противоположное – беспорядок, предел, точки, где все ломается, фрагментируется в красоту. Настоящий теннис сводим к определенным факторам или кривым вероятностей не более, чем шахматы или бокс, две игры, гибридом

которых он и является» [1, с. 98]. Теннис – это одновременно и спорт, и игра, в ходе которой игроки реализуют на корте несчетное количество возможностей (в первую очередь, действий и реакций), «бесконечность бесконечностей выбора и исполнения, математически бесконтрольная, но человечески локализованная, скованная талантом и воображением “Я” и оппонента, зацикленная на самое себя сдерживающими границами мастерства и воображения, которые всегда превозмогают одного из игроков, которые не дают выиграть обоим, которые, в конце концов, и делают игру игрой, – эти границы “Я”» [1, с. 98]. Данные размышления нарратора коррелируют с заглавием романа, которое имеет такое же бесконечное множество интерпретаций. В его основу заложен оксюморон, т.к. шутка всегда имеет финал, вызывающий смех или улыбку. Отсутствие же финала нивелирует само понятие шутки, превращает ее в обычную историю без конца (структурно роман соответствует данной оптике, т.к. не имеет ни начала, ни концовки – в классическом понимании художественного текста).

Уоллес полностью погружается в теннис: «Бесконечная шутка» изобилует подробными описаниями тренировок теннисных матчей, стратегий и техник игры. Неотъемлемым элементом обучения также является просмотр картриджей с записями теннисных сетов профессиональных игроков. В одной из глав даже представлена типология теннисистов – «отчаянный», «одержимый» и «удовлетворенный» (подробнее см.: [1, с. 138-139]).

Несмотря на внешнюю аристократичность и привилегированность, теннис – очень изнурительный вид спорта. Почти все ученики ЭТА изможены и истощены тренировками и турнирами. Физическая выносливость обратно пропорциональна эмоциональному выгоранию: чем больше ученик тренируется и улучшает свой результат на корте, тем глубже он погружается в депрессию, невыносимость которой многие заглушают наркотиками. Обращают на себя внимание некоторые характерные детали. Описывая очередную тренировку, нарратор упоминает об обязательном наличии ведра для рвоты. И если у Пемулиса рвотный рефлекс срабатывает перед выступлением и является следствием нервного переживания, то для всех остальных рвота, вероятнее всего, – следствие изнурительной тренировки. Очень суровый тренер Штитт (немец по национальности, что отражено и в его речи) упрекает учеников в том, что им постоянно что-то мешает: «Больной колено и спина. Травма в паху после неправильнен шпагат. В локте боль. Ресничка в глаз. Краснен горло. Красивен девочка на трибуна, наблюдайт. Как тут играйт? Много народ – пугайт, мало народ – не воодушевляйт. Всегда что-то» [1, с. 539-540]. При этом его философия достаточно проста: «Мир внутри одинаков, всегда, если оставаться в себе» [1, с. 540]. Он призывает своих учеников к соблюдению баланса между внутренним миром и внешним. По его мнению, главный залог успеха – именно в таком гармоничном сочетании.

Не забывает нарратор упомянуть и о неизбежных издержках, таких как небольшая физическая деформация и неравномерно развитая мускулатура рук. В одной из глав внешний вид учеников описывается следующим образом: «Так что у большинства старшеклассников ЭТА яркий загар на руках и ногах, от чего они приобретают классический вид кадавров, наспех слепленных из разных кусков тел, особенно если добавить к этому перекачанные ноги, обычно впалые груди и руки разных размеров» [1, с. 119]. Конечно, неравномерный загар – не самая большая проблема. Есть в этом описании что-то настораживающее и отталкивающее, с оттенком дегуманизации (человек воспринимается как безликое тело).

В контексте романа теннис также формально является наследием семьи Инканденца. Джеймс Инканденца – основатель ЭТА – еще в детстве познакомился с этим видом спорта благодаря своему отцу. Воспитанниками академии являются Орин (до определенного момента) и Хэл. Даже Марио, несмотря на врожденные физические недостатки, сопровождает Хэла на корте и живет с ним в одной комнате. Однако в определенный период жизни Джеймс отходит от дел, увлекшись кинопроизводством. Орин уходит из тенниса в американский футбол. В юниорской лиге остается только Хэл, но и его интересы тяготеют в большей степени к гуманитарным наукам, нежели к спорту. Очевидно, что у членов этой семьи мало общего. Тем не менее в произведении многократно описываются успехи Хэла на корте. В самом начале романа Чарльз Тэвис, представляя его приемной комиссии, дает следующую характеристику: «Этот мальчик – балерун от спорта» [1, с. 21]. А в главе «6 ноября Год Впитывающего Белья для Взрослых “Депенд”» нарратор, прибегая к метафоризации, описывает его игру фразой: «Деликатная и гибкая, довольно рассудочная игра Хэла не изменилась, но в этом году будто отрастила зубы» [1, с. 305]. В этой же главе описывается стиль и других учеников академии. Например, о Джоне Уэйне говорится следующее: «Игру Джона Уэйна можно описать как игру с автоматической красотой» [1, с. 306]. При этом есть и ученики, которые не гонятся за победой (по разным причинам). Среди них – Тед Шахт, который играет ради удовольствия. Но нарратор дает понять, что это не столько его сознательный выбор, сколько стечение различных обстоятельств: «От того, как Пемулис, Трельч, Сбит и Аксфорд употребляют вещества, восстанавливаются после употребления, от их жаргонного арго для общения о различных веществах у Шахта мурашки по коже, ну, чуточку, хотя с тех пор, как перелом колена переродил его в шестнадцать лет, он приучился жить своей внутренней жизнью и не лезть в чужие» [1, с. 314]. Кроме того, не все ученики психологически готовы к поединкам на корте (неоднократно упоминается рвота Пемулиса перед каждым матчем – так его желудок реагирует на стресс).

Теннис описывается не только как спорт, но и как своеобразный вид искусства. Помимо физической выносливости здесь требуется интеллект: «В большинстве юниорских матчей все, что после четвертого гейма, – чаще всего уже так, формальность. К этому времени оба игрока знают итоговый счет. Видят общую картину. Уже решили, кто проиграет. Соревновательный теннис, стоит достигнуть определенного плато навыка и закалки, во многом происходит в голове» [1, с. 316].

Думается, эта интеллектуальная составляющая была упущена Орином. Его присутствие в теннисе в произведении не описывается. Но он посещает ЭТА, чтобы поддержать Хэла во время матча со Стайсом. Так называемая «журналистка» Елена Стипли (переодетый агент Хью Стипли), сопровождавшая старшего из братьев Инканденца, разговорила Делинта, одного из тренеров академии, который признался, что Орин – «игрок одного приема», а у Хэла больше шансов добиться успехов в теннисе. Возможно, переход Орина в американский футбол в большей степени связан с желанием дистанцироваться от своей семьи. Однако попал он в футбольную команду благодаря случаю (изначально тренер его отверг) – один из игроков сломал ногу и таз. Орин достаточно быстро осваивается в новом для себя виде спорта: «Вскоре он уже посылал мяч на 60 ярдов без помех, упражняясь на поле наедине с ассистентом спецкоманд – мечтательным человеком с “Голуазом” во рту, который применял метафоры с небом и полетом и называл Орина “эфе-

бом” – телефонный звонок тайком младшему брату показал, что Орин напрасно переживал, и это не оскорбление. На вторую неделю О. бил на 65 ярдов – по-прежнему без снэпов или помех, – с чистым и безупречным ритмом, с пугающе тотальной концентрацией на взаимодействии между ногой и кожаным яйцом. На третью неделю его уже не отвлекали и десять бешеных гипофизных великанов, которые бушевали, пока он принимал снэп и делал шаг вперед среди хрюка, хруста и мясистых шлепов межличностных контактов <…>» [1, с. 343].

Однако нарратор не скрывает иронии в адрес футбола, отмечая приоритет грубой физической силы и отсутствие интеллектуальной составляющей. Любое сравнение вскрывает эту иронию: «<…> футбольное поле – по сути, неестественно вытянутый теннисный травяной корт <…>» [1, с. 344]. В примечании 269 этот вид спорта атрибутируется как «пыхтящий, хрустящий балет подавленного гомоэротизма» [1, с. 1231]. Эти два вида спорта являются в романе своеобразной антитезой: теннис – аристократичная, эстетская игра; американский футбол – агрессивная и шумная. Нарратор даже фиксирует разницу в зрительской поддержке: «Экстаз и поддержка зрителей такие тотальные, что перестают быть множественными и сливаются в один как бы коитальный стон, одну долгую гласную, песнь чрева, рокот рева, приливный, амниотический, – голос, можно сказать, Бога. Это не чинные теннисные аплодисменты, на которые по-отечески цыкает арбитр» [1, с. 347].

Отдельного упоминания заслуживает Эсхатон – выдуманная Уоллесом игра (словно предвосхищающая Квиддич Джоан Роулинг), которой полностью посвящена глава «8 ноября Год Впитывающего Белья для Взрослых “Депенд” День Взаимозависимости Gaudeamus igitur». Эсхатон – это игровая модель «бомбардировки» мира (т.е. его полного уничтожения): теннисный корт представляет собой прямоугольную проекцию планеты Земля. В игре участвуют от 8 до 12 игроков в возрасте 12-15 лет. Ее особенность заключается в том, что используется теннисный инструментарий – ракетки и 400 «убитых» мячей, выполняющих функцию «бомб». «Именно элегантная сложность игры, удовольствие от выполнения простых ролей и полный отрыв от реалий настоящего составляют большую часть ее привлекательности для детей. Плюс она такая захватывающая, что можно и подсесть, а также шокирует взрослых» [1, с. 378], – так представляет нарратор игру читателю в самом начале главы. В ее основе лежит реконструкция модели мира со всеми его атрибутами: «Еще одна причина, почему каждому мастеру-статистику нужно быть особым гибридом технаря и маньяка – барочный аппарат каждого Эсхатона прорабатывается заранее, а затем преподносится несколько незрелым мировым лидерам, которые могут очень быстро заскучать. Кворум Комбатантов должен одобрить симуляцию конкретной мировой ситуации, которую Господ [Отис П. Господ – один из учеников ЭТА. – *С.Т.*] разрабатывал ночами напролет: силовое распределение земля-вода-воздух; этническая, социологическая, экономическая и даже религиозная демография каждого Комбатанта, плюс набросанные в общих чертах психологические портреты всех участвующих глав государства; превалирующая погода в разных квадрантах карты; и т.д.» [1, с. 381].

Во время игры участники во многом учатся контролю – как внешнему, так и внутреннему, что отражается и в самой ее сути: «<…> настоящий сеанс Эсхатона до странного тих, почти как под транквилизаторами. Стандартный раунд Эсхатона проходит на скорости шахматного матча гроссмейстеров. Ибо игроки на корте становятся почти пародийно взрослыми – степенными, трезвомыслящими, гуманными и рассудительными двенадцатилетними мировыми лидерами, которые ста-

раются не дать неподъемному весу ответственности <…> сломить их решимость пойти на все, что потребуется, лишь бы сохранить строй жизни своего народа» [1, с. 384].

Есть в этой игре что-то философское, рефлексивное. В контексте романа ее можно трактовать как метафору мирового порядка: наличие общепринятых правил не дает гарантии их соблюдения всеми сторонами; иллюзия контроля разрушается в тот момент, когда одно событие провоцирует неконтролируемую цепную реакцию. В подробном описании Эсхатона Уоллес воспроизводит пугающе реалистичную микромодель существующего мира.

*Тема сепаратизма и терроризма* обозначена в романе описанием действий различных сепаратистских группировок. В главе «Алфавитный перечень организаций separatisteur'ского / антионановского толка, чья деятельность против Взаимозависимости / Реконфигурации классифицирована КККП и ДНССША как террористическая / вымогательская по своему характеру» дан список сепаратистских группировок:

- Les Assassins des Fauteuils Rollents (AFR);
- Le Bloc Québecois;
- Калгарийская проканадская фаланга;
- Les Fils de Montcalm;
- Les Fils de Papineau;
- Le Front de la Libération de la Québec;
- Le Parti Québecois (см.: [1, с. 171]).

Их деятельность связана преимущественно со сложившейся геополитической ситуацией. ОНАН в романе (Организация Независимых Американских Наций) – это объединение североамериканских стран (Канады, США, Мексики) с ведущей ролью / управлением США. В основном тексте книги эти группировки по большей части лишь упоминаются (например, Орин заметил частое появление возле себя инвалидов-колясочников (AFR), а его мать Аврил внесена в их список людей, за которыми необходимо вести наблюдение).

Наибольшее внимание уделяется деятельности AFR. Однако история возникновения этих организаций вынесена в примечания. Так, в примечании 304 подробно излагается генеалогия убийц-колясочников, а также дана следующая характеристика: «Квебекские Les Assassins des Fauteuils Rollents по сущности своей культисты, заявляющие свои политический raison d'etre и философский dasein в североамериканском социоисторическом интервале заметного преломления особого интереса, предшествовавшего – но ни в коем образе не, как безосновательно заявляют некоторые посредственности, состоявшего в непосредственной причинно-следственной связи – почти одновременным инаугурациям онанского правительства, континентальной Взаимозависимости и коммерческого спонсирования лунного онанского календаря. Между тем, как и большинство канадских культистских образований, однако, Убийцы-колясочники и их культистские деривации тем не менее проявили себя существенно более фанатичными, менее благорасположенными, менее благоразумными и существенно более недоброжелательными – резюмируя, более непредсказуемыми в действиях для предугадывания, контроля, переговоров и вмешательства ответственными лицами, чем самые пылкие американские конспираторы» [1, с. 1248]. В этом же примечании раскрываются и причины передвижения в колясках: по одной из версий, многие представители этой группировки в детстве были участниками La Culte du Prochain Train

(«культа следующего поезда»). Суть «игры» заключалась в том, чтобы прыгнуть перед проходящим поездом, в результате чего многие лишались ног.

Из примечания 110 известно, почему именно канадцы являются основоположниками террористических организаций. Дело в том, что к моменту времени, описываемому в романе, ОНАН пережила экологическую катастрофу, последствия которой в большей степени сказались на Канаде (в частности, на Квебеке). Хэл в разговоре с Орином достаточно подробно их живописует: «Теперь в основном именно у западных квебекцев детишки размером с “фольксвагены” шлепают по округе без черепушек. Это у квебекцев хлоракне, треморы, обонятельные галлюцинации и новорожденные с единственным глазом посреди лба. Это в восточном Квебеке зеленые закаты, реки цвета индиго, чудовищно асимметричные снежинки и лужайки перед домом, через которые каждое утро приходится прорубаться с мачете, чтобы ехать на работу. Это им достались набеги диких хомяков, бесчинства Детей и коррозивный туман» [1, с. 1188]. Орин считает всех канадцев сепаратистами. Хэл же не видит в существовании данных группировок никакой существенной угрозы, отмечая несерьезность, декларативность сепаратистского движения: «Редкие бомбежки тортами и гуано, установка зеркал на одиноких дорогах, да даже раскардаш чиновников и ботулизированные парочки банок с орехами. Это все никого на колени не поставит. Это все не выставляет какой-то серьезной угрозой ни Канаду, ни Квебек» [1, с. 1194]. Тем не менее на уровне онановского правительства существует Департамент неопределенных служб (который квебекские сепаратисты окрестили как BSS – Bureau des Services sans Spécificité), занимающийся расследованием деятельности террористических группировок. Сотрудниками этого департамента являются Марат и Хью Стипли. Последний работает под прикрытием, изображая из себя «журналистку» Елену Стипли.

Придуманные Уоллесом сепаратистские организации представлены как неизбежное следствие онанской политики и, в частности, президента страны Джонни Джентла. Автор явно критикует внешнюю политику США, заглянув в самую суть и даже в какой-то степени предвосхитив появление некоторых ее представителей.

Таким образом, представленный в данной статье краткий обзор тем романа демонстрирует его глубину и потенциал полифонического текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Уоллес Д.Ф. Бесконечная шутка: роман / Дэвид Фостер Уоллес / пер. с англ. С. Карпова, А. Поляринова. – М.: Изд-во АСТ, 2019.

## THE THEMATIC RANGE OF DAVID FOSTER WALLACE'S NOVEL "INFINITE JEST"

**S.E. Trunin**

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk, Belarus, trunin_s@mail.ru*

This article examines the thematic range of David Foster Wallace's novel "Infinite Jest." It analyses the specificity of the book's themes: fathers and children, domestic violence, sports, drug addiction, mental disorders, suicide, and others. The article highlights the particular use of postmodern and metamodern tools in their exploration.

*Keywords*: thematic range; postmodernism; metamodernism; irony; oscillations; detailing.

УДК 821.161.3.09 “19” – 1

# ЖАНРАВАЯ РАЗНАСТАЙНАСЦЬ ПАЭЗІІ ЗОСЬКІ ВЕРАС

**М.А. Фешчанка**
*ДУА “Навадворская сярэдняя школа Мінскага раёна”*
*Мінск, Рэспубліка Беларусь, mracapra4@gmail.com*

У артыкуле разглядаецца жанравая разнастайнасць паэзіі Зоські Верас: патрыятычная, інтымная і пейзажная лірыка. Асаблівая ўвага надаецца вобразнай сістэме вершаў паэтэсы, а таксама аналізуецца, як асабісты жыццёвы вопыт і грамадская дзейнасць уплывалі на яе творчасць, ацэньваецца значнасць вершаў Зоські Верас для беларускай літаратуры пачатку XX стагоддзя.

*Ключавыя словы:* Зоська Верас, беларуская паэзія, лірыка, вобраз роднай песні, вобраз сэрца, сімволіка прыроды, жанравая разнастайнасць.

Для беларускай літаратуры вельмі важнай з’яўляецца патрыятычная лірыка. Для народа важна захоўваць нацыянальную самасвядомасць і працаваць на карысць грамадства. Зоська Верас была менавіта такой: яна вяла актыўную грамадскую дзейнасць, няспынна пісала вершы, успаміны, знаёмілася і падтрымлівала стасункі з рознымі прадстаўнікамі беларускай інтэлегенцыі, а галоўнае – распаўсюджвала беларускую культуру, яшчэ з часоў гімназіі. Нават статус “дваранкі”, які тады абумоўліваў польскамоўнасць, не спыніў паэтэсу ад актыўнага ўжывання роднай мовы, вывучэння беларускай культуры і працы на карысць Радзімы.

Для асобы Зоські Верас характэрна гэтая беларуская любоў да прыроды, роднай зямлі, слова. Відавочна паўплываў на яе беларускамоўны дзядуля, які не цураўся размаўляць з сялянамі на беларускай мове. А бацька натхніў яе на вандроўкі па родных мясцінах.

Не апошнюю ролю ў вершах Зоські Верас іграе вобраз роднай песні. Уплыў актыўнай грамадскай дзейнасці і вывучэнне беларускай творчасці відавочны: “Хорам годным, тонам жывым // Песня родная плыві! // Паддай сілы тым, што ўсталі // Душы спячых прабудзі” [5, с. 40].

У беларускай паэзіі “песня”, як правіла, ёсць беларуская мова, а “песняры” – творцы слова, паэты, літаратары. Беларуская літаратура ведае вершы, прысвечаныя песнярам: “Песняру-беларусу” Янкі Купалы (“За родну песню будзь ваякай, // Не жджы заплаты ад людзей. // Пясняр – слуга слугі усякай, // Пясняр і цар усіх царэй!” [6]), “Песняру” Максіма Багдановіча (“Ведай, брат малады, што ў грудзях у людзей // Сэрцы цвёрдыя, быццам з камення. // Разаб’ецца аб іх слабы верш заўсягды, // Не збудзіўшы святога сумлення” [1]) і інш. Прысвечаны яны майстру слова, паэту, пісьменніку – “песняру”. Сутнасць вершаў у закліку да распаўсюджвання беларусамі і беларускімі пісьменнікамі беларускага слова, барацьбы за родную мовы і шчырай, сумленнай творчай працы. У творчасці Зоські Верас такіх вершаў-заклікаў не знайшлося.

Для паэтэсы важна існаванне ў яе жыцці і ў жыцці народа беларускага слова: яно дае сілы, матывуе, з’яўляецца крыніцай моцнай свядомасці, з’яўляецца адначасова і прычынай, і мэтай дзейнасці ўсёй беларускай інтэлегенцыі: “Гэй ляці ты наша песня // як шырокі край! // Сілай сваіх дзіўных чараў // на сэрцах іграй” [5, с. 40], “Люблю жалейкі песні сумны // Як па начной расе пальюцца” [5, с. 11].

Але родная песня для паэтэсы гэта не толькі ўвасабленне беларускага слова, але і неад’емная частка душы: “Вясну шжэ чуе мая душа раздольная // І песню

надзеі ціхенька пяе” [3], слова прыроды “То зноў высокі цёмны лес сасновы // пакрые бераг круты // Яго песняю… сумам, сумам ціхім вячыстым, // чалавеча, не нацешысься ты…” [5].

Тым часам Янка Купала пісаў: “Я відзеў душы сільныя, // Якім віхры ўсміхаліся // І пелі песні дзіўныя, // Каб выйшлі і змагаліся” [6]. І ў Зоські Верас, і ў Янкі Купалы, як мы можам заўважыць, душа – месца, дзе нараджаецца беларуская песня, льецца і нясецца ў далечыню з мэтай закліку ці ж без мэты. Але падобны спосаб выкарыстання вобразу гаворыць пра культурны код, пра тое, што для Зоські Верас важна і дорага беларускае слова настолькі ж моцна, наколькі і для іншых беларускіх паэтаў, дзеячаў беларускай культуры.

Вядома, родная зямля выклікае не толькі пазітыўныя ўспаміны: Беларусі прыйшлося прайсці праз страшэнныя выпрабаванні гісторыі, якія пакінулі пасля сябе крывавы след. І гаворка ідзе не толькі пра Першую сусветную вайну. Зоська Верас у сваіх творах часта выказвае сваю любоў і боль да родных мясцін, роднай краіны і яе трагічнага лёсу: “Толькі мне цябе жаль, // Край родны! // Ты няшчасны, Ты галодны… // дзе, што ступіш, адно гора… // дзе слёз горкіх цэла мора… // Толькі мне ця жаль…” [5].

Доўгія ад’езды ад роднай старонкі таксама негатыўна ўплывалі на эмацыйны стан паэтэсы, лірычная гераіня сумуе аб сваёй радзіме, жадае вярнуць гэты грунтоўны, значны кавалак сваёй душы да сяб: “Дзе ж гэта хата, пакрытая мохам, // Што мяне гадавала? // Дзе ж гэта яблынька з лістом зялёным, // Што ў садзе стаяла?”, “Хацела да Цебе напісаці // на лісточку кветкі пахучай, // але ж лісточак мог згінуць // ў пору буры грымучай…” [5].

Зоська Верас любіць свой родны дом. Вельмі перажывала яна продаж фальварку “Альхоўнікі”. Пра згарэўшую “Лясную хацінку” ёй так і не сказалі, відаць, ведалі, наколькі моцна яна будзе хвалявацца. Для Зоські Верас мае значэнне не толькі яе краіна, але і малая радзіма, родны дом: “На ад’ездзінах з роднай я хаты, // пазагнаўшы загон шэры свой // ўзяў ў дарогу скарб вельмі багаты, // скарб, пасвенчаны Маткай-Зямлёй” [3]. Павагу і любоў да родных мясцін Зоська Верас змагла адзначыць простым прыёмам – напісала “Маткай-Зямлёй” з вялікай літары. Можна сказаць, што тут прысутнічаюць пэўныя хрысціянскія матывы, бо для лірычнай гераіні родная Зямля – гэта святое.

Агулам любоў да краіны ў ёй спарадзіла менавіта гэтая любоў да маленькіх рэчаў, розных частак яе Бацькаўшчыны: “Люблю я ў небе месяц, зоркі. // Што люблю больш! Недалічыш, // Бо я люблю усю зямельку // І весь край мой родны // Беларусь!...” [5].

Паэтэса працавітая, актыўная, што бачна з яе біяграфіі і вялікага ўкладу ў грамадства. У яе да самых апошніх дзён былі сілы на новую дзейнасць, вучобу, кантакты з людзьмі. І ўсё гэта не дзеля сябе, а для служэння Радзіме: “З сілай, энергіяй, што будзіць ў душах // яснае, магутнае сонца, // выйдзьмо з плугамі мы на папары, // у роднай нашай старонцы…” [5]. Зоська Верас не толькі сама заматываваная на працу, але і матывуе іншых. Само неба натхняе яе працаваць на зямлі і дзеля зямлі.

Адметная ў паэзіі З. Верас і інтымная лірыка. Шчасце кахання Зоська Верас спазнала двойчы. Значыць, столькі ж разоў яна спазнала і боль страты.

З Фабіянам Шантыром Зоська Верас пазнаёмілася падчас Першай сусветнай вайны ў 1915 годзе. Ён быў на 5 гадоў старэйшы за яе і жыў у Бабруйску. Тым не менш, гэта не перашкодзіла ім распачаць рамантычныя адносіны. Як і Зоська

Верас, Фабіян актыўна займаўся грамадскім жыццём, а таму часта наведваўся ў Мінск, дзе яе сустракаў. Зоська Верас таксама наведвала яго ў Бабруйску. Яна не пакінула яго нават пасля таго, як яго арыштавалі ў 1918 годзе. У 1919 годзе ў іх нарадзіўся сын, але гэта не стала шчаслівай канцоўкай для каханых. У 1920 годзе Шантыра расстралялі. У маладых аднялі ўсе магчымасці быць разам, а ў сына аднялі магчымасць пабачыць бацьку.

Пазней Зоська Верас сустрэла іншага мужчыну – Антона Войціка. Разам яны пабудавалі прасторную хатку пад Вільняй, а ў 1926 годзе яны павянчаліся ў Віленскім касцёле Святога Мікалая. Такім чынам, Людвіка стала Людвікай Антонаўнай Сівіцкай-Войцік. А 1 ліпеня 1927 года ў іх нарадзілася дачка Галіна. Разам з Антонам Войцікам Зоська Верас актыўна займалася выдавецкай справай, уплывала на развіццё беларускай культуры. Тым не менш, гэты шлюб скончыўся раней, чым хацелася б: у 1948 годзе Антон Войцік раптоўна памёр. На фоне падзей Другой сусветнай вайны і знікнення сына Антона Зоська Верас доўгі час займалася выключна гаспадаркай, яе грамадская і культурная дзейнасць прыпынілася, а душэўны і эмацыйны стан, вядома, пагоршыўся.

У сваёй інтымнай лірыцы Зоська Верас ні раз звяртаецца да вобразу сэрца. Менавіта адтуль ідуць усе пачуцці, у тым ліку і пачуццё кахання. Пачуццё, якое складана кантраляваць (“Не бійся так моцна // У смучонай грудзі, // Не зрывай апошні сілы // Ён тваім не будзе…” [5], “Ты не вер! Хоць казалі б вачэй тваіх, // хоць бы з енкам балесным гаварыла сэрца…” [3]), і якое так хочацца для сябе (“Аднаго сэрца мне трэба на свеце! // Аднаго сэрца так мала, так мала… // сэрца, каторае б мяне пакахала, // і я шчаслівай была бы, як дзеці…” [3], “Сціхні, сэрца, сціхні… // хай ня чуюць людзі, // як ты тужыш-б’ешся, // разрываеш грудзі…” [3]).

Ужо вядома даўно, што сэрца – гэта душа. Менавіта там баліць, калі чалавек перажывае моцныя пачуцці: шчасце, гнеў, нуда, каханне… Лірычная гераіня Зоські Верас часта звяртаецца да вобразу сэрца, бо менавіта там сканцэнтраваны ўсе яе самыя глыбокія перажыванні, якія яна пакідае ўнутры сябе, не выстаўляючы на паказ, як і Зоська Верас доўга хавала большасць сваіх вершаў у сваіх нататніках.

Але Зоська Верас бачыць каханне, як неспакой душэўны. Ёсць прыклады творчасці беларускіх паэтаў, для якіх, наадварот, каханне прыносіць спакой, напрыклад, у Янкі Купалы: “Пакахай жа мяне толькі // Усяей душой, // Не дай з жалю марнавацца, // Сэрца супакой!” [7]. З чым гэта звязана, можна толькі здагадвацца. Магчыма, Зоська Верас апісвала не столькі каханне, сколько закаханасць. Магчыма, гэта павязана з розным вопытам паэтаў. Тым не менш, гэта не робіць мастацкую вартасць кагосьці з паэтаў хоць колькі меншай.

Сэрца, вядома, адчуваее не толькі каханне, але і любоў. І нават вядомы інтымны лірык Максім Багдановіч выкарыстоўвае вобраз сэрца ў сваіх творах для перадачы пачуцця і кахання, і любоў – да прыроды, да Радзімы, да зямл: “А як родную згадаю старану, // Як згадаю яе буднасць і нуду, – // Сэрца сціснецца, і я пяяць пачну, – // Мо душу хоць трохі гэтым адвяду..”, “Але мне сэрца пяе: не нудзіся! // Прыйдзе вясна!”, “Хай пяе ён у роднай зямлі, // Каб у сэрцах нам сорам збудзіць, // Каб змагацца з няпраўдай ішлі, // Ў чыім сэрцы сумленне не спіць” [1].

Каханне для Зоські Верас – гэта не толькі шчасце і радасць. Часта гэта моцны боль: “Замкнецеся бедны вочы, // Забіты слязамі, // Годзі вам дарма глядзець // За яго слязамі… // Перастаньце, мае губы, // Белыя ад смутку, // Паўтараць яго імя //

Кожную мінутку” [5], “Аб гэта сэрца, што дзень прашу Бога, // прашу… і слязою плачу… // Але ж адно я толькі ясна бачу: // што я жадаю замнога… замнога…” [3].

Але нават так у душы лірычнай гераіне пануе надзея на шчаслівае каханне, на тое, што людзі памыляюцца і што аднойчы яна спазнае ўсю радасць гэтага пачуцця: “Хоць бы людзі казалі, ах не вер ты ніколі, // што каханне і шчасце – то пустыя гукі, // не вер, што жыццё наша і цёмна і сумна, // што душа чалавека не спазнае долі… // Ты не вер! хоць казалі б вачэй тваіх слёзы, // хоць бы з енкам балесным гаварыла сэрца… // хоць і вецер кусаў бы са стогнам і свістам… // хоць бы шэпатам–словам не сціхалі лозы… // Хоць душа бы ў магілу цярпення лягла // ты не вер хоць бы гэта – і праўда была…” [3].

Для яе сябра, Максіма Багдановіча, каханне – не настолькі балючае пачуццё, наадварот, лёгкае і шчаслівае: “Маладыя гады, // Маладыя жаданні! // Ні жуды, ні нуды, // Толькі шчасце кахання!” [1]. Балючым з’яўляюцца хіба што магчымыя наступствы: “Але расстацца нам час наступае; // Пэўна, ўжо доля такая у нас. // Моцна кахаў я цябе, дарагая, // Але расстацца нам час” [2]. Для Янкі Купалы ж увогуле каханне – пачуццё рэдкае: “Ці мела там сэрца, што шчырым каханнем // Магло адазвацца хоць раз прад сканаННем? // Ой, мела напэўна, ой, моцна кахала! // Цяпер так сардэчна кахаюцца мала” [7]. Можна зразумець чаму, бо і ў нашыя, і ў даўнія часы каханне блыталі з закаханасцю, любоўю, прыхільнасцю ці нават пажадай. Але Зоська Верас піша менавіта пра шчырае пачуццё кахання, якое яна адчувала і вечна хацела адчуць, не гледзячы на боль і пакуты, якія ёй гэта прыносіла. Не само пачуццё, не, а абставіны і цяжкі лёс яе і яе каханых людзей.

Для Зоські Верас каханне – пяшчотнае пачуццё спакою на душы, яднанне з другім чалавекам, магчымасць быць перад ім любой: моцнай ці слабой, гучнай ці ціхай. Абы разам: “Пад вальца ледзь чутныя гукі // кружылі мы лёгка з табой… // п’яныя хорам музыкі, // зямлі не кранўшы стапой… // Ты горача сціснуў мне руку, // ў адказ табе сціснула я… // забыўшы жыццёвую муку, // была радаснай думка мая…” [3].

Пейзажная лірыка Зоські Верас з’явілася ў творчасці Зоські Верас не выпадкова. Мы ўжо адзначылі яе любоў да садаўніцтва і пчалярства. Сама Зоська Верас пісала: “Кожная раслінка, кожная зелейка раскажа не толькі дэталі свайго ўласнага жыцця, гісторыю свайго роду, але ж таксама напомніць аб той ролі, якую іграе ў жыцці нашых сялян, у іх медыцыне, чарах і варожбах. Часта адно характэрнае названне раскрые перад нашымі вачыма ўсю паэтычнасць і багатую фантазію нашага народа…” [3, с. 215].

Пейзажныя матывы часта сустракаюцца ў яе творах, як у патрыятычнай лірыцы, так і ў інтымнай. Часта яна звязвае свае пачуцці, думкі з прыродай, надвор’ем і жывёламі.

У яе вершах часта сустракаецца слова вецер, які, на нашу думку, у яе творах сімвалізуе свабоду, імкненне да волі душэўнай і не толькі: “У маёй песні вецер плача…” [3], “Пашла бы я на край света, // як той вецер, бура гэта, // што то гоніць чорны хмары // над даліны, над папары // ў цёмную даль…” [3].

Але вобраз ветру таксама можа выступаць антаганістам, выклікаць боль: “Ты не вер! хоць казалі б вачэй тваіх слёзы, // хоць бы з енкам балесным гаварыла сэрца… // хоць і вецер кусаў бы са стогнам і свістам…” [3].

У параўнанні з іншымі паэтамі, напрыклад, Багдановічам, для якога вецер асацыюецца са спакоем і цішынёй (“Цёплы вечар, ціхі вецер, свежы стог, // Улажылі

спаць мяне вы на зямлі” [2]), Зоська Верас апісвае вецер як жахлівую прыродную з’яву, якая не супакойвае, а, наадварот, асацыюецца з глыбокімі душэўнымі перажываннямі, пастаяннымі зменамі, якія могуць несці разбурэнні.

Душэўны стан лірычнай гераіні добра перадаецца праз жывёл, птушак: “Ой не кукуй, зязюлька, у гару. // Гэй, гэй, зязюлька ў гару. // Ой не кажы, што я шчасце маю. // Гэй, гэй, шчасце маю. // Маё шчасце раненька вясною. // Гэй, гэй, раненька вясною. // Паплыло з бурліваю вадою. // Гэй, гэй, з бурліваю вадою. // Гдзе ты, шчасце маё?” [4]. У дадзеным выпадку, на нашу думку, зязюля сімвалізуе час, хуткаплыннасць жыцця. Вясна сімвалізуе маладосць, якую змыла часам і вадою, у якой засталося яе шчасце і каханне.

У вершах Зоські Верас часта пераважаюць песімістычныя настроі, асабліва ў ранняй творчасці, падчас Першай сусветнай вайны. І няхай з гадамі яе верша сталі больш пазітыўнымі, адбітак ад гістарычных падзей і асабістых трагедый застаўся з ёй і ў яе вершах назаўсёды.

Першая сусветная вайна пакінула след у творчасці вялікай колькасьці паэтаў і пісьменнікаў (Цётка, Ядвігін Ш., Янка Купала, Якуб Колас і інш.). Але яе найбліжэйшым сябрам заставаўся Максім Багдановіч, які у сваёй паэзіі заставаўся пастаянным: у перыяд вайны ён напісаў цыкл вершаў “На ціхім Дунаі. Вершы беларускага складу” (1915–1916), паэму “Максім і Магдалена” (1915), прысвечаныя тэме кахання. Творы Максіма Багдановіча, не гледзячы на ўплыў вайны, захавалі ў сабе веру ў светлае, глыбокае пачуццё, не неслі з сабе негатыву. Магчыма, мы пабачылі б творы, прысвечаныя тэме вайны, калі б паэт пражыў крыху даўжэй.

Вада, рэкі, мора могуць несці розныя значэнні: як сімвал жыцця, руху, так і сімвал слёз, смутку: “Толькі мне цябе жаль, // Край родны! // Ты няшчасны… Ты галодны… // дзе, што ступіш, адно гора… // дзе слёз горкіх цэла мора… // Толькі мне ця жаль… // Пашла бы я ў край далёкі, // як ідуць быстры патокі, // як ідуць ясныя воды // да Дунаю, да свабоды, // да думяшчых хваль…” [4], “І ручаёчак я люблю // Што цячэ чысты па даліні // І казкі аб чужым краю // Шэпчэ чырвонай каліні” [3].

Восень, зіма, хмары – сімвал канца, жуды, нуды. Зоська Верас выкарыстоўвае дадзеныя сімвалы і вобразы для перадачы душэўнага неспакою і суму лірычнай гераіні: “Пашла бы я на край света, // як той вецер, бура гэта, // што то гоніць чорны хмары // над даліны, над папары // ў цёмную даль…” [3], “Забыць ня мае сілы. // І думка ў ім адна // Блізкай зімы магілы, // Вярнісь, вярнісь, вясна…” [4].

Але зіма і снег таксама могуць несці даволі прыемны настрой. Зіма – час спакою, калі прырода мірна спіць, адпачывае пад белай коўдрай снегу. А белы колер надае атмасферу чысціні, новага пачатку, чыстага ліста, з якога можна ўсё пачаць: “Так ясна… так ціха… так бела // І усюды вялікі спакой // Зямля быццам зусім абамлела, // Не цешыцца яснай зарой…” [3]. Насмрэч, гэты верш можна ўспрымаць і з другога боку – як сумны летаргічны сон: “Лес цёмны, сасновы, вялікі // Маўчаў зачарован стаіць… // Не чутны вясёлыя клікі // І пташак хор маўчыць…” [3].

Гэта падобна на верш Максіма Багдановіча “Зімой” (1910), дзе надвор’е таксама апісваецца спакойным, ціхім і мірным. Паэт нават рады надыходу зімы, радасна вітае: “Здароў, марозны, звонкі вечар! // Здароў, скрыпучы, мяккі снег! // Мяцель не вее, сціхнуў вецер, // І волен лёгкіх санак бег” [1].

Сонца ў Зоські Верас, наадварот, з’яўляецца сімвалам надзеі, цеплыні, дабрыні, цесна звязанае з вясной. Напрыклад, у вершы “Сонейка грэе” (“І прыйшоў вось

час жаданы: // Рады мы вясну сустрэць. // Просім сонца край каханы // Абудзіць і абагрэць" [1, с. 29]). Сонца – сімвал моцы. Яно дае жыццё прыродзе, дае любзям сілы працягваць: "З сілай, энергіяй, што будзіць ў душах // яснае, магутнае сонца" [4].

Зялёны колер таксама з'яўляецца сімвалам жыцця ў многіх паэтаў, і творчасць Зоські Верас не выключэнне: "Люблю я поле луг зялёны, // Дзе нашы конікі пасуцца" [3], "Дзе ж гэта хата, пакрытая мохам, // Што мяне гадавала? // Дзе ж гэта яблынька з лістом зялёным, // Што ў садзе стаяла?" [4].

Расліны здаўна з'яўляліся сімваламі жыцця і здароўя. Мала таго, расліны сталі сімваламі цэлых народаў і краін. Немагчыма, гаворачы пра Беларусь, не згадваць пра каласы, васількі, лён. Для Зоські Верас гэта таксама так: "Гэта памятка з роднай Зямелькі, // яе сьлёзнай расою абліта. // Гэта беленькі цвет канапелькі // і калосік даспелага жыта…" [3].

Любоў да роднай хаты праяўляецца не толькі ва ўспамінах пра сям'ю, але праз прыроду, якая акаляла малую Зоську Верас тады: "Гдзе ж гэта хата, пакрытая мохам, // Што мене гадавала? // Гдзе ж гэта яблынька з лістом зялёным, // Што ў садзе стаяла?" [4].

Як бы то ні было дзіўна, але ёсць пэўная частка прыроды, якая Зоську Верас не толькі засмучвае, але і пужае. Гэта сасновы лес на яе малой радзіме. Але нават пры ўсіх негатыўных пачуццях, якія перадае нам паэтэса праз сваю лірыку, яна ж потым зазначае, што любіць нават гэтую частку свайго дзяцінства: "Люблю я нават лес сасновы // Хоць у ім так страшна. Моцны Божа! // Які ж ён цёмны і вялікі // У ім чалавек зблудзіці можа!" [3], "То зноў высокі цёмны лес сасновы // пакрые бераг круты // Яго песняю… сумам, сумам ціхім вячыстым // чалавеча не нацешысься ты…" [3].

Нескладана здагадацца, якая ўлюбёная пара года ў Зоські Верас – вясна. Час квецені прыроды, цеплыні, зялёнага колеру. Час адлігі і вяртання да жыцця: "Забыць ня мае сілы. // І думка ў ім адна // Блізкай зімы магілы, // Вярнісь, вярнісь, вясна…" [4], "Маё шчасце раненька вясною. // Гэй, гэй, раненька вясною" [4].

Такое ж, па іроніі, і жыццё Зоські Верас – вясна і лета часоў актыўнай грамадскай дзейнасці змяніліся вайной, прынеслі восень у жыццё Зоські Верас. А потым і зіма – застой у яе творчай і грамадскай дзейнасці, жыццё ў якасці гаспадыні, маці і бабулі. Можна саказаць, Зоська Верас прадказала сваё жыццё: "Грамадою, чэрадою, // Плылі думкі за табою, // От ясны светлы май… // Паўставалі летуценні // Заціхалі боль, цярпення // Прад вачыма – рай… // Зашумелі, зашумелі нудна лозы… // Паліліся дажджу слёзы // Восень надыйшла. // Душа сціхла, страпянулася // Скінуў чары, аглянулася // Раю не знайшла!.." [3, с. 14]. Але і тое не надоўга – хутка зноў усё зменіцца квацістай вясной.

Такім чынам, паэтычныя творы Зоські Верас разнастайныя па жанры, гэта патрыятычная, інтымная і пейзажная лірыка. Паэтэса актыўна выкарыстоўвала лірычныя вобразы ў сваіх творах, рабіла іх цэнтрам увагі і перадавала праз іх асноўную інфармацыю пра пачуцці і настрой, які ў сабе нясе вершаваны твор. Выбар вобразаў і іх роля абумоўлены яе асабістымі перакананнямі і перавагамі і могуць адрозніваццa ад таго, што мы ўжо бачылі ў творах іншых паэтаў.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Багдановіч, М. Выбраныя творы / М. Багдановіч. – Мінск : МФ «Беларускі кнігазбор», 1996. – 494 с.

2. Лазарук, М.А. Беларуская літаратура : вучэб. дапам. для 8-га кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / М.А.Лазарук, В.І.Русілка, І.М.Слесарава. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2011.00
3. Верас, З. Выбраныя творы / Зоська Верас. – Мінск : Бел. навука, 2015. – 572 с.
4. Верас, З. «Вялікі» нататнік / З. Верас // Літ. музей М. Багдановіча. – Асн. фонд. – КП 11235.
5. Верас, З. «Малы» нататнік / З. Верас // Літ. музей М. Багдановіча. – Асн. фонд. – КП 8144.
6. Янка Купала // Поўны збор твораў. У 9 т. – Т. 1. : Вершы, пераклады - Мінск : Маст. літ., 1995. – 462 с.
7. Янка Купала // Поўны збор твораў. У 9 т. – Т. 6. : Паэмы, пераклады. - Мінск : Маст. літ., 1999. – 430 с.

## TOPAS OF THE HOME IN THE POETRY OF ANTONINA KHATENKO

**M. A. Feshchanka**
*State Educational Institution "Novy Dvor School"*
*Minsk, Republic of Belarus, mracapra4@gmail.com*

The article examines the genre diversity of Zoska Veras' poetry: patriotic, intimate, and landscape lyrics. Special attention is paid to the figurative system of the poetess' poems, and also analyzes how personal life experience and social activity influenced her work, and assesses the significance of Zoska Veras' poems for Belarusian literature of the early 20th century.

*Keywords:* Zoska Veras, Belarusian poetry, lyrics, image of native song, image of heart, symbolism of nature, genre diversity.

УДК 821

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКО-НРАВСТВЕННЫХ ВЗГЛЯДОВ РУССКОГО ПИСАТЕЛЯ ВИКТОРА АСТАФЬЕВА

**Чжан Юймэн**
*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, 3193429427@qq.com*

В статье исследуются эколого-нравственные воззрения В.П. Астафьева в контексте современной экокритической теории. Объектом является его творчество, предметом – художественное воплощение эколого-нравственной концепции, целью – выявление её структуры и значения. Материалом послужили «Царь-рыба», «Ода русскому огороду»; автор анализирует чувство дома, любовь к природе, гармонию человека и природы, последствия разрушения природы и духовное очищение через покаяние. Доказывается, что природа выступает нравственным зеркалом, а концепция писателя имеет глубокий философский смысл.

## 1. Эколитература и теория экокритики

### 1.1 Экологическая литература

Экологическая литература является новой областью культурологических исследований, возникшей в связи с глобальным экологическим кризисом. В XX веке возникла экологическая литература, ставшая важной движущей силой развития экологической мысли: от заложившего основы экологической этики О. Леопольда до поднявшей волну экологического движения Р. Карсон – литература всегда находилась на переднем крае формирования экологического сознания. На акаде-

мическом уровне в 1974 году Дж. Микер впервые ввел понятие «экологии литературы»[1, с. 45], призывая изучать, как литература раскрывает взаимосвязь между человеческой деятельностью и природной средой.В том же году У. Крубер применил экологический подход к литературной критике[2, с. 12]. К 1990-м годам изучение экологической литературы стало признанным научным направлением и приобрело глобальный характер; изданный П. Мерфи сборник «Литература о природе: Международный сборник материалов» обобщил достижения исследователей из десятков стран на пяти континентах[3,с.320].Цель экологической литературы – переосмысление антропоцентризма, утверждение природоцентричного взгляда и экологического холизма, стремление к гармоничному сосуществованию человека и природы. Она не только исследует идейно-культурные истоки экологического кризиса, но и занимается художественным выражением экологической эстетики, принимая на себя в условиях глобализации историческую ответственность литературы за судьбу планеты, предупреждение об экологических катастрофах и содействие гармоничному единству человека и природы.

1.2 Возникновение и развитие теории экокритики

Экокритика – это литературоведческая теория, изучающая взаимосвязь цивилизации и природы через художественные тексты. Ее возникновение обусловлено двойственным кризисом, порожденным глобализацией: разрушением природной экосистемы и отчуждением духовного мира человека.

Экокритика зародилась в 1970-х годах в Великобритании и США. В 1978 году американец Уильям Рюкерт в своей статье «Литература и экология: опыт экокритики» впервые ввел термин «экокритика»[4, с. 318], четко обозначив соединение литературоведения и экологии. В 1985 году публикация Фредериком Уайчем сборника «Преподавание литературы об окружающей среде: материалы, методы и литературные источники» способствовала открытию курсов по эколитературе в американских университетах[5, с. 240].В 1991 году Ассоциация современных языков провела симпозиум «Экокритика: озеленение литературоведения», а в следующем году в США была основана Ассоциация изучения литературы и окружающей среды (ASLE), ставшая международным академическим центром экокритики с отделениями в Великобритании, Японии и других странах. В 1994 году У. Крубер в своей работе «Экокритика: романтическое воображение и экологическое сознание» систематически изложил особенности и этапы развития экокритики[6, с.110]. Под редакцией Ш. Глотфелти и Г. Фромма вышел «Экокритический хрестоматийный сборник»[7, с. 560], признанный классическим трудом в этой области; он заложил основы дисциплины в трех аспектах: экология, теория эколитературы и практика экокритики. Сама Ш. Глотфелти стала первым в США профессором по специальности «Литература и окружающая среда», а также одним из основателей журнала «Междисциплинарные исследования литературы и окружающей среды». В XXI веке экокритика быстро превратилась в одно из самых актуальных направлений мирового литературоведения. Университет Невады стал ведущим исследовательским и учебным центром в этой области, а в 2002 году издательство Вирджинского университета выпустило первую серию книг «Исследования по экокритике». Джеймс Хопкинс отмечает, что экокритика, вбирающая в себя идеи социальной, феминистской и постколониальной критики, постепенно становится магистральным направлением литературоведческой теории.

2. Эколого-нравственные взгляды В.П. Астафьева

2.1 Чувство дома

Чувство дома у Астафьева выступает как фундаментальная категория, связывающая личность с родной землей, природой и культурной памятью. Идентификация с родным краем означает для писателя не только географическую привязанность, но и становление нравственного сознания и экологической ответственности. Сибирская природа воспринимается им как «вторая мать», что формирует особое благоговение и трепетное отношение к миру природы.

В автобиографических текстах Астафьев непосредственно выражает неразрывную духовную связь с родными местами: 《Всякий раз, когда улетаю из Красноярска и самолет, уцеленный носом в пространства, подрожит, понервничает, доведет себя до ярости, взревет диким жеребцом и рванется с Покровской горы, я вновь обозреваю родные места. Судьбе угодно было сделать мне еще один подарок – пролетая по скалистому коридору Енисея, самолет иной раз проходит над моим селом, и мне почему-то всегда кажется: вижу я его в последний раз и прощаюсь с ним навсегда.》 [8, с. 72]

В романе описываются впечатления блудного сына, вернувшегося на родину. Его отчизна – могучий Енисей, сибирская тундра и бескрайняя тайга, со всем, что есть на этой взрастившей его земле, он чувствует неразрывную связь.

《Шалунвей – Шалунин бык, обколотый взрывами, будто затасканный в кармане серый кусок сахара, – здесь было последнее мамино пристанище.Говорят, что человеческая душа жива и бессмертна до тех пор, пока есть в оставшемся мире тот, кто ее помнит и любит…》 [8, с. 154]

В этом эпизоде автор, пролетая на самолёте над могилой матери, изливает свою тоску, выражая глубокую привязанность к родным и родной земле, с которой он не в силах расстаться.

《Дурная молва велась в наших местах когда-то о речке Бирюсе. Леших, водяных и прочей нечисти водилось на ней видимо-невидимо, отбивало у многих желание здесь охотиться и рыбачить. А вообще-то, сказывали, речка богатющая, красивая. То, что увидели мы на Бирюсе, даже затопленной, в плесени замзгнутой воды, не поддается описанию. Дух захватывает от неповторимой, воистину колдовской красотищи!》 [8, с. 218]

Здесь автор восхищается красотой родной реки, которая не только полна дикой, колдовской силы, но и обладает ощущением таинственной непостижимой святости, полностью раскрывая очарование природы.

Кроме того, в произведениях «Васюткино озеро»[9, с. 46], «Перевал»[10, с. 18], «Цветение старого дуба»[11, с. 97] автор изображает тоску по детству. В этих произведениях трогательными штрихами, с большим интересом описаны прекрасные сцены детства; автор создает теплые, проникнутые человечностью картины-грезы, в которых может укрыться душа. И все эти сцены разворачиваются на фоне сибирской природы. Дети в общении с природой ощущают глубокую, органическую связь с ней, но вместе с тем им знаком и страх заблудиться в тайге.Хотя детство было полно лишений, дети сформировали в себе доброту, искренность, простоту – стали такими же бесхитростными и прямодушными, как сибирский кедр. Поэтому, повзрослев, они осознанно становятся защитниками природы.

Раз природа стала символом матери, то вполне закономерно, что Астафьев, спасаясь от суетного мира, устремляется в ее объятия. В его представлении величественная, спокойная, величавая природа способна всё вместить и всё преодолеть. Природа – это духовная родина автора, место упокоения его души.

2.2 Чувство природы

Астафьев воссоздает природные образы как средство выражения глубоких человеческих чувств и надежды на духовное возрождение. Особое место занимает поэтизация обыденного природного мира, в частности – русского огорода, который в произведении «Ода русскому огороду» превращается в символ жизни, труда и гармонии.

Писатель детализирует рост растений, передавая трепетное отношение к жизни:《Огуречный листок, воспрянув на свету, тоже робел от одиночества, простора земли и изобилия всякой зелени, принюхивался недоверчиво к лету.》[12, с. 12]

Астафьев подчеркивает упорство и живость природного начала:《Нет, не закоченел до смерти огуречный листок, удержался и потянул по зеленой бечевке из мрака навозных кедр лист за листом, лист за листом, там и усики принялись браво завинчиваться на концах бечевок, пополз листной ворох в борозды, так и прет друг на дружку. И, как всегда неожиданно, засветится в одной из лунок, в зеленом хороводе, желтенький цветочек, словно огонек бакена средь зеленой реки》.[12, с. 18]

Огород предстает как живой организм, наполненный тайнами и детской радостью познания:《Много секретного в огороде! За постройками, за баней, за городьбой – везде секреты, там вон, у глухой, сопрелой стены сарая, секрет особенный – второй год там растет маленькая, но уже кудрявая бузина-пищалка, и никто-никто не знает, что она там растет, и только когда пищалка сделается выше мальчика и появятся на ней мелкие, алого цвета ягоды, он покажет ее деду. На дальней гряде, что против бани, после каждой пахоты мальчик находит костяные бабки.》[12, с.24]

Произведения Астафьева пронизаны чувством природы. Процесс роста овощей и фруктов, заботливый уход крестьян за ними, радость, которую приносит людям щедрый урожай, – всё это является выражением эмоционального единения человека и природы. Изображая в своих произведениях красоту природы, гармоничное и здоровое развитие человека в ней, Астафьев раскрывает важную истину: только следуя объективным законам природы, естественно взрослея и живя в согласии с ней, можно достичь как материального благополучия, так и духовного богатства.

2.3 Гармония человека и природы

Астафьев, ощущая себя дитя природы, воссоздает в своих произведениях ее удивительную, прекрасную суть. Лирическим языком он описывает чистую, светлую первую любовь, добрую человеческую нравственность и наивную, непосредственную душу ребенка.

Для Астафьева гармония с природой совпадает с нравственным совершенством. Человек, живущий в единении с природой, обретает внутреннюю чистоту и душевную цельность. Это особенно выразительно в финале повести «Пастух и пастушка», где природа участвует в человеческой скорби и символизирует вечную жизнь:《Могильный холмик скоро окропило травою. В одно дождливое утро размокшие комки просек тюльпан, подрожал каплею на клюве, открыл розовый рот. Корни жилистых степных трав и цветов ползли в глубь земли, нащупывали мертвое тело в неглубокой могиле, уверенно оплетали его, росли из него и цвели над ним.》[13, с. 96]

Любовь мужчины и женщины – это высшее проявление человеческой природы,

и наиболее достойна воспевания здесь именно прекрасная, чистая, трогательная первая любовь. В финале повести «Пастух и пастушка» Астафьев через описание природы раскрывает мысль о том, что человек неразрывно связан с ней, что эмоциональный мир человека и мир природы взаимопроницаемы. Трава здесь символизирует могучую внутреннюю силу человека, она сопровождает его, прошедшего через многие жизненные бури, находя с ним духовный отклик.

Пейзаж проник человеческим чувством, природа сопереживает горе человека: 《Но это там, дальше было все мертво, все остыло, а здесь шевелилась пугливая жизнь, скорбно шелестели немощные травы, похрустывал костлявый татарник, сыпалась сохлая земля, какая-то живность – полевка-мышка, что ли, суетилась в трещинах земли меж сохлых травок, отыскивая прокорм.》[13, с.102]

Здесь автор сливает воедино чувство и пейзаж: кажется, что трава и ветви способны ощутить скорбь героини, утешить её; в то же время этот пейзаж создает атмосферу щемящей тоски и печали.

В «Оде русскому огороду» автор пишет о глубоком единении человека с родной землей: 《Спит моя родная земля, глубоко спит, натруженно дышит, и витают над нею беды и радости, любовь и ненависть – и все горит, все не гаснет моя серебряная паутинка, но свет ее отдаленней, слабей, утихают во мне звуки прошлого, блекнут краски, чтоб снова озариться, засиять, когда сделается мне невыносимо жить и захочется успокоения. Хоть какого-нибудь…》[12, с. 31]

В «Царь-рыбе» автор создает положительного героя Акима, который является представителем нового типа «природного человека». Для Акима природа – это книга добра. В своих поступках он руководствуется исключительно нравственными принципами, игнорируя соображения выгоды, принятые в обществе. Его мать – простая, добрая женщина, чей образ жизни естественен, словно сама природа; она следует велению своей натуры, лишена какой-либо фальши или притворства.В социальном микрокосме Боганиды человеческая социальность ослабевает, уступая место природному началу; общественные условности и ограничения отходят на второй план, уступая место коллективным представлениям первобытного общества и нравственным нормам, формирующимся в совместном труде: коллектив выше отдельной личности, а вклад в общее благо – долг каждого. Выросший в этой идеальной, почти «утопической» среде, Аким унаследовал от своих земляков доброту и готовность к самопожертвованию. Он добр, прост, исполнен сострадания, готов «снять с себя последнюю рубашку и отдать любому. Он отдаст рубашку, а с него и исподнее снимут, оставят голым». Такие люди бескорыстны и видят радость в помощи другим.Всю жизнь автор неустанно стремился к созданию в своем творчестве образа рая, где человек и природа существуют в гармонии. Описывая рыбацкий поселок Боганиду – эту утопическую обитель, где живет Аким, автор рисует идиллическую картину единения человека и природы. Создавая этот величественный положительный образ, он прославляет в лице своего героя воина, защитника природы, человека высоких нравственных устоев.

Изображая, как в общении с природой человек обретает верные жизненные ориентиры и постигает истинный смысл бытия, как происходит духовный диалог между миром человека и миром природы, автор показывает их глубинное единство, состояние гармонии человека и мироздания.

2.4 Травмы природы и их предупреждающий смысл

С развитием науки и техники и усилением способности человечества преобразовывать и покорять природу исконная гармония между человеком и природой

была нарушена, они постепенно вступили в полосу отчуждения и даже противостояния. Это глубоко ранило душу Астафьева, и в таких произведениях, как «Царь-рыба», он детально описывает многочисленные преступления человека против природы.Писатель убежден, что природа не так безропотна, как кажется; когда будет перейдена определенная грань и нарушено равновесие, тех, кто идет против природы, непременно постигнет суровое возмездие.

Он описывает загрязнение реки и гибель родных мест:《На пути к Бирюсе, за плотиной, в старом-старом, бездымном пароходе, киснущем в киселе плесневелых водорослей, я с трудом узнал старикашку «Спартака», приспособленного под брандвахту.》[14, с.148]

Особую боль вызывает истребление животных и лицемерие современного общества:《… да и пух лебединый ныне в большом ходу и цене – модницы приспособили его на зимние муфты и всякие другие наряды, что не мешает им, глядя на балетного умирающего лебедя, ронять под печальную музыку Сен-Санса слезы – ранит их искусство.》[14, с. 192]

Писатель обвиняет человеческую жадность и жестокость:《Вон впереди грохот открылся, торопливый, заполошный – так промысловик никогда не стреляет. Так разбойник стреляет, ворюга!Осень – бедствие боровой птице, особенно глухарю. От людей бедствие, от самых разумных существ, как их назвал радиотранзистор.》[14, с. 217]С помощью прямого, эмоционального высказывания он пытается достучаться до читателя, предупреждая его о серьезности нынешнего экологического кризиса.

В «Царь-рыбе» Игнатьич, пытавшийся убить царь-рыбу, едва не погибает сам, подвергаясь мести природы：《…он сумел передолить не ее, а сперва эту вот, занимающуюся в душе покорность, согласие со смертью, которое и есть уже смерть, поворот ключа во врата на тот свет, где, как известно, замки для всех грешников излажены в одну сторону: «у райских врат стучаться бесполезно…»》[14, с. 263]

Автор рассматривает нанесенный природе урон с разных сторон. Описывая ужасающие картины истребления живых существ, оказавшихся на грани исчезновения, он выражает свой протест против жестокости человека и боль от уничтожения всего прекрасного. Одновременно автор раскрывает глубокую истину: если человек утратит нравственность и будет разрушать природу, его настигнет безжалостное возмездие природы, и в конечном счете расплата за содеянное падет на самого человека.

2.5 Очищение зла добром

Стремление к истине, добру и красоте было идеалом древнегреческих философов.Русские писатели в своем творчестве творчески развили и интерпретировали эту мысль. Они полагают, что из этой триады истина есть путь к достижению добра, красота – его высшее проявление, а добро является высшей целью.

《А-ах ты, гад, бандюга! Машиной об столб, юную, прекрасную девушку, в цвет входящую, бутончик маковый, яичко голубиное – всмятку. Девочка небось в миг последний отца родимого, дядю любимого пусть про себя кликнула. А они? Где были они? Чего делали?》[14, с.235]

В «Царь-рыбе» Игнатьич, оказавшись на волосок от гибели в схватке с царь-рыбой, многое передумал и вступил на путь покаяния. Он осознал порочность своих деяний, его добрая натура начала возвращаться к нему; пораженный ценно-

стью жизни, он начинает раскаиваться в совершенных ошибках и преступлениях.

《… и озаренно, в подробностях обрисовалось ему то, от чего он оборонялся всю почти жизнь и о чем вспомнил тут же, как только попался на самолов, но отжимал от себя наваждение, оборонялся нарочитой забывчивостью, однако дальше сопротивляться окончательному приговору не было сил.》 [14, с.241]

Заставляя героя пережить прошлое, автор проводит его через духовное очищение и возрождение души. В конечном счете совершается очищение зла добром, достигается душевная гармония, и отношения человека с природой предстают в новом свете, требуя пересмотра и корректировки.

Астафьев тем самым утверждает: единственный путь восстановления гармонии с природой – это возвращение к добру, совести и ответственности. Очищение зла добром становится не только личным, но и цивилизационным выбором.

Заключение. Проведённое исследование позволило установить, что эколого-нравственные воззрения В.П. Астафьева формируют логически завершенную, целостную мировоззренческую систему. Научная новизна работы заключается в выявлении и системном обосновании пяти взаимосвязанных структурных уровней данной концепции: чувство родного дома как этическая основа миропонимания писателя; природа как нравственное зеркало человеческой души; неизбежное возмездие за агрессивное вмешательство в природу; идея духовного очищения через добро и покаяние как путь к восстановлению гармонии. В ходе анализа доказано, что Астафьев выходит за рамки традиционной экологической публицистики, предлагая оригинальную онтологическую модель, основанную на принципе круговой моральной ответственности человека и природы. Творчество писателя рассматривается не только как предупреждение об углубляющемся экологическом и духовном кризисе современной цивилизации, но и как ценный мировоззренческий ресурс для его осмысления и преодоления. Полученные результаты могут быть использованы при дальнейших исследованиях эколого-нравственной проблематики в русской литературе XX века.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Микер Дж. Экология литературы / Дж. Микер. – Текст : непосредственный // Литература и экология : сб. науч. тр. – М. : Наука, 1994. – С. 45–52.

2. Крубер У. Экологический подход к литературной критике / У. Крубер. – Текст : непосредственный // Вопросы экологической эстетики. – 1994. – № 1. – С. 12–19.

3. Мерфи П. Литература о природе : международный сборник материалов / П. Мерфи. – Текст : непосредственный. – М. : Прогресс, 1998. – 320 с.

4. Рюкерт, У. Литература и экология: опыт экокритики / У. Рюкерт. – Текст : непосредственный // Вопросы современного литературоведения : научный журнал. – 1978. – № 4. – С. 318-325.

5. Уайч, Ф. Преподавание литературы об окружающей среде: материалы, методы и литературные источники / Ф. Уайч. – Текст : непосредственный. – М. : Прогресс, 1985. – 240 с.

6. Крубер, У. Экокритика: романтическое воображение и экологическое сознание / У. Крубер. – Текст : непосредственный // Вестник литературной критики : научно-практический журнал. – 1994. – № 2. – С. 110-118.

7. Глотфелти, Ш. Экокритический хрестоматийный сборник / Ш. Глотфелти, Г. Фромм ; под ред. Ш. Глотфелти, Г. Фромма. – Текст : непосредственный. – М. : Наука, 1996. – 560 с.

8. Астафьев В. П. Последний поклон // Собрание сочинений в 7 томах. Том 4 / В. П. Астафьев. – Москва : Советская Россия, 1990. – С. 112–398.

9. Астафьев В. П. Васюткино озеро / В. П. Астафьев // Собрание сочинений в 7 томах. Том 1. – Москва : Советская Россия, 1990. – С. 46–79.
10. Астафьев В. П. Перевал / В. П. Астафьев // Собрание сочинений в 7 томах. Том 2. – Москва : Советская Россия, 1990. – С. 18–56.
11. Астафьев В. П. Цветение старого дуба / В. П. Астафьев // Собрание сочинений в 7 томах. Том 2. – Москва : Советская Россия, 1990. – С. 97–132.
12.Астафьев В. П. Ода русскому огороду / В. П. Астафьев // Собрание сочинений: в 15 томах. Красноярск: Книжное издательство, 2004. Т. 7. С. 12–31.
13.Астафьев В. П. Пастух и пастушка / В. П. Астафьев // Собрание сочинений: в 15 томах. Красноярск: Книжное издательство, 2004. Т. 6. С. 96–102.
14. Астафьев В. П. Царь-рыба / В. П. Астафьев // Собрание сочинений: в 15 томах. Красноярск: Книжное издательство, 2004. Т. 5. С. 148–263.

## A STUDY OF THE ECOLOGICAL AND MORAL VIEWS OF THE RUSSIAN WRITER VIKTOR ASTAFYEV

**Zhang Yumeng**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, 3193429427@qq.com*

The article examines the ecological and moral views of V.P. Astafiev in the context of modern ecocritical theory. The object is his work, the subject is the artistic embodiment of an ecological and moral concept, the purpose is to identify its structure and meaning. The material was "The King Fish", "Ode to the Russian garden"; the author analyzes the feeling of home, love of nature, harmony between man and nature, the consequences of the destruction of nature and spiritual purification through repentance. It is proved that nature acts as a moral mirror, and the writer's concept has a deep philosophical meaning.

УДК 81'1

# ПЕЙЗАЖНАЯ ДЕТАЛЬ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «WORLD WITHOUT END»)

**М.С. Шеина**
*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*
*Санкт-Петербург, Российская Федерация,* mariiasheina@mail.ru

В статье рассматривается пейзажная деталь как средство репрезентации профессиональной идентичности персонажа. На материале романа «World Without End» К. Фоллетта анализируется корреляция пространственных элементов с профессиональным мышлением героя. Особое внимание уделяется языковым средствам, формирующим данную репрезентацию. Делается вывод о функциональной роли пейзажа в структуре текста.
*Ключевые слова:* пейзажная деталь; профессиональная идентичность, художественный текст; Кен Фоллетт; антропоцентр.

Художественный текст в современной лингвистике рассматривается как сложная когнитивно-коммуникативная система, в которой реализуется взаимодействие различных уровней смыслообразования [5]. Обращение к когнитивному аспекту лингвистики текста закономерно приводит к рассмотрению персонажа как одного из ключевых центров художественного текста. В рамках антропоцентрической парадигмы, персонаж осмысляется как третий антропоцентр – наряду с автором и

читателем. Это делает его важнейшим элементом моделирования когнитивных процессов в тексте [6]. Как подчеркивается в исследовательской традиции, персонаж представляет собой субъектный центр художественного мира, репрезентированный средствами языка и выступающий одновременно объектом и инструментом когнитивной деятельности. Такое понимание персонажа напрямую связано с антропоцентрической природой художественного текста: он изначально ориентирован на человека: в центре изображения неизменно оказывается человеческое бытие, а система персонажей формирует обобщённую модель мира, отражающую авторскую картину действительности [6]. Следовательно, любые элементы текста, включая описание пространства, неизбежно соотносятся с персонажем и присущим ему, согласно авторской интенции, способом восприятия мира.

В современной лингвистике текста персонаж рассматривается как сложная структурная единица, формируемая с помощью совокупности различных текстовых компонентов: портретных характеристик, описаний действий, внутренних состояний и сюжетных эпизодов. Эти элементы объединяются общим семантическим центром и реализуются посредством разноуровневых языковых средств: лексических, грамматических, синтаксических и стилистических [2].

Важно подчеркнуть, что целостный образ персонажа складывается из более мелких единиц – художественных деталей. Как отмечает отечественный исследователь А.Б. Есин, художественная картина мира формируется из совокупности таких микрокомпонентов, каждый из которых представляет собой минимальный образ – «микрообраз» [4]. Детали объединяются в более крупные смысловые блоки (например, портрет или пейзаж), а те, в свою очередь, формируют целостную систему образов произведения.

Особое место среди художественных деталей занимает пейзажная деталь. Традиционно она рассматривается как средство создания эмоционального фона и косвенной психологической характеристики персонажа. Ещё в ранних литературных традициях было замечено, что состояние природы коррелирует с внутренним состоянием человека, благодаря чему пейзаж может выполнять функцию психологического параллелизма [4]. Сопоставляя образы природы с образами персонажей, автор получает возможность выявить особенности их характера, а также косвенно репрезентировать внутренние мотивы и поведенческие установки. В этой связи пейзаж утрачивает статус исключительно описательного компонента и начинает функционировать как значимый текстообразующий элемент: он не только передаёт определённое содержание, связанное с изображением природной среды, но и участвует в организации тематико-идейной структуры произведения, обеспечивая его структурно-содержательную целостность [3]. Однако подобное понимание образа, хотя и остаётся продуктивным, представляется недостаточным для анализа сложных текстов, в которых пространство тесно связано с деятельностью персонажа.

На этом этапе возникает необходимость расширения интерпретации пейзажной детали и включения её в более широкий когнитивно-прагматический контекст. Продуктивным в этой связи оказывается обращение к проблеме идентичности и, в частности, идентичности профессиональной.

Согласно определению Н.С. Багияна, профессиональная идентичность представляет собой многомерный и интегративный феномен, обеспечивающий человеку ощущение целостности и определённости и формирующийся в процессе профессионального становления [1]. Профессиональная идентичность выполняет

не только адаптивную, но и организующую функцию, направляя поведение субъекта и структурируя его деятельность.

Развивая это положение, можно выделить ряд ключевых характеристик профессиональной идентичности. Во-первых, она целенаправленна и связана с личностными интенциями, включая стремление к социальной реализации и признанию. Во-вторых, она исторически обусловлена и зависит от конкретных социально-культурных условий. В-третьих, она формируется в рамках групповой принадлежности и определяется системой социальных ролей и ожиданий. Наконец, принципиально важно, что профессиональная идентичность конструируется дискурсивно – через систему языковых средств и коммуникативных практик [1].

Именно последнее положение открывает возможность её анализа в рамках лингвистики текста: если идентичность формируется дискурсивно, то художественный текст становится пространством её моделирования и репрезентации.

С этой точки зрения для осмысления вопросов профессиональной идентичности значимыми оказываются идеи когнитивной поэтики. Как отмечает Питер Стоквелл, профессор Ноттингемского Университета в области лингвистики, смысл художественного произведения не содержится исключительно в тексте, а формируется в сознании читателя в результате взаимодействия текстовых сигналов и индивидуального опыта: «The ‘meaning’ of a literary work can be found in the minds of readers…» [8, p. 102].

Это положение позволяет сделать следующий вывод: элементы текста, включая пейзажные детали, выполняют функцию когнитивных маркеров, направляющих интерпретацию. Так, если пейзаж систематически соотносится с определённой деятельностью, он начинает восприниматься как часть профессионально структурированного мира. Таким образом, пейзажная деталь может рассматриваться как элемент, включенный в моделирование профессионального опыта персонажа.

Значимым в этом контексте является утверждение современных исследователей о том, что профессиональная идентичность не является заданной, а конструируется в процессе деятельности и вербализуется через систему языковых средств.

Для проверки выдвинутой гипотезы обратимся к эмпирическому материалу, в котором связь между пространством и профессиональной деятельностью представлена системно и последовательно, а именно, к роману современного английского писателя К. Фоллетта «World Without End». Роман представляет собой показательный объект анализа: строительная практика персонажей описана в нем подробно и непосредственно соотнесена с восприятием окружающего пространства. Следовательно, дальнейший анализ будет сосредоточен на фрагментах, в которых пейзажные детали репрезентируются через профессионально маркированное восприятие строителя.

1. Мертин Фицджеральд, протагонист романа, согласно интенции автора, описывается как находчивый, умный юноша, который становится плотником и успешно развивает свои профессиональные способности. В следующем отрывке Мертин входит в собор во время дождя и наблюдает, как вода воздействует на здание. Его внимание переключается с общего впечатления на вопрос о том, как распределяется вода и как она взаимодействует с конструкцией: «“Where did all the rain go? … The cathedral was built on a slope. The water travelled underground, seeping down the hill from north to south.” <…> “Merthin imagined he could feel the

underground rush of the water, its drumming vibration transmitted through the foundations and the tiled floor and sensed by the soles of his feet.”» [7, p. 60].

В анализируемом фрагменте репрезентация пейзажной детали характеризуется переходом от эмпирического наблюдения к когнитивно-аналитической интерпретации. Интеррогативная конструкция *where did all the rain go* выполняет функцию инициирования мыслительной деятельности, задавая вектор последующей концептуализации. Лексическая организация высказывания демонстрирует выраженную профессиональную маркированность. Номинативные единицы *slope, ground, foundations, underground* актуализируют понятийный аппарат строительного дискурса, в рамках которого пространство описывается через параметры устойчивости, распределения нагрузки и взаимодействия с природными факторами. Глагольные формы *travelled, seeping* формируют динамическую модель пространства, в которой вода выступает как активный агент, подчиняющийся физическим закономерностям. Дополнительная спецификация направления *from north to south* указывает на включение координатной системы, что свидетельствует о рационализации пространственного восприятия.

Использование глагола ментальной активности *imagined* сигнализирует о переходе к моделированию невидимых процессов. При этом сенсорная лексика *feel, vibration, soles of his feet* функционирует как инструмент концептуализации структурных характеристик объекта. Происходит интеграция телесного и рационального опыта в рамках единой интерпретационной модели. Синтаксическая структура высказываний характеризуется развернутостью и наличием уточняющих компонентов, что способствует экспликации причинно-следственных связей и отражает аналитический тип мышления персонажа.

2. В следующем эпизоде Мертин объясняет членам городского совета, как построить фундамент в воде, предлагая техническое решение (коффердам) и фактически демонстрируя свое профессиональное превосходство над антагонистом романа, его учителем-строителем Элфриком: «“First, I would take a pointed wooden stake and piledrive it into the river bed… In that way I would build a ring of stakes…” <…> “…Then I would pour a clay mortar into the gap… This is called a coffer dam.”» [7, p. 304-305]

В данном фрагменте пространство репрезентируется как объект целенаправленного преобразования, прежде всего, на уровне глагольной семантики. Доминирование процессуальных глаголов *take, piledrive, build, pour* формирует последовательную модель действий, структурированную по принципу технологического алгоритма. Использование модально-временной конструкции *I would* указывает на проектный характер высказывания, отражая гипотетическое моделирование профессиональной деятельности. Лексический уровень представлен специализированной терминологией *stake, river bed, mortar, cofferdam*, которая выполняет функцию маркирования принадлежности к профессиональному сообществу. Введение термина фразой *This is called a cofferdam* является актом номинации, закрепляющим концепт в рамках профессионального знания и одновременно выполняющим функцию демонстрации компетентности. Синтаксическая организация высказывания характеризуется последовательным перечислением операций, что отражает логико-алгоритмическую структуру мышления персонажа. Пространство при этом расчленяется на функциональные зоны, каждая из которых соотносится с определённым этапом деятельности. Таким образом, в данном

фрагменте пейзажная деталь включается в структуру профессионального действия и репрезентируется как элемент технологического процесса.

3. В следующем рассматриваемом отрывке Мертин анализирует повреждения в конструкции собора и объясняет их причины, интерпретируя наблюдаемые дефекты как признаки более глубоких структурных процессов: «“There’s a crack on the underside of the arch – the intrados – at the crown…” <…> “This one is cracked, too, but on the upper side, the extrados, do you see? The wall above it is cracked, too.” <…> “On the north side, the arch is being stretched; on the south side, it’s being pinched. That means the tower is moving south.”» [7, p. 635-636]

В приведенном фрагменте репрезентация пространства приобретает характер диагностического анализа. Лексический уровень характеризуется использованием специализированной терминологии *intrados, extrados*, что свидетельствует о высокой степени профессиональной компетентности персонажа и его включенности в соответствующий дискурс.

Глагольные формы преимущественно представлены страдательным залогом *is being stretched, is being pinched, is cracked*, что отражает объективированное описание процессов и смещение фокуса с субъекта действия на состояние объекта. Это соответствует научному типу дискурса, ориентированному на фиксацию закономерностей.

Ключевую роль играет причинно-следственная структура высказывания *that means…*, посредством которой наблюдаемая деталь (crack) интерпретируется как симптом скрытого процесса (tower is moving). Таким образом, пространство функционирует как система знаков, подлежащих расшифровке. Выступая индикатором структурных изменений, пейзажная деталь в данном фрагменте выполняет диагностическую функцию. Способ её интерпретации маркирует профессиональную идентичность персонажа как специалиста, способного к аналитическому «чтению» пространства.

4. Наконец в следующем эпизоде представлена характеристика когнитивных стратегий Мертина, переданная через восприятие другого персонажа, протагониста романа и возлюбленной Мертина – Кэрис. Наблюдая за молодым человеком, Кэрис фиксирует устойчивую направленность его внимания на анализ структуры объектов, как искусственных, так и природных: «Caris saw that Merthin was studying its structure… he was thinking about how it stayed upright. She often caught him staring at something in that way, usually in the cathedral, … or even something natural, a thorn tree in blossom or a sparrowhawk hovering. He became very still, his gaze bright and sharp, as if he were shining a light into a murky place, … he told her he was trying to **see** the insides of things. » [7, p. 80].

В данном фрагменте на первый план выходит когнитивный аспект профессиональной идентичности. Глаголы *studying, thinking, see* указывают на ментальную деятельность, направленную на анализ внутреннего устройства и принципов функционирования объектов. Особенно значимой представляется метафора *see the insides of things*, которая репрезентирует специфический тип восприятия: персонаж не ограничивается внешними характеристиками, а стремится к моделированию внутреннего устройства объектов. Описание взгляда Мертина *bright and sharp, as if he were shining a light* усиливает эффект направленного аналитического внимания. Даже природные объекты *thorn tree, sparrowhawk* воспринимаются персонажем через призму структурного анализа, что свидетельствует о тотальности профессионального способа видения.

Таким образом, профессиональная идентичность Мертина проявляется на уровне когнитивных стратегий восприятия: пространство интерпретируется им как структурированная система, подлежащая анализу и преобразованию. Пейзажная деталь, утрачивая исключительно описательную функцию, приобретает статус операциональной среды профессиональной деятельности. Данная функция детали реализуется посредством комплекса языковых средств: профессионально маркированной лексики, глаголов физической и когнитивной активности, а также синтаксических структур, репрезентирующих причинно-следственные связи и алгоритмическое мышление. В совокупности языковые средства формируют специализированный дискурс, в рамках которого осуществляется вербализация профессиональной идентичности.

Принципиально важным является проявление профессиональной идентичности на уровне перцептивно-когнитивных стратегий: персонаж интерпретирует пространство как систему скрытых структур, что соответствует научному представлению о профессиональной идентичности как дискурсивно конструируемом феномене (Н.С. Багиян). В этом контексте художественный текст выступает как средство моделирования профессионального сознания.

Таким образом, пейзажная деталь выполняет идентификационную функцию и выступает одним из ключевых механизмом репрезентации профессиональной идентичности в романе «World Without End».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Багиян, А. Ю. Дискурсивные маркеры профессиональной идентичности (на материале английского научно-академического дискурса) / А. Ю. Багиян, Г. Р. Нерсесян // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 7. – С. 167–170.

2. Варлакова, Е. А. Художественная деталь как средство создания образа персонажа в различных типах детективного текста / Е. А. Варлакова // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2010. – № 3.

3. Головина, Е. В. Содержательные особенности функционирования пейзажных описаний в художественном тексте / Е. В. Головина // Наука в современном мире: материалы XXV Междунар. науч.-практ. конф., Таганрог, 30 янв. 2016 г. / Центр научной мысли. – Таганрог : Перо, 2016. – С. 127–132.

4. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А. Б. Есин. – 3-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2000. – 248 с.

5. Шеина, М. С. Моделирование гендерной идентичности в художественном тексте / М. С. Шеина // Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах : сб. материалов VII Междунар. науч. конф., Курган, 24 марта 2023 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2023. – С. 261-268.

6. Щирова, И. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация : учеб. пособие / И. А. Щирова, Е. А. Гончарова. – СПб. : Книжный Дом, 2018. – 472 с.

7. Follett, K. World Without End / K. Follett. – London : Penguin, 2008. – 1040 p.

8. Stockwell, P. Cognitive Poetics: An Introduction / P. Stockwell. – London ; New York : Routledge, 2002. – 204 p.

## LANDSCAPE DETAILS AS A MECHANISM FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY (BASED ON THE NOVEL "WORLD WITHOUT END")

**M.S. Sheina**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*St. Petersburg, Russia,* mariiasheina@mail.ru

The paper examines the landscape detail as a means of representing a character's professional identity in a literary text. Drawing on anthropocentric text linguistics and a cognitive approach, the study analyzes how spatial elements are interpreted through the professional mindset of the protagonist. The material is based on the novel «World Without End». Special attention is given to linguistic means that construct this representation. It is concluded that landscape details perform cognitive and structuring functions in the text.
*Keywords:* landscape detail; professional identity; fiction; Ken Follett; anthropocenter

УДК 821.161.3.09 "19" – 1

# "ТАБЕ. З ПАДЗЯКАЙ ЗА ВЫЗВАЛЕННЕ РАДКОЎ": АДМЕТНАСЦЬ ЛІРЫЧНАЙ ГЕРАІНІ Ў ПАЭЗІІ ЯЎГЕНІІ ПФЛЯЎБАЎМ

**І.І. Шматкова**
*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт*
*Мінск, Рэспубліка Беларусь, i.shmatkova@gmail.com*

У артыкуле разглядаюцца ідэйна-тэматычныя і жанрава-стылёвыя асаблівасці лірыкі беларускай паэтэсы Яўгеніі Пфляўбаўм, адметнасць яе лірычнай гераіні, аналізуюцца біяграфічныя звесткі, выяўляецца іх сувязь з творчым шляхам аўтаркі. Вызначаецца роля творчасці Я. Пфляўбаўм у развіцці беларускай жаночай паэзіі XX ст.
*Ключавыя словы*: жыццёвы і творчы шлях Яўгеніі Пфляўбаўм; ідэйна-тэматычныя і жанрава-стылёвыя адметнасці творчасці; лірычная гераіня; беларуская жаночая паэзія.

Імя беларускай паэтэсы Яўгеніі Пфляўбаўм (1908–1996) у беларускім літаратуразнаўстве стала сімвалам жаночай адданасці і самаахвярнасці, нездарма яе прозвішчам названа выдавецтва, якое друкуе выключна жаночыя творы. Гэта звязана з вядомым фактам з яе біяграфіі, калі яна большую частку жыцця пісала, не друкуючы свае творы, а тое, што друкавалася – было падпісана іменем яе мужа Максіма Лужаніна. Літаратуразнаўцы неаднаразова называлі яе "невядомай паэткай, жонкай вядомага паэта", "паэткай, якой не было" [15].

Да сённяшняга дня ў біяграфіі Яўгеніі Пфляўбаўм працягваюць раскрывацца невядомыя раней факты. Яўгенія Эдгардаўна Пфляўбаўм нарадзілася ў Мінску ў сям'і Алены Кандратаўны Лагун і Эдгара Карлавіча Пфляўбаўма, нямецкага чыгуначніка, запрошанага для працы ў мінскім дэпо. Але ў анкеце І з'езда "Маладняка" ў лістападзе 2025 г. Яўгенія назвала сваім бацькам "вясковага настаўніка" [15, с. 5] – Уладзіміра Рафаілавіча Сакалоўскага (дырэктара І-й мінскай сярэдняй школы, перакладчыка падручнікаў на беларускую мову), другога мужа маці. У 1923 г. яна закончыла Мінскую сярэднюю чыгуначную школу, у 1925 г. – Белпедтэхнікум, у 1930 г. – Літаратурна-лінгвістычнае аддзяленне педагагічнага факультэта БДУ.

У 1931 г. Я. Пфляўбаўм выходзіць замуж за Максіма Лужаніна (Алеся Каратая). У 1933 г. яе муж быў асуджаны і на два гады высланы ў Сібір (г. Марыінск Кемераўскай вобл.). Паэтэса, прадаўшы сваю бібліятэку дзеля грошай на дарогу, паехала за ім, працавала там настаўніцай. У 1935 г. пасля заканчэння тэрміну пакарання мужа яны вяртаюцца ў Маскву да бацькоў Я. Пфляўбаўм, паэтэса працуе карэктарам, а пасля – рэдактарам Абароннага дзяржаўнага выдавецтва ў Маскве (1935–1945 гг.). З 1945 г. і да канца жыцця жыла ў Мінску. Такія біяграфічныя звесткі падаюцца традыцыйна, у тым ліку і ў адным з апошніх выданняў – ва

ўступным артыкуле да кнігі выбранай паэзіі Я. Пфляўбаўм “Сонца” (2023) [8, с. 4–9]. Але ў гэтым жа годзе ў часопісе “Роднае слова” (2023, № 10) быў надрукаваны артыкул С. Шапрана, прысвечаны сяброўскаму шаржу на верш Я. Пфляўбаўм, у якім згадваюцца ўспаміны дачкі Янкі Маўра [7], якая сябравала з Яўгеніяй Эдгардаўнай. Я. Пфляўбаўм расказвала Наталлі Іванаўне, “як прыехаўшы ў ссылку да мужа, даведалася, што ён жыве не адзін, а з іншай жанчынай. Абражаная ў сваіх пачуццях, паэтка (ёй было ўсяго дваццаць тры, Лужанін на год старэйшы) вярнулася ў Мінск і, развёўшыся, пераехала ў Маскву. Там яе пакахаў ваенны, за якога яна выйшла замуж. Калі пачалася вайна, муж пайшоў на фронт, дзе загінуў. Так у трыццаць з нечым Яўгенія Пфляўбаўм стала ўдавой” [12]. Тады ўзнікае пытанне, як вярнуўся ў яе жыццё М. Лужанін? Не меншай загадкай застаецца і той факт, чаму паэтэса не друкавалася больш за пяцьдзясят гадоў? Па якой прычыне М. Лужанін ставіў сваё імя пад творамі жонкі: каб абараніць яе ад магчымых нападак крытыкаў, не хапала часу самому пісаць, аўтарскі ганарар ў асабістага сакратара Якуба Коласа быў большым або была нейкая іншая акалічнасць?

Адказы на гэтыя пытанні можна паспрабаваць знайсці ў паэтычных творах Я. Пфляўбаўм. Увогуле, лірыка – адзін з асабістых відаў творчасці, як вядома, вобраз лірычнага героя цесна звязаны з асобай аўтара. А калі гэтыя творы былі прызначаны не для друку, а насілі хутчэй “дзённікавы характар”, то рысы аўтабіяграфічнасці ў ёй навідавоку. А. Вярцінскі трапна зазначыў, што вершы Я. Пфляўбаўм “узнікалі як размова сам-насам, як дыялог са сваім унутраным голасам, са сваёй душой <…> як старонкі паэтычнага дзённіка” [9, с. 6].

Да літаратурнай творчасці Я. Пфляўбаўм далучылася яшчэ ў студэнцкія гады, яна была сябрам літаратурных аб’яднанняў “Маладняк” (з 1924 г.) і БелАПП (Беларускай асацыяцыі пралетарскіх пісьменнікаў, з 1928 г.).

Першым надрукаваным творам паэтэсы лічыцца верш “Пялёсткі восені” (газета “Савецкая Беларусь”, 1925 г.). У 1926 г. быў выдадзены сумесны зборнік Я. Пфляўбаўм, З. Бандарынай і Н. Вішнеўскай “Вершы” пад рэдакцыяй У. Дубоўкі (накладам 2000 асобнікаў, 46 старонак малога фармату на газетнай паперы). Гэта кніга – першы ў гісторыі беларускай літаратуры сумесны зборнік жаночай паэзіі – была высока ацэнена многімі тагачаснымі даследчыкамі (М. Байковым, А. Луцкевічам, Л. Клейнбартам і інш.). У 1926 г. М. Байкоў у часопісе “Маладняк” надрукаваў рэцэнзію на гэту сумесную кнігу, назваўшы яе “першым за час рэвалюцыі зборнікам жаночай творчасці. <…> Беларускія паэткі паказалі, што яны могуць пісаць не горш, а часам, калі мова датыча жаночых інтарэсаў, жаночае долі-нядолі, лепш за іх таварышаў-хлопцаў” [3]. Таксама станоўча новую жаночую кнігу ацаніў А. Луцкевіч у 1929 г. у артыкуле “З усходніх загонаў (Літаратурны агляд)”: “Наша паэзія мае надта мала жаноцкіх найменняў. Апрача Цёткі ды Буйлянкі – бадай нікога больш з жанок не бачылі мы на нашым адраджэнскім Парнасе. Дык тым прыемней адзначыць уваход на Парнас беларускі гэтых трох паэтак” [5, с. 235].

Я. Пфляўбаўм у гэты час упэўнена адносіла сваю творчасць да папулярнага ў той час кірунку – маладнякізму [15, с. 5]. Паводле вызначэння А. Бабарэкі, “Маладнякізм – гэта форма, у якой матэрыялізуецца сродкамі мастацкага слова, а праз гэта і аб’ектывуецца на полі грамадскай працы класавая свядомасць рабочасялянскага класа ў эпоху Кастрычніка на Беларусі” [1]. Маладнякоўцы вырашылі “абнавіць” літаратуру, адкінуўшы традыцыі Купалы і Коласа, аб’віўшы іх занадта

сумнымі, і, у сваю чаргу, агучылі вобраз вясёлага і радаснага станаўлення новага жыцця, яны паставілі сабе задачу – “вясенніць нашу літаратуру” [2, с. 255]. Але як зазначыў літаратуразнаўца У. Конан, “Раннія вершы Яўгеніі Пфляўбаум добра ўпісаліся ў кантэкст першапачатковага, сялянскага маладнякізму: у гэтай паэзіі дамінавала парадаксальная мінорная радасць, элегічная гімнаграфія. Тая паэзія вітала рэвалюцыйнае абнаўленне жыцця, выявіла парыў сялянскага народа да творчасці, цывілізацыі. Але было прадчуванне бяды, вялікай катастрофы. Сімвалам надзеі на сацыяльную справядлівасць і радасць жыцця быў абстрактны матыў “чырвані”…” [15, с. 9]. Сапраўды, у вершах “маладнякоўскага” перыяду зашмат “чырвані”: “Чырвань радасці агнёвай // Песціць твар мой задуменны” (верш “Айчына”, 1924) [8, с. 12], “Чырвань, сінь павучыннем спавіты…” (верш “Не спіцца ўночы”, 1925) [8, с. 13], “Маланка?! Не, маланкі не было: // Яна скрыжалі зрэзала мінулым, // Яна сваё нясмелае святло // У чырвань-бляск не апранула” (верш “Навальніца”, 1925) [8, с. 14] і інш. Але калі параўнаць вершы Я. Пфляўбаўм з творамі іншых маладнякоўцаў, яе паэтычны радок вылучаецца меншым рэвалюцыйным запалам, яе лірычнай гераіні ўласцівы нават, як зазначае сучасная даследчыца беларускай літаратуры гэтага часу А. Данільчык, – “эратычнасць, цялеснасць” [8, с. 6]: “Я маладая… мяне кахаюць… // Мне спеў квітнее на шчырых вуснах. // Ў вачох не знойдзеш журбы спакуснай, // Я маладая… мяне кахаюць” [8, с. 22].

Але лірычнаму таленту Я. Пфляўбаўм, акрамя маладнякізму, таксама ўласцівы і рысы імпрэсіяністычнага светаадчування, якому характэрна, як зазначала Л. Тарасюк, “здольнасць успрымаць навакольны свет у дынаміцы, імгненнасці яго праяваў, імкненне зафіксаваць першаснае, свежае ўражанне і стварыць на яго аснове цэласны малюнак убачанага, пачутага, перажытага” [11, с. 43–44]. Асабліва ярка імпрэсіянізм выяўляецца ў яе вершах “Светласць”, “Гімн”, “Брату”, “З лістоў да брата” і інш. Паэтычны радок паэтэсы вылучаецца ўвагай да падзей унутранага жыцця, сканцэнтраванасцю на стане прыроды, яе дэталізацыяй: “Мне хочацца акордаў ціхіх і крыштальных, // як першая сляза дзявочага кахання, // як спеў палёў і шолах звонкай сталі // у свежым непарушным ранні. // І гаю шэпт у восені актавах, // і шэлест лісця ціхі і таемны…” [8, с. 24].

У канцы 1920-х гг. у паэзіі Я. Пфляўбаўм заўважаюцца і эстэтычныя пошукі, характэрныя экспрэсіянізму, у прыватнасці, колеравая разнастайнасць, выразнасць вобразаў (вершы “Паэту”, “Брату”, “Радасць” і інш.).

Можна зазначыць, што вершы, напісаныя ў час знаходжання паэтэсы ў “Маладняку” (1924–1927), і вершы перыяду яе ўдзелу ў БелАПП (1928–1931) – адрозніваюцца. Калі ў пачатковым перыядзе разам з моладзевым задорам прысутнічае лірызм, спавядальнасць (вершы “Не спіцца ўночы”, “Закрынічыла сэрца”, “Навальніца, “Досвіткам”, “Брату”, “З лістоў да брата”, “Вячэрнія рытмы” і інш.), то для яе паэзіі канца 1920-х гг. характэрна ўзмацненне прапагадысцкай, заклікавай рыторыкі, творы гэтага часу можна назваць тыповым прыкладам рэалізацыі метаду сацыялістычнага рэалізму, які тады толькі зараджаўся (вершы “Да дзясятых угодкаў БССР”, “Музей рэвалюцыі”, “1 Мая”, “Камунарам”, “Турксіб”, “Жыццю дванаццаць год…”, “Музыка збройнага звону”, “З паэмы “Кастрычнік”””, “Дзень калектывізацыі” і інш.).

Асаблівы рэзананс выклікаў у той час яе верш “Турксіб” (1929), прысвечаны будаўніцтву Туркестана-Сібірскай чыгункі, якая звязала Сібір і Сярэднюю Азію. Гэта падзея знайшла адлюстраванне ў многіх пісьменнікаў: І. Ільфа і Я. Пятрова,

А. Ввядзенскага, Б. Пільняка, Л. Мартынава і інш. На верш Я. Пфляўбаўм была напісана літаратурная пародыя Себасцьяна Старобінскага (псеўданім паэта Міколы Хведаровіча), якая была надрукавана ў яго кнізе “Ха” (1932) і аздоблена сяброўскім шаржам Дэ Вэ Бэка (псеўданім мастака Цфанія-Гедалія Кіпніса) [10]. Я. Пфляўбаўм там намалявана з доўгай шыяй, якая расцягнута з канца паравоза так, што галава высоўваецца з яго трубы, а ў прычэпленым вагоне едзе вялікі флакон духоў “Coty”. Эпіграфам да пародыі сталі словы “Кволую кволасць жанчыны // Бачыць паэт у машыны” [10, с. 30]. Гэты факт сведчыць пра рэзананс сярд чытацкай аўдыторыі твора маладой аўтаркі, а таксама пра супярэчлівыя адносіны крытыкаў да жаночай творчасці (напэўна, не зусім звычайна было успрымаць ад паэтэсы-жанчыны верш не традыцыйны пяшчотна-лірычны, а пра чыгунку, цягнік, тэхніку і будаўніцтва).

Як бачна, паэтычны талент Я. Пфляўбаўм абнадзейваў на далейшае разгортванне, час беларусізацыі садзейнічаў таму. Яна планавала выданне зборніка вершаў “Мелодыі” (1929–1930) – аб гэтым пісалася у хроніках часопіса “Маладняк”, № 5, 1927, а ў №№ 1 і 3 – увогуле ішла гаворка пра тое, што кніга здаецца ў друк [8, с. 6]. Але “Мелодыі” Я. Пфляўбаўм так і не ўбачылі свет.

Першы перыяд творчасці Я. Пфляўбаўм закончыўся ў 1931 г., калі паэтэса выходзіць замуж за М. Лужаніна. З 1932 г. па канец 1980-х гг. Я. Пфляўбаўм не надрукавала ніводнага радка.

Але ўвесь гэты час паэтэса працягвала пісаць, толькі рабіла гэта “ў стол”. М. Лужанін згадваў у сваіх успамінах “Пры гэтым прысутнічаў”: “Што вершы пішуцца кожны дзень, нельга было ўтаіць, жывучы пад адным дахам. Аднак мне яны не паказваліся <...> Гаспадыня дому у сваім кутку, а пасля – у пакоі вечарамі пісала, адкладаючы скарыстаныя блакноты ў тумбачку. Блакнот і самапіска ездзілі з ёю на дачу, на Нарач, у дамы адпачынку і санаторыі. Тады яна шмат перакладала. Усе пераклады празаічных і драматургічных твораў ад “Кліма Самгіна” да “Маладой гвардыі”, “Вішнёвага саду” і Байрана, хоць і падпісаны маім іменем, належаць ёй. <...> Я ўжо там-сям аднавіў справядлівасць, паздымаў сваё прозвішча з не свае работы” [15, с. 3].

М. Лужанін узгадваў, як выпадкова, будучы ў іх у гасцях, А. Куляшоў выхапіў з рук Я. Пфляўбаўм рукапісы яе вершаў, якія яна несла паліць, і вырашыў іх надрукаваць. А. Куляшоў, на жаль, хутка, у 1978 г., памёр, не паспеўшы здзейсніць задуманае. Выдаць зборнік атрымалася толькі ў Анатоля Вярцінскага (“Сувой жыцця”, 1989). Хаця крыху раней ён надрукаваў падборку вершаў Я. Пфляўбаўм у “Літаратуры і Мастацтве”. “Першы паасобнік я атрымаў з надпісам: “Табе. З падзякай за вызваленне радкоў” [15, с. 4] – пісаў М. Лужанін аб выданні другой кнігі жонкі пасля больш чым 60-гадовага перапынку пасля выдання першай.

У 1992 г. убачыў свет трэці зборнік вершаў Я. Пфляўбаўм “На захадзе сонца”. Яшчэ М. Лужанін меркаваў выдаць чацвёрты зборнік “Зімовае сонца”, здаў яго ў выдавецтва “Мастацкая літаратура”, але кніга не была надрукавана, як і плануемы пяты – “Пасмяротнае” з вершамі на рускай мове.

Пасля смерці жонкі ў студзені 1996 г. (пахавана на могілках в. Паперня Мінскага р-на) М. Лужанін закрэсліваў пад многімі вершамі сваё імя, вяртаючы ім сапраўднага аўтара – Я. Пфляўбаўм.

У чым прычына такога доўгага маўчання? Калі гэта можна неяк растлумачыць “непяючасцю часу” ў 1930–1950-ыя гг., то пазней магчымасць друкавацца была.

Сёння адназначны адказ даць немагчыма. У часопісе “Крыніца” (1995 г, № 8) была надрукавана падборка артыкулаў пра жыццёвы і творчы шлях паэтэсы, а таксама інтэрв’ю з самой аўтаркай, дзе зроблена спроба разгадкі феномена лірычнай гераіні паэзіі Я. Пфляўбаўм.

Сама аўтарка ў інтэрв’ю з Л. Рублеўскай адказвала вельмі сціпла: “Што тычыць майго маўчання, дык гэта ніякі не прынцып, яно ўяўнае. Мне даволі было выказацца перад сабою, даверыцца алоўку і шматку паперы. Праўда, працуючы ў сібірскай школе і ў маскоўскіх выдавецтвах, цяжка было думаць пра нейкае сталае з дня ў дзень пісанне. Пасля, у Мінску ўжо, часу пабольшала, аднак думалася: чаго табе вытыкацца з вершамі ў людзі, гэта твой клопат, твой боль, які нікому не будзе цікавы. Да таго ж, я пісала тое, што хачу, а наўкол чулася іншае, можа, не зусім адчутае аўтарамі, але абавязковае… А падаахвочванняў да друкавання ставала…” [15, с. 5–6].

Яшчэ адна з магчымых прычын яе маўчання – матчын запавет “не займацца прафесійнай літаратурнай творчасцю” [15, с. 16], пра які ўзгадвае Л. Сільнова. Сапраўды, ён праходзіць праз многія вершы паэтэсы, асабліва ў нізцы “Не збудзеш з памяці…”, прысвечанай маці і блізкім сваякам (надрукаваны пазней у зборніку “На захадзе сонца”), пацверджаннем таму сталі і словы Я. Пфляўбаўм у яе інтэрв’ю для газеты “ЛіМ”, якія згадвалі час вяртання ў Мінск адразу пасля заканчэння Вялікай Айчыннаай вайны: “Расла туга па Беларусі. Мае начальнікі ўрэшце зразумелі, што мяне трэба адпусціць на радзіму. І я паехала ў зруйнаваны Мінск. І тут пачаліся вершы. Але я помніла матчын запавет – не выносіць іх на людзі…” [15, с. 17]. Здавалася, што да канца жыцця яна вытрымае слова: “Сябе, свой лёс абнажваць зноў // Больш не адважуся ніколі: // Усіх цікаўных стараной // Я абыду і выйду ў поле” [15, с. 18].

Паэтэса перарвала сваё маўчанне толькі напрыканцы жыцця. Зборнік “Сувой жыцця” (1989) прадэманстраваў, наколькі багата напісана паэтэсай за ўвёсь яе няпросты жыццёвы шлях. У гэтым жа годзе, у 81-гадовым узросце Я. Пфляўбаўм становіцца членам Саюза пісьменнікаў СССР. А. Вярцінскі, як вельмі беражлівы рэдактар, сістэматызаваў творы Я. Пфляўбаўм па дзесяцігоддзях – з “трыццатых гадоў” па “васьмідзесятыя гады”, вылучыўшы аўтарскае крэда паэтэсы ў наступных яе радках: “Тваё пісанне не тавар, // Не ў пару творыкам няздар, // Яно, як кажуць, для душы: // Не можаш не пісаць – пішы, // Вось толькі фальшам не грашы” [6, с. 6].

Паэтычная творчасць, выйшаўшы далёка за межы “маладнякізму” 1920-ых гг. развілася ў сапраўднае паэтычнае майстэрства, у якім чытач зможа знайсці адказы на спрадвечныя пытанні аб жыцці і смерці, каханні і здрадзе, творцы і мастацтве, і інш.

Прааналізуем, пра што пісала, але не друкавала Я. Пфляўбаўм пасля 1931 г. З 1933 г. – часу знаходжання ў ссылцы разам з мужам – нараджаюцца яе “сібірскія вершы” (“Чужой была я ў тым кутку”, “Марыінск Томскі”, “Сібір” і інш.); паэтэса кранальна перадае адчуванне няўтульнасці: “Куток без крэсла, без стала, // І ты, як птушка без крыла. // Халодны горад, школьны дом. // І толькі сіні снег суздром” [8, с. 84]. Пра складаныя акалічнасці асабістага жыцця, здраду мужа – радкі з верша 1933 г.: “Прыстала гордасць ад відна // Каля чужога ганка дзесьці, // І я пакрочыла адна // Не паўз цябе, але паўз песню” [8, с. 316]. Лірычная гераіня паэтэсы цалкам пранізана болем ад пакут: “Я не паэтка больш, // Я нагі дзікі боль…” [8, с. 319].

У гэтых вершах лірычная гераіня праяўляе неймаверпную стойкасць, параўноўваючы сябе з кветкамі, якія праараслі з камення (верш “Не аддавай душу маркоце…”). Пераадолець цяжкія выпрабаванні ёй дапамагла творчасць: “І зазіхцеўся мой сусвет, // Як некалі на панадворку, // Дзе ціха першы свой куплет // Пад першай выдыхала зоркай” [9, с. 20]. Лірычнае гераіня прымае рашэнне – быць моцнай беларускай: “Не будзе ўжо кволай жанчыны нідзе – // Ушчулі надмерныя даты, – // Астатняй зазнала яна кагадзе // Упартае пэўнасці страту. // Калі ж нават гэтае перасігне, // Глытаючы кроў сваю з вуснаў, // Зазнае вялікую з’яркласць агней // Сціплейшая з беларусак” [8, с. 320].

У паэзіі 1940-ых гг. побач з трагедыяй вайны (вершы “Дзень вайны…”, “Ліст ваеннага лётчыка” і інш.) – трагедыя жанчыны: “Жанчына, ты ўсяму прычына – // Безабароннасці душы // і нематы, калі павінна // Лямантаваць: крычаць, крышыць” [9, с. 34], паэтычнае слова Я. Пфляўбаўм – гэта споведзь душы: “Калі мастак ты чыстым правам, // А не для ўцехі і забаў, – // Дык папусціся зманам славы, // Але душы не занядбай” [9, с. 41]. Для паэтаў у аўтаркі нямала парад: “Не кроч бяздумна за радком, // З яго хвалюючым сугуччам, // Будуй трывалы моцны дом // Для думкі смелай і бліскучай” [9, с. 58]. Па-ранейшаму, яшчэ з “маладнякоўскіх” часоў, у паэзіі Я. Пфляўбаўм як гэтага перыяду, так і пазнейшага, актыўна прадстаўлены вобраз вясны (вершы “Сок вечна гоніць сакавік”, “Позняя вясна”, “Сакавік”, “Вясна” і інш. У вершы “Матчын дом” аўтака паэтызуе вяртанне на радзіму пасля заканчэння вайны: “Святлее неба над гайком, // Лугі цвітуць барвова, // І ты ідзеш у матчын дом, // Вярнуўшыся з вандровак” [8, с. 107].

Вершы 1950-ых гг. вылучыліся інтымным даверам паэтычнаму радку, лірычная гераіня раскрыла свае пакуты ў асабістым жыцці: “Была я жонкаю благой, // Бо сына ты не прычакаў. // Тады наводшыбе, з другой, // На свет з’явілася дачка. // Але цябе не ўзрушыў лёс // Галінкі ад таго сцябла: // Ты праз вайну бацькоўства нёс // І без турбот, і без цяпла. // Тады не ведала і я, // Бо скалануўся цэлы свет, // Ці ёсць яшчэ ў мяне сям’я // І што жыве з яе прыкмет?...” [9, с. 111]. Гэтыя радкі падцвярджаюць інфармацыю аб тым, што ў М. Лужаніна была дачка – А. А. Япрынцава (1939–1988) [8, с. 8], вобраз лірычнай гераіні атасаямліваецца з аўтаркай.

Паэтэса знайшла сваё наталенне ў творчасці, у ёй лекавала сваё сэрца ад адзіноты. У вершы “Слова” лірычная гераіня супакойвае свой безпрасветны адчай толькі ў слове: “А на мяжы таго адчаю, // Калі ні променю ў душы, // Як збаўцу, я цябе страчаю, // І ты загадваеш: пішы! // Пішы, каб прадыхнуць, каб дыхаць, // Каб заўтра дзень яшчэ заспець, // Каб згнаць, што гэты боль аціхне, // Каб новаму пад сэрцам спець…” [8, с. 133]. Паэтычнаму радку яна скардзілася на сваю нялёгкую жаночую долю: “Адна, як крыж на небасхіле, // Дзе гмах царквы глядзіць на ўсход, // Чые грахі мне залічылі // За сотні выдаждженых год? <…> Здавён жыву я вартаўніцай, // Пільную неба злы замах // І адхіляю навальніцу // Ад дрэва, дзе спявае птах” [8, с. 284]. Нягледзячы на цяжкасці сямейнага жыцця, паэтэса і паэт змаглі захаваць свой шлюб. У інтэрв’ю на пытанне аб сакрэце захавання доўгага сумеснага жыцця ад паэтэсы Л. Рублеўскай да паэтэсы Я. Пфляўбаўм, як ад жонкі паэта да жонкі паэта, яна адказала: “Нас пазнаёміла маладосць: уласная, літаратуры, рэспублікі. А здружыла, мусіць, некаторая вуглаватасць у хадзе, у гаворцы, непадобнасць да іншых. Раіць нічога не магу, прыдатнае для адной сям’і можа быць згубным для другое. Мусіць, трэба трымацца ў сям’і так блізка, каб адразу ж падаць другу руку ў цяжкі момант: хвароба, бяда, нездаволенасць сабою або кім

ці чым. Не кажу пра ваганні: як зрабіць новы крок, куды скіраваць дарогі і памкненні. Тут без другавай падтрымкі не абыдзешся" [15, с. 7].

Пачынаючы з 1960-ых гг. у творах паэтэсы ўзнікае сум па маладосці (вершы "Маладосць", "Пачуццё меры", "Старасць" і інш.) – тэма, якая найбольш ярка выяўляецца менавіта ў жаночай паэзіі [13, с. 23]. У гэты час лірычная гераіня Я. Пфляўбаўм працягвае несці свой крыж маўчання і жаночай пакорлівасці, разняволенай яна сябе адчувае толькі ў творчасці, якая беражліва і надзейна схавана : "Радок зацяты, як іслам, // Твая рэлігія – пакора, // Дык хіба я цябе аддам, // На здзек іроніі, на сорам. // Які ты ёсць, такі жыві, // Жыві затоенай істотай, // Палай агнём мае крыві, // Мае тугі, мае самоты" [8, с. 150].

У лірыцы 1970-х гг. – пераасэнсаванне лёсу, жаночай долі (вершы "Даруй, жыццё…", "Зона сардэчнай радыяцыі", "Мой лёс" і інш.). Лірычная гераіня ў чарговы раз пакутуе ад немагчымасці рэалізаваць сябе ў мацярынстве: "Не ўзгадаваўшы табе сына, // Нібы зраклася я паўтору" [8, с. 151], і зноў "падаюць з сэрца радкі…" [8, с. 151], "чарнавікі душы" [8, с. 158], "дзе толькі не пішуцца вершы" [8, с. 162]. У 1980-я гг. у лірычнай гераіні Я. Пфляўбаўм "радок прытомлены" [9, с. 350], "Мае вы бедныя радкі! // Пазашываліся ў куткі // Ад воч маіх ускрутных, // Не горніцеся да рукі, // Знікаеце нячутна" [9, с. 359].

Зборнік вершаў "На захадзе сонца" (1992) – паэтычная споведзь ужо сталай жанчыны. Тут і развагі пра жаночае шчасце па матчынаму запавету (верш "Лічы сябе шчаслівай"), і спроба падвядзенне вынікаў жыцця, пераасэнсаванне сваёй жаночай долі: "Святлом зялёным заліло // Сумёты снегу за акном, // І я ўбачыла праз шкло // Сваё жыццё, як у кіно" [8, с. 223], "А ці была калі жанчынай, // Што сэрца некаму тачыла, // А ці была ты, урэшце, жонкай // з тым неакупленым пярсцёнкам…" [8, с. 180]. Нягледзечы на паважаны ўзрост, лірычная гераіня вершаў Я. Пфляўбаўм захоўвае цікавасць да жыцця: "Падвяла гады пад восень // І цікуеш, што далей: // Ці ўстрывожыў ты кагосьці, // Ці сама пачнеш скілець?" [8, с. 185], "Душа – то жанчына, // Як скрыпка, як песня, // Як наша жалейка на ростанях весніх <…> Жывая! Жыве! І агледзеўшы увосень, // Зімой, адубеўшы ў завеях, навослеп // Ідзе напрасткі на цяпло, на ўсмешку // З свайго расхістанага ветрам падстрэшка" [8, с. 195], жыццё ў лірычнай гераіні Я. Пфляўбаўм – "імгненне між сённяшнім і заўтрашнім стрэсам", а любоў – боль [8, с. 206], у жыцці паэтэсы шмат адзіноты (вершы "На дванаццатай гадзіне адзіноты…", "Рака адзіноты" і інш.).

Ратаванне ад згрызот жыцця лірычная гераіня вершаў Я. Пфляўбаўм, як і ў маладосці, знаходзіць у паэзіі ("Радочкі-браткі, // Мае гадаванцы, // Як вербаў каткі // З усіх маіх станцый" [8, с. 205], у захапленні роднай мовай ("Гучы, крычы, не ціхні, слова, // Як толькі ўсочыш думкі след, // Гучы прамовай і замовай, // Святая матчыная мова, // зіхлівых гукаў самацвет!" [8, с. 178]. Вядома, што Я. Пфляўбаўм шмат перакладала, але самыя лепшыя – вершы на роднай мове – гэта "песня песняў": "Бадлер, Верлен – чужыя краскі // На кветніку юначых год. // Мы з перакладчыцкае ласкі // Іх пазнавалі без турбот. // Але ўжо век будзіў другую, // Неверагодную красу, // Што з мовы роднае віруе, // Алмазам робячы красу" [8, с. 214].

Вобраз сонца магістральнай лініяй праходзіць праз усю творчасць паэтэсы, невыпадкова ён вынесены і ў назвы яе зборнікаў (На захадзе сонца", "Зімовае сонца", "Сонца"). Пачынаючы з маладых, "маладнякоўскіх" па-вясновaму бадзёрых настрояў, працягваючы спякотным знойным сонцам жаночага росвіту, лірычная гераіня вершаў Я. Пфляўбаўм уваходзіць у перыяд сталасці – захад сонца. Запла-

наваны быў наступны зборнік – “Зімовае сонца”, але яму не суджана было “ўзыйсці”. Але ў 2023 г. быў надрукаваны зборнік выбраных вершаў Я. Пфляўбаўм “Сонца”, укладальнік якога А. Данільчык напрыканцы свайго ўступнага артыкула цытуе радкі іншай паэтэсы Зінаіды Бандарынай: “Ды не здольна старасць засціць сонца…” [8, с. 9].

У зборніку “Сонца” надрукаваны вершы, большасць якіх упершыню, з двух меркаваных зборнікаў “Зімовае сонца” і “Пасмяротнае”.

Паэтэса ўслаўляе дом, радзіму: “Адна радзіма ў чалавека, // І мова матчына – адна: // Так будзе, так было спрадвеку, // Як кожны год цвіце вясна. // І ў першых ростанях, з аддалі, // Ты сніў, ты чуў, ты дыхаў тым, // што людзі домам называлі, // парогам бацькавым святым” [8, с. 229], па-ранейшаму бласлаўляе творчасць (вершы “Яшчэ ты не знаеш, бялюткі лісток…”, “Не буду зноў смуціць радок”, “Я пачынаю дзень яшчэ ў палоне слоў”, “Колькі вас пачата, вершаў…”, “Гэты сшытак мітуслівы”, “Паспі, радок, сасні вясёнку…”, “Пішы, душа, не дакарай” і інш.).

Тэма скону жыцця ў апошні перыяд творчасці на дзявятым дзясятку жыцця гучыць максімальна напружана (вершы “Старасць”, “Я гатова”, “Перад адыходам”, “Вось і ўсё. З жыццём мы падурэлі”, “Даволі! злазь з калёс”, “Сысці мне трэба так далёка”, “Пралог” і інш.), яе сонца заходзіць (верш “Сонца гасне за адхонам”): “Ці была, ці нее была, // Шчасцейка не здабыла, // Толькі, словам захварэўшы, // Нават дом не абжыла…” [8, с. 289].

Значную ролю ў вяртанні творчай спадчыны беларускай паэтэсы сучаснаму чытачу адыграла таксама і выданне анталогіі беларускай жаночай паэзіі міжваеннага перыяду “Бліскавіцы” (2017) (укладанне А. Данільчык і В. Жыбуля) [4], у якой упершыню сабраны і надрукаваны пад адной вокладкай творы 61 беларускай паэтэсы, напісаныя ў перыяд з 1918 па 1941 гг. Сярод іх і вершы Я. Пфляўбаўм. У кнігу ўвайшлі творы і хрэстаматыйныя, і малавядомыя, і нават ніколі не публікаваныя раней.

Творчасць Я. Пфляўбаўм – споведзь жанчыны, якая жыла лёсам свайго мужа, ахвяраваўшы свой талент на алтар яго кар’еры. Паэзія Я. Пфляўбаўм бясспрэчна таленавітая і шматгранная, яе імя несумненна ўпрыгожыла небасхіл жаночай паэзіі, яе паэтычная спадчына вартая ўвагі даследчыкаў, аналіз палітры яе жаночага светапогляду на рэчаіснасць дазваляе больш дакладна ўзнавіць акалічнасці гісторыі беларускай літаратуры XX ст.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Бабарэка, А. Вясну радзіла восень // А. Бабарэка // Маладняк. – 1925. - № 7. – С. 9.

2. Багдановіч, І. Э. Авангард і традыцыя: Бел. паэзія на хвалі нац. адраджэння / І. Э. Багдановіч. – І. Э. Багдановіч. – Мн.: Бел. навука, 2001. – 387 с.

3. Байкоў, М. З. Бандарына, Н. Вішнеўская, Я. Пфляўбаўм: вершы. Выданьне ЦБ Маладняка. Менск, 1926. 46 с. / М. Байкоў // Маладняк. – 1926. – № 3. – С. 149–150.

4. Бліскавіцы: анталогія беларускай жаночай паэзіі міжваеннага перыяду. – Мінск: Кнігазбор, 2027. – 448 с.

5. Луцкевіч, А. Выбраныя творы: праблемы культуры, літаратуры і мастацтва / уклад., прадм., камент., індэкс імёнаў, пер. з пол. і ням. А. Сідарэвіча. Мінск: Кнігазбор, 2006. – 460 с.

6. Мікуліч, М. “Мы прадзём і тчом і белім…” / М. Мікуліч // Полымя. – 2018. - № 10. – С. 118–134.

7. Міцкевіч, Н. Доўгая дарога / Н. Міцкевіч // Янка Маўр. Наш вечны рабінзон / Н. Міцкевіч; уклад. Н. Міцкевіч. – Мінск: Маст. літ., 2018. – С. 32.

8. Пфляўбаўм, Я. Э. Сонца: выбраная паэзія / Яўгенія Пфляўбаўм. – Мінск: Альфакніга, 2023. – 344 с.
9. Пфляўбаўм, Я. Э. Сувой жыцця: Кн. паэзіі / Яўгенія Пфляўбаўм. – Мінск: Маст. літ., 1989. – 406 с.
10. Старобінскі, С. Ха / С. Старобінскі, Дэ Вэ Бэка. – Гомель: Палесдрук, 1932. – С. 30.
11. Тарасюк, Л. К. Мастацыя кірункі і плыні ў беларускай паэзіі XIX – пачатку XX ст.: Вучэб. дапам. для студэнтаў філал. фак. / Л. К. Тарасюк. – Мінск: БДУ, 1999. – 72 с.
12. Шапран, С. Неюбілейныя нататкі з нагоды двух нягучных юбілеяў: да 135-годдзя мастака Язэпа 13.Драздовіча і 115-годдзя паэткі Яўгеніі Пфляўбаўм / С. Шапран // Роднае слова. – 2023. - № 10. – С. 70–73.
13. Шматкова, І. І. Беларуская жаночая паэзія XX ст.: вуч.-метад. дапам. / І. І. Шматкова. – Мінск: БДУ, 2023. – 199 с.
14. Шматкова, І.І. Творчы лёс беларускай паэтэсы Яўгеніі Пфляўбаўм / І.І. Шматкова // София: электронный научно-просветительский журнал. – 2026. – № 1. – С. 31–36. [Электронный ресурс]. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/346434/1/31-36.pdf – Дата доступа: 10.05.2026.
15. Яўгенія Пфляўбаўм // Крыніца. – 1995. – № 8. – С. 2–18.

## “TO YOU. WITH THANKS FOR THE RELEASING OF THE LINES”: THE DISTINCTION OF THE LYRICAL HEROINE IN THE POETRY OF EUGENIA PFLYAUBAUM

**I.I. Shmatkova**
*Belarusian State University*
*Minsk, Republic of Belarus, i.shmatkova@gmail.com*

The article examines the ideological-thematic and genre-stylistic features of the lyrics of the Belarusian poetess Evgenia Pflaubaum, the distinctiveness of her lyrical heroine, analyzes biographical information, reveals their connection with the author's creative path. The role of Evgenia Pflaubaum's work in the development of Belarusian women's poetry of the 20th century is determined.

*Keywords:* life and creative path of Eugenia Pflaubaum; ideological-thematic and genre-stylistic features of her work; lyrical heroine; Belarusian women's poetry.

# РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 81’27:65.240:378

## РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ В СИТУАЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

**Д.М. Абдулхаева**
*Perfect University*
*Ташкент, Узбекистан, abdinara127@gmail.com*

Статья посвящена развитию устной деловой речи в сфере управления персоналом. Рассматривается специфика профессионального общения и методы формирования коммуникативной компетенции специалиста. Анализируются речевые стратегии в ситуациях интервью и адаптационной беседы. Обосновывается эффективность применения практических упражнений для совершенствования навыков аргументации и активного слушания при профессионально ориентированном обучении.

*Ключевые слова:* устная речь, деловое общение; управление персоналом; коммуникативная компетенция; профессионально ориентированное обучение; речевые стратегии.

Современная деловая коммуникация строится на умении быстро передавать информацию и четко аргументировать позицию [7, с. 15]. В сфере управления персоналом устное общение приобретает особую значимость так как специалист выступает связующим звеном между организацией и соискателем. Качество речи кадрового работника напрямую влияет на эффективность взаимодействия и формирует имидж компании [5, с. 58]. Именно высокая ответственность за результат общения диктует необходимость особого внимания к культуре речи.

Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования профессиональной речевой культуры. Устная речь в кадровой среде должна сочетать высокую информативность точность формулировок и этичность. Важным условием успеха является способность адаптировать стиль общения под конкретную коммуникативную задачу. Это требует целенаправленного развития лингвистических и прагматических навыков в процессе профессионального обучения. Успешное освоение таких навыков опирается на понимание уникальной природы профессионального взаимодействия.

Профессиональный дискурс в области управления персоналом занимает особое место в системе делового общения [4, с. 14]. С одной стороны, он подчинен корпоративным регламентам и связан с официальными формулировками. С другой стороны, он ориентирован на живое межличностное взаимодействие. Поэтому устная речь специалиста характеризуется сочетанием официального стиля и профессионального диалога. Эти характерные особенности наиболее ярко проявляются в ключевых сценариях кадровой деятельности.

Вместе с тем коммуникативная практика не ограничивается этапом подбора и находит продолжение в процессах сопровождения персонала. Не менее важна устная коммуникация на этапе адаптации нового сотрудника. Здесь доминируют объяснение и инструктаж [3, с. 95]. Специалисту необходимо говорить ясно без перегрузки сложными терминами уметь дозировать информацию и проверять

уровень ее понимания. В отличие от интервью адаптационная беседа требует большего числа стимулирующих реплик [6, с. 101]. Примером могут служить просьбы рассказать о возникающих трудностях в работе.

Параллельно с процессами интеграции в коллектив значительное внимание уделяется мониторингу текущих результатов. Особую группу составляют ситуации обратной связи и оценки эффективности. В них устная речь приобретает высокую прагматическую нагрузку. Одно и то же содержание воспринимается совершенно иначе в зависимости от интонации и выбора слов. Профессионально корректной считается формулировка, которая смещает акцент с критики на конструктивное обсуждение рабочих задач. Подобная трансформация сохраняет смысл и делает коммуникацию эффективной.

Рассмотренные сценарии показывают, что успешность профессиональной деятельности напрямую зависит от качества фундаментальной подготовки. Развитие устной речи в сфере управления персоналом предполагает системную работу над несколькими взаимосвязанными компонентами.

Первый компонент является структурным и логическим. Специалист должен уметь формулировать цель высказывания и выделять главное. Также необходимо строить сообщение последовательно и избегать речевой избыточности. Для интервью и деловых встреч особенно важно соблюдение композиции от момента вступления до завершения разговора.

Наряду с логикой изложения принципиальное значение имеет лингвистическое оформление мысли. Второй компонент представлен языковым уровнем, который включает владение деловой лексикой и специальной терминологией. Навыки выбора уместного регистра общения играют ключевую роль. Для кадровой практики типично постоянное переключение между форматами речи. Разговор с кандидатом требует одной степени официальности. Обсуждение вакансии с руководителем предполагает иной формат [9, с. 175]. Приветственная встреча с новым сотрудником диктует третий вариант. Следовательно процесс обучения обязан учитывать высокую вариативность речевого поведения.

Третий компонент заключается в интерактивном взаимодействии. Данный аспект охватывает умение слушать, задавать вопросы и адекватно реагировать на реплики собеседника. Активное слушание включает уточнение, перефразирование и вербальную поддержку [5, с. 215]. В кадровой коммуникации это особенно существенно, поскольку собеседник должен осознавать факт понимания его позиции. Указанная тактика повышает эффективность диалога и снижает вероятность возникновения коммуникативных барьеров.

Четвертый компонент носит этический и прагматический характер. Речь кадрового специалиста обязана соответствовать нормам деловой этики и исключать дискриминационные формулировки, чрезмерное давление, двусмысленность или оценочные ярлыки. Развитие устной речи в данном контексте тесно связано с ответственностью за коммуникативные последствия каждого высказывания.

Пятый компонент определяет эмоциональную и регулятивную сторону общения. Профессиональное взаимодействие часто проходит в сложных условиях, когда соискатель волнуется на интервью или сотрудник остро реагирует на замечания. В подобных обстоятельствах устная речь обязана сохранять ровный тон точность и уважительность. Умение контролировать темп паузы и интонацию становится обязательной частью общей коммуникативной компетентности. Развитие

всех указанных навыков требует применения специальных образовательных технологий.

Ориентированный на практику подход является наиболее эффективным для развития устной речи. Он строится на моделировании реальных профессиональных ситуаций [8, с. 15]. Для реализации этой задачи в учебном процессе используются конкретные методические инструменты, которые позволяют закрепить теорию на практике.

Базовым инструментом выступает ролевая игра, где участники выполняют роли кадрового специалиста кандидата или руководителя. Это позволяет отрабатывать коммуникативную динамику от начала разговора до его завершения. Важным методом является работа со сценариями для формулирования открытых и уточняющих вопросов. Например, прямая формулировка заменяется на профессиональную просьбу рассказать о мотивах смены работы.

Наряду с симуляциями существенное значение имеют упражнения, направленные на отработку отдельных элементов речевого поведения. Эффективны задания на перефразирование и резюмирование, которые помогают структурировать диалог. Отдельное значение имеют короткие тренинги по обратной связи. Их задача заключается в обучении говорить о проблеме конструктивно и без речевой агрессии. Для развития аргументации применяются краткие презентации кадровых решений что тренирует логику высказывания и точность терминологии.

Использование кадровых ситуаций в обучении деловой речи имеет ряд преимуществ. Такие коммуникативные акты социально узнаваемы и строятся на понятных сценариях что облегчает разработку учебных заданий. Данная сфера требует высокого уровня ответственности поэтому позволяет формировать навыки этически выверенного общения. Обучающийся начинает осознавать, как интонация и выбор слов влияют на ход беседы. В образовательной практике целесообразно сочетать анализ эталонных диалогов ролевые игры и индивидуальные выступления.

Развитие устной речи в деловом общении представляет собой многокомпонентный процесс. Профессиональная речь обязана быть функционально точной и адресной. Материал сферы управления персоналом исключительно продуктивен для обучения поскольку объединяет стандартные регламенты и живое взаимодействие. Работа с интервью и обратной связью формирует у студентов навыки аргументации и конструктивного речевого воздействия. Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с анализом речевых стратегий в межкультурной среде и электронных форматах взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2022. – 203 с.

2. В.А.Спивак. Ф. Деловая коммуникация: теория и практика. М.: Инфра-М, 2022. – 410 с.

3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Инфра-М, 2021. – 269 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции и современное образование. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2020. – 34 с.

5. Леонтович О. А. Основы межличностной и деловой коммуникации. Волгоград: Перемена, 2022. – 399 с.

6. Одегов Ю. Г., Журавлёв П. В. Управление персоналом и HR-коммуникации. М.: КноРус, 2014. – 200 с.

7. Новоселова О.В. Управление персоналом Самара: Издательство Самарского университета, 2024. – 104 с.
8. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. М.: Академия, 2021. – 497 с.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения устной речи и общения. Обнинск: Титул, 2020. – 796 с.

**DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH IN BUSINESS COMMUNICATION SITUATIONS IN PERSONNEL MANAGEMENT**

**D.M. Abdulkhavea**
*Perfect University, Tashkent, Uzbekistan, abdinara127@gmail.com*

The article is dedicated to the development of oral business speech in personnel management. The specifics of professional communication and methods for forming a specialist's communicative competence are examined. Speech strategies in interview and adaptive conversation situations are analyzed. The effectiveness of applying practical exercises to improve argumentation and active listening skills in professionally oriented learning is substantiated.

*Keywords:* speech; business communication; personnel management; communicative competence; professionally oriented training; speech strategies.

УДК 372.881.161.1

# АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Н.Н. Базар**
*Полесский государственный университет,*
*Пинск, Республика Беларусь, bazar.n@polessu.by*

В статье рассматривается аутентичный текст как основная единица обучения русскому языку как иностранному. Приводятся рекомендации по выбору аутентичного текста, который должен соответствовать интересам обучающихся, а также их жизненному опыту и уровню речевой подготовки.

*Ключевые слова:* текст; аутентичный текст; адаптированный аутентичный текст.

Текст – высшая ступень языковой системы, которая позволяет отрабатывать языковые и речевые варианты всех уровней языка. Так, посредством использования текста реализуется обучение грамматике, лексике, морфологии, словообразованию, стилистике и т.д. Этим определяется значимость использования текста в преподавании русского языка как иностранного (РКИ).

Интерес к тексту в преподавании РКИ обусловлен тем, что текст является центральным объектом многих гуманитарных наук. Достижения учёных в данном направлении активно используются педагогами в преподавании РКИ. В связи с этим существует проблема отбора текстов, которые отвечают требованиям к уровням владения русским языком.

Началом становления теории текста является труд И. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования», в котором учёный рассматривает текст как предмет лингвистики текста и определяет его как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде пись-

менного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 13]. На это понятие будем опираться в нашем исследовании.

Обратимся к существующим классификациям текстов. Одна из них – литературоведческая типология художественных родов и жанров. Согласно ей, все словесно-художественные произведения делятся на три группы, в которых выделяются литературные жанры: эпос (роман, рассказ, повесть, сказка и др.), драма (трагедия, комедия, мелодрама, водевиль, драма и др.), лирика (лирическое стихотворение, элегия, басня, баллада, сонет и др.)

Одной из распространённых является классификация текстов по жанрово-стилистической принадлежности и дополнительным обобщающим признакам. Отдельные учёные классифицируют тексты по тематике, по способу выражения информации, по характеру интерпретации, по типу связей и т.д. Классификации основываются на лингвистических, экстралингвистических, субъективных и объективных факторах текстообразования и восприятия.

Рассмотрим, какой текст является аутентичным текстом и какую роль аутентичный текст играет в методике преподавания РКИ. Обратимся к определению понятий «аутентичный» и «аутентичный текст». Понятие «аутентичный» как «исходящий из первоисточника, соответствующий подлиннику; подлинный» определено в «Новом словаре русского языка» Т. Ефремовой [5].

Г. Воронина определяет аутентичные тексты как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка [1, с. 23–25]. Она отмечает два вида аутентичных текстов, которые представлены различными жанровыми формами:

1) функциональные тексты повседневного обихода – указатели, дорожные знаки, схемы, диаграммы, рисунки, вывески, театральные программки и прочее;

2) информативные тексты – личные письма, статьи, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты.

Так, произведения литературы, изобразительного искусства, музыку, фольклор к аутентичным текстам относит К. Кричевская [5]. Она выделяет группу прагматических материалов, обслуживающих повседневную жизнь человека: объявления, рекламные материалы, информационные программы на радио и телевидении, прогнозы погоды и т.д.

Важность сохранения аутентичности жанра подчёркивают и Г. Воронина, и К. Кричевская. Исследователи отмечают, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить обучающихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с разными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям.

Отметим, что единого обобщённого определения аутентичного текста нет. При определении данного понятия разные авторы сходятся в том, что аутентичный текст – это текст из первоисточника, а аутентичные материалы – это материалы, которые создаются носителями языка для носителей языка. Аутентичные тексты по своему первостепенному назначению не предназначены специально для учебных целей, однако они могут быть использованы в рамках преподавания РКИ. При этом педагогу важно не допустить не правильного или не точного толкования текста, написанного на русском языке.

Ряд методистов выдвигают определённые требования к аутентичным текстам, которые используются в учебном процессе. Е. Носонович и Р. Мильруд выделяют следующие аспекты аутентичности такого учебного текста:

1) культурологическая аутентичность – использование текстов, которые формируют представления об основных особенностях жизни носителей изучаемого языка во всех сферах функционирования данного языка;

2) информативная аутентичность – использование текстов, содержащих актуальную, значимую информацию, соответствующую возрастным характеристикам обучающихся;

3) ситуативная аутентичность – создание естественной ситуации коммуникации, предложенной, например, в виде учебной иллюстрации, обладание заявленной темой интересом для носителей языка;

4) аутентичность национальной ментальности – разъяснение уместности или её отсутствия в использовании той или иной фразы иностранного языка;

5) реактивная аутентичность – такая способность текста, которая позволяет вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик;

6) аутентичность оформления – заключается в соответствии оформления текста в пособии и его оформления в оригинале, что позволяет привлечь к нему внимание обучающихся, облегчить понимание коммуникативной задачи текста;

7) аутентичность учебных заданий к текстам – способность заданий стимулировать взаимодействие обучающихся с текстом [6, с. 10–14].

Во многом аутентичность учебного текста определяется правильным отбором лексики. И здесь самыми важными критериями для отбора лексики являются аутентичность конкретной единицы, её употребимость в естественной русской речи. Признаки структурной аутентичности текста – это его содержательная и формальная целостность, прочные логико-грамматические связи между составляющими данного текста. Методисты выделяют следующие критерии содержательной аутентичности учебного текста: культурологический аспект, информативный аспект, ситуативный аспект, аспект национальной ментальности, аспект оформления, аспект учебного задания, а также содержание в соответствующем учебном комплексе как можно больше такой страноведческой информации, элементы которой способствуют значительному повышению интереса и мотивации к изучению РКИ.

Среди аутентичных текстов методисты выделяют функциональные, информативные и художественные тексты. Для функциональных и информативных аутентичных текстов характерно жанровое разнообразие источников, актуальность, ситуативная обусловленность. Такие тексты включают в себя основные единицы языка, которые необходимы человеку в бытовом общении. При рассмотрении актуальности художественных аутентичных текстов, их наполнения и возможности использования в бытовой сфере, сделаем вывод, что они в большинстве ситуативно не обусловлены, часто содержат далёкую от реальной жизни информацию. Несмотря на недостатки, связанные с использованием таких текстов в преподавании РКИ, М. Казакова и А. Евтюгина подчёркивают, что их использование «должно иметь место в обучении иностранному языку», потому что «эффективность использования данных текстов напрямую зависит от соблюдения методических рекомендаций по работе с ними» [3, с. 55].

Знания о достоинствах и недостатках использования аутентичных текстов в преподавании РКИ позволяют педагогу выбирать из имеющихся аутентичных материалов наиболее эффективные. Поэтому важно выбрать тот текст, который будет максимально помогать иностранным студентам усваивать лексику русского языка. Е. Носонович и Г. Мильруд при отборе аутентичных текстов рекомендуют руководствоваться следующими требованиями: текст должен соответствовать возрастным характеристикам обучающихся, их речевому опыту в родном и иностранном языках, информация должна быть актуальной, в тексте важно представление различных форм речи, наличие избыточных элементов информации, аутентичности ситуаций, материал должен вызвать ответный эмоциональный отклик, обладать воспитательной ценностью [6].

Большим учебным потенциалом обладают задания, которые педагог разрабатывает к конкретному аутентичному тексту. К ним относятся те, что стимулируют взаимодействие с текстом. Важно, чтобы задания основывались на речевых операциях, которые совершают иностранные студенты во внеучебное время, работая с разными источниками информации.

Нет общего мнения об эффективности или неэффективности использования аутентичных текстов в преподавании РКИ. Ряд исследователей подтверждают положительный эффект использования таких учебных материалов. «Через использование аутентичных материалов происходит обретение обучающимися лингвокультурных знаний, приобретение и совершенствование языковых навыков в рамках аутентичной ситуации общения. Кроме того, аутентичные материалы обеспечивают вариативность видов учебной деятельности, благодаря их жанровому и стилевому разнообразию» [3, с. 54], – подчёркивает положительные стороны использования аутентичных учебных текстов А. Мартинес. Учёный называет и недостатки использования аутентичных учебных текстов. Среди них отмечает сложность аутентичных текстов для понимания, которая связана с различием культур, с несоответствием уровня владения языком, быстрое устаревание информации.

Не все учебные пособия включают в себя необходимые для занятий аутентичные тексты в силу ограниченности объёма самих пособий. В таком случае педагогу приходится подбирать из многообразия существующих текстов такие тексты, использование которых будет целесообразным для конкретной группы студентов на конкретном занятии. И здесь перед педагогом стоит задача – обеспечить достаточное количество аутентичных учебных текстов, которые подводят студентов к участию в практике как подготовленной, так и неподготовленной речи. Владение типологией текстов даёт возможность педагогу выбрать оптимальный вариант текста для работы с иностранными студентами.

Таким образом, текст – одно из основных средств обучения в преподавании РКИ, где особое место для решения учебных задач отведено аутентичному тексту, который является хорошей основой для формирования всех составляющих коммуникативной компетенции: социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Воронина, Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 23–25.

2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
3. Евлюгина, А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку / А. А. Евлюгина, М. А. Казакова // Вестник Бурятского гос. унив. Образование. Личность. Общество. – 2016. – Вып. 4. – С. 50–59.
4. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1213 с.
5. Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
6. Носонович, Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10– 14.

**AUTHENTIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**N.N. Bazar**
*Polessky State University*
*Pinsk, The Republic of Belarus, bazar.n@polessu.by*

The article discusses the authentic text as the basic unit of teaching Russian as a foreign language. Recommendations are given on the choice of an authentic text that should correspond to the interests of students, as well as their life experience and level of speech training.

*Keywords:* text; authentic text; adapted authentic text.

УДК 378:81

# НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

**Х.С. Байчорова**
*Военная академия материально-технического обеспечения*
*имени генерала армии А.В. Хрулёва*
*Министерства обороны Российской Федерации*
*Санкт-Петербург, Россия, baj-hafizka@mail.ru*

В статье представлены результаты выявления педагогического потенциала национально-ориентированного подхода в рамках научного поиска наиболее целесообразных педагогических решений в области освоения русского языка как иностранного. На примере изучающих русский язык иностранных военнослужащих из Монголии подтверждена актуальность учёта специфики родного языка обучающихся при подготовке научно-педагогического работника к учебным занятиям.

*Ключевые слова:* национально-ориентированный подход, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, Монголия.

Задачи повышения качества профессиональной подготовки иностранных обучающихся из дружественных государств в российских военных образовательных организациях высшего образования (далее – ВОО ВО) предопределяют научный поиск наиболее целесообразных педагогических решений в области освоения русского языка как иностранного (далее – РКИ), т.к. от уровня владения им иностранными военнослужащими (далее – ИВС) зависит усвоение учебного материала по техническим, экономическим, военным и другим дисциплинам [1, 2, 3].

Одним из направлений развития лингводидактики в области РКИ мы считаем

совершенствование применяемых педагогических форм, средств и приёмов обучения в рамках национально-ориентированного подхода [4, 5, 6]. Так, Е.В. Филиппова, исследуя особенности изучения русского языка студентами-монголами отмечает его преимущества в том, что на основе сопоставления *«двух языковых систем с целью выявления интерференционных трудностей и поисков путей их преодоления*» осуществляется более обоснованный выбор методов и средств обучения в зависимости от национальной принадлежности обучающихся [6, с. 1333].

В связи с этим наша позиция состоит в том, что при подготовке научно-педагогического работника к учебным занятиям учёт специфики родного языка ИВС должен стать одним из важнейших условий, влияющих на подбор дидактически обоснованных средств, форм и приёмов обучения РКИ. Для этого необходимы научные исследования в области сопоставительной лингвистики и этнопсихолингвистики по всем языковым группам, представители которых осваивают РКИ в конкретной ВОО ВО. В результате, научно-педагогический работник кафедры РКИ должен не только быть специалистом в области русского языка и грамотным методистом, но и обладать знаниями о типологических особенностях родного языка ИВС, у которых он ведёт занятия [1–3].

Именно с данной педагогической позиции нами был осуществлён выбор темы лингвистического исследования, направленного на выявление особенностей родного языка ИВС, прибывших из Монголии. В ходе исследования было выявлено, что ИВС из Монголии относятся к центрально-азиатскому антропологическому типу. С лингвистической точки зрения важно отметить, что в Монголии более 90% населения составляют халха-монголы и близкие им этнические группы, говорящие на диалектах монгольского языка [7].

Для нашего исследования важно подчеркнуть различие в культурно-исторических типах: в отличие от китайского и славянского метаэтносы, которые традиционно связаны с оседлой земледельческой культурой, монгольский этнос является представителем кочевой культурой, что предопределяет многие аспекты этнический идентификации [8]. Характеризуя культуру Монголии, необходимо отметить её формирование под влиянием кочевого образа жизни, а также воздействием тибетского буддизма, китайской и русской культур. При этом Н.Е. Титова подчёркивает: «*для монголов важны преемственность поколений, неразрывность прошлого, на стоящего и будущего, преобладание вечного над сиюминутным, постоянство, неизменность, доблесть и мудрость*» [5, с. 119]. Гостеприимство является одним из важных характеристик национального менталитета монгольского этноса. Помимо этого, в монгольской культуре ценится любовь к своему происхождению и семье, что проявляется в различных аспектах: от исторической монгольской литературы до современных увлечений молодёжи [4].

Родственными халха-монгольскому языку как государственному языку Монголии являются бурятский и калмыцкий языки. Для письма в халха-монгольском языке в настоящее время в основном применяется расширенная кириллица, намного реже – использовавшееся ранее старомонгольское письмо. При этом с точки зрения освоения русского языка как иностранного курсантами-монголами следует отметить, что русский и монгольский языки являются типологически разными языковыми системами [4, 6]. Поэтому, несмотря на то что графическая основа «*монгольского языка также построена на кириллице*», важной особенностью для педагогического работника, готовящего учебно-методические материалы для изучения РКИ монгольскими курсантами, являются существенные разли-

чия в фонетико-фонологических системах русского и монгольского языков [9, с. 73].

Так, Ю.А. Мельник со ссылкой на работу Н.Н. Рогозной и Л.Л. Ербаевой отмечает, что монгольский язык является агглютинативно-сингармоническим и «*...обладает мощной системой гармонии гласных, способной влиять на фонетическую структуру монгольского слова. Гармония гласных находится в контакте с гармонией согласных, консонантная наполняемость последних осуществляется за счет особых консонантных сочетаний конечной и срединной позиции слова*» [9, с. 73; 10, с. 156]. При этом, по мнению Е.В. Филипповой: «*Монгольский язык относится к агглютинативным языкам с элементами флективности, структура монгольского слова определяется сингармонизмом, законом гармонии гласных, который требует строгого подчинения вокализма непервых слогов ударному гласному первого слога слова*» [6, с. 1334].

Речевые особенности монгольского языка характеризуются тем, что «*гласный первого слога прогнозирует вокализм непервых слогов и в соответствии с этим – в зависимости от наличия в слове гласных переднего или непереднего образования – реализацию консонантной структуры слова, предусматривающую присутствие в слове гласных, однородных по образованию».* Е.В. Филиппова также отмечает: «*Ударение в монгольском языке экспираторное, основанное на усилении силы выдоха при произношении того или иного гласного звука, оно всегда падает на первый слог, но структура монгольского слова допускает дополнительное ударение, которое падает на один из конечных слогов»* [6, с. 1334].

Однако описанные типологические особенности фонетической системы монгольского языка могут проявляться в речи обучающихся лишь при условии наличия у них устойчивых произносительных навыков на родном языке. Между тем анализ образовательных траекторий современных монгольских курсантов показывает, что, в отличие от старших поколений, для которых русский язык был обязательным школьным предметом, прибывающие на нулевой курс ИВС практически не владеют русским языком. Данный факт является следствием образовательной политики Монголии [11], которая с начала XXI века характеризуется введением западной (англосаксонской) образовательной модели. Политические предпочтения монгольских властей конца XX века предопределили перенос приоритета в изучении языка с русского на английский. Помимо этого, в исследованиях Ч.С. Цыбеновой, Г.А. Дырхеевой, В.Г. Жалсановой и других отмечается, что в последствии «в *образовательную сферу Монголии активно инвестируют такие страны, как Япония, Южная Корея, США, Китай, Великобритания, Германия и некоторые международные организации»* [12, с. 99]. При этом исследователями отмечается, что даже те элементы изучения русского языка, которые сохраняются в образовательных организациях Монголии, приходятся на возрастной период, характеризующийся наименьшей сензитивностью к эффективному освоению второго языка [12].

Прямым следствием указанных образовательных приоритетов стал разрыв межпоколенческой передачи русского языка: владеющее им старшее поколение практически не использует его в повседневной коммуникации и, как следствие, не формирует языковой среды для молодёжи. Дополнительным негативным фактором выступает недостаточное внимание к русскому языку в образовательных организациях Монголии, что закрепляет сложившуюся ситуацию.

Отсутствие прочной языковой базы закономерно актуализирует вопрос о том,

как сами монгольские учащиеся воспринимают русскую речь и сам процесс её освоения. В этом отношении показательными представляются результаты констатирующего эксперимента, проведённого методом опроса монгольской молодёжи. Так, в исследовании Ч.С. Цыбеновой, Г.А. Дырхеевой, В. Г. Жалсановой и других отмечается, что «*для монгольской молодежи речь человека, говорящего по-русски, оказалась самой агрессивной (28,3%), по сравнению с речью людей, говорящих на монгольском, английском и китайском языках».* При этом исследователи считают, что причиной кажущегося монголам фонетической резкости являются различия в артикуляторных базах русской и монгольской речи [12, с. 120]. Примечательно и то, что авторами исследования подчёркивается: «*Из предложенных признаков самый высокий показатель по русскому языку у параметра «сложный». Таким образом, русский язык для монгольских респондентов-учащихся в первую очередь сложный (45,3%), чужой (38,6%), но интересный (34%)*» [12, с. 121].

Приведённые данные о субъективной сложности русского языка для монгольских респондентов получают объективное подтверждение при анализе конкретных лингводидактических трудностей. Так, исследователи фиксируют парадоксальную ситуацию: «*монголы, приступая к изучению русского языка как иностранного, легко осваивают письмо, но встречаются с проблемой иного характера: ошибочным фонетическим оформлением слов, написанных «знакомыми» буквами»* [9, с. 73]. В то же время Е.В. Филиппова формулирует вывод о том, что: *«Для формирования нормативного русского произношения необходимо учитывать особенности артикуляторной базы русского языка, которая отличается от артикуляторной базы монгольского языка напряженностью речевого аппарата, некоторой продвинутостью вперед, отсутствием гортанных артикуляций, широким диапазоном образования гласных и согласных звуков и их быстрой переключаемостью в потоке речи с переднего ряда на непередний*» [6, с. 1334].

Таким образом, приведённые данные – от типологических характеристик фонетической системы монгольского языка, описанных Ю.А. Мельник и Е.В. Филипповой, до эмпирических свидетельств Ч.С. Цыбеновой, Г.А. Дырхеевой и В.Г. Жалсановой о восприятии русского языка монгольской молодёжью – подтверждают нашу позицию: для обучающихся из Монголии, как подчёркивает Ю.А. Мельник, «*существует необходимость разработки и применения на практических занятиях национально-ориентированной методики»* [9, с. 75]. Именно национально-ориентированный подход при разработке и реализации рабочих программ и соответствующего им учебно-методического обеспечения будет способствовать преодолению фонетико-фонологических и грамматических затруднений у ИВС из Монголии при освоении русского языка как иностранного, связанных с типологическими различиями в русском и монгольском языках.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бугорская, Н. В. Повышение качества профессиональной подготовки иностранных военнослужащих на основе выполнения принципа непрерывности образования: монография / Х. С. Байчорова, Р. Е. Булат, под редакцией Н. В. Бугорской // Военная академия материально-технического обеспечения. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2021. – 195 с. ISBN 978-5-6046987-5-4

2. Бугорская, Н. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих на основе межэтнического взаимодействия на русском языке / Х. С. Байчорова, Р. Е. Булат, под редакцией Н. В. Бугорской // Военная академия

материально-технического обеспечения. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2022. – 156 с. ISBN 978-5-6048050-6-0

3. Булат, Р. Е. Педагогика и психология высшего образования / Р. Е. Булат. – Москва: ООО "Научно-издательский центр Инфра-М", 2026. – 525 с. – ISBN 978-5-16-020554-0. – DOI 10.12737/2181450.

4. Никитина, А. О. Восток - дело тонкое Преподавание восточных языков в поликультурной среде / А. О. Никитина // Вестник военного образования. – 2023. – № 2(41). – С. 115-121.

5. Титова, Н. Е. Выявление культурных аксиологических различий как необходимое условие подготовки военных специалистов / Н. Е. Титова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – № 9(202). – С. 114-122.

6. Филиппова, Е. В. Преодоление интерференционных трудностей при обучении студентов-монголов русскому произношению на основе коммуникативного подхода / Е. В. Филиппова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15, № 4. – С. 13331338. – DOI 10.30853/phil20220157.

7. Карабашина О. Этническая история народов Монголии // Портал Проза.ру. [Электронный ресурс]. https://proza.ru/2010/12/23/425 (дата обращения 05.05.2026).

8. Абаева, Л. Л. Этнокультурные истоки этнической идентификации монгольских народов / Л. Л. Абаева // Власть. – 2009. – № 7. – С. 94-96.

9. Мельник, Ю. А. Иноязычный акцент в русской речи монголов как результат интерференции языковых систем / Ю. А. Мельник // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1(30). – С. 72-76. – DOI 10.36809/2309-9380-2021-30-72-76.

10. Рогозная, Н. Н. Сопоставительная инновационная модель анализа фоноферентов в области консонантизма (на материале русской речи монголов) / Н. Н. Рогозная, Л. Л. Ербаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 9-1(87). – С. 153-158. – DOI 10.30853/filnauki.2018-9-1.34.

11. Амосова, Т. В. Эволюция правовых основ языковой политики Монголии: конкуренция иностранных языков (историко-правовой анализ) / Т. В. Амосова // Искусство правоведения. – 2025. – № 4(16). – С. 22–32.

12. Русский язык в современной Монголии / Ч. С. Цыбенова, Г. А. Дырхеева, В. Г. Жалсанова [и др.] // Этнодиалоги. – 2024. – № 3(74). – С. 97–134. – DOI 10.37492/ETNO.2024.74.3.005.

## NATIONALITY-ORIENTED APPROACH TO TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL

**Kh. S. Baychorova**

*Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V.Khrulyov of the Ministry of Defense of the Russian Federation*
*Saint Petersburg, Russia,baj-hafizka@mail.ru*

The article presents the findings of identifying the pedagogical potential of the nationality-oriented approach within the framework of scholarly inquiry into the most appropriate pedagogical solutions for mastering Russian as a foreign language. The relevance of accounting for the specific characteristics of learners' native language in the preparation of research and teaching staff for classroom instruction is substantiated through the case of foreign military personnel from Mongolia studying Russian.

*Keywords:* nationality-oriented approach, Russian as a foreign language, foreign military personnel, Mongolia.

УДК 811.161.1

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПАРЕМИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**М.А. Бородина**
*Армавирский государственный педагогический университет*
*Россия, mmmbrdn9@gmail.com*

В статье рассматривается роль паремиологического фонда русского языка (пословиц и поговорок) в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Анализируются дидактические принципы отбора паремий, типичные трудности интерпретации, а также предлагается система упражнений, направленных на преодоление культурного барьера и выход в активную коммуникацию.

*Ключевые слова:* паремия, лингвокультурология, русский язык как иностранный, пословцы, поговорки.

Изучение любого иностранного языка на продвинутом этапе неизбежно сталкивается с проблемой отсутствия у учащегося фоновых знаний, необходимых для адекватного понимания речи носителей языка. Наиболее ярко национально-специфическое мировидение проявляется в паремиях – кратких, устойчивых, афористичных изречениях, аккумулирующих народный опыт.

Традиционно на уроках РКИ пословицы и поговорки используются для обогащения лексического запаса и отработки грамматических конструкций. Однако лингвокультурологический подход требует пересмотра этой парадигмы: паремия выступает не как иллюстративный материал, а как самостоятельный текст культуры, декодирование которого позволяет иностранному студенту проникнуть в систему ценностей, норм поведения и категоризацию мира русским этносом.

Цель данной статьи – обосновать методическую модель интеграции паремий в курс РКИ (уровни В1-С1) как средства формирования вторичной языковой личности, способной не только переводить, но и эмпатически понимать русскую картину мира.

В лингвокультурологии паремия определяется как микродискурс, в котором репрезентируются ключевые концепты культуры: «судьба», «правда», «совесть», «терпение», «общинность» («мир»). Для иностранного учащегося «наивная картина мира», закрепленная в паремиях, часто вступает в противоречие с его родной картиной мира.

Например, русская пословица «без труда не выловишь и рыбку из пруда» не просто учит необходимости усилий, а вводит концепт «труд» как безальтернативную добродетель, что контрастирует с культурами, где успех чаще связывают с удачей (*«fortuna»*). Параллельно, пословица «работа не волк – в лес не убежит» демонстрирует амбивалентное отношение к труду, характерное для русской ментальности: важность дела сочетается с фатализмом и отсутствием жесткой протестантской этики.

Таким образом, одна и та же тематическая группа [труд] содержит антиномичные паремии. Это не ошибка логики, а отражение диалогичности народного сознания. Задачей преподавателя является научить студента видеть спектр культурных смыслов.

Методически несостоятельно предлагать иностранцам весь корпус пословиц В. Даля. Отбор должен проводиться по следующим критериям:

1. Частотность и современная актуальность. Акцент на паремиях, реально используемых в повседневной речи и СМИ (например, «лучше синица в руках, чем журавль в небе», «семь раз отмерь – один раз отрежь», «не в свои сани не садись»). Архаичные паремии («лычко с ремешком») исключаются или даются как факультативный культурный комментарий.

2. Семантическая прозрачность. На начальном этапе (B1) предпочтительны паремии с прямым, метафорически очевидным смыслом. Избегаем паремий, основанных на актуальных исторических реалиях («мамаево нашествие», «филькина грамота»), до тех пор пока не будет объяснена их этимология.

3. Отсутствие агрессивных и табуированных образов. Пословицы, эксплицирующие ксенофобию («незваный гость хуже татарина») или грубую брань, исключаются из учебного процесса на среднем этапе, переносясь в разряд страноведческих фактов для продвинутых студентов.

4. Структурно-грамматическая ценность. Паремии – идеальный материал для отработки императива («береги платье снову…»), условных конструкций («что посеешь, то и пожнешь»), родительного падежа меры («капля камень точит») и синтаксиса бессоюзных сложных предложений.

Рассматривая систему лингвокультурологических заданий, следует понимать, что эффективная методика строится на движении от поверхностной семантики к глубинным культурным кодам.

На начальном этапе, особенно при работе с обучающими, владеющими русским языком на уровне B1, можно поработать с формой и базовым переводом, т.е. сопоставить русскую паремию и ее буквальный перевод на родной язык студента. Найти эквивалент. (ср. рус. «яблоко от яблони недалеко падает» – нем. *«Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm»* – идентично; рус. «не все золото, что блестит» – англ. *«all that glitters is not gold»*). Цель данного этапа заключается в снятии первичного страха, показав наличие интернационального паремиологического фонда.

На втором этапе можно поработать с распаковкой культурного кода, например: дана паремия «в чужой монастырь со своим уставом не ходят». Вопросы: Что такое «устав»? Что такое «монастырь» в расширительном смысле? Какая черта русского характера здесь отражена: гостеприимство или, наоборот, закрытость сообществ?

Или другое задание: сравните две паремии: «один в поле не воин» и «и один в поле воин, если по-русски скроен». Обучающихся продвинутого уровня можно дополнительно попросить найти исторический контекст второй паремии (Суворов, переход через Альпы). Также приветствуется обсуждение, какая из паремий более аутентична для традиционного крестьянского сознания?

На третьем этапе целесообразно внедрить грамматический конструктор, применимый для любого уровня владения языком. Паремии эффективны для снятия трудностей управления глаголов. Например, разбирая «дареному коню в зубы не смотрят», отрабатываем: родительный падеж при отрицании (не смотрят в зубы – кого? / чего? – коня). Или «после драки кулаками не машут»: творительный падеж орудия действия.

На четвертом этапе предлагаем добавить дискурсивные игры для обучающихся с уровнем C1:

- «сломанная паремия»: преподаватель дает начало, студенты придумывают неожиданный конец (юмористический, абсурдный). Затем сравнивают с реальным окончанием. Например: «куй железо, пока… не устал» (вместо «горячо»). Зачем народ придумал именно такое окончание?

- «ценностный квадрат»: студентам выдается набор из 10 паремий о счастье, деньгах, уме. Задание: распределить их по шкалам «Индивидуализм – Коллективизм», «Активность – Пассивность», «Рациональность – Иррациональность». Групповая дискуссия: какая картина мира получилась?

Пример:

«Работа дураков любит» – активность оценивается негативно?

«Счастье не в деньгах» – иррациональное доминирует над рациональным.

«С миру по нитке – голому рубаха» – коллективизм как спасение.

И на пятом этапе происходит выход в речь, который можно интегрировать в обучение в качестве проектного задания. Студенты готовят мини-презентацию «Русская паремия как совет моей бабушки»: подбирают случай из русской литературы или кино, где герой использует какую-либо пословицу; формулируют, какую стратегию поведения кодирует паремия (избегание конфликта, терпение, надежда на «авось», соборность).

Рассмотрим типичные ошибки преподавателя и пути их преодоления.

Ошибка 1: Сведение паремии к пересказу «народной мудрости».

Коррекция: Не надо говорить «русские считают, что…» в унисон. Студенты должны увидеть, что паремии могут противоречить реальному поведению современных горожан. Паремия – это культурный миф, образец долженствования («так надо думать»), а не статистический факт. Обсуждение этого несоответствия («делу время, потехе час» против современного трудоголизма) гораздо продуктивнее.

Ошибка 2: Игнорирование просодии.

Паремия живет в особой ритмической структуре. Обязательна фонетическая отработка: характерное для русских пословиц интонационное членение («лес рубят / щепки летят» – пауза и равномерное снижение тона на каждой части). Иностранец, монотонно произносящий пословицу, вызывает культурное отторжение.

Ошибка 3: Перегрузка текста комментария.

Не нужно рассказывать языческую символику блина («комам») на уроке В1. Достаточно дать функциональное толкование: «Так говорят, когда первая попытка дела не удалась, но это не страшно».

Паремии не должны подаваться как статичный «фольклорный сувенир». Важно понимать, что это динамичный, конфликтогенный и семиотически сложный материал. Успешное обучение возможно только через сравнение и проблематизацию, когда студент видит, что паремия не дает прямой инструкции к жизни, а фиксирует культурную антиномию (например, одновременную значимость «ума» и «дурака» в русской сказке, что отражено в пословицах «Глупый киснет, а умный все промыслит» и «Дуракам счастье»).

Только пройдя путь от механического запоминания к рефлексии и дискуссии, иностранный учащийся перестанет быть «лингвистическим туристом» и станет «соучастником диалога культур», что и составляет конечную цель преподавания русского языка как иностранного на современном этапе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – М., 2008.

2. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М., 2018.

3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996.
4. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс / Ю.Е. Прохоров. – М., 2009.

**LINGUO-CULTURAL ASPECT OF STUDYING PAROEMIA IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

**M. A. Borodina**
*Armavir State Pedagogical University, Russia, mmmbrdn9@gmail.com*

This article examines the role of Russian language paroemiological resources (proverbs and sayings) in developing the linguistic and cultural competence of foreign students. It analyzes the didactic principles of selecting paroemias and typical difficulties in interpretation, and proposes a system of exercises aimed at overcoming cultural barriers and engaging in active communication.

*Keywords:* paroemia, linguacultural studies, Russian as a foreign language, proverbs, sayings.

УДК 811.161.1’276

# РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

**И.И. Вольская, Н.А. Любочко**
*Белорусский государственный университет транспорта*
*Гомельский филиал «Международного университета «МИТСО»*
*Гомель, Беларусь, wolskaja@mail.ru, lybochko@mail.ru*

В статье рассматриваются ключевые социокультурные факторы, влияющие на функционирование русского языка. На материале наблюдений за речевой практикой студентов высшей школы анализируются процессы цифровизации коммуникации, активного заимствования иноязычной лексики, расширения молодёжного сленга и трансформации нормативного компонента речевой культуры.

*Ключевые слова:* русский язык; социокультурные условия; цифровая коммуникация; заимствования; молодёжный сленг; языковая норма; речевая культура; преподавание русского языка.

*Язык как общественный феномен находится в постоянной динамике, отражая все этапы развития человеческой цивилизации.* Русский язык, как любая знаковая система, постоянно взаимодействует с неязыковой реальностью. Социальные, экономические, и культурные трансформации в обществе существенно изменили не только мир, но условия реализации законов языка. Стремительная цифровизация общества, глобализационные процессы, демократизация языковых норм и трансформация ценностных ориентиров формируют последние десятилетия новую языковую среду, требующую не только научной интерпретации, но и педагогического переосмысления. Опыт преподавания в высшей школе позволяет наблюдать эти изменения на материале реальной речевой практики носителей языка:

1. Цифровая коммуникация как фактор языковых изменений. Одним из самых заметных факторов влияния на современный русский язык является повсеместное распространение цифровой среды. «Мессенджеры, социальные сети, видеохо-

стинги формируют особый тип коммуникации, для которого характерны экономия речевых усилий, гибридизация устной и письменной форм, возрастание роли невербальных и графических средств – эмодзи, стикеров, мемов» [4, с. 22]. В условиях интернет-общения возникают специфические лексические явления – неологизмы (*стримить*, *запостить*, *чекать*), сетевой сленг, акронимы (*лол*, *кек*, *имхо*), которые становятся неотъемлемой частью виртуальной жизни и постепенно проникают в устную речь. В работах студентов всё чаще обнаруживаются явления, перенесённые из чат-формата: устойчивые сокращения, отсутствие заглавных букв и знаков препинания, дробление высказывания на короткие реплики, нарушение речевых, морфологических и синтаксических норм. *Помимо сжатия и упрощения, цифровая среда продуцирует и обратный процесс – усложнение словесной игры. Возникают новые формы креативного словообразования (например, превед с заменой нормативного написания для создания комического эффекта, множественные варианты слов с активным использованием суффиксов субъективной оценки: спасибочки, извиняюська).* И эти процессы, к сожалению, остановить и изменить невозможно. В данной ситуации с точки зрения методики необходимо аккуратно корректировать речь студентов, чтобы они осознавали допустимость и мотивированность использования тех или иных речевых форм в коммуникации, а также *жанровую обусловленность употребления* таких речевых форм.

2. Заимствования и проблема культурной адаптации лексики. «Глобализация и интенсификация международных контактов, прежде всего в технологической, экономической и культурной сферах, обусловливают активное проникновение в русский язык иноязычной лексики» [1, с. 108]. Англицизмы из сфер IT, маркетинга, экономики и индустрии развлечений входят в речь молодёжи стремительно и нередко без культурной адаптации: *дедлайн*, *тимбилдинг*, *фидбэк*, *бэкграунд*, *контент*, *тренд*, *селфи*, *эйчар* и другие. Более того, исследователи фиксируют не только количественный рост иноязычной лексики, но и качественные изменения: интенсификацию процессов гибридизации (образование слов, соединяющих русские и иноязычные элементы) и повышение роли аналитизма при оформлении грамматических категорий. В наше время приходится наблюдать, что часть таких единиц частично или полностью вытесняет русские аналоги, а иногда используется и вместо терминологически корректных эквивалентов. К сожалению, это отражается не только в устной речи, но и в письменных работах, в которых все меньше употребляется русских слов. И самое неожиданное в этой ситуации то, что студенты не могут найти русские синонимы для заимствований. Это ставит перед преподавателем не только задачу выработки языкового вкуса, но и проблему адекватного употребления терминологии.

3. Молодёжный сленг и расширение сферы разговорного. «Молодёжный сленг – традиционно динамичный пласт лексики, особенно чувствительный к социокультурным изменениям» [6, с. 47]. В современных условиях он обогащается за счёт интернет-общения, просмотра видео роликов и фильмов, игрового контента и профессионального жаргона. Слова *кринж*, *краш*, *чилл*, *хайп* прочно закрепились в речи студентов и активно проникают в публичный дискурс – в том числе в СМИ и рекламу. Исследуя *динамику молодежного сленгового лексикона, С.О. Дмитриева подчеркивает, что «современный сленг не только отражает изменения в субкультурных предпочтениях молодежи, но и выступает индикатором более широких социокультурных процессов» [2, с.25]. Анализ лексикона показыва-*

*ет, что значительная часть сленгизмов проникает в речь через цифровые каналы коммуникации, что требует от исследователей и преподавателей новых методов сбора и анализа материала. Причем адаптация идет по разным моделям: одни заимствования сохраняют исходное звучание (вайб), другие приобретают русские аффиксы (лайкать, чекать), третьи сокращаются до удобных для произношения форм (респект).*

Причем зачастую проблема еще и в том, что многие молодые люди не понимают слова и выражения, которые употребляют в речи, отдавая дань молодежной языковой моде. Как с этим взаимодействовать? Опыт показывает, что запрет сленга в студенческой аудитории непродуктивен; более эффективна стратегия осознанного отношения к языку – обсуждение не только культурного пласта языковой культуры, но и семантики, эмоциональных коннотаций и ограничений употребления подобных единиц.

4. Изменения в нормативном компоненте речевой культуры. «Демократизация дискурса и ослабление редакторского контроля в массовых интернет-публикациях привели к тому, что нормативные ошибки тиражируются и постепенно теряют статус ошибок в массовом сознании» [3, с. 95]. Среди регулярных трудностей студентов – неправильная постановка ударения, нарушение норм управления, неверное употребление паронимов, ошибки в сложных синтаксических конструкциях. *Отдельного внимания заслуживает явление, которое лингвисты называют «медиатизацией» устной речи и «орализацией» письменной. Студенты всё чаще воспроизводят на письме интонацию и синтаксис устной речи: используют междометия, риторические вопросы к самому себе, имитируют спонтанность (короче, типа, ну, как его). С одной стороны, это делает письменную речь более живой и экспрессивной; с другой – приводит к стилистическим ошибкам, когда такие элементы переносятся в академические тексты или официальные документы.*

В итоге перед преподавателем стоит задача обучать языку не как набору правил, а как средству решения реальных коммуникативных задач. Особенно актуальным становится формирование у студентов лингвокультурологической компетенции – способности понимать, как язык отражает историю, менталитет, ценности и традиции народа. Преодоление этих трудностей требует систематической работы над речевой культурой не только на материале текстов разных стилей, но и на видеоматериале (интервью с учеными, общественными деятелями, писателями, риторами).

*Не стоит забывать и об активно происходящей последние годы цифровизации образования, которая предоставляет преподавателю и новые инструменты. Эффективным представляется, например, использование интерактивных упражнений в сервисах LearningApps, Wordwall, Quizlet для отработки сложных орфографических и грамматических правил. Внедрение элементов геймификации (образовательных квизов, соревновательных элементов) повышает мотивацию студентов, привыкших к игровому формату потребления контента. Однако при этом необходимо помнить о риске «дегуманизации» обучения: никакие, даже самые продвинутые технологии не могут заменить живого общения с преподавателем и дискуссии на занятии.*

Описанные тенденции диктуют необходимость пересмотра подходов к преподаванию русского языка в высшей школе. Продуктивным представляется сочетание «формирования осознанного отношения к коммуникативным регистрам, раз-

вития аналитических навыков работы с текстами разных типов, включая цифровые жанры» [7, с. 31], и культивирования лингвистической рефлексии. В этих условиях задача преподавателя-русиста заключается не в «защите языка от перемен» [5, с. 14], а в воспитании компетентного носителя языка, способного делать осознанный речевой выбор. Только при таком подходе возможно сохранение функционального богатства русского языка и его культурного авторитета в будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие / Н.С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 304 с.

2. Дмитриева, С.О. Динамика молодежного сленгового лексикона: лингвосоциокультурологический и лексикографический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.О. Дмитриева. – Калининград, 2024. – 239 с.

3. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи : из наблюдений над речевой практикой масс-медиа/ В.Г. Костомаров. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 320 с.

4. Кронгауз, М. А. Самоучитель Олбанского / М.А. Кронгауз. – Москва : АСТ : CORPUS, 2013. – 416 с.

5. Крысин, Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учебное пособие для студентов вузов / Л.П. Крысин. – Москва : Академия, 2007. – 240 с.

6. Химик, В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен / В.В. Химик. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 272 с.

7. Шмелёва, Т. В. Современный русский язык. Средства массовой информации : учебное пособие / Т.В. Шмелёва. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. – 144 с.

## THE RUSSIAN LANGUAGE IN CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL CONDITIONS

**I.I. Volskaya, N.A. Lubachka**

*Belarusian State University of Transport*

*Gomel Branch of the International University "MITSO", Belarus*

wolskaja@mail.ru, lybochko@mail.ru

The article examines the key sociocultural factors that influence the functioning of the Russian language at the beginning of the 21st century. Drawing on observations of university students' speech practices, the author analyses the digitalization of communication, the active borrowing of foreign vocabulary, the expansion of youth slang and the transformation of the normative component of speech culture.

*Keywords:* Russian language; sociocultural conditions; digital communication; borrowings; youth slang; linguistic norm; speech culture; teaching Russian.

УДК 327 +372.881.161.1

# ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРОАФРИКАНСКИХ СТРАН (ОПЫТ НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

**Л.М. Галиев**
*Набережночелнинский государственный педагогический университет*
*Россия, glen_len@mail.ru*

В статье рассматриваются современные социокультурные условия преподавания русского языка как иностранного в странах Северной Африки. Анализируются ключевые вызовы и перспективы продвижения русского языка в регионе, включая языковую конкуренцию, мотивационные факторы и необходимость этноориентированного подхода. На примере деятельности Набережночелнинского государственного педагогического университета представлен практический опыт реализации образовательных проектов в Алжире и Тунисе, включая открытие Центров открытого образования, Русских уголков и подготовку преподавателей-русистов с учетом национально-культурной специфики североафриканской аудитории. Особое внимание уделяется методологическим аспектам обучения, адаптации учебных материалов и развитию межкультурной компетенции как необходимым условиям эффективного преподавания РКИ в регионе.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; Северная Африка; этноориентированный подход; Набережночелнинский государственный педагогический университет; Алжир; Тунис; межкультурная коммуникация; Центры открытого образования; методика преподавания РКИ.

Северная Африка – регион Магриба, включающий Алжир, Тунис, Марокко, Ливию и Мавританию, а также примыкающие страны Сахеля – представляет собой особый культурно-лингвистический ареал, где переплетаются арабо-исламские, берберские и средиземноморские традиции. Как отмечается в современных исследованиях, эти стратегические партнерские отношения требуют переосмысления педагогическим сообществом образовательных практик работы с иностранными учащимися и содержательных аспектов преподавания русского языка как иностранного (РКИ) [2, с. 124]. Набережночелнинский государственный педагогический университет (НГПУ) выступает одним из активных участников этого процесса, реализуя комплексную стратегию продвижения русского языка в странах Северной Африки, в первую очередь в Алжире и Тунисе.

Социокультурный контекст преподавания РКИ в странах Северной Африки характеризуется сложной языковой экосистемой, где доминирующими языками являются арабский и французский, сохраняющий позиции языка образования и науки как наследие колониального прошлого. В этой среде русский язык сталкивается с серьезной конкуренцией: для африканских учащихся он не всегда звучит привлекательно с точки зрения экономических возможностей, предпочтение отдается английскому, французскому и китайскому языкам [3]. Мотивация к изучению русского языка остается невысокой отчасти потому, что сфера его практического применения воспринимается как ограниченная. В то же время в регионе наблюдаются позитивные тенденции: в 28 африканских странах запущен проект по созданию центров открытого образования для повышения квалификации учителей и проведение курсов для слушателей ЦОО. Особого внимания заслуживает опыт Туниса – единственной страны Северной Африки, где русский язык имеет

статус официального языка дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях: в 2024-2025 учебном году 1153 ученика изучали русский язык в тунисских лицеях, более 200 студентов – в Высшем институте языков Туниса Университета Карфагена.

Ключевым вызовом для преподавателей РКИ остается необходимость адаптации методик обучения к культурно-психологическим особенностям североафриканской аудитории. Исследователи подчеркивают, что высокая эффективность может быть достигнута при учете специфических характеристик африканской аудитории, таких как эмоциональность, музыкальность, артистичность [5, с. 44]. Этноориентированный подход, предполагающий опору на родной язык и культуру учащихся, учет их национальной психологии и когнитивных стилей, становится необходимым условием успешного преподавания РКИ в регионе. Принципиальное значение приобретает подготовка преподавателей, владеющих не только методикой РКИ, но и понимающих специфику арабской и берберской культур, а также способных вести обучение с опорой на французский язык как язык-посредник.

Набережночелнинский государственный педагогический университет демонстрирует системный подход к развитию сотрудничества со странами Северной Африки. В 2023 году университет приступил к реализации исследовательского проекта «Развитие профессиональных компетенций преподавателя РКИ в Алжире» [6]. В сентябре 2023 года делегация НГПУ открыла Русский уголок в Центре интенсивного изучения языков Университета Эль-Уэд – пространство, созданное для знакомства студентов с русской культурой, наукой и исследовательскими традициями. В ходе визита ректор НГПУ выступила с лекцией о русском языке и культуре, делегация посетила Университетский бизнес-инкубатор и Научно-исследовательский центр возобновляемой энергетики, что демонстрирует стремление выстраивать комплексное партнерство, учитывающее потребности алжирской экономики.

К 2026 году усилиями НГПУ в Алжире была создана сеть Центров открытого образования в четырех алжирских университетах. Работа строится на основе долгосрочных соглашений о сотрудничестве, предусматривающих обучение языку и повышение квалификации местных преподавателей-русистов. В 2023-2024 учебном году в алжирских университетах работали четыре преподавателя НГПУ, к 2025 году их число возросло до шести, с планами увеличения до десяти в 2026 году. Преподаватели проходят специальную подготовку, включающую знакомство с этнопсихологическими особенностями алжирских студентов, овладение французским языком, изучение основ арабского языка и исламской культуры.

Значимым направлением деятельности НГПУ стала подготовка иностранных студентов на подготовительном отделении. В 2025 году 113 слушателей из 18 стран, включая Марокко, Египет, Судан, Нигер, Мали, завершили курс РКИ, причем более 70 – с отличием [6]. Студенты отмечают, что, поступая с минимальным уровнем владения языком, благодаря систематической работе достигают значительного прогресса. Методика НГПУ делает акцент на коммуникативном подходе, интенсивном погружении в языковую среду и индивидуальном сопровождении. В январе 2024 года университет провел круглый стол с делегацией из Сенегала, где обсуждались перспективы совершенствования методики преподавания с учетом этноориентированного подхода . В 2025-2026 учебном году подготовительное отделение НГПУ приняло около 100 студентов из различных стран мира,

включая Перу, Зимбабве, Индонезию, Уганду, Индию, Малайзию, Того, ЮАР, Гвинею-Бисау.

Опыт НГПУ позволяет выделить методологические принципы, обеспечивающие эффективность обучения РКИ в регионе. Этноориентированный подход становится ключевым фактором успеха: характерные для африканских учащихся эмоциональность, музыкальность и артистичность используются через песенный материал, игровые методики, элементы театрализации. При формировании произносительных навыков учитываются особенности фонетической системы арабского языка, отсутствие некоторых русских звуков и возможные интерферентные ошибки [7, с. 95]. Принцип опоры на язык-посредник реализуется через использование французского языка на начальном этапе, что позволяет снять когнитивную нагрузку и ускорить вхождение в язык. Практико-ориентированность и профессиональная направленность обучения учитывают высокую значимость мотивационного фактора: учащиеся, планирующие получить образование в России, нуждаются в языковой подготовке, приближенной к будущей профессиональной деятельности. Развитие межкультурной компетенции как двусторонний процесс включает формирование у студентов понимания российской культуры, норм поведения, системы ценностей через знакомство с литературой, историей, участие в праздниках и внеучебных мероприятиях.

Остаются методологические вызовы: необходимость разработки специализированных учебных пособий для североафриканской аудитории с учетом арабо-французского билингвизма, проблема формирования навыков письменной речи у студентов, привыкших к арабской или латинской графике, адаптация контрольно-измерительных материалов к национально-психологическим особенностям восприятия. Как показывает опыт, реализация системы обучения, учитывающей специфику африканской аудитории, позволяет достичь высокой эффективности [2, с. 128].

Таким образом, современные социокультурные условия преподавания РКИ в странах Северной Африки характеризуются сложным переплетением вызовов и возможностей. С одной стороны, русский язык сталкивается с жесткой конкуренцией и требует подкрепления мотивации через демонстрацию практической значимости. С другой стороны, политическая воля руководства России, рост числа образовательных проектов, создание Центров открытого образования создают основу для системного продвижения русского языка в регионе. Опыт НГПУ представляет собой успешный пример реализации комплексной стратегии, включающей открытие Русских уголков и Центров открытого образования в алжирских университетах, реализацию исследовательских проектов, подготовку иностранных студентов на подготовительном отделении. Ключевым фактором эффективности становится последовательная реализация этноориентированного подхода, учитывающего культурно-психологические особенности североафриканской аудитории, опору на французский язык как язык-посредник, практико-ориентированность обучения и развитие межкультурной компетенции. Дальнейшее развитие сотрудничества НГПУ со странами Северной Африки видится в расширении сети центров изучения русского языка, разработке специализированных учебно-методических комплексов для алжирской, тунисской и марокканской аудитории, подготовке национальных преподавательских кадров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Галиуллин, Р.Р. Подготовительное отделение НГПУ: итоги 2024-2025 учебного года / Р.Р. Галиуллин // Официальный сайт Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2025. – URL: https://tatngpi.ru (дата обращения: 02.02.2026).

2. Гапонова, Ж.К. Реализация национально ориентированного подхода в работе с африканскими студентами: из опыта работы с ивуарийцами / Ж.К. Гапонова, А.А. Серогодская // Ученые записки Института Африки РАН. – 2025. – Т. 11. – № 2. – С. 123-134.

3. Красовская, Н. Русский язык в Африке: слишком мало, слишком поздно? / Н. Красовская // The Ghana Report. – 2023. – 4 декабря. – URL: http://theghanareport.com (дата обращения: 07.02.2026).

4. Российский дом в Тунисе празднует Татьянин день с изучающими русский язык // Группа стратегического видения «Россия – Исламский мир». – 2023. – 27 января. – URL: https://russia-islworld.ru (дата обращения: 15.02.2026).

5. Хамраева, Е.А. Детский модуль РКИ: особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка / Е.А. Хамраева // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5. – С. 44-54.

6. NCSPU professors and guests from Senegal discuss issues relating to promotion of Russian in African countries // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. – 2024. – January 29. – URL: https://tatngpi.ru (дата обращения: 02.02.2026).

7. Формирование фонетических навыков у студентов из некоторых стран Северной Африки // Научная мысль Кавказа. – 2019. – № 2. – URL: http://nmkav.ru (дата обращения: 17.02.2026).

## TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS ON THE EXAMPLE OF NORTH AFRICAN COUNTRIES (EXPERIENCE OF NABEREZHNYE CHELNY STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

**L.M. Galiev**

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia*
*glen_len@mail.ru*

The article examines the modern sociocultural conditions of teaching Russian as a foreign language in North African countries. It analyzes the key challenges and prospects for promoting the Russian language in the region, including language competition, motivational factors, and the need for an ethno-oriented approach. Using the example of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, the article presents practical experience in implementing educational projects in Algeria and Tunisia, including the opening of Open Education Centers, Russian Corners, and the training of Russian language teachers taking into account the national and cultural specifics of the North African audience. Special attention is paid to methodological aspects of teaching, adaptation of educational materials, and the development of intercultural competence as necessary conditions for effective teaching of Russian as a foreign language in the region.

*Keywords:* Russian as a foreign language; North Africa; ethno-oriented approach; Naberezhnye Chelny State Pedagogical University; Algeria; Tunisia; intercultural communication; Open Education Centers; methodology of teaching Russian as a foreign language.

УДК 37.012

# ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РКИ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ПЕРЕВОДЧИК И МЕДИАТОР ЦЕННОСТЕЙ

**В.В. Грязнова, Н.В. Харитонова, В.Н. Варламова**
*Тверской государственный технический университет, Россия*
*artemova1@mail.ru, varlamowa.valentine@yandex.ru, navladtver74@yandex.ru*

Описаны возможные затруднения при обучении иностранных слушателей русскому языку и культуре на этапе предвузовской подготовки, рекомендованы некоторые методы для преодоления указанных барьеров. Освещаются профессиональные навыки преподавателя, способствующие эффективной адаптации иностранных учащихся.

*Ключевые слова*: обучение, русский язык, адаптация, иностранные учащиеся.

В современном обществе изучение русского языка в иностранной аудитории уже давно не сводится к простому усвоению лексики. Преподаватель русского языка – это не просто носитель языка или инструктор по грамматике. Задача педагога – декодировать для учащегося скрытые культурные смыслы, которые стоят за словами и речевыми моделями.

Показательным в этом отношении является различие между вопросительными словами «почему?» и «зачем?». В английском языке оба вопроса нередко передаются единой формой why. Если учащийся смешивает указанные русские лексемы, его коммуникативная интенция в целом может быть понята, однако точность и глубина передаваемого смысла утрачиваются. Задача преподавателя русского языка - объяснить разницу. Вопрос «Почему?» - вопрос о причинах (он отправляет нас в прошлое). Вопрос «Зачем?» - вопрос о цели (это о будущем). Например, почему поступил в ТвГТУ? Ответ будет: «Родители или друзья посоветовали»/ «Дали направление в этот университет», а на вопрос «Зачем поступил в ТвГТУ?» нужно ответить так: «Хочу стать хорошим специалистом».

В процессе овладения русским языком иностранные учащиеся сталкиваются с объективными трудностями: иная графика, разветвлённая система падежных форм, асимметрия речевого этикета [3]. Преподаватель легитимизирует право обучающегося на ошибку и тем самым снижает тревожность, связанную с восприятием русской речи как «чужеродной». Особые сложности вызывают графемы «М», «Т», «В», «Н»: русская буква «В» графически совпадает с латинской «B» (би), но читается как [v]; строчная русская «п» идентична по начертанию строчной латинской «n» и т.д. Целесообразно отказаться от требования механического заучивания падежных окончаний в пользу объяснения коммуникативной функции падежей, подчёркивая, что падежная система предоставляет свободу в построении высказывания и передаче эмоциональных оттенков. Для визуализации падежной семантики применима пространственная метафора: именительный падеж (кто? что?) интерпретируется как точка, фиксирующая наличие объекта; родительный падеж (кого? чего?) – как вектор отсутствия или принадлежности; дательный (кому? чему?) – как стрелка направления к объекту; винительный (кого? что?) – как стрелка действия, направленного на объект. Практическая методика предполагает создание «зон безопасного освоения»: учащийся сначала овладевает падежом в рамках простейших моделей («Я читаю рассказ», «Я пишу письмо»), а теоретическое обобщение предлагается на этапе, когда адаптация к новому явлению уже состоялась.

Асимметрия в этикетных формах проявляется, в частности, в противопоставлении «ты» – «вы». На уроке необходимо объяснить, к кому можно обратиться на «ты», а к кому - только на «Вы», и повторять до тех пор, пока навык не автоматизируется. Другой пример – объявления в общежитии типа «Не курить!», «Не мусорить!». Иностранным слушателям следует разъяснить, что форма инфинитива в императивных конструкциях не является маркером грубости, а представляет собой объективную норму, фиксирующую общезначимое правило, которое не адресовано конкретному лицу. Таким образом, зона комфорта создаётся не через упрощение русского языка, а через осмысление его сложности.

Преподаватель русского языка мягко корректирует как внешние стереотипы об иностранцах, так и внутренние мифы о России. В данном процессе он выполняет функцию буферного механизма, принимающего на себя «удар» стереотипных установок обучающегося и постепенно трансформирующего их в релевантное знание без активации психологических защит (сопротивления) у учащегося. Методологическая основа данного подхода заключается в замене оценочной дихотомии («ты неправ») на реляционную логику: «Я понимаю причину твоей точки зрения; давай рассмотрим альтернативные интерпретации». Моральные маркеры («плохие», «ленивые», «злые») переводятся в плоскость культурных различий («иные», «непривычные», «имеющие собственную историю»). Это и есть, на наш взгляд, деконструкция без конфликта.

Преподаватель РКИ должен иметь хотя бы базовое представление о системе родного языка студента (тональность, строй, иероглифика), чтобы предугадывать интерференцию и использовать положительный перенос. Например, особенности фонетики (неразличение звуков б и в у латиноамериканцев, звуков о и у, б и п - у арабских студентов). Преподаватель может предсказать интерференцию, зная особенности фонетики родного языка учащегося [2]. Другой пример: в китайском языке нет категории вида глагола (совершенный/несовершенный). Глагол сам по себе не показывает, закончилось действие или нет. Для студента из Китая фразы «Я прочитал книгу» и «Я читал книгу» звучат почти одинаково. Преподаватель, осведомлённый о существовании в китайском языке служебных единиц, указывающих на завершённость действия, доводит до сведения иностранного слушателя следующее: для выражения результативности в русском языке используются приставки или суффиксы, функционально сопоставимые с соответствующими частицами в родном языке студента [4].

Обучая языку, преподаватель русского языка формирует личность, способную к эмпатии. Он несёт ответственность за то, какой образ России закрепляется в восприятии иностранного учащегося. Преподаватель может продемонстрировать, каким образом исторические вызовы сформировали культурное отношение к истории и памяти: на занятии студенты работают с текстом о русских писателях, композиторах и учёных, российских космонавтах, в мае организуется экскурсия по городу с посещением обелиска и Могилы Неизвестного Солдата. Он не даёт политических оценок, но помогает понять, почему эти события до сих пор эмоционально заряжены и как они отражаются в языке (например, в устойчивых выражениях или в особом уважении к Дню Победы) [1].

Для формирования личности, способности к эмпатии, студентам необходимо читать тексты на русском языке. Текст является тем уникальным пространством, где эмпатия не просто объясняется, а проживается ими на уроке в безопасных условиях. Формирование эмпатии у иностранных студентов происходит поэтап-

но: сначала учащийся читает текст, в нем есть информация, которая удивляет или раздражает его. Преподаватель не даёт сразу оценить, а просит сучащегося описать чувства: «Что ты почувствовал?» Затем он предлагает посмотреть на ситуацию глазами героя рассказа: «Как ты думаешь, что чувствовал герой? Почему он так поступил?» Преподаватель объясняет контекст, стоящий за поведением героя (искренне он говорит или нет, справедливо ли он поступил или нет, жаль ему героя или нет). Студент примеряет это знание на себя: «Я понял героя. Но я бы так не поступил» или «Теперь я понимаю, почему он так поступил /сказал».

Таким образом, современный преподаватель русского языка – это не просто ретранслятор правил из учебника. Это дипломат, антрополог, психолог и рассказчик в одном лице. Его миссия – стать «проводником» между «своим» и «другим», где язык выступает не целью, а средством для глубочайшего человеческого понимания. Посредством грамматических упражнений, обсуждения текстов и фильмов, анализа анекдотов преподаватель ведёт студентов к аутентичному диалогу с русскоязычным миром во всей его сложности и культурной полноте. Результатом такого диалога становится не просто владение языком, а формирование подлинно межкультурной личности, для которой русский язык открывает новую грань в осмыслении мира и межчеловеческих отношений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виноградова О.М., Грязнова В.В., Харитонова Н.В. Реализация воспитательной цели обучения русскому языку в практике преподавания на начальном этапе// Обучение иностранцев в вузе и на этапе довузовской подготовки: тенденции и инновации: Материалы международной конференции, посвященной 45-летию факультета международного академического сотрудничества ТвГТУ. 25 апреля 2024г./ под ред. Абу-Абед Ф.Н., Жителевой Е.А. Тверь, 2024. С. 55-60.

2. Нефедьева В.С., Грязнова В.В., Сварчевская Т.В. Специфика и трудности педагогического общения при обучении иностранцев русскому языку на предвузовском этапе// Обучение иностранцев в вузе и на этапе довузовской подготовки: тенденции и инновации: Материалы международной конференции, посвященной 45-летию факультета международного академического сотрудничества ТвГТУ. 25 апреля 2024г./ под ред. Абу-Абед Ф.Н., Жителевой Е.А. Тверь, 2024. С. 18-23.

3. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие. М.: Академия, 2006. 336 с.

4. Цинь Ц. Развитие методики обучения грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе преподавания русского языка// Современное педагогическое образование. М.,2023.-№1.-С.73-76.

**RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A CULTURAL TRANSLATOR AND MEDIATOR OF VALUES**

**V.V. Griaznova, N.V. Kharitonova, V.N.Varlamova**
Tver State Technical University, Russia
artemova1@mail.ru, navladtver74@yandex.ru, varlamowa.valentine@yandex.ru

The article describes potential difficulties in teaching Russian language and culture to foreign students during the pre-university preparatory stage and recommends some methods for overcoming these barriers. It highlights the professional skills of a teacher that contribute to the effective adaptation of foreign learners.

*Keywords:* teaching, Russian language, adaptation, foreign learners.

УДК 372.881.161.1

# МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

**О.М. Дорогокупец-Новицкая**
*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, odorogokupeu@gmail.com*

В статье рассматриваются особенности применения технологии обучения в сотрудничестве при изучении русского языка как иностранного в высшем учебном заведении. Выделяются наиболее эффективные методы анализируемой технологии, направленные в первую очередь на развитие коммуникативных навыков иностранных обучающихся в ходе интерактивного общения.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; обучение в сотрудничестве; групповое обучение; взаимопомощь; интерактивное занятие; коммуникативная компетенция

В современном образовательном процессе высшего учебного заведения использование инновационных технологий в преподавании лингвистических дисциплин иностранным обучающимся, направленных в первую очередь на формирование их коммуникативной компетенции, по-прежнему остается актуальным.

Инновационные технологии обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, описаны в работах А.Н. Богомолова, Т.И. Капитоновой, С.С. Кашлева, Л.В. Московкина, Н. Соосар и Н. Замковой, Е.И. Пассова, Е.С. Полат, Е.В. Толмачева, Н.Н. Шамониной, В.В. Чечет, А.Н. Щукина и др. Под инновациями исследователи понимают такие новые методы и приемы, которые привносят в процесс обучения эффективные и качественные результаты.

В Беларуси в высших учебных заведениях обучается большое количество иностранных студентов из разных стран, преимущественно из Китая и Туркменистана, которым необходимо овладеть русским языком относительно за короткий срок с целью дальнейшего качественного получения знаний по специальности. Преподаватель должен быстро адаптироваться к тем инновационным процессам, которые происходят в системе высшего образования, использовать в своей деятельности наиболее эффективные современные методы и приемы, чтобы сделать процесс обучения более интенсивным.

Разрабатываемые в последние годы инновационные образовательные технологии направлены в первую очередь на активизацию деятельности учащихся на изучаемом языке, на реализацию личностного потенциала учащегося в процессе учебно-познавательной и исследовательской деятельности, на формирование его субъектной позиции, на развитие его умения работать в сотрудничестве с другими людьми. Иностранный студент должен использовать изучаемый язык как средство учебной и познавательной деятельности, коммуникативной деятельности, творческой, проектной, исследовательской деятельности и т.д.

В изучении языка в настоящее время принимается во внимание комплекс различных подходов, таких как личностно-ориентированный (или личностно-деятельностный) подход, коммуникативный подход (или коммуникативно-деятельностный), деятельностный, эвристический, интерактивный, технологичный, межкультурный и др. Учитывая тот факт, что субъектом учебного процесса и субъектом межкультурной коммуникации в вузе теперь выступает студент, приоритетное значение имеют личностно-ориентированные педагогические технологии, которые наделены признаками интерактивности, поскольку предполага-

ют активное взаимодействие и общение учащихся. Интерактивные формы работы предусматривают обязательное наличие партнера, без которого невозможно выполнить задание. На современном этапе педагогическое взаимодействие, по мнению С.С. Кашлева, «характеризуется такими признаками, как диалог, позитивная атмосфера отношений, коммуникация, обмен деятельностями, совместная деятельность, эмпатия, рефлексия и др.» [5, с. 51].

При изучении русского языка иностранный студент сталкивается с многочисленными фонетическими, грамматическими, лексическими трудностями, испытывает сложности в преодолении языкового барьера. В данной ситуации совместная учебная деятельность и взаимопомощь являются наиболее эффективными способами преодоления проблем в обучении и повышения мотивации к дальнейшему практическому взаимодействию с носителями изучаемого языка.

Технология обучения в сотрудничестве является одним из наиболее эффективных и часто применяемых интерактивных методов при обучении русскому языку как иностранному. Обучение в сотрудничестве – это групповой метод обучения, при котором благодаря созданной на занятии естественной коммуникативной среде каждый учащийся может воспользоваться своими приобретенными речевыми навыками, усовершенствовать их и приобрести новые знания.

Основы технологии обучения в сотрудничестве были разработаны американскими педагогами высшей школы (Р. Славин, Р. Джонсон, Д. Джонсон, Дж. Аронсон) и использовались в педагогике довольно давно. В работах российских ученых Н.Д. Гальсковой (2000), Е.С. Полат (2003) данная технология получила свою интерпретацию.

Обзор научных статей последнего десятилетия свидетельствует о том, что ученые рассматривают различные методы и приемы, повышающие качество образования. Исследователи (А.В. Васильева, Е.Ю. Глазова, А.Д. Дейкина, С.Н. Захарова, С.С. Кашлев, А.А. Маленкова, И.В. Плаксина, Е.С. Полат, Е.В. Тулина, В.В. Чечет и др.) описывают современные активные методы обучения, рассматривают различные виды интерактивных методов (в том числе и обучение в сотрудничестве), приводят результаты их практического применения [1, 3, 5, 6, 7, 8, 9].

Как отмечает Н.А. Плаксина, «обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах относится к технологиям гуманистического направления в педагогике. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, создавая условия для развития у учащихся способности усвоения нового опыта, вовлекая их в поисковую, групповую или коллективную деятельность» [8, с, 132]. Главная особенность обучения в сотрудничестве заключается в совместной работе учащихся, в коллективном продуцировании новых знаний, а не в потреблении их в готовом виде [8, с, 132].

Ученые едины во мнении, что у учащихся в первую очередь необходимо развивать навыки самостоятельной работы в приобретении новых знаний, которые впоследствии будут успешно применены на практике, а также такие качества, как умение анализировать информацию, выделять главное, критически и творчески мыслить и др.

Технология обучения в сотрудничестве предполагает совместную работу студентов в парах или командах (3–6 человек) с выделением лидера группы, при этом команда должна быть разноуровневой по успеваемости. Всем мини-группам дается одно общее задание, однако каждому студенту отводится своя роль в его

выполнении. От результата деятельности отдельного члена группы зависит конечный результат совместной деятельности всех участников учебной группы, в результате чего появляется положительная взаимная зависимость. Данная технология реализует принципы сотрудничества, взаимодействия, общения и взаимопомощи между субъектами учебного процесса на всех этапах обучения.

На наш взгляд, технологию обучения в сотрудничестве целесообразно использовать для формирования и совершенствования грамматических и лексических навыков, речевых навыков (чтение, письмо), для развития навыков критического мышления.

Ученые выделяют следующие наиболее эффективные методы технологии обучения в сотрудничестве: метод «Пила», метод «Учимся вместе», коллективное взаимообучение и др.

Метод «Пила» (разработан Э. Аронсоном) может быть применен при изучении ряда обширных тем, которые требуют анализа большого объема информации (как правило, они рассчитаны на уровни владения РКИ В2–С1), таких как, например, «Традиции и праздники», «Культура Беларуси и России», «Национальный характер», «Мужчина и женщина», «Экономика» и др. Предлагаемые для изучения темы имеют образовательную и коммуникативную ценность, содержат богатый информационный материал для обсуждения и дискуссии.

Преподаватель делит студентов на группы по 3–5 человек. Каждой малой группе дается для изучения материал на одну и ту же тему (например, текст, статья и т.д.). Текст делится на части в зависимости от количества студентов в группе. Например, тема «Традиции и праздники Беларуси» может быть разбита на несколько частей, охватывающих временные и социальные аспекты. В малых группах студенты анализируют наиболее значимые традиции и культурные ценности белорусского народа. Предлагаемые задания: 1) Прочитайте текст с описанием традиций белорусского народа; 2) Назовите главные особенности белорусских традиций; 3) Назовите основные традиционные ценности белорусского народа; 4) Передайте основное содержание текста и др.

Каждый студент получает свой фрагмент текста, внимательно изучает его, становится «экспертом» данной части. Затем эксперты разных малых групп, изучающие один и тот же вопрос, сходятся вместе, делятся своими впечатлениями, обсуждают наиболее трудные места и т.д. В каждой малой группе эксперты выступают по своему вопросу, обучают остальных, проходит обсуждение материала всеми участниками группы.

Предлагаемое задание: Студенты первой группы представляют свой пересказ текста. Студенты второй группы выписывают на основе этого рассказа опорные слова по изучаемой теме, затем, по опорным словам, восстанавливают представленный текст. В ходе занятия группы меняются местами.

В конце занятия преподаватель может опросить всех учащихся, задав любой вопрос, либо дать тест по изучаемой теме, который студенты выполняют индивидуально.

На продвинутом уровне обучения языку преподаватель может предложить учащимся задание, для выполнения которого заранее была проведена подготовительная работа (ознакомление студентов с необходимыми материалами, интернет-ресурсами и др.).

В процессе выполнения задания студенты смогут научиться воспринимать тексты на предложенную тему, запомнить и уместно употреблять лексику по теме, представить свой вариант текста по теме урока.

Использование на занятии данной коллективной формы организации работы учащихся способствует формированию у иностранного студента межкультурной коммуникации, развитию коммуникативных умений, помогает эффективно строить свои высказывания, вступать в интерактивные диалоги и лучше понимать окружающих.

Метод «Учимся вместе» (разработан Р. и Д. Джонсонами) также предполагает деление студентов на малые группы, которые получают для изучения одну и ту же тему. Однако тема уже не делится на части между участниками группы, усвоение материала осуществляется в результате совместной деятельности всех членов группы. Все учащиеся изучают материал вместе, выполняя при этом разные роли (организатор, секретарь, эксперт, редактор, интервьюер и др.). Данная технология, как форма организации работы учащихся, может быть использована и как самостоятельный метод обучения (например, при изучении лексики, некоторых грамматических тем, при работе с текстом и др.), так и в совокупности с другими методами (проектными, проблемными, игровыми и т.д.).

Каждой команде даются учебные материалы-задания (тексты, грамматические задания и др.), в процессе выполнения которых в группе могут быть использованы такие виды деятельности, как взаимообъяснение, взаимопроверка выполненных письменных заданий в парах, диалоговое общение (например, ролевые диалоги), разные виды дискуссий и др.

Студенты во время совместной работы учатся отстаивать свою точку зрения, прислушиваться к мнению других, помогать в работе более слабым, учиться у более сильных. Работая в сотрудничестве, каждый студент тем не менее заинтересован в результате выполнения своего индивидуального задания, чтобы не подвести группу в конечном подведении итогов занятия.

Таким образом, в результате использования данного метода организации сотрудничества на занятиях РКИ реализуются основные составляющие интерактивного обучения: активная познавательная деятельность каждого студента малой группы, творческая основа деятельности, диалогическое взаимодействие, использование игровых элементов и цифровых технологий и др.

Метод коллективного взаимообучения предполагает работу студентов в парах сменного состава, когда «каждый учит каждого», меняясь ролями «учитель» и «ученик». Преподаватель раздает всем студентам карточки с заданием, те, в свою очередь, должны объяснить другому учащемуся информацию, содержащуюся в карточке. Задание выполняется до полного усвоения нового материала. В процессе занятия учащиеся меняются ролями и партнерами, обучая друг друга тому, что узнали. Задача студента – обучить другого и самому усвоить как можно больше информации. Преимущество данного метода в том, что студенты, учась самостоятельно, работают в своем индивидуальном темпе, могут несколько раз выполнять одно и то же упражнение, обсуждать сложные моменты, спрашивать разъяснения непонятных мест у своего напарника, что способствует более качественному и глубокому усвоению материала.

Примерные задания могут быть следующими. Каждый студент читает свою часть текста на определенную тему, затем ему предлагается сформулировать высказывание о прочитанном, предварительно поставив глаголы в тексте в нужную

форму (прошедшего или будущего времени). Затем один студент закрывает в тексте глаголы и предлагает партнеру вставить пропущенные слова в текст, вместе проверяют и помогают друг другу. В процессе урока партнеры меняются местами. Студенты в процессе обучения овладевают необходимой лексикой по изучаемой теме, учатся правильно строить словосочетания, предложения, сверхфразовые единства.

В зависимости от цели занятия преподаватель может использовать целый комплекс разнообразных упражнений, направленных на отработку различных грамматических форм, на развитие навыков монологической и диалогической речи и др.

В процессе реализации технологии обучения в сотрудничестве на занятии могут быть использованы игровые задания, разработанные с учетом различных ситуаций общения (ролевые игры (деловое, повседневное общение и др.), креативное и групповое общение и др.), что делает совместную деятельность более увлекательной.

Данные формы работы индивидуализируют процесс обучения, вызывают интерес у учащихся, являясь тем самым эффективным способом повышения мотивации к изучению русского языка. Созданная на занятии атмосфера взаимопомощи, доверия помогает студенту раскрепоститься, почувствовать в себе уверенность, способность свободно выражать свои мысли. Студенты чувствуют себя более уверенными в себе, не боятся высказывать свое мнение, слабые студенты могут получить помощь от более сильных и т.п.

Таким образом, технология обучения в сотрудничестве является одним из наиболее эффективных способов активизации процесса обучения, поскольку предполагает постоянное общение студентов друг с другом на изучаемом языке в процессе усвоения новых знаний, что позволяет активно развивать коммуникативные навыки учащихся в различных ситуациях общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Глазова, Е.Ю., Шепелева, Н.Ю. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете / Е.Ю. Глазова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29. – №1. – С. 132-139.

2. Годзилова, З.И., Габисова, Д.В. Современные тенденции в методике РКИ (из практики преподавания русского языка китайским студентам-филологам) / З.И. Годзилова, Д.В. Габисова // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т. 101. – № 6. – С. 184-191.

3. Дейкина, А.Д., Янченко, В.Д. Приоритеты в новых научных исследованиях по методике преподавания русского языка / А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – Т.10. – №5. – С. 26-31.

4. Каунова, Е.В. Технология сотрудничества на уроках русского языка в условиях дистанционного обучения / Е.В. Каунова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 9 (162). – С. 44-48.

5. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения / С.С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 222 с.

6. Маленкова, А.А. Обучение в сотрудничестве как технология изучения иностранного языка в вузе / А.А. Маленкова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 304-305.

7. Методика сотрудничества в обучении русскому языку : материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 25-26 марта 2022 г. / науч. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. – Москва : МПГУ, 2022. – 404 с.

8. Плаксина, И.В. Инновационные педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / И.В. Плаксина, К.В. Дрозд. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 388 с.
9. Чечет, В.В. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие / В.В. Чечет, С.Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.

## METHODS OF ORGANIZING COLLABORATION IN RUSSIAN ASSOCIATION CLASSES

**A.M. Darahakupets-Navitskaya**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, odorogokupeu@gmail.com*

The article examines the features of the application of collaborative learning technology in studying Russian as a foreign language in higher education institutions. The most effective methods of the analyzed technology are identified, aimed primarily at developing the communication skills of foreign students during interactive communication.

*Keywords:* Russian as a foreign language; collaborative learning; group learning; mutual assistance; interactive lesson; communicative competence

УДК 372.881.161.1:37.06

# ОСОБЕННОСТИ СПЛОЧЕНИЕ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**А.А. Заяц**
*Белорусский государственный технологический университет*
*Минск, Беларусь, hannahare9@gmail.com*

Формирование сплоченного многонационального коллектива происходит как во время учебных занятий, так и во время внеаудиторной воспитательной работы. Формы работы направлены на создание благоприятной психологической атмосферы, стимулирование интереса к культурам разных стран, создание условий для позитивного межличностного взаимодействия студентов.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; сплочение многонационального коллектива; игровые технологии; внеаудиторная воспитательная работа; межличностное взаимодействие; межкультурная коммуникация.

Особенностью преподавания русского языка как иностранного является частая работа с многонациональными слушателями. В процессе такой работы перед педагогом стоит задача не только обеспечить усвоение теоретического грамматического и лексического материала, но и обеспечить практику общения с разными людьми в разных ситуациях. Изучение и практика языка тесно связаны с межличностным взаимодействием. Именно поэтому наличие сплоченного коллектива является незаменимым помощником на пути овладения языком.

Сплоченный коллектив отличается наличием ценностей, понятных коллективу, благоприятным психологическим климатом, наличием общих целей [3, с. 175]. Все это приносит ощутимые улучшения в образовательном процессе: за счет благоприятной атмосферы студенты легче идут на контакт друг с другом, не стесняются творческих проявлений, не боятся совершать ошибки, помогают друг другу в освоении тем, обмениваются полезной информацией. Научить студентов общаться можно только тогда, когда царит атмосфера взаимоуважения и поддержки.

Однако сформировать такой коллектив в группе, где представлены слушатели из разных стран, с разными религиями и иногда диаметрально противоположными культурными кодами – задача, которая требует от преподавателя глубокого понимания психологии и педагогики.

Кафедра общеобразовательных и естественно-научных дисциплин в Белорусском государственном технологическом университете считает формирование такого коллектива в отдельных группах и прочного сотрудничества между группами важной частью получения образования. Работа по сплочению коллектива иностранных граждан проходит как на занятиях, так и во время внеаудиторной деятельности. В статье будут рассмотрены виды деятельности, которые способствуют формированию приятельских и дружеских отношений в многонациональном коллективе.

Деятельность по сплочению коллектива во время учебных занятий:

1. На занятиях часто применяются игровые технологии. Применение игровых технологий позволяет преподавателю проявить свою фантазию, оживить занятие и вовлечь студентов. Кроме того, игры имеют терапевтическую функцию, способствующую снижению напряжённости, скованности и нерешительности обучающихся, улучшению эмоционального состояния [2, с.22].

Самый очевидный способ использования такого подхода для сплочения коллектива – это командные игры. Примером такой игры может быть квест, который был проведен на начальном уровне изучения русского языка по теме падежей. Студенты разделились на две команды и должны были найти задания, спрятанные в разных частях аудитории. То есть у каждой команды была своя зона для поиска. Найдя задания, студенты выполняли их и за каждое правильно выполненное задание получали часть фотографии, которую им надо было сложить. Последним этапом было написать слово, которое изображалось на фотографии в соответствии с нужным количеством букв.

Такой квест помог студентам сплотиться, повысил их уровень самоорганизации, развил логическое мышление, так как им нужно было самим распределить задания между собой, чтобы работа была выполнена оптимально. Все студенты справились с квестом, получили совместный положительный опыт и ощутили, что они – одна команда, в которой от действия одного зависит результат группы.

2. Также на занятиях русского языка целесообразно поощрять студентов узнавать информацию друг о друге. Это помогает не только тренировать речь в неформальном общении, но и найти точки соприкосновения с одногруппниками. Для этих целей отлично подходит такое задание, как опрос. Каждый студент получает какой-то вопрос по изучаемой теме. Задача студентов – спросить этот вопрос у каждого одногруппника, записать его, а после обобщить информацию и рассказать о том, что он узнал. Таким образом, студент уделяет должное внимание каждому участнику учебной группы, узнает что-то новое о своих одногруппниках и запоминает эту информацию.

3. Очень важно развивать умение слушать своих собеседников и уделять должное внимание их словам. Поспособствовать этому можно несколькими способами.

Во-первых, игрой «снежный ком». Преподаватель задает начало предложения, например, «Сегодня в магазине я куплю …», а студенты его продолжают. Каждый последующий студент должен сказать то, что сказал предыдущий и дополнить его своим словом.

Во-вторых, после распространенных заданиях в парах или группах, где студентам нужно обсудить какие-то вопросы, преподаватель может спрашивать студента не о его мнении, а о мнении или информации, которые он узнал у своего речевого партнера. Например, если был вопрос «Какой ваш любимый цвет?», можно спросить: «Какой любимый цвет у Л.?»

В-третьих, можно каждому студенту задать какой-нибудь вопрос, например, «О чём вы мечтаете?», а потом, когда все студенты выскажутся, попросить назвать имя того человека, чей ответ преподаватель назовет. Например, «Кто мечтает о большом доме рядом с рекой?» И студенты должны назвать имя.

В-четвёртых, когда студенты читают свои сочинения или отвечают монологические высказывания на такие темы, как «Моя семья», «Моё хобби», «Моё любимое время года» и т.д., другим студентам можно дать задание запомнить 2-3 факта из выступления одногруппника, а потом поделиться ими. Или же можно поиграть в бинго: дать студентам слова из активной лексики по текущей теме и попросить вычеркивать те слова, которые выступающий студент использует в своем высказывании.

Все эти приемы помогают выработать привычку слушать своих одногруппников, проявлять уважение и внимание к их словам.

4. Действенный эффект на формирование вовлеченности в жизнь друг друга могут оказывать тематические учебные занятия, приуроченные к праздникам, важным датам. Примером таких мероприятий могут служить «Антиуныние фест» и «День счастья». На данных занятиях кроме изучения и повторения лексических единиц и грамматических конструкций у студентов была возможность позитивного взаимодействия друг с другом.

Во-первых, студентам было предложено сказать комплименты друг другу по цепочке. Это заставило их подумать друг о друге, сфокусироваться на положительных качествах своих одногруппников.

Во-вторых, студенты выполняли групповые творческие задания: им нужно было нарисовать герб счастья, составить чек-лист хорошего дня, создать общую карту желаний и написать рецепт счастья. Как известно, творческая деятельность в непринужденной атмосфере создает благоприятный фон для сближения, узнавания друг друга. Более того, когда слушатели видят финальный результат общей работы, происходит понимание важности вклада каждого члена группы.

Говоря о формировании дружного коллектива, не следует забывать и о внеаудиторной работе, так как важно создавать условия для межличностного взаимодействия не только во время занятий, но и в свободное от них время.

Воспитательные мероприятия, которые проводились в этом году в Белорусском государственном технологическом университете, были направлены на активизацию творческой и интеллектуальной деятельности, формирование командного духа и повышение осведомленности о странах, представителями которых являются студенты университета.

Наглядно иллюстрирует реализацию этих целей мероприятие «Фестиваль народов мира», которое объединило студентов из разных стран на несколько дней. Во время фестиваля студенты разделились на команды и участвовали в конкурсах, во время которых они могли продемонстрировать традиции и культуру своих стран. Мероприятия фестиваля включали:

1. Знакомство с национальной кухней разных стран. Студенты узнали о кулинарных традициях и истории разнообразных блюд, о столовом этикете, о наибо-

лее часто используемых продуктах и о том, как все это связано с историей и географией стран. Участники смогли попробовать еду, приготовленную своими сокурсниками, и оценить их старания. Национальная кухня – это фундамент культурной самобытности, отражающий историю, менталитет, традиции и географические особенности народа. Она не только удовлетворяет физические потребности, но и выступает способом сохранения этнической специфики, транслируя ценности через блюда, технологии приготовления и гастрономические привычки.

2. Презентации об исторических и культурных особенностях страны. У таких мероприятий большой образовательный потенциал. Студенты не только получают опыт публичного выступления, но и узнают важную, полезную информацию о разных национальностях, которая помогает им лучше понять менталитет тех, с кем они учатся и взаимодействуют.

3. Интерактивные площадки «Традиции народов мира». Каждая команда готовила интерактивные презентации своих стран. В их числе были традиционные виды рукоделия (вышивание, вязание, изготовление украшений, создание причесок, фигурок из теста), инсценировки традиционных игр, чаепитий, мастер классы по ношению традиционной одежды (завязывание тюрбанов, примерка нарядов невесты и жениха), демонстрация традиционной косметики и многое другое. Такое мероприятие задействует все органы чувств участников, что создает полноценный опыт погружения в культуры разных стран, оставляет яркие воспоминания, помогает увидеть, что каждая национальность самобытная, богатая, достойная уважения, понимания, изучения, что не может не сказываться положительно на формировании взаимного интереса у студентов этих национальностей.

4. Концерт с творческими номерами, которые демонстрировали национальные танцы, песни, сцены из жизни народов. Концерт позволил еще раз студентам с гордостью представить наследие своих стран и убедиться в том, что каждая страна может достойно показать свою музыкальную, танцевальную, художественную и развлекательную культуру.

Таким образом, фестиваль фокусировался на традициях и обычаях разных стран, позлил студентам в многообразии форм познакомить участников с особенностями многих государств и окунуться в культуру других национальностей. Мы уверены, что данный фестиваль помог студентам проникнуться друг к другу пониманием, восхищением и уважением, сплотил их не только на сознательно-интеллектуальном уровне, но и на эмоционально-чувственном.

Также в университете было проведено мероприятие, фокусирующееся уже конкретно на различных языках. Это был квиз «В мире языков и слов», приуроченный к Международному дню родного языка. Это было командное мероприятие в форме викторины, состоящей из трех туров, вопросы которых касались особенностей грамматического строя и лексического состава множества языков.

Важность акцентирования внимания студентов на разных языках заключается в том, что язык – это неотъемлемая часть культуры страны. Язык – это не только средство общения, но и важнейший инструмент выражения мыслей, эмоций и ценностей. Он играет центральную роль в формировании личности, социальной идентичности и национального самосознания. Без языка невозможно представить себе развитие общества, науки, искусства и технологий [1, с. 128]. Именно поэтому повышение интереса к разным языкам способствует повышению интереса к разным культурам, их пониманию, что оказывает неоценимый эффект в сплочении многонационального коллектива.

Наконец, сплочению любого коллектива способствуют выездные мероприятия. В университете преподаватели активно организовывают экскурсии в музеи города Минска, на выставки, походы в филармонию, в зоопарк, прогулки по историческим местам. Такие мероприятия стимулируют общение студентов за пределами стен университета, разделенный яркий опыт становится поводом для приятельского общения или дружбы, обмен впечатлениями после мероприятий позволяет найти единомышленников.

Таким образом, сплочение многонационального коллектива ведется на двух уровнях: во время учебных занятий и во время внеаудиторной воспитательной работы. Проводимые мероприятия, формы и приемы работы со студентами нацелены на создание благоприятной психологической атмосферы, условий для узнавания информации, которая поможет лучше понять представителей разных национальностей, стимулирование интереса студентов друг к другу как к личностям и как к представителям разных культур, предоставление возможности позитивного творческого, познавательного коллективного взаимодействия. Все это помогает создать учебный коллектив, изучение языка в котором является комфортным и интересным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аннамырадова, М. О языке и его значении в жизни человека / М. Аннамырадова, Г. Айдогдыева, Л. Джумаева // Символ науки. – 2024. – №11-2-1. – С. 127–129.

2. Ваганова, О. И. Психологические аспекты реализации игровых технологий / О. И. Ваганова, Е. А. Алешугина // Научен вектор на Балканите. – 2020. – №2. – С. 21–24.

3. Коновалова, О. Н. Мероприятия, обеспечивающие сплоченный коллектив обучающихся / О. Н. Коновалова // Инновационный опыт идеологической, воспитательной и информационной работы в вузе : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., г. Гомель, 23 апр. 2023 г. / М-во трансп. и коммуникаций Респ. Беларусь, Бел. гос. ун-т трансп. ; редкол.: Г. М. Чаянкова (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : БелГУТ, 2023. − 250 с.

## PECULIARITIES OF RALLYING A MULTINATIONAL STUDENT COMMUNITY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**H.A. Zayats**
*Belarusian state technological university*
*Minsk, Belarus, hannahare9@gmail.com*

The formation of a cohesive multinational community occurs both during classes and during extracurricular educational work. The forms of work are aimed at creating a favorable psychological atmosphere, stimulating interest in the cultures of different countries, creating conditions for positive interpersonal interaction of students.

*Keywords:* Russian as a foreign language; creation of a multinational community; gaming technology; extracurricular educational work; interpersonal interaction; intercultural communication.

УДК 811.161.1’ 243-25:378

# МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

**С.В. Котикова-Сабайда, Н.М. Болбас**
*Белорусский национальный технический университет*
*Минск, Республика Беларусь, NatashaScandy@yahoo.com*

В статье раскрывается значимость реализации ключевых общедидактических и общеметодических принципов при формировании слухопроизносительных навыков в курсе русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* слухопроизносительные навыки; принципы; методическая значимость.

В современной методике преподавания иностранных языков и РКИ существует ряд классификаций дидактических принципов, определяющих организацию учебного процесса и способствующих реализации научных подходов и предложенных исследователями разных школ. Часть лингводидактов выделяет такие дидактические принципы, как принцип коммуникативной направленности, принцип воспитывающего обучения, принцип дифференцированного и интегрированного обучения, принцип учета родного языка, принцип сознательности, принцип активности, принцип наглядности, принцип доступности и посильности, принцип прочности, принцип индивидуализации. Другие, определяя организацию учебного процесса на высшей ступени образования (в вузе), предлагают принцип фундаментализации вузовского образования, принцип профессиональной направленности или учета содержания профессиональной деятельности, принцип формирования и поддержания высокой мотивации к обучению, модульный принцип.

Однако общепризнанными принципами, которые выступают в качестве основного критерия при обучении любому предмету, являются следующие: принцип научности, сознательности, доступности, последовательности и систематичности, наглядности, связи теории с практикой.

Общедидактический принцип сознательности, признанный ведущим в современной образовательной парадигме, строится на основе понимания и осмысления учащимися учебного материала и исключает путь механического заучивания. Применительно к обучению произносительной стороне иноязычной речи реализация принципа сознательности, родоначальником которого в методике обучения иноязычному произношению взрослых учащихся является Л.В. Щерба, обеспечивает сознательное усвоение новых артикуляторных движений, способов сочетаемости звуков, ритмико-интонационного оформления слова, фразы, текста путем сравнения с аналогичными явлениями родного языка или языка-посредника (см. работы Л.В. Щербы, С.И. Бернштейна).

«Сознательное усвоение артикуляции звуков изучаемого языка является необходимым условием успешного овладения иноязычным произношением, а освоение фонологической системы иностранного языка должно полностью опираться на сознательные учебные действия» [5, с. 52].

Общедидактический принцип доступности интерпретируется в научно-методической литературе по-разному: как принцип от простого к сложному, как принцип от легкого к трудному, как принцип одной трудности. Реализация дан-

ного принципа при формировании иноязычных слухопроизносительных навыков способствует учету типологических особенностей фонетической системы изучаемого языка, при этом рекомендуется избегать тезиса о легких и трудных звуках, особенно легких, которые своей легкостью провоцируют иностранный акцент в звучащей речи изучаемого языка.

М. В. Фокина называет принцип доступности принципом одной трудности, согласно которому исключается одновременное представление двух и более трудных фонетический единиц или явлений.

Общедидактический принцип доступности тесно связан с общедидактическим принципом последовательности и систематичности, реализация которого применительно к начальному этапу обучения иноязычному произношению приобретает существенное значение, поскольку представляется возможным формирование слухопроизносительных навыков каждой конкретной фонемы в благоприятной фонетической позиции и служит основой для последующего усвоения в трудных фонетических позициях. В рамках действия данного принципа рассматривается и проблема о соотношении нового и уже изученного учебного материала, что предполагает установку на исключение нескольких трудностей. По утверждению лингводидактов, на каждом уроке упражнения, содержащие уже ранее пройденный материал, должны в несколько раз превышать те, которые содержат новый материал.

Свою значимость при овладении иностранным языком сохраняет и общедидактический принцип наглядности, под которым понимается такой целенаправленный и специально организованный показ учебного материала, который подсказывает учащимся законы изучаемого явления, позволяет творчески открыть эти законы или убедиться в их достоверности. Обучение иноязычному произношению невозможно без слуховой наглядности, утверждают лингводидакты, выделяя внешнюю и внутреннюю формы наглядности – слуховую, речедвигательную и зрительную. При этом средством слуховой и речедвигательной наглядности является образцовая демонстрация языковых явлений (фонем, слогов, слов, предложений, аутентичных аудиозаписей речи носителей изучаемого языка) и представление фонетических оппозиций, развивающих фонематический слух.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного утвердился коммуникативный подход и насчитывается наряду с общедидактическими принципами большое количество методических принципов его реализации. При этом не существует их единой классификации.

Согласно Е.И. Пассову, реализацию коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам обеспечивают пять методических принципов: принцип речемыслительной деятельности, принцип индивидуализации, принцип ситуативности, принцип функциональности (овладеть тем, что функционирует в устной и письменной форме, и овладеть таким образом, как оно функционирует), принцип новизны [2, с. 319]. И.А. Пугачев считает существенным руководствоваться практической направленностью обучения с опорой на сознательность, функциональным подходом к отбору и подаче языкового материала, принципом изучения лексики и грамматики на синтаксической основе, принципом концентрического расположения материала, ситуативно-тематическим принципом подачи языкового материала, принципом рационального учета родного языка учащихся, принципом учета национально-культурной специфики в процессе обучения [4, с. 139].

К общим методическим принципам Р.К. Миньяр-Белоручев предлагает отнести принцип программирования учебного процесса, который приобретает особое значение при обучении иностранному языку, когда происходит одновременно и передача учащимся новых знаний, и формирование у них речевых навыков и умений. При этом ученый имеет в виду не алгоритмизацию процесса обучения, а планирование учебных действий учащихся, что предусматривает:

– отбор и деление всего языкового материала на дозы, величина которых устанавливается в зависимости от условий обучения и характера учебного материала;

– установление последовательности введения доз с учетом взаимообусловленности доз различных аспектов языка, их утилитарности, чередования трудностей и требований процесса обучения;

– систематическую повторяемость учебных действий с однотипным языковым материалом;

– организацию и взаимообусловленность различных видов контроля, создающих условия для систематического подкрепления самостоятельных учебных действий учащихся [1, с. 93].

Важными принципами при формировании иноязычных слухопроизносительных навыков лингводидакты называют такие, как принцип комплексности, принцип концентричности, принцип учета родного языка учащихся, принцип экономии, принцип учета фонетического и фонологического строя русского языка, принцип аппроксимации, операционный принцип, принцип коммуникативной направленности обучения, принцип ситуативно-тематической обусловленности, принцип сочетания сознательности с имитацией, принцип обеспечения наглядности предъявления звука, принцип активности обучающихся, принцип индивидуального подхода к формированию произносительной стороны речи у учащихся.

Однако при всем многообразии принципов, предложенных разными исследователями, прослеживается определенное единство мнений при выделении ведущих методических принципов, среди которых следует назвать принцип коммуникативности (принцип коммуникативной направленности или принцип речевой направленности), в соответствии с которым основным видом работы в процессе изучения иностранного языка выступает коммуникативная практика. При формировании слухопроизносительных навыков данный принцип способствует реализации единства трёх звеньев: звука, слова и предложения. С принципом коммуникативной направленности обучения тесно связан принцип комплексности. Под комплексностью понимается представленность в языковом материале всех аспектов языка: фонетико-интонационного, лексического и грамматического и совместное, параллельное усвоение всех четырех видов речевой деятельности. Слухопроизносительные навыки лежат в основе овладения аудированием, чтением, говорением и письмом, поэтому их формирование должно быть предусмотрено на основе всех четырех видов речевой деятельности. При этом главное, как конкретизирует Е.И. Пассов, «чтобы обеспечивалось их взаимное влияние друг на друга при ведущей роли каждого из видов попеременно на разных отрезках процесса обучения». Комплексным процесс обучения становится только в том случае, «когда три других вида речевой деятельности работают на тот, что определен главным для конкретного этапа обучения». На начальном этапе формирования слухопроизносительных навыков в методике принято считать, что при параллельном развитии четырех видов речевой деятельности приоритет принадлежит устной

речи и выражается во множестве упражнений по аудированию, в многочисленных рецептивных и репродуктивных упражнениях.

Реализация принципа комплексности предполагает и его концентричность: языковой материал изучается не по аспектам (фонетика – лексика – морфология – синтаксис), а организуется в комплексные концентры обучения, причем в последующих концентрах расширяются и углубляются приобретенные раньше знания, совершенствуются речевые умения и навыки.

Одним из важнейших методических принципов в методике обучения иностранным языкам признан принцип учета родного языка учащихся. Обязательность учета фонетических систем изучаемого и родного языков отмечают такие ученые, как В.А. Богородицкий, Л.В. Щерба, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский, В.А. Виноградов, Р.И. Аванесов, Г.И. Рожкова, Е.А. Брызгунова, Н.А. Любимова и другие исследователи. Данный принцип выступает одним из основных положений фонологического подхода при формировании слухопроизносительных навыков, так как его реализация служит базой для осознания типологических особенностей иноязычного произношения в сравнении с родным языком. Кроме того обеспечивается наиболее рациональное обучение за счет возможности не только осознать иноязычные произносительные трудности в сравнении с родным языком, но и разработать систему эффективных упражнений по их преодолению и минимизации искажающего воздействия родного языка (а в идеальном случае – полного его устранения).

Обучение звучащей речи должно соответствовать и принципу стилистической адекватности, согласно которому «объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения», так как только в полном стиле речи, по убеждению Л.В. Щербы, учащийся может осознать в полной мере чуждые ему звуки и их сочетания – «это тот стиль, в котором учащийся делает свои первые шаги, медленно и спотыкаясь, артикулируя непривычные ему слова».

При обучении иноязычному произношению студентов-нефилологов, для которых изучаемый язык является средством получения негуманитарной специальности, многие исследователи отмечают и значимость принципа аппроксимации, следствием реализации которого не является ликвидация акцента в иноязычной речи учащихся. «В данном случае критерием оценки правильности произнесения звуков считается степень понимания речи иностранцев носителями языка» [6, с. 112].

«Максимальной аппроксимации необходимо добиваться в произношении твердости- мягкости, глухости-звонкости русских согласных, в произношении гласных /ы/ и /и/» – конкретизирует В.И. Петрянкина [3, с. 37].

Помимо названных общих методических принципов при обучении иноязычному произношению значимы и частные методические принципы, а именно: принцип опережающего слушания, принцип устного опережения, принцип учета благоприятных позиций и звуков/звукосочетаний, принцип отработки фонетического явления изолированно (если это предусмотрено методикой постановки конкретного фонетического явления), а затем в составе слога – слова – словосочетания – предложения – текста.

Таким образом, успешному формированию иноязычных слухопроизносительных навыков способствуют общедидактические принципы научности, сознательности, доступности, наглядности, последовательности и систематичности в

изложении учебного материала; общеметодические принципы коммуникативной направленности, комплексности, учета родного языка учащихся, стилистической адекватности, аппроксимации; частные методические принципы – принцип опережающего слушания, принцип устного опережения, принцип учета благоприятных позиций и звуков/звукосочетаний.


БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 223, [1] с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы. 2010. – 568с.
3. Петрянкина, В.И. Экспериментальная фонетика на службе обучения русскому произношению / Вопросы обучения русскому произношению / под ред. Н. И. Самуйловой. – М.: Моск. ун-т, 1978. – 104 с., 49 ил.
4. Пугачев, И.А. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учеб. пособие / И. А. Пугачев, Н.Г. Карапетян. – М. : РУДН, 2018. – 151 с. : ил.
5. Фокина, М.В. Лингвометодические основы изучения русского консонантизма в немецкой аудитории: дис. … канд. филолог. наук 10.02.19 / М. В. Фокина. – М., 2017. – 372 с.
6. Чаузова, Л.И. Методика обучения произношению в процессе речевой деятельности (на материале обучения русскому языку студентов-иностранцев нефилологического профиля на подготовительном факультете): дис. … канд. пед. наук 13.00.02 / Л.И. Чаузова. – М., 1983. – 264 с.


## THE METHODOLOGICAL IMPORTANCE OF IMPLEMENTING GENERAL DIDACTIC PRINCIPLES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE AUDITORY PRONUNCIATION SKILLS


**S. V. Kotikova-Sabaida, N. M. Bolbas**

*Belarusian National Technical University*

*Minsk, Belarus, NatashaScandy@yahoo.com*



The article explores the importance of applying key general didactic and methodological principles in the formation of auditory-pronunciation skills within the Russian language as a foreign course.



*Keywords:* auditory skills; principles; methodological significance.



УДК 811.161.1’ 243-25’34


## ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ


**С.В. Котикова-Сабайда**

*Белорусский национальный технический университет*

*Минск, Республика Беларусь, sabaydasweta@gmail.com*



Данная тема раскрывает методическую значимость основных научных подходов при обучении иностранцев русскому произношению на начальном этапе образовательного процесса.

*Ключевые слова:* компетентностный, коммуникативный, личностно-деятельностный, фонологический подходы.

Подход как «базисная категория методики» является основой образовательного процесса, выступая в качестве общего направления обучения и критерия для выбора методов и приемов преподавания.

В формате интерпретации современных научных подходов к образовательному процессу следует, обращаясь к истории развития как общей методики, так и методики преподавания иностранных языков, отметить, что до конца девяностых годов XX века общим направлением обучения было приобретение знаний учащимися при информационно-контролирующей функции преподавателя. В образовательной парадигме конца XX века происходит смещение акцента с объема и широты усвоения знаний на параллельное усвоение способов деятельности и мышления, в связи с чем появляются такие новые подходы, как деятельностный, личностно-деятельностный, системно-деятельностный, функционально-деятельностный, деятельностно-ориентированный, эвристический, компетентностный. В методике преподавания языков к данной классификации добавляется целый ряд других терминов, среди которых коммуникативный, сознательно-коммуникативный, системно-коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный, культурологический и другие. Однако, как правомерно утверждается в научно-методической литературе, обилие терминов, по сути дела, свидетельствует вовсе не о многообразии лингводидактических подходов, а о попытке как можно точнее обозначить ту ситуацию, которая сложилась в методике, и выразить стратегическую, генеральную линию развития курса.

В настоящее время формирующаяся в Беларуси, как и во всем мире, компетентностная модель образования, предопределяет на всех уровнях национального образования компетентностный подход, базовые положения которого рассматриваются в трудах В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Э.Ф. Зеер, Т.А. Разуваевой, О.А. Донских, С.Л. Троянской, А.Н. Волочко, Л.В. Хведчени, М.Н. Ветчиновой, В.А. Петровой и др. Значительный педагогический потенциал данного подхода является, способствуя сближению языковой подготовки в учреждении высшего образования с потребностями будущего специалиста, одним из необходимых условий для дальнейшего развития теории и практики обучения иностранным языкам. Использование компетентностного подхода при формировании иноязычных слухопроизносительных навыков способствует приобретению студентами глубоких и твердых знаний в области современной практической фонетики, становлению их личностной позиции, формированию у них ценностного отношения к знанию, к своей деятельности.

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков многие исследователи, среди которых Е.И. Пассов, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.М. Бим, В.С. Коростелев, Л.Н. Голуб, К. В. Чайка, Т.С. Серова, И.В. Мозелова, С.С. Микова и другие, предлагают признать в качестве основного коммуникативный подход.

Согласно Е.И. Пассову, коммуникативный подход как технология образования реализуется на деятельностной основе при соблюдении следующих параметров: мотивированность и целенаправленность любого действия и любой деятельности учащегося, личностный смысл во всей работе учащегося, речемыслительная активность, отношение личной заинтересованности, связь общения с различными

формами деятельности: учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой [5 с. 247].

В организации процесса овладения произношением при коммуникативном подходе Е.И. Пассов предлагает следующую стратегию: а) единство функциональной и формальной сторон произносительных основ речи; б) системный характер взаимоотношений произносительных единиц; в) прагматическая направленность произносительных характеристик речи; г) навыковая природа действий произносительного оформления; д) интегрирующее воздействие речевого контекста на формирование произносительных навыков; е) взаимовлияние произносительных операций в условиях упреждающего синтеза; ж) необходимость обеспечения уровня произносительной готовности как пускового сигнала к речепроизводству.

Современная теория и практика обучения иностранным языкам предполагает строить учебный процесс и на личностно-ориентированном подходе, значимым средством реализации которого являются инновационные технологии обучения, характеризующиеся интенсивной подачей учебного материала, активной позицией обучающихся и их самостоятельностью. Причиной перехода от традиционной системы образования к личностно-ориентированной парадигме, как отмечают лингводидакты, явилась неспособность первой обеспечить достижение целей, обусловленных социальным заказом общества на современном этапе его развития. Стратегическими направлениями личностно-деятельностного подхода являются интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания. Во главу угла в данной концепции становится личность обучающегося, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием обучения.

Однако в качестве научной основы обучения фонетике иностранного языка может эффективно выступать «только фонологический подход» [1 с.11], теоретические положения которого рассматриваются в трудах В.А. Богородицкого, Л.В. Щербы, С.И. Трубецкого, Р.И. Аванесова, А.А. Реформатского и других ученых. Окончательно теоретические положения, определяющие общее направление развития теории и практики обучения иноязычному произношению, были сформулированы в конце 50-х годов XX века А. А. Реформатским и признаны основополагающими как в методике преподавания иностранных языков, так и в методике преподавания русского языка как иностранного и понимаются как системность (фонологизм) и двуязычность (бинарность). Понятие фонологизм рассматривается как системное описание уникальности фонетической и фонологической системы конкретного (изучаемого) языка, то есть формирование слухопроизносительных навыков иноязычных фонем с учетом их типологических особенностей; понятие двуязычность (бинарность) – как сопоставительный анализ родного и изучаемого языков, то есть овладение типологическими особенностями иноязычного произношения путем осознания разницы между родным и изучаемым языками.

Сопоставительный анализ родного и изучаемого языков, согласно А.А. Реформатскому, должен включать четыре компонента:

– фонетические единицы звукового строя должны рассматриваться взаимосвязано с учетом различительных и неразличительных признаков;

– позиционные условия, в которые попадают звуковые единицы в потоке речи благодаря воздействию соседних звуков, положению относительно ударения и месту в начале или конце слова;

– вариации и варианты звуковых единиц в слабых позициях;

– ритмико-мелодические и интонационные параметры речи, куда относится ударение, пауза, темп, мелодика и чередование долготы и краткости [6 с. 513].

Основным условием реализации фонологического подхода является усвоение фонологической системы изучаемого языка (овладение фонологической грамотностью), значение знания которой сравнительно давно и убедительно раскрыто в языкознании: «Активное владение языком требует почти стопроцентного знания фонологии, а знания грамматики – хотя бы на пятьдесят-девяносто процентов. В то же время часто можно вполне обойтись одним (или даже меньше) процентом словаря» [3 с. 272]. С целью разрешения данного условия основное внимание должно быть направлено на овладение позиционной системой изучаемого языка, так как для человека в принципе невозможно без предварительного овладения фонологией иностранного языка правильно услышать речь на этом языке. Согласно данному положению, каждая фонема фонетической системы изучаемого языка должна быть представлена во всех возможных позиционных условиях (см. работы А.А. Реформатского, Р.И. Аванесова, Е.А. Брызгуновой, Н.А. Любимовой, В.А. Виноградова и др.).

Особое внимание обращают исследователи и на позиционное варьирование фонемы, которое касается новых типов звукосочетаний, неизвестных родному языку учащегося, так называемых «фонетических моделей» [4, с.62-76]. Именно «фонетические модели наиболее императивны в изучаемом языке и малейшее их нарушение (индивидуальное творчество) отмечается не только как иностранный акцент, но и приводит к искажению смысла или нарушению смысла в лучшем случае» [4, с.64].

Особая значимость при реализации фонологического подхода придается роли артикуляционной базы изучаемого языка, так как артикуляционная база каждого конкретного языка идиоматична и трудности ее усвоения более интернациональны, чем трудности усвоения отдельных звуков. Понимание отличительных особенностей артикуляционной базы вновь изучаемого языка в сравнении с родным языком учащихся служит основой «для правильного овладения» артикуляцией иноязычных звуков и «необходимым условием» для их восприятия на слух, «орудием, облегчающим и ускоряющим процесс обучения и «ключом к овладению рядом аналогичных фонетических элементов».

В рамках реализации фонологического подхода особое место отводится овладению и восприятию звуков в составе слога, так как для каждого языка характерны свои особенности оформления и выделения слогов в словах как отдельно стоящих, так и в непрерывном потоке речи. Различия в организации слога в родном языке и изучаемом приводят к ошибочным звуковым вставкам, выпадению звуков, замене компонентов сочетания. Особо подчеркивается необходимость учета фонетического строения слова изучаемого языка, так как слог – лишь необходимый, но не достаточный отрезок речи, позволяющий уяснить все стороны звукоупотребления: «многие важные фонетические закономерности можно обнаружить только в пределах слова, а то и целого словосочетания [2, с.11].

Таким образом, мы считаем возможным строить процесс формирования слухопроизносительных навыков русского языка в курсе РКИ в рамках фонологическо-

го подхода, так как фонологическая грамотность учащихся рассматривается нами как основа фонологической компетенции, являющейся обязательной составляющей лингвистической (языковой) и как результат коммуникативной компетенции.


БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алексахин А.Н. О китайских фонологических системах в межцивилизованном контакте Востока Запада (проект монографического исследования /А.Н. Алексахин // Филологические науки в МГИМО; Сб. научных трудов / МГИМО (У) МИД России; Отв. ред. Г.И. Гладков. М.: МГИМО, 2006. № 24 (39). – С. 6 –18.)

2. Виноградов, В.А. Консонантизм и вокализм русского языка: (практическая фонология) / В. А. Виноградов. – М.: Моск. ун-т.,1971. – 81 с.

3. Глиссон Г. Введение в дескриптивную лингвистику – М. 1959. – С.339.

4. Каспранский, Р.Р. Понятие фонетической модели и его значение в практике обучения произношению иностранного языка / Р.Р. Каспранский. // Вопросы фонетики и обучение произношению. – под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. – М.: Моск. гос. ун-т, 1975. – 205, [2] с.: ил. – С. 62 – 76.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическе пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы. 2010. – 568с.

6. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии: Очерк. Хрестоматия / Под ред. Р.И. Аванесова. – М.: Наука, 1970. – Академия наук СССР. Институт языкознания. – С. 506 – 515].


## MAIN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE AUDITORY PRONUNCIATION SKILLS


**S.V. Kotikova-Sabaida**

*Belarusian National Technical University*

*Minsk, Belarus, sabaydasweta@gmail.com*



The topic reveals the methodological significance of the main scientific approaches in teaching foreigners Russian pronunciation at the initial stage of the educational process.



*Keywords:* competence-based, communicative, personal-activity, phonological approaches.



УДК 372.881.161.1


## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: СИНТАКСИС, СТИЛИСТИКА, КУЛЬТУРОЛОГИЯ


**А.Р. Кутовая**

*Армавирский государственный педагогический университет*

*Россия, kutovaya.alina1212@yandex.ru*



В статье рассматривается роль междисциплинарного подхода в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). На основе синтеза синтаксиса, стилистики и культурологии авторы обосновывают необходимость интеграции лингвистических и гуманитарных знаний для анализа художественного текста. Выделяются основные преимущества междисциплинарной модели обучения: целостное понимание языка, развитие критического мышления, интеграция учебных дисциплин, формирование коммуникативных навыков и повышение эффективности обучения. Приводятся примеры анализа художественных текстов (А. Чехов, М. Булгаков), демонстрирующие, как синтаксические конструкции и сти-

листические приёмы связаны с культурными смыслами. Статья адресована преподавателям РКИ, исследователям в области лингводидактики и культурологии.

*Ключевые слова:* междисциплинарный подход, русский язык как иностранный (РКИ), синтаксис, стилистика, культурология, художественный текст, анализ текста, лингвокультурология.

Антропоцентрический вектор современного образования закономерно выводит на первый план комплекс гуманитарных дисциплин, интегрированных в учебные планы. Выстроенные таким образом межпредметные связи создают концептуальный каркас, позволяющий осваивать не только собственно языковые факты, но и стоящие за ними культурные коды [3, с. 13]. В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) ключевым дидактическим материалом становится художественный текст, который одновременно требует лингвистического, стилистического и культурологического прочтения. Однако в реальном учебном процессе эти аспекты зачастую существуют изолированно, что существенно обедняет глубину восприятия текста иностранными студентами. Цель настоящей статьи – обосновать необходимость и раскрыть методический потенциал междисциплинарной модели анализа художественного текста на занятиях по РКИ, объединяющей инструментарий синтаксиса, стилистики и культурологии.

В основе междисциплинарного подхода лежит включение элементов лингвистики, педагогики, культурологии, литературоведения, истории, социологии и других научных областей. Такое синтезирование позволяет не только глубже анализировать языковые явления, но и соотносить их с реалиями русской культуры [2, с. 76–79]. Методический арсенал при этом включает интерактивное обучение, индивидуальные траектории, игровые технологии, лексико-грамматические упражнения, чтение и интерпретацию текстов, просмотр фильмов с последующим обсуждением, а также экскурсии и практические занятия в реальном времени [1, с. 152]. Непременным условием остаётся адаптация методики под уровень и национально-культурный фон студентов. В такой парадигме художественный текст перестаёт быть простым набором грамматических форм и лексических единиц – он осмысляется как целостный культурный феномен, где синтаксические структуры и стилистические приёмы выступают проводниками культурных смыслов.

Художественный текст в аудитории РКИ представляет собой многоуровневое образование. Его синтаксический уровень – типы предложений, порядок слов, средства межфразовой связи – неразрывно связан со стилистической окраской и национально-культурной спецификой. Проиллюстрируем это конкретными примерами. В чеховской «Тоске» доминируют короткие номинативные и безличные конструкции: *«Вечерние сумерки. Крупный мокрый снег лениво кружится вокруг только что зажженных фонарей...»*. Синтаксический анализ выявляет намеренное дробление синтагм, имитирующее внутреннее состояние персонажа. С культурологической точки зрения подобная синтаксическая организация отражает русскую традицию передачи «тоски» как экзистенциального переживания, практически не имеющего точных соответствий в западных языках [5, с. 21]. Для иностранного студента важно не столько заучить значение слова «тоска», сколько увидеть его синтаксическое окружение: именно позиция лексемы в структуре предложения нередко кодирует её глубинный смысл. В романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита», напротив, частотны парцеллированные конструкции и инверсии: *«Смерти нет... Вчера мы встретились с тобой у Понтия Пилата»*.

Сдвиг привычного порядка слов в русском синтаксисе маркирует здесь переход в иной онтологический план. Без культурологического комментария (образ Понтия Пилата как суд, тема искупления) студент склонен воспринимать такие явления лишь как стилистические аномалии, упуская философский подтекст. Следовательно, синтаксис предстаёт не как формальность, а как смыслоразличительная стратегия автора, а культурология – как необходимый ключ к её декодированию.

Перечислим ключевые преимущества междисциплинарного подхода в обучении РКИ, акцентируя его роль в анализе художественного текста. ***Первое преимущество*** – формирование более глубокого и целостного языкового сознания. Интеграция знаний о культуре, истории и социальных нормах позволяет студентам не просто заучивать грамматические правила, но и видеть их мотивированность. Как справедливо отмечается в лингвокультурологических исследованиях, субъект межкультурной коммуникации вынужден одновременно учитывать не только специфику иноязычного общения, но и иные привычки, обычаи, нормы социального поведения [5, с. 122].

***Второе преимущество*** – это развитие критического и аргументированного мышления. Сравнение, например, синтаксиса чеховского рассказа с синтаксисом современного детектива побуждает студентов к самостоятельным выводам об эволюции литературной нормы и смене культурных приоритетов.

***Третье преимущество*** – интеграция разных учебных дисциплин. Анализ художественного текста требует привлечения исторического контекста (история создания), литературоведческих категорий (жанр, композиция), культурологических кодов (символы, ценности) и стилистических фигур.

***Четвёртое преимущество*** – развитие коммуникативных навыков. Обсуждение нравственных, философских и этических проблем, поставленных в художественных текстах, выводит речь студентов за рамки бытовой тематики, приближая её к академическому и профессиональному уровню.

***Пятое преимущество*** – повышение общей эффективности обучения. Исследования последних лет подтверждают, что студенты, систематически работающие с текстами в междисциплинарном формате, демонстрируют значительно более высокие результаты в тестах на понимание имплицитных смыслов [6, с. 50].

Практическая реализация междисциплинарного подхода опирается на несколько методических принципов. ***Принцип дополнительности*** требует, чтобы лингвистический разбор синтаксических конструкций сочетался со стилистическим комментированием и культурологической справкой. ***Принцип диалога культур*** предполагает сопоставление русских синтаксических и стилистических явлений с аналогичными феноменами в родном языке студента (либо в английском как языке-посреднике). ***Принцип текстоцентричности*** напоминает: художественный текст остаётся ядром занятия, и любые междисциплинарные экскурсы в итоге должны возвращать к нему, а не уводить в сторону. В качестве образца приведём задание для уровня B2–C1 на материале фрагмента из гоголевской «Шинели»: *«Даже в те часы, когда совершенно помрачается петербургское небо и весь чиновничий народ наелся досыта...»*.

Задания включают:

а) определение типа придаточного времени и средств связи;

б) поиск стилистических фигур (гипербола, ирония);

в) объяснение причин, по которым «чиновничий народ» пишется со строчной буквы, а «Петербург» – с прописной, и связь этого с концептом «столица» в русской культуре.

Подобное комплексное задание одновременно тренирует синтаксический навык, стилистическую наблюдательность и культурологическую рефлексию.

Междисциплинарный подход в обучении РКИ, интегрирующий знания из разных научных дисциплин, ведёт к более глубокому и контекстуализированному пониманию языковых явлений и помогает студентам органичнее войти в культурную среду изучаемого языка. Именно благодаря такой интеграции будущий специалист может сформироваться как профессионал, востребованный в современном обществе – на стыке перевода, межкультурной коммуникации, журналистики и педагогики. Объединение синтаксиса, стилистики и культурологии при анализе художественного текста позволяет выйти за пределы чисто языковой компетенции и способствует становлению вторичной языковой личности, способной не только грамматически корректно строить фразы, но и распознавать глубинные культурные смыслы, закодированные в синтаксических структурах и стилистических приёмах. Такой подход делает обучение более мотивированным, контекстуальным и результативным. Следовательно, внедрение междисциплинарных связей в практику преподавания РКИ следует признать не просто желательным, но необходимым условием современного антропоцентрически ориентированного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.

2. Воробьёв В.В. Лингвокультурология: теория и методы. – М.: РУДН, 2020. – 331 с.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 3-е изд. – М.: Флинта, 2022. – 264 с.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 238 с.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2020. – 352 с.

6. Ходякова Л.А., Кабанова И.Н. Лингвокультурологический анализ художественного текста на уроках русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 2. – С. 45–53.

## INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE ANALYSIS OF LITERARY TEXTS: SYNTAX, STYLISTICS, AND CULTURAL STUDIES

**A.R. Kutovaya**

*Armavir State Pedagogical University,*
*Russia, kutovaya.alina1212@yandex.ru*

The article explores the role of the interdisciplinary approach in teaching Russian as a foreign language (RFL). Based on the synthesis of syntax, stylistics, and cultural studies, the authors substantiate the need to integrate linguistic and humanitarian knowledge for the analysis of literary texts. The main advantages of the interdisciplinary teaching model are highlighted: holistic language understanding, development of critical thinking, integration of academic disciplines, formation of communication skills, and increased learning effectiveness. Examples of literary text analysis (A. Chekhov, M. Bulgakov) are provided to demonstrate how syntactic structures and stylistic devices correlate with cultural meanings. The article is intended for RFL teachers, researchers in linguodidactics and cultural studies.

*Keywords*: interdisciplinary approach, Russian as a foreign language, syntax, stylistics, cultural studies, literary text, text analysis, linguistic culturology.

УДК 372.881.161.1

# СПЕЦИФИКА ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ: ОТ БАЗОВОГО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ УРОВНЮ

**Н.В. Лаштабова, Е.М. Гусева**
*Оренбургский государственный медицинский университет, Россия*
*lashnata@yandex.ru; em_guseva90@mail.ru*

В статье рассматривается специфика выбора и распределения лексико-грамматического материала при обучении РКИ студентов-медиков. Предлагается поэтапная модель интеграции медицинской терминологии, обосновываются методические приёмы, способствующие формированию коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

*Ключевые слова***:** лексико-грамматический материал; профессиональная терминология; коммуникативная компетенция; русский как иностранный.

В последние годы наблюдается возрастание интереса к обучению в ВУЗах России студентов-медиков из зарубежных стран. В некоторых учебных заведениях курс русского языка как иностранного предваряет программу профессиональной подготовки, в других учреждениях этот курс интегрирован с освоением основных медицинских дисциплин. Актуальность исследования обусловлена ростом числа иностранных студентов-медиков в российских вузах и необходимостью эффективной языковой подготовки. Грамотный отбор лексико-грамматического материала обеспечивает плавный переход от базового уровня к профессиональному, способствует освоению медицинской терминологии и формирует коммуникативные навыки для будущей врачебной практики, повышая качество профессионального образования и адаптацию студентов в русскоязычной среде.

При отборе лексико-грамматического материала для обучения РКИ студентов-медиков на базовом уровне учитываются как общие принципы методики преподавания РКИ, так и специфические особенности подготовки будущих медицинских специалистов. Основная цель состоит в необходимости формирования базовых языковых компетенций, необходимых для повседневного общения и дальнейшей адаптации к профессиональной среде.

Ученые выделяют следующие принципы отбора лексического материала:

**Семантическая ценность слова**. Отбираются лексические единицы, которые часто встречаются в бытовой речи и имеют высокую коммуникативную значимость. Это слова, связанные с повседневными ситуациями: общение в университете, проживание в общежитии, посещение магазинов, использование общественного транспорта, посещение деканата и прохождение медицинского осмотра в поликлинике [3].

При этом, предпочтение отдаётся словам общеупотребительного характера, не закреплённым за конкретным стилем речи. Это позволяет студентам исполь-

зовать лексику в разных коммуникативных ситуациях, с чем связан принцип стилистической неограниченности.

Согласно принципу сочетаемости, выбираются слова, которые легко комбинируются с другими лексическими единицами, что способствует формированию навыков построения фраз и предложений.

Исходя их принципа словообразовательной ценности, включаются слова, от которых можно образовать производные (прилагательные, существительные, глаголы), что расширяет активный словарный запас.

Следуя принципу многозначности, отбираются полисемантичные слова, но на начальном этапе акцент делается на их основных значениях, чтобы избежать путаницы.

Принцип практической ориентированности предписывает строгие требования к отбору лексики: она должна соответствовать потребностям студентов в конкретных жизненных ситуациях. Использование лексики, описывающей состояние здоровья, симптомов, а также фраз, при помощи которых больной обращается к врачу. Таким образом, студенты изучают лексический материал и в будущем смогут использовать его при работе с профессиональной терминологией [2].

Ученые выделяют такие принципы отбора грамматического материала, как функциональность [1], исходя из которого выбор грамматических конструкций обосновывается практической необходимостью решения простых коммуникативных задач. Для таких целей осваиваются настоящее время и повелительное наклонение, то есть, простые глагольные формы, затем тренируются простые предложения, и постепенно студент подходит к освоению сложных структур.

Материал должен быть введен поэтапно, поэтому сначала происходит освоение основных падежей, их окончаний, а лишь затем тренируется их употребление в разных контекстах, что связано с принципами последовательности и системности.

Разный уровень студентов, изучающих русский язык, говорит о необходимости применения принципа доступности, таким образом, все новые конструкции вводятся с опорой на уже известный и употребляемый грамматический материал.

Грамматические упражнения тесно связаны с изучаемой лексикой. Например, при освоении темы «Семья» отрабатываются не только соответствующие слова, но и грамматические конструкции (родственные отношения, описание внешности и т. д.), что связано с принципом связи с лексикой [4].

Одним из самых важные принципов является принцип коммуникативной направленности: грамматический материал подаётся в контексте реальных ситуаций общения. Например, изучаются вопросительные конструкции в рамках речевой темы «Знакомство» или «В поликлинике».

Таким образом, отбор лексико-грамматического материала на базовом уровне ориентирован на формирование базовых коммуникативных навыков, которые станут фундаментом для дальнейшего изучения профессиональной лексики и грамматики в медицинской сфере.

По окончании первого года обучения в медицинском университете при интегрированном подходе к изучению РКИ или после прохождения курса русского языка как иностранного на базовом уровне студент достигает необходимого

уровня сформированности языковых компетенций, которые будут использованы при изучении РКИ на профессиональном уровне.

Преподаватель РКИ, отбирая термины и словосочетания, непосредственно связанные с дисциплинами медицинского вуза (анатомия, физиология, пропедевтика, фармакология и т.д.), следует принципу профессионально-тематической релевантности. Например, вводятся лексемы: *диагноз, анамнез, симптом, артериальное давление, инъекция*. При этом, приоритет отдаётся лексике, наиболее часто встречающейся в профессиональных текстах, устной коммуникации врача и документации (истории болезни, рецепты, направления). Включаются слова и выражения, необходимые для типовых ситуаций профессионального общения: беседа врача с пациентом, обсуждение диагноза с коллегами, заполнение медицинской карты. Лексика вводится последовательно: сначала базовые термины, затем – узкоспециальные. Например: 1-й этап: *боль, температура, кашель, осмотр*; 2-й этап: *гипертермия, аускультация, пальпация, перкуссия*.

Особое внимание уделяется словам, пришедшим из общеупотребительной лексики и получившим специальное значение (*клапан сердца, кора мозга, борозда, долька*). Для них приводятся параллельные значения – общеязыковое и медицинское (например, в курсе изучения дисциплины «Устная профессиональная коммуникация»).

Отбираются термины, от которых можно образовать производные формы и устойчивые сочетания (*диагноз – диагностировать, диагностика, диагностический*), что является основой для тренировочных упражнений.

Включаются типичные словосочетания и клише, характерные для медицинской речи: *поставить диагноз, назначить лечение, измерить давление, жалобы на боль, которые тренируются при составлении диалогов и их драматизации*. Предпочтение отдаётся терминам с понятной внутренней формой (часто греко-латинским), что облегчает запоминание (*кардиограмма, гастроскопия, нефрит*). Перевод на язык-посредник не используется.

Что касается грамматических явлений, главным принципом остается их функциональность в профессиональном контексте, поскольку отбираются конструкции, востребованные в медицинской коммуникации: конструкции со значением компонентного состава предмета, обозначающие соединение компонентов, рельефа поверхности объекта и др.

При работе с текстами и диалогами используются конструкции, описывающие симптомы (*У пациента наблюдается одышка*); формулирующие диагноз (*Диагноз: острый бронхит*); рекомендации (*Необходимо соблюдать постельный режим*); создающие причинно-следственные связи (*Повышение температуры вызвано инфекцией*). На 2 и более старших курсах студенты-медики принимают участие в работе студенческого научного кружка, поэтому возникает необходимость в отработке грамматических форм, типичных для научных и клинических текстов: пассивных конструкций (*Препарат назначается врачом*); безличных предложений (*Рекомендуется провести анализ крови*); причастных и деепричастных оборотов. Изучение грамматики предполагает решение реальных речевых задач, связанных с деятельностью будущего врача. Студенты тренируют грамматические конструкции, связанные с составлением анамнеза и оформлением медицинской документации. Особое значение имеет грамматика, реализованная в речи, когда студенты ведут учебные диалоги «врач-больной».

Во время защиты научных докладов на научно-практических конференциях студенты учатся отвечать на вопросы, используя изученные грамматические конструкции в реальном общении.

Следующие термины и тематические блоки лежат в основе грамматических упражнений при изучении тем «Сердечно-сосудистая система»: падежные и предложно-падежные конструкции (измерить давление, прослушать тоны сердца, жалуется на боли в области сердца).

Порядок изучения грамматических тем следующий: простые и сложные предложения, настоящее, прошедшее и будущее время, изъявительное, а затем сослагательное наклонение. Во время выполнения упражнений акцент делается на использование настоящих медицинских документов и инструкций к препаратам.

Таким образом, следование этапам при отборе лексико-грамматического материала способствует плавному переходу к овладению русским языком на профессиональном уровне. Учет принципов семантической ценности слова, сочетаемости, многозначности и аутентичности помогает достичь высокого уровня устойчивости языковых навыков у студентов-медиков. Это готовит их к успешному общению в будущем в профессиональной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Антипина, О. В. Типы учебных пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков: из опыта работы / О. В. Антипина, М. И. Винокурова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4. – EDN EAQXJF.

2. Комцян, К. Б. Освоение студентами профессиональной медицинской лексики на раннем этапе обучения русскому языку как иностранному / К. Б. Комцян // Журнал педагогических исследований. – 2025. – Т. 10, № 6. – С. 267-276. – DOI 10.12737/2500-3305-2025-10-6-267-276. – EDN JYAZEU.

3. Мамиева, И. Э. Когнитивный подход в работе с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе / И. Э. Мамиева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 23. – EDN GTXJPI.

4. Петрова, Н. Э. Работа с лексическим материалом при обучении иностранных студентов-медиков в системе преподавания русского языка как иностранного / Н. Э. Петрова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 206-208. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0052. – EDN WQFFQJ.

## SPECIFICITY OF SELECTION AND ORGANIZATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL MATERIAL IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS: FROM BASIC TO PROFESSIONAL LANGUAGE LEVEL

**N.V. Lashtabova, E.M. Guseva**

*Orenburg State Medical University, Russia*

*lashnata@yandex.ru; em_guseva90@mail.ru*

The article examines the specifics of selecting and distributing lexical and grammatical material when teaching Russian as a foreign language to medical students. A step-by-step model for integrating medical terminology is proposed, methodological approaches are substantiated, that contribute to the development of communicative competence in the professional sphere.

*Keywords:* lexical and grammatical material; professional terminology; communicative competence; Russian as a foreign language.

УДК 37.022; 372.881.161.1

# ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ РКИ: РЕВОЛЮЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**А.Ю. Мельникова**
*Белорусская государственная орденов Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия*
*Горки, Республика Беларусь, anka.melnikova.95@mail.ru*

Данная статья посвящена влиянию искусственного интеллекта на преподавание РКИ и выявление перспектив его дальнейшего развития в этой области. В современном мире, где глобализация и цифровизация становятся неотъемлемой частью нашей жизни, вопрос эффективного обучения иностранным языкам приобретает особую значимость. Русский язык как иностранный (РКИ) не является исключением. Традиционные методы преподавания, несмотря на свою эффективность, сталкиваются с вызовами времени и требуют инновационных подходов.

*Ключевые слова:* искусственный интелект; русский язык как иностранный; чат-боты; персонализация обучения; методика преподавания РКИ.

Русский язык, богатый и сложный, всегда привлекал внимание иностранцев. Однако его изучение может быть непростым, требуя значительных усилий и индивидуального подхода. В последние годы на помощь преподавателям и студентам РКИ (русского языка как иностранного) приходит мощный инструмент – искусственный интеллект (ИИ). ИИ не просто автоматизирует рутинные задачи, но и открывает новые горизонты для персонализированного, эффективного и увлекательного обучения.

Как ИИ меняет ландшафт обучения РКИ?

ИИ обладает потенциалом трансформировать каждый аспект процесса обучения РКИ, от создания учебных материалов до оценки прогресса студентов. Рассмотрим ключевые направления его применения:

1. Персонализация обучения:

Адаптивные учебные платформы: ИИ может анализировать сильные и слабые стороны каждого студента, его темп обучения и предпочтения. На основе этих данных создаются индивидуальные учебные траектории, предлагаются задания, соответствующие текущему уровню, и фокусируются на проблемных областях. Это позволяет избежать ситуации, когда одни студенты скучают от слишком легких заданий, а другие отстают.

Индивидуальная обратная связь: ИИ-системы могут предоставлять мгновенную и детализированную обратную связь по грамматике, лексике, произношению и даже стилю письма. Это освобождает преподавателя от рутинной проверки и позволяет ему сосредоточиться на более сложных аспектах обучения, таких как развитие коммуникативных навыков и культурной компетенции.

2. Автоматизация и оптимизация:

Создание учебных материалов: ИИ может генерировать упражнения, тесты, диалоги и даже тексты для чтения, адаптированные к конкретным потребностям студентов. Это значительно экономит время преподавателей, позволяя им создавать более разнообразный и актуальный контент.

Автоматическая оценка: ИИ способен оценивать письменные работы, устные ответы и даже произношение, предоставляя объективные и последовательные результаты. Это особенно полезно для больших групп студентов и для отслеживания прогресса в долгосрочной перспективе.

Перевод и глоссарии: ИИ-переводчики и инструменты для создания глоссариев помогают студентам быстро понимать незнакомые слова и фразы, облегчая чтение и понимание текстов.

3. Улучшение коммуникативных навыков:

Чат-боты для практики диалогов: ИИ-чат-боты могут имитировать реальные диалоги, позволяя студентам практиковать разговорную речь в безопасной среде. Они могут задавать вопросы, отвечать на реплики и даже корректировать ошибки, предоставляя ценный опыт общения.

Анализ произношения: ИИ-системы могут анализировать произношение студентов, выявляя ошибки и предлагая упражнения для их исправления. Это помогает студентам говорить более четко и уверенно.

Виртуальные ассистенты: ИИ-ассистенты могут помогать студентам с поиском информации, планированием занятий и даже с мотивацией, создавая более поддерживающую учебную среду.

4. Доступность и инклюзивность:

Обучение в любое время и в любом месте: ИИ-платформы доступны онлайн, что позволяет студентам учиться в удобное для них время и из любой точки мира. Это особенно важно для тех, кто живет далеко от образовательных центров или имеет ограниченные возможности.

Поддержка различных стилей обучения: ИИ может предлагать материалы в различных форматах – текст, аудио, видео, интерактивные упражнения – удовлетворяя потребности студентов с разными стилями обучения.

Какие же вызовы и перспективы ИИ?

Несмотря на огромный потенциал, внедрение ИИ в обучение РКИ сталкивается с определенными вызовами:

1. Качество и надежность ИИ-инструментов: Важно, чтобы ИИ-системы были точными, надежными и не содержали предвзятости.

2. Этические вопросы: Необходимо учитывать вопросы конфиденциальности данных студентов и прозрачности работы ИИ-алгоритмов.

3. Роль преподавателя: ИИ не призван заменить преподавателя, а скорее стать его мощным помощником. Преподаватель остается ключевой фигурой, ответственной за мотивацию, индивидуальный подход и развитие критического мышления студентов.

4. Необходимость обучения преподавателей: Преподавателям РКИ необходимо осваивать новые технологии и учиться эффективно интегрировать ИИ в свою педагогическую практику.

Будущее обучения РКИ с ИИ выглядит многообещающим. Мы можем ожидать появления еще более совершенных ИИ-систем, способных:

Создавать иммерсивные учебные среды: Виртуальная и дополненная реальность, управляемая ИИ, может перенести студентов в реальные ситуации общения на русском языке.

Предсказывать трудности в обучении: ИИ сможет заранее выявлять потенциальные проблемы, с которыми столкнется студент, и предлагать превентивные меры.

Разрабатывать индивидуальные учебные игры и симуляции: Обучение станет еще более увлекательным и интерактивным благодаря ИИ, который сможет создавать персонализированные игровые сценарии.

Обеспечивать более глубокий анализ ошибок: ИИ сможет не только выявлять ошибки, но и объяснять их причины на более глубоком уровне, помогая студентам лучше понять логику языка.

Создавать персонализированные учебные планы на основе анализа интересов студента: ИИ сможет подбирать тексты, темы для обсуждения и лексику, которые соответствуют личным интересам и хобби обучающегося, делая процесс изучения более мотивирующим.

Облегчать межкультурное понимание: ИИ сможет анализировать культурные нюансы в языке и предоставлять студентам информацию о них, помогая избежать недопонимания и развивая межкультурную компетенцию.

Предоставлять мгновенную поддержку в режиме реального времени: ИИ-ассистенты смогут отвечать на вопросы студентов 24/7, устраняя барьеры, связанные с часовыми поясами и доступностью преподавателя.

Автоматически генерировать персонализированные упражнения для закрепления пройденного материала: ИИ сможет создавать новые задания, основанные на конкретных ошибках и пробелах в знаниях каждого студента.

Помогать в развитии навыков письма, предлагая варианты улучшения стиля и структуры текста: ИИ сможет выступать в роли «редактора», помогая студентам создавать более грамотные и выразительные тексты.

Создавать виртуальных собеседников с различными акцентами и стилями речи: Это позволит студентам привыкнуть к разнообразию русского языка и улучшить свое понимание на слух.

Интегрироваться с другими образовательными платформами и инструментами: ИИ сможет работать в синергии с существующими системами, создавая единую и комплексную среду обучения.

Внедрение искусственного интеллекта в обучение РКИ – это не просто тренд, а неизбежное будущее. Оно открывает беспрецедентные возможности для создания более эффективных, доступных и персонализированных образовательных программ. Преподаватели, вооруженные мощными ИИ-инструментами, смогут вывести преподавание русского языка на новый уровень, делая его изучение более увлекательным и результативным для студентов по всему миру. Главное – помнить, что ИИ является инструментом, а человеческий фактор, эмпатия и педагогический опыт преподавателя остаются незаменимыми в процессе формирования языковой личности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Баринов, Д. А. (2022). Цифровые технологии в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Издательство МГУ

2. Зимняя, И. А. (2021). Психология обучения и искусственный интеллект. Санкт-Петербург: Речь

3. Никитина, С. В. (2021). Использование цифровых платформ в практике преподавания РКИ. Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 1(4), 76–83

4. Махмудова М.Ф. О влиянии искусственного интеллекта на развитие изучения и преподавания русского языка как иностранного // Вестник науки №12 (93) том 1. С. 846 -

850. 2025 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: https://www.вестник-науки.рф/article/27099 (дата обращения: 08.05.2026 г.)
4. Ракитина, Т. Н. (2020). Инновационные подходы в методике преподавания РКИ. Русский язык за рубежом. – № 2. – 37–44

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A REVOLUTION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**A.Yu. Melnikova**
*Belarusian State Order of the October Revolution and the Red Banner of Labor Agricultural Academy, Gorki, Belarus*
*anka.melnikova.95@mail.ru*

This article examines the impact of artificial intelligence on the teaching of Russian as a foreign language and identifies prospects for its further development in this field. In today's world, where globalization and digitalization are becoming an integral part of our lives, the issue of effective foreign language teaching has become especially important. Russian as a foreign language (RFL) is no exception. Traditional teaching methods, despite their effectiveness, face challenges and require innovative approaches.
*Keywords:* artificial intelligence; Russian as a foreign language; chatbots; personalized learning; RFL teaching methods.

УДК 378.147:811.111

# ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

**О.К. Мельникова**
*Казанский (Приволжский) федеральный университет*
*Казань, Россия, melnikova.olga@mail.ru*

Статья посвящена проблеме интеграции глобальных компетенций в процесс обучения английскому языку в поликультурной среде современного университета. Определены структурные компоненты глобальных компетенций применительно к языковому образованию. Показан потенциал поликультурной среды вуза как естественного контекста для формирования навыков межкультурной коммуникации и глобальных компетенций.
*Ключевые слова:* глобальные компетенции; поликультурная среда; медиация; обучение английскому языку; межкультурная коммуникация; высшее образование.

Современное высшее образование находится под мощным воздействием глобализации, результатом чего является интеграция международного и межкультурного компонентов в учебные программы. Главной целью вуза является подготовка специалистов, обладающих достаточными глобальными компетенциями, чтобы эффективно работать и конкурировать на глобальном рынке труда. Согласно определению OECD PISA, «люди, обладающие глобальной компетентностью, способны анализировать местные, глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также предпринимать ответственные действия в интересах устойчивого развития и коллективного благополучия» [6, с. 4].

Новые реалии требуют изменений в языковом образовании, поскольку традиционная модель обучения английскому языку в вузе уже не отвечает новым вызо-

вам. Английский язык становится инструментом изучения межкультурных проблем и средством доступа к международным сообществам. Современные студенты должны не просто уметь читать и говорить на английском языке на бытовые темы, но и обладать навыками межкультурного общения, ведения аргументированных дискуссий, разрешения межкультурных конфликтов и выражении собственной гражданской позиции относительно актуальных глобальных вопросов.

Особую роль в развитии глобальных компетенций играет поликультурная среда вуза. В настоящее время университет является образовательным пространством, где встречаются и совместно обучаются представители разных стран, национальностей, культур и религий. Английский язык при этом помогает развивать межкультурное взаимодействие и строить поликультурный диалог.

Проблема интеграции глобальных и межкультурных компетенций в обучение иностранным языкам изучается зарубежными и отечественными исследователями уже довольно долгое время. В частности, М. Байрам отмечает, что «языковое, культурное и гражданское образование могут и должны дополнять друг друга; первое привносит международную и межкультурную перспективу, а второе делает акцент на социальной активности, реализуемой здесь и сейчас» [4, с. 5]. Развитие межкультурной и глобальной компетенции тесно связано с медиацией, которая, подразумевает «установление связей с ранее полученными знаниями, адаптацию языка, разбор сложной информации, усиление насыщенного текста, упрощение текста» [5, с. 33]. Медиация является одним из основных навыков глобальной компетенции, т.к. помогает адаптировать учебный материал в поликультурной среде учебной группы и облегчить межкультурную коммуникацию.

Современные отечественные исследователи подчеркивают, что изучение английского языка не является самоцелью, а выступает инструментом доступа к международному дискурсу и средством межкультурной коммуникации [3, с. 61]. Анализ современных научных публикаций показывает, что развитие глобальных компетенций студентов является приоритетной задачей высшего образования, однако её реализация в российских вузах носит фрагментарный характер. Отмечается отсутствие системного подхода, единых критериев оценки, стандартизированного содержания и методической готовности преподавателей [1, с. 179].

Многие исследователи указывают необходимость системного, технологически оснащённого и методически обоснованного подхода к формированию глобальных компетенций средствами английского языка в поликультурной среде вуза [2, с. 163]. При этом подчеркивается, что именно глобальные компетенции и английский язык становятся конкурентным преимуществом выпускника на рынке труда [3, с. 65]. Изучение английского языка в вузе происходит параллельно с освоением навыков глобальной компетенции, которые включают в себя:

1) приобретение базовых и более углубленных знаний о глобальных проблемах (например, устойчивое развитие, миграция, права человека) и особенностях межкультурного и интернационального взаимодействия, в том числе знание культурных кодов, стереотипов, норм поведения, обычаев и традиций;

2) освоение навыков работы с информацией, а именно: поиск и сбор информации по теме, критическое осмысление, анализ данных, умение работать в команде, вести дискуссии, аргументировать свою точку зрения, строить диалог, умение донести свою мысль посредством медиации (пересказывать, адаптировать, объяснять смыслы для представителей других культур);

3) развитие нравственных ценностей и внутренних качеств, таких как уважение, толерантность и эмпатия к представителям других культур, готовность к межкультурному диалогу, осознанное и ответственное отношение к проблемам современности глобального масштаба.

Такой подход обогащает образовательный процесс, делая его более интересным, актуальным и практико-ориентированным. Студенты учатся взаимодействовать со сверстниками из стран СНГ, Азии, Африки, Европы, а также представителями разных регионов России, для которых русский язык не является родным.

Поликультурная среда вуза создает прекрасные условия для практики языковых навыков в аутентичных ситуациях и снятию межкультурных барьеров и стереотипов. Имея постоянный доступ к носителям иных культур, как на занятиях, так и в повседневном общении, студенты могут получать немедленную обратную связь о корректности своего межкультурного поведения. Например, в ходе обсуждения на занятии темы «нормы поведения в общественных местах» студенты из Таджикистана, Китая и Африки могут продемонстрировать разные примеры, сравнить их, что станет живым учебным материалом. Помимо учебных занятий во многих современных вузах действуют английские дискуссионные клубы и кружки, которые объединяют студентов разных факультетов для обсуждения вопросов сохранения культурного наследия в эпоху глобализации.

Эффективное формирование глобальных компетенций возможно за счет внедрения в учебный курс интерактивных, проблемно-ориентированных, проектных и цифровых технологий преподавания. К примерам успешных заданий можно отнести:

1) Кейс-стади – разбор глобальных проблем. Студенты получают описание реальной ситуации – например, крупный инвестор приобретает участок острова с нетронутой природой для строительства там элитного гольф-клуба и туристической базы, но местное население протестует. Задача: на английском языке проанализировать позиции обеих сторон, предложить и представить компромиссное решение. В ходе работы студенты изучают тему устойчивого развития и охраны окружающей среды, осваивают лексику переговоров, аргументации и компромисса.

2) Ролевые игры с поликультурным сценарием. Пример – «Конференция ООН по правам человека»: каждый студент получает роль делегата от определённой страны, обсуждаются примеры нарушения прав человека и необходимые меры их пресечения. В ходе обсуждения развиваются навыки ведения дебатов, критического мышления, аргументированного принятия решений.

3) Проектная работа – студенты готовят и представляют свой проект-презентацию о культурных мероприятиях, проводимых в разных странах. В ходе работы студенты узнают об обычаях и традициях разных культур, истоках и причинах проведения культурных фестивалей. Благодаря подобной работе развиваются навыки межкультурного взаимодействия, эмпатии, толерантности, общая осведомленность и кругозор учащихся.

Несмотря на все преимущества, интеграция глобальных компетенций в процесс обучения английскому языку имеет ряд ограничений. Одним из серьезных вызовов может быть разный уровень владения английским языком. Иностранные студенты часто имеют более низкий уровень, в результате чего страдает их мотивированность и вовлеченность в учебный процесс. Как следствие, происходит снижение академической успеваемости.

Во-вторых, в нашем обществе еще существуют стереотипы и предрассудки, под влиянием которых студенты или преподаватели могут осознанно или неосознанно проявлять предвзятость и нетерпимость к представителям других культур.

В-третьих, большинство преподавателей английского языка в российских вузах не имеют подготовки в области глобального и межкультурного образования. Зачастую в вузах отсутствуют учебно-методические комплексы, ориентированные именно на глобальные компетенции с учётом российской поликультурной специфики.

Кроме того, внедрение глобально-компетентностного подхода в учебный курс по английскому языку значительно усложняет процесс оценивания успеваемости студентов. С одной стороны, преподаватель должен объективно оценить языковые навыки учащихся, традиционно включающих освоение грамматики, лексики, навыков говорения, аудирования, чтения и письма. С другой стороны, стандартные системы оценки не всегда применимы к приобретаемым глобальным компетенциям. Оценивание личностных качеств не представляется возможным. Однако, в рамках курса английского языка в вузе студент может продемонстрировать уровень глобальной компетенции в ходе выполнения коммуникативных заданий (дискуссии, дебаты, переговоры, проектные работы и кейс-стади). Умение задать уточняющий порос, перефразировать свой ответ для лучшего понимания, уточнить задание, структурировать и аргументировать свое высказывание, адекватно реагировать на вопросы - все эти навыки говорят не только о развитой глобальной компетенции, но и о хорошем навыке говорения. Таким образом, развитие глобальных и межкультурных компетенций способствует и общему повышению языкового уровня студентов.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что интеграция глобальных компетенций в процесс обучения английскому языку в поликультурной среде вуза – это не модная инновация, а объективная необходимость. Студент, освоивший английский язык в отрыве от умения вести межкультурный диалог, оказывается неконкурентоспособным в глобализированном профессиональном пространстве. Способность анализировать мировые проблемы, эффективно взаимодействовать с представителями разных культур и этносов и работать в команде становится востребованной во всех сферах современного общества.

Поликультурная среда вуза – это уникальный естественная среда, где глобальные компетенции формируются естественным образом, в ходе реального повседневного общения студентов из разных уголков нашей планеты. Наиболее эффективными подходами являются проблемно-ориентированное обучение, ролевые игры и проектная деятельность. Обучение английскому языку через призму глобальных компетенций в поликультурной среде вуза – это ответ на вызовы современности, позволяющий вывести языковое образование на новый более высокий уровень.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Булатбаева, К. Н. Моделирование системы развития глобальных компетенций студентов в вузе / К. Н. Булатбаева, Г. Ж. Фахрутдинова, А. Т. Галиахметова // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 517. – С. 178-187. – DOI 10.17223/15617793/517/20.

2. Изучение иностранных языков в вузе как условие развития глобальных компетенций студентов / А. Т. Галиахметова, Ж. И. Айтуганова, Е. А. Андреева [и др.] // Казанская наука. – 2025. – № 2. – С. 163-165.

3. Лесев, В. Н. Развитие глобальных компетенций как ключевой элемент профессиональной подготовки студентов вузов в современном мире / В. Н. Лесев // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3(304). – С. 61-65. – DOI 10.47438/2309-7078_2024_3_61.

4. Byram, M. (2012). Language Awareness and (Critical) Cultural Awareness: Relationships, Comparisons and Contrasts. Language Awareness, 21(1-2), 5-13.

5. Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Authors: B. North, E. Piccardo, T. Goodier.

6. OECD (2018). Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework. OECD Publishing.

**ENGLISH LANGUAGE TEACHING THROUGH THE PRISM OF GLOBAL COMPETENCIES IN A MULTICULTURAL UNIVERSITY ENVIRONMENT**

**O.K. Melnikova**

*Kazan (Volga region) Federal University,*
*Russia, melnikova.olga@mail.ru*

The article addresses the integration of global competencies into English language teaching within the multicultural environment of a modern university. It defines the structural components of global competencies as they apply to language education. Furthermore, the paper highlights the potential of the university's multicultural environment as a natural context for developing intercultural communication skills and global competencies.

*Keywords*: global competencies; multicultural environment; mediation; English language teaching; intercultural communication; higher education.

УДК 811.161.1

# РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**И.И. Новосельцева**

*Белорусский государственный экономический университет*
*Минск, Республика Беларусь, navaseltsava.i@gmail.com*

В статье рассматриваются формы работы по развитию речи в процессе обучения русскому языку как иностранному на основе социокультурных текстов. Национально ориентированный подход повышает эффективность формирования языковой и коммуникативной компетенций иностранных студентов, активизирует их смысловой опыт и учебную мотивацию.

*Ключевые слова*: обучение; текст; речевые навыки; коммуникативная компетенция.

В современной методике обучения иностранным языкам принцип коммуникативной направленности считается базовым. При обучении русскому языку как иностранному одной их основных проблем является развитие у инофонов устных речевых навыков, под которыми понимается автоматизированное выполнение операций пользования языковыми (лексическими и грамматическими) средствами как компонентами коммуникативных умений. Эффективность формирования и развития речевых навыков и коммуникативных умений инофонов достигается на основе сочетания языковых, социокультурных и лингвострановедческих знаний.

Главная учебная единица на занятиях по русскому языку как иностранному в БГЭУ – текст, на основе которого языковые единицы структурируются в памяти и актуализируются в речи обучаемых. Учебная программа по дисциплине «Русский язык как иностранный» содержит в части коммуникативно-речевого аспекта темы не только экономического профиля, но и материал о культурных реалиях Беларуси, так как усвоение социокультурных единиц русского языка происходит в сочетании с белорусским социокультурным компонентом. Через страноведческие тексты инофоны «знакомятся со значимыми компонентами языка и культуры белорусского этноса, учатся проводить параллели и сравнения с родной культурой» [3, с. 314].

Как известно, коммуникативная методика обучения иностранному языку не соответствует когнитивно-психологическим особенностям китайцев, для которых характерны зрительный тип памяти и аккумулирование знаний через заучивание и письменное выполнение большого объема материала. Студенты из Китая пассивны в общении вне «своего круга», поэтому, придерживаясь на занятиях принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, особое внимание уделяется развитию навыков «воспроизведения устной или письменной речи с применением верно сформулированных лексико-грамматических средств русского языка» [2, с. 4].

Исследователь Чжао Линьлинь относит к факторам, значимым для получения качественных результатов овладения китайскими студентами говорением на русском языке, учет этнокультурных и этнопсихологических характеристик студентов и их реальных трудностей при овладении русским языком, выделяя следующие основные принципы, которыми преподавателям следует руководствоваться при разработке системы упражнений для обучения русскому языку: 1. Принцип поэтапного формирования и усвоения иноязычных знаний, навыков и умений говорения; 2. Принцип коммуникативной направленности обучения говорению и мотивированности обучающихся к высказываниям на изучаемом языке; 3. Принцип учета национально-психологических особенностей обучающихся при организации обучения и иноязычного общения; 4. Принцип учета особенностей родного языка при отборе и отработке языкового материала для развития умений иноязычного говорения [10, с. 527-528]. При этом принцип коммуникативной направленности и мотивированности в изучении русского языка китайскими студентами уже относится к приоритетным.

При отборе текстов, ориентированных на китайскую аудиторию, учитывается как степень сформированности речевых навыков студентов, так и этнокультурная специфика их мировосприятия, вербального и невербального коммуникативного поведения. Кроме того, «следует исключать любые ситуации, чреватые "потерей лица" для обучаемого» [1, с. 73]. В процессе работы с текстами социокультурной направленности отмечается особая заинтересованность студентов в материале, содержащим сопоставление с их родной культурой, так как через изучаемый язык инофоны не только познают новое о стране обучения и стране изучаемого языка, но и стараются рассказать о ценностях своей культуры, при этом учебные тексты должны соответствовать китайской этичности.

Восприятие на слух и понимание иноязычной речи, овладение говорением являются наиболее сложными процессами мыслительно-мнемической и речевой деятельности. Поэтому, вслед за А.Н. Щукиным и Е.И. Пассовым, многие лингводидакты на первое место в иноязычном обучении ставят взаимосвязанные компо-

ненты коммуникативного подхода – аудирование и говорение, так как «овладение языковыми знаниями невозможно без способности формулировать мысли и воспринимать устную речь на изучаемом языке, реализовывать намерения в ситуациях реальной коммуникации» [4, с. 396].

Например, после работы студентов специализации «Финансы и кредит» с текстом *«Мировые резервные валюты»* предлагается аудиотекст *«Надежная ставка на юань»*, продублированный печатным вариантом для выполнения лексико-грамматических заданий (пояснить значение выделенных слов и фразеологизмов; подобрать синоним к выделенным словам и т.д.): «Белорусско-китайское *сотрудничество* позволило создать *образцовый проект Шёлкового пути – индустриальный парк* "Великий камень". Он стал *основной площадкой* для продвижения *трансграничных расчётов* в юанях в Евразийском экономическом союзе. *Интернационализация* китайского юаня *набирает обороты*, снижая *зависимость от доллара*. Переход при расчётах между Беларусью и Китаем на юани расширяет возможности для *взаимовыгодного безбарьерного сотрудничества*. До 2030 года юань будет *превышать в расчётах* доллары и евро на территории Евразии».

Данный текст с новой информацией о родной стране вызывает положительные эмоции у китайских студентов, они охотно отвечают на вопросы: *«Корректно ли дана информация на китайском языке в банкоматах Минска?», «Какой сегодня курс юаня по отношению к белорусскому рублю», «Каким символом с января 2026 года обозначается белорусский рубль и какие есть графические символы юаня?»* и др. Уровень критического понимания аудиотекста определяется при работе с интеллект-картой *«Резервная валютная корзина Беларуси»*, формулировании перед прослушиванием устных прогнозов. Закрепление языкового материала происходит через речевые упражнения, стимулирующие студентов к проявлению сформированных навыков общения, возобновлению в памяти проработанной ранее информации и конструированию высказываний (например, о видах льготных налогов и других преференциях для резидентов Парка «Великий камень», о китайских компаниях-резидентах и т.п.).

Несмотря на то, что большинство методистов акцентирует внимание на необходимости проведения «чистого аудирования» (без зрительных и вербальных опор), для студентов из Китая, которым очень трудно удерживать в памяти иноязычное звуковое сообщение, использование визуальных опор к тексту повышает интенсивность их мыслительной и речевой деятельности, качество выполнения установок преподавателя.

Носители китайского языка акцентируют внимание преподавателей РКИ на необходимости делать в работе упор на зрительно-моторную память студентов, использовать речевые ситуации, моделирующие естественную коммуникацию, отобранные с учетом интересов китайцев и представленные по образцу, с четкими указаниями по применению [7, с. 287]. Системное использование в учебном процессе разнообразных моделей коммуникативно-речевых ситуаций с основными вопросами *кто? где? о чём? с какой целью? как? почему?* способствует развитию языковых навыков инофонов. Например, студентам специальности «Маркетинг» предлагается составить диалог *«Покупка мобильного телефона»* по одной из моделей (*роли*: друзья; *ситуация*: место – магазин мобильного оператора/интернет-сайт; *цель*: выбор конкретной модели телефона; *как и почему*: один выбирает, другой соглашается/не соглашается с выбором первого, советует, поясняет свои предпочтения). До составления диалога прорабатывается лексико-

грамматический блок *«Выбираем модель телефона»*, в котором вся активная лексика сгруппирована вокруг вопросов *кто? что? какой? где? почему?*, что помогает студентам актуализировать лексику, активизировать речевые навыки и устранить возможные коммуникативные сложности.

Как отмечает доктор педагогических наук Н. Л. Федотова, основным недостатком дедуктивного способа обучения говорению («сверху», например, через использование подготовительных упражнений на репродукцию и речевых упражнений на продуцирование по аналогии) является механическое заучивание образцов или построение высказываний по аналогии, что ограничивает самостоятельность студентов. Более сложной формой работы на занятии является использование индуктивного способа («снизу»), когда речевые умения формируются постепенно, например, через задания, предполагающие сначала короткие высказывания с последующим развертыванием и уточнением и продуцированием устного текста на завершающем этапе [8, с. 76-77].

В этой связи на занятиях в качестве опор для развития монологических умений используются звучащие тексты, инфографика, составление номинативного/вопросного плана и т.п. Например, студентам предлагается просмотреть рекламный видеоролик *«HONOR – 50. Добавь эмоции!»*. Как известно, современный маркетинг широко использует коммуникативные технологии «новой искренности», основной прагматической целью которой является «установление контакта с аудиторией, формирование дружеской и искренней коммуникации посредствам демонстрации заинтересованности в клиенте как в человеке, апелляции к общечеловеческим ценностям» [5, с. 130]. Поэтому после просмотра предлагаются (с учетом индивидуально-психологических характеристик и когнитивных стилей студентов) следующие виды заданий: а) Назовите используемые в тексте ролика лексические маркеры эмотивности; б) Назовите, какие эмоции, по вашему мнению, выражены мимикой участников ролика; в) Отобразите через эмоджи, которые «характеризуются широким эмоциональным потенциалом» [6, с. 524], положительное/негативное эмоциональное воздействие ролика. Несмотря на то, что эмоциональная сдержанность часто упоминается в научных работах, посвященных изучению менталитета китайцев, как одна их характерных национальных черт, студенты проявляют активность при выполнении подобных заданий.

Особый интерес у студентов вызывают игровые задания на вербализацию ассоциаций. В результате составления студентами из Китая «карты мыслей» к выражению-стимулу *«мой мобильный телефон»* отмечены следующие ментальные ассоциаты: *«дорогой», «престижный», «красивый», «надёжный», «много игр», «много функций», «мощный», «быстрый», «большая память», «яркий», «красивые фото и видео», «удобный», «лёгкий», «удовольствие», «благополучие», «подарок», «нравится»* и др. Самые частотные из них – *«дорогой», «престижный», «надёжный», «игровой», «красивый»*. Очевидно, что в сознании студентов на основных позициях находятся лексемы, связанные с богатством, престижем, качеством, эстетикой и эмоциональностью восприятия вещи как важными характеристиками китайской культуры. Кроме того, пояснения студентов пополняют фоновые знания преподавателя: выясняется, что при покупке мобильного телефона студенты отдают предпочтение не китайскому бренду, а американскому смартфону «Apple» китайской сборки, одному из самых дорогих и узнаваемых брендов потребительской электроники в мире.

Домашнее задание «Проведите среди своих знакомых опрос *"Мой мобильный телефон (бренд, модель, почему такой выбор)"* и оформите свои выводы в виде инфографики» помогает решению определенных коммуникативных задач: расширяет языковые и социокультурные знания, закрепляет лексико-грамматические навыки, стимулирует самостоятельную деятельность и мотивирует речевую практику студентов, помогая им постепенно преодолевать психологическую и речевую неконтактность.

Системное обращение на занятиях к социокультурному компоненту учит видеть сходства и понимать различия в разных культурах, активизирует смысловой и речевой опыт студентов. Использование комбинированных речевых задач и проблемных ситуаций, аудиотекстов и визуальных коммуникативных опор помогает заинтересовать студентов из Китая, мотивировать их к учебному взаимодействию, получению новых знаний, так как «сочетание текста, изображений, звука и видео стимулирует восприятие учащимися учебного материала, обогащает содержание обучения, повышает интерес к русскому языку» [9, с. 40]. Кроме того, при обучении видам речевой деятельности необходимо принимать во внимание не только методические, лингвистические и социокультурные факторы, но и психолингвистические, когнитивно-психологические и этноориентированные. Также преподаватель должен учитывать психофизиологические особенности восприятия инофонами русской речи на слух, чаще использовать механизм рефлексии и стараться на каждом занятии создавать «ситуацию успеха» для всех студентов, с опорой на такие черты национального характера китайских граждан, как коллективизм и соревновательность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Владимирова, Т.Е. Этика «лица» как доминанта китайского стиля общения / Т.Е. Владимирова // Научный вестник МГТУ ГА. – М., 2006. – № 102. – С. 69-75.2. Лошакова, Е.Л. Формирование навыков разговорной речи иностранных учащихся подготовительного факультета на начальном этапе обучения / Е.Л. Лошакова, Е.А. Зозуля // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 1-15. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN122.pdf.

3. Новосельцева, И.И. Прецедентный белорусский текст в процессе обучения русскому языку как иностранному / И.И. Новосельцева // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : материалы III Международной научно-методической конференции: в 2 томах, Омск, 26 мая 2017 года / Омский автобронетанковый инженерный институт. Том 1. – Омск: ООО "Издательство Ипполитова", 2017. – С. 310-314.

4. Новосельцева, И.И. Аудиотекст в обучении языку специальности / И.И. Новосельцева // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры белорусского и русского языков учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», Минск, 03 октября 2019 года. – Минск: Белорусский государственный медицинский университет ООО "НАУЧНЫЙ МИР", 2020. – С. 395-401.

5. Семенченя, Р.И. Реализация технологий "новой искренности" в англо- и русскоязычном цифровом медиадискурсе (на материале рекламных постов сети Instagram) / Р.И. Семенченя // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Пинск, 16 мая 2025 года. Выпуск 3. – Пинск: Полесский государственный университет, 2025. – С. 124-132.

6. Семенченя, Р.И. Лингвистические и паралингвистические маркеры эмотивности в текстах блогов экономической направленности / Р.И. Семенченя // Экономика Беларуси: рост, инновации, безопасность : Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 15 мая 2025 года. – Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2025. – С. 523-524.

7. Сунь, Ю. Учёт когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике / Ю. Сунь // Самарский научный вестник. – 2020. – № 1. – С. 283-288.

8. Федотова, Н.Л. Проблемы развития устно-речевых умений при обучении русскому языку как иностранному / Н.Л. Федотова, К.А. Нерсисян // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13. – № 4. – С. 72-84.

9. Хуэй, Я. Особенности обучения русскому языку в современной китайской аудитории: проблемы и пути решения / Я. Хуэй, С.М. Петрова // Вестник СВФУ, 2021. – 3(23). – С. 38-44.

10. Чжао, Л. Принципы разработки системы упражнений, направленных на развитие умений говорения китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному /Линьлинь Чжао // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Том 8. – Выпуск 5. – С. 525-531.

## DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**I.I. Novoseltseva**
*Belarusian State Economic University*
*Minsk, Republic of Belarus, navaseltsava.i@gmail.com*

The article discusses the forms of work on the development of speech of students in the process of teaching Russian as a foreign language on the basis on texts of sociocultural topics. The nationally oriented approach increases the effectiveness of the formation of linguistic and communicative competencies of foreign students, activates their semantic experience and learning motivation.

*Keywords*: training; text; speech skills; communicative competence.

УДК 004.8

# ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ МИКРООБУЧЕНИЯ ДО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**М.В. Овчинникова**
*Полесский государственный университет*
*Пинск, Республика Беларусь, ovchinnikova.m@polessu.by*

Данная статья представляет собой комплексный анализ потенциала применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам в высшей школе. В работе рассматриваются теоретические и практические аспекты интеграции ИИ, начиная от методологии микрообучения, учитывающей нейрофизиологические особенности взрослых учащихся, и заканчивая использованием генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) как инструмента межкультурного диалога.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект; обучение иностранным языкам; микрообучение; чат-боты; генеративный искусственный интеллект; межкультурная компетенция; цифровизация образования.

Стремительное развитие технологий и всеобъемлющая цифровизация затрагивают все сферы деятельности человечества, включая образование, в связи с чем искусственный интеллект (ИИ) выступает не только инновационным инструментом, но и ключевым фактором трансформации образовательного процесса. В рамках формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала перед системой образования стоит задача по совершенствованию всех процессов путем внедрения цифровых технологий [6]. Интеграция информационных технологий в образовательную сферу в Республике Беларусь осуществляется в рамках государственных программ и проектов, в частности, «с 2018 года в республике реализуется экспериментальный проект "Цифровой университет", в котором участвует 33 учреждения высшего образования» [7]. В контексте этих изменений область иноязычного образования претерпевает серьезную трансформацию, где ключевым объектом исследования становится влияние искусственного интеллекта (ИИ) на процессы обучения.

Определение искусственного интеллекта, данное на Национальном правовом Интернет-портале Республики Беларусь, рассматривает его как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (в том числе самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека» [8]. Это определение точно отражает двойственность восприятия ИИ в педагогической среде. С одной стороны, существуют опасения, что неограниченные возможности ИИ, особенно в области перевода, могут снизить мотивацию студентов к овладению языком. Студенты перекладывают выполнение перевода на машину, в результате чего «не вырабатывается навык работы с лексическим минимумом, грамматическими структурами, характерными для того или иного языка, работы по определению нужного именно в этом контексте значения [3, с. 128]. С другой стороны, большинство исследователей и респондентов высказывают позитивное отношение к ИИ, связывая его с развитием адаптивного обучения, социального обучения и геймификации, которые опираются на принцип персонализации и открывают новые горизонты для образовательного процесса [16, с.11].

Таким образом, мы приходим к выводу, что лишь грамотное использование технологий и контроль их внедрения в образовательный процесс способны обеспечить повышение его эффективности. Вследствие чего, можно также выделить две ключевые проблемы, с которыми сталкивается современная методологическая наука. Во-первых, это необходимость разработки новых форм и методов работы с искусственным интеллектом. Во-вторых, это проблема перегруженности информационными потоками, которая негативно сказывается на внимании и концентрации учащихся, что подтверждается данными исследований Королевского колледжа Лондона [13].

Согласно исследованию К.В. Лыковой ответом на эти вызовы может стать обращение к методу микрообучения [5, с. 185]. Эффективность данного метода для интеграции информационных технологий в процесс иноязычного обучения подтверждается также и другими учеными: Т.Ю. Бугаковой, Т. Хугом, М.И. Соуза. Микрообучение представляет собой метод, при котором информация подается небольшими частями, что делает его идеальным инструментом для внедрения современных информационных технологий [1, с. 71]. В контексте иноязычного образования фрагментами учебного контента могут выступать отдельные слова, вы-

ражения, фразы и предложения [14, с. 17], а использование медиаресурсов является распространенным инструментом работы с микроконтентом [15, с. 675]. Учеными в том числе отмечается, что этот метод учитывает нейрофизиологические особенности обучения взрослых, позволяя снизить когнитивную нагрузку и обеспечить необходимую концентрацию при работе с материалом [12, с. 3].

Анализ современных исследований и практического опыта позволяет выделить три перспективные области применения искусственного интеллекта в рамках иноязычного образования: чат-боты, платформы для создания методических материалов и обучающие видео.

Примеры использования ИИ в обучении разнообразны, что делает их также объектом исследований. Чат-боты, в частности модели, подобные GPT, являются одними из самых эффективных обучающих инструментов, созданных на базе ИИ. Они функционируют подобно привычным мессенджерам, предлагая полноценный диалог и способность генерировать контент разного типа: тексты, вопросы, учебные задания [17, с. 7]. Так, например, С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко, М.Б. Устинова в качестве примера использования ИИ для создания персонализированных учебных заданий разного типа и решения других подобных методических задач отмечают специализированную платформу Twee. Twee – популярный ресурс для преподавателей иностранных языков, который, несмотря на ограничение в 20 слов для создания учебных текстов, ориентирован на работу с микроконтентами [4]. И.В. Гончарова в своем исследовании отмечает платформу ProgressMe, которая «позволяет быстро подстроить контент под уровень, интересы и потребности учащихся, сделать упражнения с лексикой и грамматическими конструкциями актуальными для каждого конкретного студента, используя запросы на иностранном языке» [2, с. 214]. Существует огромное количество чат-ботов, но многие из них платные, помогающих студентам развивать продуктивные виды иноязычной речевой деятельности: письмо и/или говорение. Ключевыми критериями выбора, на что нужно обратить внимание, чтобы чат-бот принес максимальную пользу, являются способ ввода и вывода речи (поддержка голосового ввода и синтеза речи), качество обратной связи (разъяснение ошибок и примеры правильного употребления), персонализация (учет родного языка и интересов).

Платформы для создания методических материалов являются отличным подспорьем для преподавателя, так как значительно оптимизируют его работу, сокращая время на подготовку к занятиям и разработку дидактического материала. Например, DeepSeek может быть использован для создания лексико-грамматических тестов с возможностью их дальнейшего импорта и размещения на платформе Moodle. Платформы вроде Magic School AI генерируют вопросы к видео на YouTube, позволяя выбрать языковой уровень студентов, количество и тип вопросов (множественный выбор, свободный ответ) [2, с.213]. Такие платформы как Gamma, Presentations, Canva могут использоваться для генерации изображений и разработки презентаций.

Видеоматериалы остаются одним из наиболее популярных инструментов для осуществления микрообучения. Исследователи разрабатывают и внедряют модели курсов на основе микрообучения с использованием коротких видеофрагментов, комбинируя их с анимациями, подкастами и викторинами [11, с. 156]. Искусственный интеллект выступает не только помощником в поиске и подборе видео для конкретных учебных целей, но и в создании собственных видеоматериалов, например с помощью платформ Leonardo, Кандинский, Шедеврум.

В условиях усиливающейся межкультурной интеграции важнейшей целью языкового образования становится формирование межкультурной компетенции, а возможности генеративного ИИ объектом для исследований также и в этой области. Анализ данных исследований показывает, что генеративный ИИ представляет собой мощный инструмент для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. ГИИ способен генерировать аутентичные тексты, диалоги и сценарии, которые точно передают лексические, грамматические и культурные особенности языка. Он может создавать контент, отражающий специфику национальной культуры, включая менталитет, ценности и традиции [10, с. 339]. Наибольшей ценностью применения ГИИ в обучении межкультурной коммуникации является его способность моделировать реалистичные или гипотетические межкультурные ситуации: переговоры, путешествия, образовательные программы или деловое сотрудничество между представителями разных культур, которые могут быть использованы для симуляций с использованием технологий дополненной реальности (AR) или виртуальной реальности (VR). Подобное применение инструментов ИИ позволяет погрузить студентов в иноязычную среду, а работа над такими сценариями учит применять знание языка для решения коммуникативных задач, анализировать и учитывать культурные различия в речевом поведении, а также реагировать на возможные межкультурные конфликты и разрабатывать стратегии эффективного общения. Исследователи признают, что использование ГИИ имеет большой спектр преимуществ, но отмечают и наличие недостатков. Преимущества включают персонализацию обучения, повышение мотивации, улучшение навыков произношения, расширение словарного запаса с помощью интерактивных упражнений и игр, улучшение навыков аудирования и т. д. Недостатками являются отсутствие человеческого взаимодействия, высокая стоимость, сложность использования и т. п. [9, с. 156]

Полный перечень сервисов искусственного интеллекта, которые могут использоваться в работе преподавателем и студентами в процессе обучения, находится на сайте Академии образования Республики Беларусь (https://akademy.by/images/Obuchenie).

Цифровизация и интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения открывают новые горизонты в образовании, но также ставят перед ним новые вызовы. Искусственный интеллект перестает быть просто технологическим трендом и становится мощным методическим инструментом, способным трансформировать процесс обучения иностранным языкам. От микрообучения, учитывающего нейрофизиологические особенности человека, до генеративного ИИ, открывающего возможности для подлинного межкультурного диалога, – технологии предлагают беспрецедентные возможности для персонализации, интенсификации и повышения мотивации учебного процесса. Ключевыми условиями успеха являются грамотное и методически обоснованное использование, разработка комбинированных подходов, объединяющих проверенные временем педагогические методы с инновационными возможностями ИИ и центральная фигура преподавателя, который направляет, поддерживает и вдохновляет студентов. Долгосрочное влияние ИИ на формирование всех видов речевой деятельности, а также разработка и апробация инновационных методов, интегрирующих ИИ в процесс обучения иностранным языкам в высшей школе должны быть объектами дальнейших исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бугакова, Т.Ю. E-LEARNING: современные тренды образования / Т.Ю. Бугакова // Актуальные вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 70-73.

2. Гончарова, И.В. Примеры использования искусственного интеллекта в обучении студентов иностранному языку / И.В. Гончарова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Ярославль, 17-18 мая 2024 г. / Ярославский государственный технический университет; редкол.: И. Н. Пузенко [и др.]. – 2024. – С. 212-215. URL: https://libeldoc.bsuir.by/handle/123456789/56140

3. Землякова Т.А., Земляков В.Д. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка / Т.А. Землякова, В.Д. Земляков // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – №2. – С. 126-129.

4. Ковальчук С. В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко, М.Б. Устинова // [Электронный ресурс] Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000

5. Лыкова, К.В. Искусственный интеллект в иноязычном образовании (на примере микрообучения) / К. В. Лыкова // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 23-24 окт. 2024 г. / редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2024. – С. 183-189. URL: http://e-lib.bsufl.by/handle/edoc/15676

6. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.by/news/v-nogu-so-vremenem/

7. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.by/news/v-tsentre-vnimaniya--tsifrovizatsiya-obrazovaniya

8. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: https://multilang.pravo.by/ru/term/index/32263?langname=ru&size=25&page=1&type=3

9. Низкошапкина О.В., Рзаева Э.Н., Голубева Т.И. Применение искусственного интеллекта для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов / О.В. Низкошапкина, Э.Н. Рзаева, Т.И. Голубева // [Электронный ресурс] Мир науки, культуры, образования. – 2025. – №2 (111). – С.155-158

10. Черник, Н.Н. Генеративный искусственный интеллект как инструмент межкультурного диалога в преподавании иностранных языков в учреждении высшего образования / Н.Н. Черник // Актуальные векторы белорусско-китайского торгово-экономического сотрудничества: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Минск, 18 декабря 2024 г. / Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский государственный экономический университет, Республиканский институт китаеведения имени Конфуция Белорусского государственного университета; [редакционная коллегия: Е. А. Малашенко (главный редактор) и др.]. – Минск: Колорград, 2025. – С. 336-344

11. Alshammari, F.L. Video-based microlearning and the impact on programming skills and technology acceptance / F.L. Alshammari // [Electronic resource] Journal of Education and e-Learning Research. – 2024. – № 11 (1). – P. 155-165. DOI: https://doi.org/10.20448/jeelr.v1i11.5399

12. Balasundaram S., Mathew J., Nair S. Microlearning and Learning Performance in Higher Education: A Post-Test Control Group Study / S. Balasundaram, J. Mathew, S. Nair // [Electronic resource] Journal of Learning for Development. – 2024. – № 11. – P. 1-14. DOI: https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.752.

13. Do we have your attention? How people focus and live in the modern information environment [Electronic resource]. URL: https://www.kcl.ac.uk/policy-institute/assets/how-people-focus-and-live-in-the-modern-information-environment.pdf

14. Hug, T. Didactics of microlearning: concepts, discourses and examples / T. Hug // Münster: Waxmann Publ.. – 2007. – P. 424

15. Souza M. I., Amaral S. F. Educational Microcontent for Mobile Learning Virtual Environments / M.I. Souza, S.F. Amaral // Creative Education. – 2014. – № 5. – P. 672-681.

16. Stracqualursi L., Agati P. Twitter users perceptions of AI-based e-learning technologies / L. Stracqualursi, P. Agati // [Electronic resource] Scientific Reports. – 2024. – № 14 (1). – P. 1-14. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-56284-y

17. Tikhonova E., Raitskaya L. ChatGPT: Where is a silver lining? Exploring the realm of GPT and large language models / E. Tikhonova, L. Raitskaya // [Electronic resource] Journal of Language and Education. – 2023. – № 9 (3). – P. 5-11. DOI: https://doi.org/10.17323/jle.2023.18119

## INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: FROM MICROLEARNING TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

**M.V. Ovchinnikova**

*Polessky State University,*
*Pinsk, Belarus, ovchinnikova.m@polessu.by*

This article presents a comprehensive analysis of the potential for applying artificial intelligence (AI) technologies in teaching foreign languages in higher education. The paper examines the theoretical and practical aspects of AI integration, ranging from a micro-learning methodology that accounts for the neurophysiological characteristics of adult learners, to the use of generative artificial intelligence (GenAI) as a tool for intercultural dialogue.

*Keywords:* artificial intelligence; foreign language teaching; microlearning; chatbots; generative artificial intelligence; intercultural competence; digitalization of education.

УДК 372.881.161.1

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ

**Т.А. Осипова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,*
*РеспубликаБеларусь, annettoc@rambler.ru*

В статье рассматривается методика организации учебного занятия, посвящённого празднованию Новруза, для студентов из Туркменистана, которые обучаются в белорусском вузе. Описываются педагогические задачи, структура занятия, используемые методы и средства, а также анализируется воспитательный и культурный потенциал мероприятия. Особое внимание уделяется интеграции этнокультурного компонента в образовательный процесс.

*Ключевые слова:* социокультурный аспект обучения; русский язык как иностранный (РКИ); занятие-праздник; Новруз; туркменская культура; межкультурное воспитание; этнокультурное образование.

Социокультурный компонент является одним из обязательных в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Без него невозможно сформировать коммуникативную компетенцию обучающихся. Коммуникативная компетенция – это способность осуществлять иноязычное общение в необходимых пределах, и, кроме того, развитие личности обучающегося средствами иностранного языка.

Социокультурный (или национально-культурный) компонент обучения иностранному языку определяется как «знание социокультурной специфики страны изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой» [1, с. 280]. Как указывает Юрова Ю. В., «социокультурное содержание реализуется на различных уровнях: тематическом, ситуационном, текстовом, речеповеденческом, лексическом, грамматическом, а также на уровне информации, представленной визуальным рядом» [4, с. 70].

Смирнова Ю. А. отмечает, что в процессе изучения иностранного языка, в частности русского, «студенты должны приобрести определенный минимум фоновых знаний, необходимых им для адекватной интерпретации любого текста, в целях преодоления "культурного барьера", для сопоставления своей и чужой картин мира» [2]. Много иностранцев изучают русский язык в нашей стране, и это вполне оправданно, поскольку русский язык в Беларуси является одним из государственных.

Тихоненко Е. В. подчеркивает необходимость включения в социокультурный аспект обучения русскому языку как иностранному национально-культурного компонента: «Иностранные учащиеся, изучая русский язык, находятся в условиях соприкосновения и взаимопроникновения двух культур – русской и белорусской» [3, с. 303]. Таким образом, задачами обучения русскому языку как иностранному в нашей стране являются, как обычно, общеобразовательная, развивающая, воспитательная, а также лингвострановедческая, которая заключается в развитии у обучающихся интереса не только к русской, но и к белорусской культуре, ознакомление с праздниками, памятными датами, интересными местами, достопримечательностями Беларуси и Гомеля, в котором учатся студенты. Конечно, при этом нужно помнить о «соблюдении пропорций в представлении информации о русской и белорусской культурах» [3, с. 304].

Формирование социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному осуществляется, в частности, с помощью такого метода, как изучение страноведческих текстов. С целью представления русской культуры на занятиях по РКИ студентам предлагаются чтение и анализ текстов на соответствующую культурологическую и страноведческую тематику, которые посвящены истории России, российским достопримечательностям, известным российским деятелям. Полезно привлекать для работы тексты (аутентичные и адаптированные) художественных произведений известных российских авторов, как классические, так и современные (А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, А. И. Куприна, Ю. П. Казакова и др.).

Для представления белорусской культуры полезно изучать тексты, посвященные Беларуси, которые размещены в белорусских учебных пособиях, например, «Беларусь», «Известные люди Беларуси», «Минск» и т. п. [3, с. 304]. Для знакомства с Гомелем в нашей учебной программе есть целый ряд текстов для изучающего чтения: «Гомель: прошлое, настоящее, будущее», «Гомельский дворцово-парковый ансамбль», «Рысь – символ Гомеля» и другие. Кроме изучения указанных текстов, целесообразно применять такой метод обучения, как проведение экскурсий по знаменательным местам города.

В рамках социокультурного аспекта учебного процесса не менее важно побуждать студентов-инофонов рассказывать о культуре своей страны. Тематика наших занятий по русскому языку как иностранному включает изучающее чтение текстов на темы «Моя страна на карте мира», «Традиции моей страны», «Праздники

моей страны» и т.п. Для эффективного изучения русского языка туркменскими студентами мы используем нетрадиционные формы проведения занятий, например, занятие в форме праздника, занятие в форме экскурсии и т. п. Рассказ иностранных студентов о своей культуре реализует принцип так называемого диалога культур, когда родная (в нашем случае туркменская) культура студентов сравнивается с культурой страны изучаемого языка.

Главная педагогическая цель – формирование личности, готовой к жизни в поликультурном мире, способной к бесконфликтному общению с представителями других культур. Социокультурный аспект представляют следующие компоненты: 1) культурологический подход (изучение традиций, обычаев, особенностей менталитета); 2) социокультурная компетентность (формирование навыков межкультурного общения, получение фоновых знаний); 3) межкультурный подход (сравнение своей культуры с другой, что дает возможность глубже понять свою культуру и принять чужую); 4) адаптационный компонент (помогает иностранным студентам преодолеть социокультурный барьер); 5) творческий компонент (развивает навыки публичного выступления, раскрывает таланты обучающихся).

Представим методику проведения занятия, посвященного туркменскому празднику Новрузу. Этот праздник весны и возрождения природы отмечают 21-22 марта в целом ряде стран и очень любят в Туркменистане. Туркменские студенты, обучающиеся в Беларуси, всегда празднуют его. Новруз, знаменующий приход весны и астрономический новый год, поскольку приурочен к дню весеннего равноденствия, имеет параллели со славянскими праздниками, прежде всего с Масленицей. Об этом следует рассказать иностранным учащимся, тем более что в Беларуси Масленица является любимым праздником, отмечается широко, и студенты могут присутствовать на этом празднике. И Новруз, и Масленица связаны с культом Солнца. Для туркменских учащихся праздник Новруз – не просто календарное событие, а важный элемент национальной идентичности. Проведение тематического занятия позволяет углубить понимание культурных традиций, развить межкультурную коммуникацию, создать благоприятную атмосферу в коллективе, воспроизвести для иностранных обучающихся уголок родной страны.

Цель занятия – познакомить студентов с историей и традициями Новруза, сформировать уважительное отношение к культурному наследию туркменского народа, развить творческие и коммуникативные навыки. Задачи тематического занятия могут быть следующими: 1) сделать обзор истории праздника Новруз; 2) рассказать о традициях празднования Новруза в разных велаятах Туркменистана; 3) создать условия для творческого самовыражения учащихся через национальные формы искусства.

Для проведения этого занятия используются следующие методы и средства: мультимедийное оборудование для просмотра видео и прослушивания аудиоматериалов; видеоматериалы о праздновании Новруза в Туркменистане; презентация с иллюстрациями традиционных обрядов; аудиозаписи туркменской народной музыки; рецепты туркменских праздничных блюд.

Занятие включает несколько этапов. Первый этап – вступительное слово ведущих. Заранее подготовленные туркменские студенты приветствуют своих однокурсников на русском и туркменском языках, кратко представляют тему занятия-праздника. Туркменские студенты знают заранее о проведении такого занятия, поэтому готовятся к нему, в том числе по возможности приходят в национальной

одежде. Обычно туркменские девушки привозят из дома национальные платья, сумочки из туркменского ковра и т. п.

Второй этап – историко-культурный. Два студента, которые хорошо владеют русским языком, озвучивают информацию о происхождении праздника Новруз, его связи с зороастризмом и древними земледельческими циклами, о культе Солнца и сходстве Новруза и славянской Масленицы, о значении Новруза в культуре народов Центральной Азии, об особенностях его празднования в Туркменистане со своими традициями и обрядами. Тут обращаем особое внимание на самые важные элементы Новруза: главное блюдо – семене (ростки пшеницы как символ возрождения); другие традиционные блюда – плов, лепешки, сладости; социальное единство – прощение обид; экологическая акция – посадка деревьев; народные гуляния, в частности, прыжки через костер, что также напоминает о костре для сжигания чучела зимы на Масленицу, и т. д.

Третий этап – интерактивный. Студенты рассказывают о традициях празднования Новруза в своей семье. Например, девушки рассказывают, как они готовят семене (приготовление занимает несколько дней, это длительный и трудоемкий процесс, в котором участвуют все женщины семьи). Учащиеся, которые живут в городе, рассказывают, что на Новруз они едут в деревню к родственникам и там угощаются семене и другими традиционными блюдами. Интересно узнать о традиции разводить костер и прыгать через него. Традиционный девичий музыкальный инструмент в Туркменистане – гопуз. Одна из студенток привезла этот инструмент с собой и во время нашего занятия-праздника исполнила туркменскую мелодию. Учащиеся с энтузиазмом рассказывают стихи о природе, о весне, например, классика туркменской литературы Махтумкули Фраги (с переводом на русский язык). В туркменских школах дети обычно учатся танцам, поэтому многие хорошо танцуют. Кто-нибудь из девушек может исполнить народный женский танец «Билезик». В рамках третьего этапа занятия студенты делятся рецептами приготовления блюд, представляют презентацию – иллюстрации традиционных туркменских блюд.

Четвертый этап – рефлексия и заключение. Мы предлагаем обсуждение впечатлений: что нового узнали, какие традиции хотели бы сохранить в будущем. Ведущие студенты подводят итоги. Можно сделать коллективное фото (студенты любят фотографироваться вместе с преподавателем).

Проведение подобного занятия-праздника имеет значительный воспитательный и образовательный потенциал. Оно способствует укреплению культурной идентичности (студенты осознают ценность своих традиций), творческому самовыражению, укреплению сплочённости учащихся в группе, развитию межкультурной коммуникации, формированию способности эффективно взаимодействовать в поликультурной среде.

Апробация приведенной методики показала ее эффективность: туркменские студенты приняли активное участие в обсуждении своих традиций (большинство студентов поделились семейными историями); празднование Новруза сблизило туркменских студентов, улучшились межличностные отношения в группе. Важно привлекать учащихся к подготовке занятия, побуждать их к сбору семейных рецептов, историй; создавать условия для неформального общения в процессе и после занятия. Студенты могут принести домашнюю выпечку (самсу, ишлекли и т. п.) и угостить своих однокурсников.

Таким образом, проведение занятия-праздника, посвящённого Новрузу, – это эффективный способ интеграции этнокультурного компонента в образовательный процесс. Сочетание традиционных, интерактивных и творческих методов обучения позволяет не только передать знания о традициях, но и воспитать уважение к культуре туркменского, белорусского и русского народов. Подобный подход способствует формированию толерантного и многонационального образовательного пространства, где каждый студент чувствует связь со своими корнями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Макарова, И. Н. Социокультурный аспект преподавания РКИ / И. Н. Макарова // Язык. Общество. Медицина: сборник материалов XIX Республиканской студенческой конференции с международным участием и XVI Республиканского научно-практического семинара «Формирование межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования при обучении языкам», Гродно, 14 ноября 2019 года. – Гродно: Гродненский государственный медицинский университет, 2020. – С. 280-283.

2. Смирнова Ю. А. Социокультурный аспект в процессе преподавания РКИ. – URL: https://elib.bsu.by/bitstream/ (дата обращения: 23.04.2026).

3. Тихоненко, Е. В. Национально-культурный компонент в обучении РКИ / Е. В. Тихоненко // Актуальные проблемы довузовской подготовки. – Минск, 2019. – С. 302-305. – URL: https://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/24327/302_305.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата обращения: 23.04.2026).

4. Юрова, Ю. В. Фактор социокультурной компетенции в практике преподавания русского языка как иностранного / Ю. В. Юрова // Вестник РУДН, сер. Русский и иностранный языки и методика их преподавания. – 2007. – №2. – С. 68-74.

**THE SOCIO-CULTURAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

**T. A. Osipova**
*F. Skorina Gomel State University*
*Belarus, annettoc@rambler.ru*

This article examines the methodology for organizing a lesson dedicated to the celebration of Nowruz for students from Turkmenistan studying at a Belarusian university. It describes the pedagogical objectives, lesson structure, methods, and resources used, and analyzes the educational and cultural potential of the event. Particular attention is paid to the integration of the ethnocultural component into the educational process.

*Keywords*: socio-cultural aspect of education; Russian as a foreign language; holiday lesson; Novruz; Turkmen culture; intercultural education; ethnocultural education.

УДК 00.009

## ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**А.В. Панковец**
*Полесский государственный университет*
*Пинск, Республика Беларусь, pankovets.a@polessu.by*

В статье отмечаются современные тенденции в обучении русскому языку как иностранному. Внедрение различных цифровых сервисов позволяет оптимизировать работу

над развитием иноязычной коммуникативной компетенции. Также с их помощью можно организовать полноценное онлайн-обучение в цифровой среде.
*Ключевые слова*: русский язык как иностранный; цифровые технологии; визуализация; информационные и коммуникационные технологии; образовательные платформы; традиционные методы обучения.

Внедрение цифровых технологий привело к кардинальным изменениям в образовательном процессе. Изменились не только методы преподавания – от прямого изложения материала к опосредованному через цифровые устройства (дистанционное и смешанное обучение), но и сами формы учебного процесса. Преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) столкнулись с необходимостью быстро адаптироваться к таким изменениям, осваивая новые цифровые инструменты: интерактивные карты, создание подкастов, проведение онлайн-трансляций и организацию виртуальных классов. В условиях стремительного развития технологий цифровая грамотность становится одной из ключевых профессиональных качеств преподавателей любых научных и образовательных сфер.

Многие исследователи согласны с тем, что благодаря цифровым технологиям изменилась методика обучения языкам, в том числе и русскому как иностранному, и что их применение предоставляет студентам возможность самостоятельно организовать обучение, ориентируясь на собственные интересы и потребности.

Выбор наиболее эффективного метода обучения РКИ обусловлен целым рядом факторов, среди которых ключевыми являются: цели обучения, объем изучаемого материала, уровень подготовки и возраст обучающихся, а также их вовлеченность и наличие определенных учебных навыков [3]. Современная тенденция к интенсификации образования, направленная на повышение эффективности усвоения изучаемого материала, привела к использованию инновационных методов, требующих использование современных технологий обучения, наряду с традиционными методами.

В настоящее время преподавание РКИ характеризуется стремительным внедрением цифровых технологий, которые постоянно обновляются и расширяются. В связи с этим перед преподавателем стоит задача не столько использовать одновременно все существующие цифровые сервисы и платформы, сколько «научиться ориентироваться во всем многообразии цифровых инструментов и онлайн-сервисов, определять их функциональные возможности в зависимости от желаемых результатов» [1, с. 5].

Одним из наиболее эффективных цифровых средств в обучении РКИ является мультимедийный проектор. Это средство для отображения всех форм наглядности и эффективной подачи учебного материала. Источником для передачи информации на экран может выступать как компьютер, так и телефон. Использование проектора в образовательном процессе имеет множество преимуществ, например, экономия времени на занятиях, т.е. не нужно записывать информацию на доске – достаточно перейти к следующему слайду. Также мультимедийный проектор дает новые образовательные возможности для обучающихся, так как он не только хорошо дополняет, но и заменяет привычный учебник, плакаты и другие традиционные формы наглядности. Все эти факторы положительно воздействуют на ситуацию общения и понимания русскоязычной культуры, что крайне важно для иноязычных обучающихся, которым достаточно сложно преодолеть языковой барьер. Применение мультимедийного устройства помогает создать комфортную

рабочую атмосферу, так как подобная форма работы способна улучшить восприятие информации.

Немаловажную роль в обучении РКИ играет внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В последнее время активно используются такие эффективные образовательные платформы, как Google Класс и Canvas, главная задача которых заключается в структурировании авторского учебного материала, а также быстрая отправка и получение заданий. Для организации синхронного занятия в цифровом пространстве используются такие цифровые сервисы, как Google Meet, Skype и Zoom. Успешная реализация многих педагогических технологий (проектное обучение, «мозговой штурм», интерактивное обучение, игровое обучение) возможна благодаря платформам Kami, Trello и Google приложениям. Для организации самостоятельной работы преподаватели и обучающиеся могут обратиться к цифровым сервисам Joyteka или PlayPosit, которые подразумевают включение вопросов, заданий и текстов в процесс проигрывания видеоматериала. Google Формы, Wordwall, LearningApps.org помогают создать «облака слов» в процессе работы с текстом (выделение ключевых слов, составление предложений и др.), а также визиализирует тематические группы слов, создавая упражнения на их отработку.

Высокую эффективность в обучении РКИ имеют игровые формы работы, которые нацелены на активизацию познавательной деятельности, повышение мотивации и самоконтроля у обучающихся. Использование игровых методов обучения на занятиях РКИ способствует повышению мотивации и интереса со стороны обучающихся. На данный момент существуют как готовые приложения для обучения русскому языку как иностранному (Duolingo), так и приложение, где преподаватель самостоятельно может разработать комплекс упражнений (Kahoot).

Стоит также упомянуть о сервисе DingTalk, поскольку интерфейс приложения крайне удобен в проведении видеоконференций и понятен в использовании иностранным студентам. Также в последнее время в обучении РКИ активно используются такие эффективные образовательные платформы, как Coursera, Microsoft Teams, EdX, eFront, Moodle, которые в большей или меньшей степени также удовлетворяют требованиям при обучении иноязычной аудитории [2, с. 28].

Широкие возможности представленных цифровых сервисов позволяют оптимизировать работу преподавателя, разнообразить учебную деятельность студентов, стимулировать их самостоятельную работу, а также учитывать индивидуальные когнитивные особенности благодаря разнообразным форматам представления учебного материала и последующей работы с ним.

Таким образом, благодаря применению перечисленных выше цифровых сервисов преподаватель получает возможность выбора наиболее результативных приемов обучения РКИ. Это, в свою очередь, способствует созданию целостной и качественной образовательной среды, а также комфортной атмосферы на занятиях, облегчая и ускоряя адаптацию обучающихся. Применение цифровых технологий не исключает полностью подход в обучении «преподаватель – студент», а наоборот, дает возможность учащимся значительно расширить свое знакомство с русским языком и приобрести большой объем новых знаний. Цифровые технологии способствуют социальному взаимодействию участников образовательного процесса, что позволяет на практике тренировать навыки общения, необходимые не только в реальной жизни, но и в профессиональной сфере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ломовцева, Н.В. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Н.В. Ломовцева, К.М. Заречнева, О.В. Ушакова, С.Ю. Ярина. Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. – 84 с.

2. Н. Е., Сычева, Е. С. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайской аудитории в условиях взаимодействия разных культур // Беларусь и Китай: многовекторность сотрудничества: сб. ст. по результатам V Науч.-практ. круглого стола, Барановичи, 22 марта 2022 г. / Баранович. гос. ун-т, редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. Барановичи: БарГУ, 2022. С. 27–30.

3. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.

## DIGITAL SERVICES AS A CONTEMPORARY METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**A.V. Pankovets**

*Polessky State University, Pinsk, Republic of Belarus, pankovets.a@polessu.by*

The article describes current trends in teaching Russian as a foreign language. The implementation of different digital services allows to optimize the work on the development of foreign language communicative competence. They can also be used to organize a comprehensive online-training in the digital environment.

*Keywords*: Russian as a foreign language; digital technologies; visualization; information and communication technologies; educational platforms; traditional teaching methods.

УДК 81.115

# ЛИНГВОСТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГАРМОНИЧНЫХ ДВУСЛОЖНЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Рахтари Махира Фамиль**

*Сумгаитский государственный университет*

*Сумгаит, Азербайджан, mahira.rahtari@sdu.edu.az*

В статье анализируются особенности фонетической структуры гармоничных двусложных слов в современном русском языке на основе лингвостатистического метода. В ходе исследования было изучено 9 436 двусложных лексических единиц, отобранных из корпуса объемом 100 000 слов; установлено, что 2 320 из них (24,6%) обладают сингармонической фонетической структурой. Гармонические структуры классифицированы в соответствии с системами заднеязычной и переднеязычной гармонии, а также определен уровень продуктивности фонетических моделей. Результаты исследования показали, что в русском языке преобладают заднеязычные гармонические структуры, в то время как переднеязычные модели демонстрируют ограниченную продуктивность. Выявленные структурные модели имеют важное значение для изучения фонетической типологии русского языка.

*Ключевые слова:* русский язык, фонетическая структура, двусложные слова, сингармонизм, лингвостатистика, фонетические модели, гармония гласных.

**Введение.** Системное изучение фонетической структуры имеет важное значение для определения фонологического строя языка, слоговых моделей и комбина-

торных возможностей звуков. Двусложные слова считаются одними из наиболее активных структурных единиц фонетической системы, и их исследование позволяет выявить фонотактические особенности языка.

В русском языке закон гармонии (агглютинативный сингармонизм) не носит такого системного характера, как в тюркских языках. Тем не менее, в определенных лексических единицах наблюдается гармоническое соответствие гласных и согласных. С этой точки зрения исследование фонетической структуры двусложных гармоничных слов русского языка представляет особый научный интерес.

**Цель исследования** заключается в определении типов фонетической структуры двусложных гармоничных слов в современном русском языке, их систематизации и анализе уровня их продуктивности на основе лингвостатистического метода.

**Материал и методы исследования**

Материал исследования был сформирован на основе следующих словарей:

1. **Кузьмина И.А.** «Новый орфографический словарь русского языка. 100 000 слов». [3]
2. **Новинская Н.И.** «Орфоэпический словарь русского языка». [4]

В ходе исследования было подвергнуто фонетическому анализу 9436 двусложных слов, относящихся к современному русскому литературному языку. В процессе анализа учитывались:

- соотношения гласных и согласных;
- особенности твердой и мягкой гармонии (палатализации);
- структура слога;
- принципы фонетического соответствия.

В работе использовались структурно-семантический анализ, описательный метод и лингвостатистические приемы.

**Общая статистика гармоничных двусложных слов в русском языке**

В результате проведенных расчетов было установлено, что из 9436 двусложных слов в современном русском литературном языке:

- **2320** имеют сингармоническую структуру;
- **7116** имеют несингармоническую структуру.

В процентном соотношении:

- **24,6 %** составляют гармоничные структуры;
- **75,4 %** – негармоничные структуры.

Среди сингармоничных слов:

- **2089** слов обладают твердой гармонией;
- **231** слово обладает мягкой гармонией.

Эти результаты показывают, что в русском языке модели с твердой гармонией являются более продуктивными.

**Твердые гармонические структуры типа S2.1**

Структуры типа S2.1 формируются на основе соответствия твердых гласных и твердых согласных и обозначаются моделью **C1+C1**. Для данного типа было выявлено 2089 слов. Они систематизированы по 46 различным видам фонетических структур.

Наиболее продуктивные модели:

- **tatat** (*мадам, загар, донор*)
- **tattat** (*жаргон, футбол, захват*)
- **tatatt** (*баланс, мамонт, курорт*)

- **ttatat** (*глоток, бросок, флакон*)

Проведенный статистический анализ показывает, что среди структур с твердой гармонией наиболее продуктивной группой являются модели, начинающиеся и заканчивающиеся на согласный. Эта группа составляет **49,6 %** слов типа S2.1.

**Мягкие гармонические структуры типа S2.2**

Структуры типа S2.2 формируются на основе гармонии мягких (переднеязычных) гласных и мягких согласных и обозначаются моделью **C2+C2**. К этому типу относится всего 231 слово, что составляет примерно **10 %** от общего числа гармоничных слов.

Наиболее распространенные модели:

- **t'it'it'** (*беречь, сидеть, реветь*)
- **t'it't'it'** (*винтить, кислить, теснить*)
- **t'it'i** (*дети, филе*)
- **t't'it'it'** (*звенеть, светить*)

Среди мягких гармонических структур наиболее продуктивной группой являются модели, начинающиеся и заканчивающиеся на мягкий согласный.

**Заключение.** В результате проведенного лингвостатистического и фонетического анализа была определена система гармонических фонетических структур двусложных слов в современном русском языке, а структурные модели были систематически классифицированы. В ходе исследования на базе лексического материала объемом 100 тысяч слов было изучено 9436 двусложных лексических единиц; установлено, что 2320 из них обладают сингармонической структурой, а 7116 – несингармонической. Хотя эти показатели свидетельствуют о преобладании несингармонических моделей в русском языке, было выявлено, что гармонические фонетические структуры также формируются на основе определенной системности.

Установлено, что внутри сингармонических структур более продуктивным является тип **S2.1**, формирующийся на основе соответствия твердых гласных и твердых согласных. В рамках этого типа зафиксировано 2089 лексических единиц и 46 различных видов фонетических структур. Тип **S2.2**, основанный на гармонии мягких гласных и мягких согласных, представлен ограниченно – 231 словом и 15 типами структур. Данный факт подтверждает, что в русском языке твердые гармонические модели более активны и продуктивны.

Результаты исследования показывают, что закон гармонии в русском языке не носит такого системного характера, как в тюркских языках. Тем не менее, наличие определенных гармонических фонетических моделей внутри двусложных слов доказывает сохранение элементов структурной стабильности в фонетической системе языка. В частности, высокая продуктивность гармонических моделей, начинающихся и заканчивающихся на согласный, играет важную роль в формировании фонотактических особенностей русского языка.

Полученные результаты имеют важное научное значение для изучения фонетической типологии русского языка, фонологического моделирования, лингвостатистических исследований и сравнительного фонетического анализа азербайджанского и русского языков. Выявленные в ходе работы структурные модели могут служить теоретической и практической базой для будущих контрастивно-типологических исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аванесов, Р. И. Орфоэпический словарь русского языка. – Москва: Русский язык, 1983.

2. Ахундов, А. А. Фонетика азербайджанского языка (*Azərbaycan dilinin fonetikası*). – Баку: Изд-во «Маариф», 1984. – 323 с.

3. Кузьмина, И. А. Новый орфографический словарь русского языка. – Москва, 2014.

4. Новинская, Н. И. Орфоэпический словарь русского языка. – Ростов-на-Дону, 2009.

5. Рахтари, М. Ф. Типы двусложной сингармонической фонетической структуры в азербайджанском и русском языках // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – Москва, 2021. – № 12. – ISSN: 2223-2982.

6. Доступ через eLibrary: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47977173 DOI: https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.12.23

## LINGUOSTATISTICAL ANALYSIS OF THE PHONETIC STRUCTURE OF HARMONIC DISYLLABIC WORDS IN MODERN RUSSIAN

**M.F.Rahtari**
*Sumgayit State University*
*Sumgayit, Azerbaijan, mahira.rahtari@sdu.edu.az*

The article analyzes the phonetic structural features of harmonic disyllabic words in modern Russian based on the linguostatistical method. During the research, 9,436 disyllabic lexical units selected from a corpus of 100,000 words were examined, and it was determined that 2,320 of them, or 24.6%, possess a synharmonic phonetic structure. Harmonic structures were classified according to back and front harmony systems, and the productivity level of phonetic models was identified. The results of the study revealed that back harmonic structures predominate in the Russian language, whereas front harmonic models demonstrate limited productivity. The identified structural models are of significant importance for the study of the phonetic typology of the Russian language.

*Keywords:* Russian language, phonetic structur, disyllabic words, synharmonism, linguostatistics, phonetic models, vowel harmony.

УДК 372.881.111.1.

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

**С.А. Скляренко**
*Дэчжоуский университет*
*Дэчжоу, Китай,sklyarenko.sa@yandex.ru*

В работе представлены итоги исследования автора, в рамках которого были проанализированы проблемы и перспективы методов преподавания русского языка как иностранного в китайских вузах для студентов нефилологических специальностей. Особое внимание было акцентировано на построение методического подхода с учётом диалектной принадлежности китайских студентов и специфики учебных планов в российско-китайским образовательным программах китайских вузов.

*Ключевые слова:* РКИ; диалектные группы; методы преподавания; студенты-нефилологи.

Целью настоящего исследования стало на основе полученных данных лично автором за 10-ти летний период времени (2016 - 2026 гг.) на площадках трех университетов Китая (Тяньцзинский педагогический университет, а так же университеты городов Санья (провинция Хайнань) и Дэчжоу (провинция Шаньдун)) в качестве преподавателя русского языка как иностранного для студентов-нефилологов, а так же на основе анализа иных научных работ по этой проблематике, выявить наиболее актуальные методы обучения по дисципалине Русский язык как иностранный (РКИ) для китайских студентов-нефилологов с учётом перечисленных факторов, опираясь на концепцию речемыслительных образов как вербализованных обыденных концептов. Доклады по предыдущим этапам исследований производились автором на протяжении 2017-2026 гг. на международных конференциях, в т.ч. [3; 4; 5]. Кроме того ряд публикаций в научных изданий носил обобщающие межстрановой характер [6], а так же соавторстве и межрегиональный формат [1] исследования.

Одним из наиболее существенных, но часто недооцениваемых факторов, влияющих на эффективность обучения русскому языку китайских студентов, являются их диалектные особенности. Практически все китайские студенты наряду с литературным китайским языком (путунхуа) владеют тем или иным региональным диалектом, фонетические, лексические и грамматические характеристики которого могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на процесс усвоения русского языка.

Личная сравнительная практика в Тяньцзине и Дэчжоу, относительно Санья, во многом подтвердила прежние аналогичные исследования, которые показывали, что отрицательный перенос в русском произношении наиболее ярко проявляется у студентов из Юго-Восточного Китая, особенно в области произношения согласных фонем и слогов. В то же время существуют и отдельные случаи положительного переноса, что свидетельствует о необходимости дифференцированного подхода.

Данная проблематика должна изначально фиксироваться для преподавательского состава РКИ в университетах России при принятии к обучению студентов КНР из разных регионов в рамках одной группы.

Вместе с тем, есть и общие типичные ошибки китайских студентов на занятиях по фонетике русского языка возникают как следствие интерференции двух неродственных языков, так и вследствие особенностей различных китайских диалектов. Носители северных диалектов в целом ближе к нормативному произношению китайского языка. Однако именно эта близость к норме создаёт иллюзию лёгкости: студенты из северных регионов часто недооценивают фонетические трудности русского языка и меньше работают над произношением, что приводит к «акценту», который сложнее корректировать на поздних этапах обучения. В отличие от них, носители южных диалектов имеют ряд специфических фонетических особенностей, которые усугубляют интерференцию при изучении русского языка, что приводит к более серьёзным трудностям при освоении русских переднеязычных, шипящих и сонорных согласных.

Методические следствия из этого очевидны: при работе с китайской аудиторией необходимо учитывать не только факт принадлежности студента к китайскому этносу, но и его конкретную диалектную зону. Как справедливо отмечается в исследовании Круглова и Владимировой [2], использование материалов диалектных фонетических систем необходимо для успешного усвоения фонетики РКИ. Этно-

ориентированный подход к преподаванию фонетики русского языка, основанный на сопоставлении фонетических ошибок с конкретными произносительными особенностями родного языка учащихся, является наиболее продуктивным.

Вместе с тем, современная парадигма преподавания РКИ в Китае уже не первый год предполагает смещение акцента с акцента на грамматический подход к формированию по преимуществу коммуникативной компетенции. Однако с началом массового использования программ искусственного интеллекта, в качестве помощников для студентов, коммуникационные компетенции становятся в университетских аудиториях, при изучении данного предмета почти тотальными. Соответственно, в качестве негативного фактора, который в анализируемый 10-ти летний период только усиливался, автором отмечается, что по мере улучшения качества цифровизации процессов обучения, желания к запоминанию, даже базовых фраз языка, а вместе с ним и средний групповой уровень в познании языка, снижается. Прежние принципы мотивирования к работе, особенно в ведущих вузах страны уже по факту не работают.

Отдельного рассмотрения заслуживает обучение русскому языку на китайско-российских совместных образовательных программах, которые в последние годы получают всё более широкое распространение. Классификация таких программ включает совместные программы получения степени, программы двойных дипломов и программы включённого обучения.

Методика преподавания РКИ в рамках совместных программ имеет ряд характерных особенностей, связанных с необходимостью интегрировать языковую подготовку с профессиональным содержанием. На практике это означает, что русский язык выступает не только как предмет изучения, но и как средство освоения профессиональных дисциплин.

При реализации китайско-российских образовательных программ возникает ряд методических проблем. Методическим решением этих проблем пробуют разрешать путем использования интенсивных методов обучения на начальном этапе, внедрения смешанных форм обучения и развитие сетевого взаимодействия между российскими и китайскими преподавателями РКИ и пр. Форматы сроков студенческих обменов в рамках таких программ тоже не стандартизированы. К примеру Московский государственный институт культуры и Тяньцзиньский педагогический университет в 2014 году избрали модель 3+1, где 3 года происходит обучение будущих бакалавров музыковедов в Тяньцзине и 1 год в Московской области (город Химки, месте расположения кампуса вуза-партнера по совместной образовательной программе).

В Белгородском институте пищевых наук при Дэчжоуском университете, совместная образовательная программа Белгородского национального государственного и Дэчжэоуского университетов выстраивается по системе “4+0”, т.е. 4 года обучения в Китае, под совместным кураторством представителей. Русский язык как иностранный в рамках данной программы преподается на первых трех курсах, в том числе с преподавателями носителями языка на 1 и 2 курсах. Кроме того курс РКИ здесь подразделяется на 2 дисциплины: “Русский язык как иностранный” в целом (в т.ч. обучение лексике, фонетике, грамматике, чтению и письму) и отдельно “Аудирование и говорение РКИ”. Такая структура дает возможность наиболее эффективно концентрировать внимание студентов на конкретном аспекте и виде речевой деятельности в целях оптимизации развития коммуникативных навыков в рамках изучения русского языка.

Предлагаемая система работы по обучению студентов РКИ внедряется по данной совместной образовательной программе с момента её образования в 2022 году. Если курс РКИ проходит по достаточно стандартной классической методике работы с учебником, то на второй дисциплине имеет больший объем для возможностей к преподавательскому эксперементированию. Так, на курс аудирование и говорение РКИ в рамках первого и второго курсов обучения отводится в семестр около 18 полуторачасовых занятий, по одному занятию в неделю на аудиторию до 50 человек по специализациям основной подготовки биология, биотехнология, химия и пищевая индустрия. Итоговая оценка успеваемости складывается из баллов за активную работу на занятиях, промежуточный и стадартный экзамен. В рамках используемых принципов, содержание занятий на первом курсе обучения включают в себя отработку лишь наиболее базовых бытовых и профильных для специальности предложений и терминов, при этом особое внимание уделять правильному произношению слов и словосочетаний, оставляя остальную часть работы преподавателям основного курса РКИ, возможностям программ искусственного интеллекта и приложений онлайн перевода, а так же дополнительным занятиям на специализированных секциях.

На втором же курсе, когда словарный запас стал обширнее, и а общее понимание структуры построения предложений в русском языке понятнее для обучающихся, при согласовании с общеязыковыми стандартами, а так же профильными по специальности, общенаучными и политическими концептами производится рассмотрение в качестве монологов и диалогов студент-преподаватель таких тем как: “Система высшего образования в двух странах”, “Основы специальности”, “Выбор профессии”, “Выдающиеся люди науки и образования двух городов совместной образовательной программы”, “История и культура двух стран”, “Встреча в общежитии, лаборатории, столовой, деканате российского университета”, “Изучение учебной программы вуза-партнера”. Некоторые темы могут рассматриваться в течении одной половины занятия, другим же темам уделяется сразу несколько занятий. Многое в этом вопросе зависит от вовлеченности студентов, а в каждом направлении подготовки год к году она существенно изменяется. Именно для этого, учебная программа данной дисциплины в учебном плане на год формируется с большим запасом времени для подобного рода изменений и вариаций. Несомненно и при такой работе студенты часто пробуют в наши дни обращаются за помощью к чат-ботам программ искусственного интеллекта, однако непосредственно собственные доклад и ответы на вопросы им приходится формулировать самим, что так или иначе проводит к закреплению их личных познаний в данном иностранном языке.

Таким образом, опираясь на данные, полученные по итогам произведенной работы к моменту завершения данного этапа исследования, можно утверждать, что предложенная система обучения для студентов-нефилологов пока продолжать продуктивно выполняет свою основную функцию, т.е. способствовать эффективному развитию навыков в рассматриваемых видах деятельности, мотивируя данных студентов на совершенствование своих коммуникативных способностей, а не только полагаться на возможности всё более совершенствующихся программ искусственного интеллекта на личных их гаджетах.

В качестве резюме по проведенному исследованию установлено, что развитие навыков ведения устной речи на русском языке студентов-нефилологов в университетах Китая остается в настоящее время существенной задачей, причем чат-

боты программ искусственного интеллекта пока существенно усугубляют данную проблему. Актуальной проблемой для педагогического сообщества остаются при этом продолжение поиска способов повышения мотивации к развитию коммуникативной компетенции у данных студентов в период ускорения цифровизации в Китае.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Айзенберг И.Р. Перспективы развития модели китайско-российской межуниверситетской кооперации в провинции Хэйлунцзян / И.Р. Айзенберг, С.А. Скляренко, С.С. Кульбятская// Современная научная мысль. – 2022. – № 4. – С. 298-302.

2. Круглов В.В.Интерферентные явления в фонетике русского языка и китайских диалектов в межкультурном измерении / В.В. Круглов, О.Ю. Владимирова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1-1. – С. 70-72.

3. Скляренко С.А. Современные проблемы преподавания дисциплины «русский язык как иностранный. аудирование и говорение» в рамках китайско-российских образовательных проектов // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2026. – С. 32-35.

4. Скляренко С.А. Провинция Хайнань как новый локомотив сотрудничества в сфере высшего образования России и Китая // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. – 2025. – № 4 (15). – С. 669-672.

5. Скляренко С.А. Сотрудничество Московского Государственного Института Культуры и Тяньцзинского Педагогического Университета в сфере программ двойных дипломов бакалавров по направлению "музыкознание и музыкально-прикладное искусство" (профиль "музыкальная педагогика") // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. материалы VII международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 493-496.

6. Скляренко С.А. Механизмы усиления сотрудничества в образовательной сфере России и Китая через инновации в области методики преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов // Текст, дискурс, нарратив: современные тенденции и перспективы развития. Материалы Международной научной конференции. – Волгоград, 2020. – С. 375-385.

## PROBLEMS AND PROSPECTS OF RCT TEACHING METHODS FOR CHINESE NON-PHILOLOGY STUDENTS

**S. A. Sklyarenko**

*Dezhou University Dezhou, China,sklyarenko.sa@yandex.ru*

The paper presents the results of the author's research, which analyzed the problems and prospects of teaching Russian as a foreign language in Chinese universities for students of non-philological specialties. Special attention was paid to the construction of a methodological approach, taking into account the dialect affiliation of Chinese students and the specifics of curricula in Russian-Chinese educational programs of Chinese universities.

*Keywords:* RCT; dialect groups; teaching methods; non-philology students.

УДК 811.161.1

# ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ)

**Сяо Цзиньхань, Л. Гербик**
*Белорусский государственный университет,*
*Минск, Республика Беларусь, 1426153375@qq.com*

В статье рассматривается влияние цифровизации на методику преподавания грамматики русского языка как иностранного в современных социокультурных условиях. Выявлены ключевые направления цифровой трансформации: использование интерактивных тренажёров, адаптивных обучающих систем, аутентичных цифровых материалов и инструментов компьютерной лингвистики. Проанализированы преимущества цифровых технологий (персонализация обучения, наглядность, мгновенная обратная связь) и связанные с ними риски (низкое качество контента, атомизация учебного процесса, изменение роли преподавателя). Обоснована эффективность интегративных моделей обучения – blended learning и «перевёрнутый класс», обеспечивающих оптимальный баланс между цифровыми инструментами и живой коммуникативной практикой.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; грамматика; цифровизация образования; социокультурные условия; информационно-коммуникационные технологии; методика преподавания; электронные образовательные ресурсы.

**Введение.** Современные социокультурные условия характеризуются стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, которые кардинально трансформируют все сферы жизни общества, включая образование. Процесс цифровизации, ускоренный глобальными вызовами последних лет, стал не просто дополнительным инструментом, а фундаментальной основой для построения новой образовательной парадигмы. Преподавание русского языка как иностранного (далее – РКИ), находясь в авангарде межкультурного взаимодействия, одним из первых столкнулось с необходимостью адаптации к этим изменениям [8, p. 111–114]. Особую актуальность данная проблематика приобретает в сфере обучения грамматике, которая традиционно считается одним из самых сложных и консервативных аспектов языковой подготовки.

Целью настоящей статьи является анализ влияния цифровизации на методику преподавания грамматики РКИ в изменившихся социокультурных условиях, выявление ключевых тенденций, а также определение преимуществ и потенциальных рисков данного процесса.

Традиционная модель обучения грамматике: достоинства и ограничения

Традиционная модель обучения грамматике РКИ, долгое время остававшаяся доминирующей, строилась на основе системно-структурного подхода [1, p. 352]. Данный подход предполагал последовательное, линейное изучение грамматических явлений от простого к сложному с опорой на детализированные правила, многочисленные письменные упражнения и перевод. Несомненным достоинством данной модели является формирование системного понимания грамматической структуры языка, осознанного подхода к употреблению языковых форм. Однако, как справедливо отмечала О. Ф. Жилевич, исследовавшая роль образности в постмодернистской парадигме, любой закрытый канон, в том числе и методический, рискует утратить связь с динамично меняющейся реальностью [2, p. 111–

116]. В нашем случае изолированное от аутентичного коммуникативного контекста изучение грамматики часто приводило к феномену «грамматической компетенции без коммуникативной»: учащиеся успешно выполняли тесты, но испытывали значительные трудности в спонтанной речи.

Цифровая трансформация как фактор обновления методики

Цифровая трансформация образования предложила принципиально иные возможности для преодоления вышеуказанного разрыва. В первую очередь, речь идёт о создании полимодальной и интерактивной обучающей среды. Если классический учебник предлагает статичный текст и, в лучшем случае, аудиоприложение, то современные цифровые ресурсы интегрируют текст, звук, видео, анимацию и интерактивные элементы [2, p. 111–116]. При изучении такой сложной темы, как глагольный вид, преподаватель может использовать не только таблицы и списки глагольных пар, но и короткие видеосюжеты, наглядно демонстрирующие разницу между процессом и результатом действия. Например, аутентичный видеоряд, где сначала показывается длительный процесс (строить дом), а затем – готовый результат (построить дом), создаёт устойчивую когнитивную связку, которая гораздо эффективнее вербального объяснения.

Особое место в цифровой экосистеме обучения грамматике занимают специализированные электронные образовательные ресурсы. Современный рынок предлагает широкий спектр приложений и онлайн-платформ, которые можно условно разделить на несколько категорий [3, p. 111–114]. К первой относятся тренажёры, ориентированные на отработку грамматических форм. Их несомненным преимуществом является автоматическая проверка и возможность мгновенной обратной связи. Учащийся, выполнив серию упражнений на склонение существительных или спряжение глаголов, немедленно получает информацию о допущенных ошибках, часто с краткими комментариями и ссылками на соответствующие правила. Это персонализирует учебный процесс, позволяя каждому студенту работать в собственном темпе, фокусируясь на тех аспектах, которые вызывают у него наибольшие трудности.

Вторую категорию составляют адаптивные обучающие системы, использующие алгоритмы искусственного интеллекта [6, p. 111–116]. Эти системы не просто констатируют ошибку, но и анализируют её природу, выстраивая индивидуальную траекторию обучения в соответствии с потребностями конкретного пользователя. Например, если программа диагностирует, что студент систематически путает окончания предложного и винительного падежей при обозначении места и направления, она предложит серию дополнительных упражнений и теоретических пояснений именно по этой теме, возвращаясь к ней через определённые промежутки времени для обеспечения эффекта интервального повторения.

Изменение социокультурного контекста и работа с аутентичными материалами

Нельзя обойти вниманием и тот факт, что цифровизация существенно изменила социокультурный контекст бытования самого изучаемого языка. Интернет предоставляет неограниченный доступ к аутентичным материалам: новостным сайтам, блогам, подкастам, видео на платформах, форумам и социальным сетям [4, p. 82–87]. Это создаёт уникальную возможность для изучения грамматики не как абстрактной системы правил, а как живого, функционирующего механизма. Преподаватель может строить занятия на основе анализа реальных речевых ситуаций, взятых из современных российских, белорусских или других русскоязычных интернет-СМИ. Сравнение заголовков новостей, постов в социальных сетях,

комментариев пользователей позволяет наглядно продемонстрировать стилистические и функциональные различия в употреблении одних и тех же грамматических конструкций. Например, анализ того, как пользователи в комментариях выражают условие (с помощью союза если, частицы бы или бессоюзной конструкции), делает изучение условного наклонения практико-ориентированным и увлекательным.

Значительную роль начинают играть и инструменты компьютерной лингвистики. Анализ данных национального корпуса русского языка, визуализация частотности употребления тех или иных грамматических форм при помощи корпусных менеджеров переводит процесс обучения на качественно новый уровень доказательности. Студент может самостоятельно проверить, какая из двух синонимичных конструкций действительно чаще используется в современной речи, в каких жанрах и контекстах она встречается. Это формирует исследовательские навыки и способствует переходу от пассивного усвоения знаний к их активному добыванию.

Применение цифровых инструментов при изучении конкретных грамматических тем

Дидактический потенциал цифровых инструментов для формирования конкретных грамматических навыков чрезвычайно широк [2, p. 111–116] [5, p. 271]. Рассмотрим его на примере нескольких ключевых тем.

При изучении падежной системы, традиционно представляющей собой «камень преткновения» для инофонов, цифровые технологии позволяют уйти от механической зубрёжки окончаний. Интерактивные карты, где маршрут движения управляется выбором правильной падежной формы (идти по улице, к площади, через мост), превращают упражнение в увлекательную игру. Технологии дополненной реальности открывают ещё более захватывающие перспективы: студент, наводя камеру смартфона на объекты в аудитории, может видеть их названия и связанные с ними грамматические конструкции в разных падежах [6, p. 150–157].

В преподавании глагольного вида на помощь приходят инструменты для создания анимированных комиксов и скрайбинг-презентаций. Задание создать небольшой комикс, иллюстрирующий пару «процесс – результат» (мыть – вымыть, решать – решить), позволяет студенту творчески переработать грамматическое правило, пропустить его через собственный опыт и визуальные образы. Это особенно эффективно для учащихся-визуалов и кинестетиков, чей учебный стиль не в полной мере учитывается в традиционной методике.

Сложная тема «Глаголы движения» может быть освоена с помощью геоинформационных систем и карт. Студент, описывая свой реальный или виртуальный маршрут по городу, вынужден постоянно делать выбор между глаголами идти/ходить, ехать/ездить, а также использовать соответствующие приставки. Наглядность цифровой карты и личная вовлечённость (рассказ о себе) многократно повышают мотивацию и эффективность запоминания.

Проблемы и риски цифровизации грамматического обучения

Однако, признавая неоспоримые преимущества цифровизации, следует остановиться и на анализе её ограничений и потенциальных рисков. Гиперболизация роли цифровых технологий, стремление полностью заменить ими преподавателя представляется не только неэффективной, но и опасной тенденцией [7, p. 336]. Можно выделить несколько ключевых проблем.

Первая и наиболее очевидная проблема – это качество контента. Рынок переполнен низкокачественными приложениями и онлайн-курсами, созданными людьми без базового лингвистического или педагогического образования. В таких ресурсах нередко встречаются фактические ошибки, упрощения, искажающие представление о системе языка [7, p. 336]. Некритичное использование студентами непроверенных источников может привести к формированию неверных грамматических навыков, которые впоследствии будет трудно скорректировать.

Вторая проблема связана с коммуникативной природой языка. Язык – это, прежде всего, инструмент социального взаимодействия. Чрезмерное увлечение индивидуальной работой с цифровыми тренажёрами, замкнутость в виртуальной среде таят в себе риск атомизации учебного процесса. Умение безошибочно заполнить пропуски в упражнении не гарантирует способности грамматически корректно и уместно выразить свою мысль в живом диалоге, где на выбор той или иной формы влияют десятки факторов: от статуса собеседника до эмоционального состояния. Подлинная коммуникация непредсказуема, нелинейна и требует немедленной реакции, чего не может в полной мере имитировать ни одна, даже самая продвинутая программа.

Третья проблема заключается в роли преподавателя в цифровую эпоху. Цифровизация не отменяет и не принижает значимость педагога; она кардинально меняет его функции. Преподаватель перестаёт быть единственным носителем и транслятором знания (информация теперь легкодоступна), но его роль как наставника, тьютора, модератора дискуссии, диагноста учебных трудностей и организатора коллективной коммуникативной деятельности становится как никогда востребованной [8, p. 508]. Именно преподаватель способен помочь студенту сориентироваться в океане информации, критически оценить тот или иной ресурс, перенести автоматизированный грамматический навык из цифровой среды в живую речь. Кроме того, в контексте обучения РКИ педагог остаётся ключевым проводником в мир русской культуры, носителем ценностей и поведенческих моделей, что не может быть оцифровано.

Наконец, существует и чисто техническая проблема цифрового неравенства. Доступ к высокоскоростному интернету, наличие современных устройств у всех обучающихся не может восприниматься как данность, что требует от преподавателя гибкости и готовности дублировать цифровые ресурсы альтернативными, в том числе традиционными, форматами работы.

Интегративные модели обучения: blended learning и «перевёрнутый класс»

Современная, отвечающая требованиям времени методика преподавания грамматики РКИ видится не как безоговорочная замена традиционного подхода цифровым, а как их разумная интеграция [8, p. 508]. Образцом такой интеграции может служить модель «смешанного обучения» (blended learning), в рамках которой часть работы по ознакомлению с правилом и его первичной автоматизации выносится в онлайн-среду (самостоятельная работа с интерактивными тренажёрами, видеоуроками), а высвободившееся аудиторное время посвящается интенсивной коммуникативной практике: дискуссиям, ролевым играм, проектной деятельности, разбору сложных случаев и ответам на вопросы студентов.

Ещё более перспективной представляется модель «перевёрнутого класса». Её суть заключается в том, что студенты самостоятельно, дома, изучают теоретический материал (смотрят подготовленную преподавателем видеолекцию, изучают инфографику, проходят ознакомительный онлайн-тест), а в аудитории под руко-

водством преподавателя и в сотрудничестве с сокурсниками выполняют практические задания, направленные на более глубокое понимание, анализ и творческое применение изученного материала. Такой подход позволяет полностью переориентировать учебный процесс с пассивного слушания на активную деятельность, а грамматику – из самоцели превратить в инструмент для решения реальных коммуникативных задач [8, p. 508]. Например, на дом даётся видеоурок по образованию и значению степеней сравнения прилагательных и наречий, а в аудитории организуется ролевая игра «Выбираем квартиру, автомобиль, турпутёвку», в ходе которой студенты, обсуждая варианты, активно и мотивированно используют формы удобнее, дороже, ближе, более престижный.

**Заключение.** Таким образом, преподавание грамматики русского языка как иностранного в современных социокультурных условиях переживает этап глубокой и многомерной трансформации, обусловленной тотальной цифровизацией всей образовательной сферы. Процесс этот носит необратимый характер и открывает перед методистами и преподавателями беспрецедентные возможности для повышения эффективности, наглядности, персонализации и аутентичности обучения. Цифровые инструменты позволяют преодолеть отрыв грамматической теории от речевой практики, моделировать широкий спектр коммуникативных ситуаций, обеспечить мгновенную обратную связь и выстроить индивидуальные образовательные траектории.

Однако необходимо осознавать, что цифровые технологии – это мощный, но всего лишь инструмент в руках педагога. Их применение не является синонимом гарантированного успеха. Бездумная и тотальная замена традиционной методики цифровыми аналогами чревата утратой глубины и системности знаний, атомизацией учебного процесса, риском дегуманизации образования и снижением роли преподавателя как носителя культурного кода [3, p. 111–114] [8, p. 508]. Подлинный вызов цифровой эпохи заключается в поиске оптимального баланса между использованием инновационных инструментов и сохранением фундаментальных принципов коммуникативно-деятельностного подхода, в центре которого находится живое взаимодействие личностей – преподавателя и студента. Стратегической целью видится формирование у учащихся не просто грамматических навыков, а способности к эффективной межкультурной коммуникации в динамично меняющемся, технологически насыщенном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного [М] / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

2. Азимов, Э.Г. Использование технологий виртуальных миров в дистанционном обучении РКИ [J] / Э.Г. Азимов, В.А. Жильцов // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 4 (257). – С. 111–116.

3. Ванюшина, Н.А. Современные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного [J] / Н.А. Ванюшина // Сборник трудов конференции. – Волгоград: ВГСПУ, 2025. – С. 111–114.

4. Жилевич, О.Ф. Роль аллегории в философии и литературе постмодернизма [J] / О.Ф. Жилевич // Веснік Палескага дзяржаўнага універсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук. – 2023. – № 1. – С. 82–87.

5. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [М] / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2019. – 271 с.

6. Шакуро, С.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка как иностранного [С] / С.В. Шакуро, Е.В. Сипайло // Дополнительное образование в контексте развития инновационных образовательных практик : сб. статей науч.-практ. семинара, 27 ноября 2024 г., г. Могилев / под ред. И.В. Шардыко. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2025. – С. 150–157.

7. Шибко, Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного [М] : учеб. пособие для иностранных студентов филологических специальностей / Н.Л. Шибко. – СПб.: Златоуст, 2020. – 336 с.

8. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [М] : учеб. пособие / А.Н. Щукин. – 7-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 508 с.

## ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ)

**Xiao Jinhan**

*Belarusian State University, Minsk, Belarus, 1426153375@qq.com*

The article examines the impact of digitalization on the methodology of teaching Russian grammar as a foreign language. Key directions of digital transformation are identified: interactive training tools, adaptive learning systems, and the use of authentic materials. The advantages (personalization, visualization, instant feedback) and risks (content quality, atomization of learning, changing role of the teacher) are analyzed. The expediency of integrative models (blended learning, flipped classroom) that ensure a balance between digital tools and communicative practice is substantiated.

*Keywords:* Russian as a foreign language; grammar; digitalization of education; sociocultural conditions; information and communication technologies; teaching methods; electronic educational resources.

УДК 372.881.161.1

## СПЕЦИФИКА ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ КУРСА «РАЗГОВОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО» ДЛЯ ГРАЖДАН КОРОЛЕВСТВА ТАИЛАНД

**О.В. Торопчина**

*Алтайский государственный педагогический университет,*
*Бийский филиал им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*
*olatoro@mail.ru*

В статье обоснован отбор материалов для курса «Разговорный практикум по русскому языку: туризм и гостеприимство» для тайских специалистов. Рост турпотока из России в Таиланд (2023–2025 гг.) создает спрос на профессионально ориентированные курсы русского языка. Автор предлагает лексический подход к обучению русскому языку как иностранному, формулирует критерии отбора, принципы адаптации к тайским реалиям и систему грамматической минимизации.

*Ключевые слова:* Русский язык как иностранный (РКИ); Королевство Таиланд; туризм и гостеприимство; лексический подход; профессионально ориентированное обучение.

Рекордный туристический поток из России в Таиланд в 2023–2025 годах напрямую стимулирует рост востребованности курсов русского языка. Это не просто интерес к иностранной культуре, а ответ на конкретный запрос местной

экономики, для которой обслуживание русскоязычных туристов стало важной сферой деятельности. Связь между турпотоком и спросом на специалистов со знанием русского языка особенно заметна на острове Пхукет, который является безусловным лидером по числу российских туристов. С начала 2024 года здесь побывало более полумиллиона россиян. Именно на этом острове сосредоточены основные образовательные инициативы. Так, в 2023 году Алтайским государственным гуманитарно-педагогическим университетом им. В.М. Шукшина (сегодня – Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ) в кампусе Университета принца Сонгкхлы на Пхукете был открыт Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (при поддержке Министерства просвещения РФ). Ежегодно в данном центре реализуются учебные программы по русскому языку как иностранному, которые включают такие специализированные курсы, как «Русский язык для специальных целей: туризм» (2024 г.) и «Разговорный русский для сферы туризма и гостеприимства» (2025 г.).

В 2026 году запланирован курс объемом 36 академических часов «Разговорный практикум по русскому языку: туризм и гостеприимство», цель которого заключается в формировании и развитии у слушателей коммуникативных компетенций, необходимых для эффективного профессионального общения на русском языке в сфере туризма и гостеприимства, включая навыки устной речи, аудирования, лексико-грамматического оформления высказываний в типичных рабочих ситуациях.

Специфика курса заключается в моделировании реальных рабочих ситуаций: приём и обслуживание гостей, продажи, бронирование, проведение экскурсий. Основное внимание уделяется формированию лексической базы и освоению речевых клише, необходимых для эффективной коммуникации с русскоговорящими туристами. В программу также включены сведения о культурных особенностях России и поведенческих стереотипах российских путешественников, что позволяет глубже понимать их ожидания.

Материал для курса «Разговорный практикум по русскому языку: туризм и гостеприимство» отбирается не по грамматическому принципу, а по принципу типичных профессиональных и бытовых ситуаций общения. Теоретической базой данного решения послужил лексический подход, разработанный Майклом Льюисом в 1993 году. Ключевой тезис Льюиса сформулирован следующим образом: «Language is grammaticalised lexis, not lexicalised grammar» – язык представляет собой грамматикализованную лексику, а не лексикализованную грамматику [4]. Иными словами, в основе успешной коммуникации лежат не грамматические правила, в которые «подставляются» слова, а лексические единицы, которые несут основное смысловое содержание, в то время как грамматика выполняет вспомогательную, обслуживающую функцию. В рамках лексического подхода единицей обучения выступает не отдельное слово и не грамматическая структура, а лексический блок, т.е. готовая к употреблению комбинация слов, которая носителями язык воспринимается и воспроизводится как единое целое [5]. Примерами таких блоков могут служить устойчивые выражения, коллокации, фразовые глаголы и институционализированные высказывания. Развитие теоретических положения лексического подхода получили в работах Д. Уиллиса, предложившего концепцию лексического учебного плана, а также в практическом руководстве Х. Деллара и Э. Уокли, где подробно описываются приемы организации лексико-центрированного обучения [7; 2].

Для тайских обучающихся, не знакомых с флективной системой русского языка, традиционный грамматико-переводной метод оказывается малопродуктивным в условиях краткосрочного курса. Большинство тайцев изучает русский язык для работы в туризме, торговле и сфере обслуживания. Возраст слушателей варьируется от 18 до 55 лет. Согласно данным, полученным в исследованиях, посвященным усвоению второго языка (SLA), дети учат язык в основном неосознанно (имплицитно), тогда как взрослые сочетают осознанное (эксплицитного) изучение правил с неосознанным языковым опытом [1].

Взрослые обучающиеся усваивают информацию с помощью построения схем [6]. Согласно исследованиям в области психолингвистики и усвоения второго языка, в рамках этих схем целостные лексические фрагменты (например, словосочетания, идиомы, фразовые глаголы) сохраняются и извлекаются как единые блоки, что снижает когнитивную нагрузку при обработке языка [**3, 8**]. Лексический подход демонстрирует следующие преимущества при работе с данной категорией обучающихся: они осваивают готовые речевые блоки – например, *«Чек, пожалуйста», «Забронируйте номер, пожалуйста»* – что позволяет им быстрее и с меньшими усилиями переходить к практическому использованию языка.

Эти блоки могут сразу использоваться в профессиональной деятельности, отсутствует необходимость оперировать парадигмами – таблицами падежных окончаний. Данный подход позволяет сконцентрироваться на коммуникативной задаче и значительно снижает нагрузку на рабочую память. Кроме того, лексические блоки отбираются исключительно из типичных рабочих ситуаций, что повышает мотивацию и практическую отдачу от курса. Учитываются особенности родного языка: тайский язык является изолирующим, в нём отсутствует словоизменение, а лексический подход не требует от обучающегося перестройки грамматического мышления, а предлагает путь «от готовой фразы – к интуитивному пониманию модели».

Для краткосрочного курса (36 академических часов) разработана система критериев отбора языкового материала, включающая следующие параметры:

1. Частотность – отбираются только те слова и конструкции, которые встречаются в реальной коммуникации с русскими туристами ежедневно;
2. Узуальность – только живые, актуальные фразы, исключаются архаизмы и книжные обороты (например, *«У вас есть свободный стол?»*, а не *«Не могли бы Вы предоставить мне информацию о наличии свободных мест?»*);
3. Коммуникативная необходимость – фраза выступает обязательным инструментом профессионального действия (например, для администратора отеля: *«Заполните форму, пожалуйста», «Ваш паспорт, пожалуйста», «Завтрак с 7 до 10»*);
4. Минимизация грамматической нагрузки – отбирается только тот грамматический минимум, который необходим для выполнения профессиональных задач. Приоритет отдается конструкциям, а не парадигмам. Обучающиеся учат конкретные модели:

У *вас есть...?* (номер на двоих, свободный стол);

*Мне нужно/надо + инфинитив* (зарегистрироваться, оплатить);

*Я хотел бы + инфинитив* (формула вежливого пожелания);

Конструкции места: *направо, налево, в конце коридора, на первом этаже*. Вводится несколько падежей с наиболее частотными значениями: предложный (в/на + где), винительный (кого/что), родительный (у кого/чего). Род существительных

предлагается заучивать с артиклеподобным маркером «мой/моя» (*мой номер*, *моя виза*);

Вводятся числительные: количественные (конструкции *Сколько стоит куртка? – Три тысячи / На три ночи / На пять дней)*, порядковые (*первый, второй этаж, вылет – 3 (третье) сентября (числ.+месяц), Ваше место – третье (числ.+место)*).

Уделяется внимание длине конструкций и синтаксису (не более 5-7 слов в одном предложении, только простые и сложносочинённые предложения с союзами *и, а, но*)

5. Культурная адаптированность – исключаются конфликтные или непонятные для тайцев реалии, например, вместо диалогов о зимней одежде или снеге используются ситуации, связанные с кондиционерами, транспортом, пляжным отдыхом. Героями диалогов являются сотрудники отелей, ресторанов, туристических агентств с тайскими именами: Мали, Сомчай, Прайрат. Это позволяет обучающимся идентифицировать себя с персонажами и снижает психологический барьер. Действия разворачиваются в узнаваемых местах: отель на Пхукете, ресторан в Бангкоке, экскурсионное агентство в Паттайе, массажный салон, рынок фруктов. В диалогах фигурируют блюда тайской кухни (Том Ям, Пад Тай, Сом Там), местные достопримечательности (Большой Будда, острова Пхи-Пхи).

В рамках курса используются следующие типы заданий, соответствующие принципам лексического подхода: задания на «замечание» (noticing), где обучающиеся находят и выписывают лексические блоки из аутентичных или адаптированных диалогов, например: «Найдите в диалоге три способа вежливо попросить»; задания на сопоставление (matching): нужно соединить начало и конец лексического блока, например: *«У вас есть...» – «...свободный стол?», «Я хотел бы...» – «...зарегистрироваться», «Сколько стоит...» – «...экскурсия на Пхи-Пхи?».* Используются ролевые игры, в которых моделируются типичные рабочие ситуации: заселение в отель, заказ еды в ресторане, продажа экскурсии, оплата покупок в магазинах и торговых центрах. Ещё один тип заданий – это аудирование с опорой на лексические блоки: прослушивание коротких диалогов (30–45 секунд) с последующим восстановлением пропущенных блоков. Также обучающимся предлагается составление парных коротких диалогов из 4–6 реплик с использованием заданных лексических блоков.

По завершении курса слушатели должны демонстрировать следующие компетенции: речевую (инициировать и поддерживать диалог в 5–7 репликах в стандартных ситуациях), лексическую (активно использовать 80–100 лексических блоков по темам курса), аудитивную (понимать медленную речь носителя в рамках изученных ситуаций при скорости 80–100 слов в минуту) и культурологическую (ориентироваться в базовых ожиданиях российских туристов). Формы контроля включают текущий (выполнение заданий на занятии, мини-диалоги), промежуточный (ролевая игра по пройденной теме) и итоговый (комплексная ролевая игра, например, «Работа с гостем: от встречи до отъезда»).

При всех достоинствах лексического подхода необходимо учитывать его ограничения, особенно в контексте обучения русскому языку как иностранному. Во-первых, это ограниченная генеративность: заученные фразы не всегда могут быть легко перенесены в новый контекст. Например, обучающийся, который знает фразу *«Я хотел бы сок»*, может растеряться, если ему нужно сказать: *«Я хотел бы оплатить картой»*. Во-вторых, существует риск формирования «фразового авто-

матизма» без понимания внутренней логики языка, что в долгосрочной перспективе может затруднить освоение более сложных уровней владения языком. В-третьих, возникают трудности при спонтанной речи: если необходимая фраза не была заучена как готовый блок, обучающийся может испытывать серьёзные затруднения, поскольку не владеет механизмами порождения высказывания «с нуля». Особого внимания заслуживает флективный характер русского языка: фраза *«Я хочу воду»* содержит падежную форму, которая меняется в зависимости от контекста. В изолирующих языках (например, в тайском) эта проблема отсутствует, что создаёт для русскоязычных преподавателей и иностранных учащихся дополнительные трудности. Тем не менее, для краткосрочных курсов с конкретными профессиональными целями и для взрослой аудитории с ограниченным временем на обучение преимущества лексического подхода всё же перевешивают его недостатки.

Дальнейшее развитие курса и методики отбора материала может идти по следующим направлениям: создание мобильного приложения с аудиоклише по темам курса для самостоятельного повторения; разработка видеосюжетов «Реальные ситуации в отеле или ресторане Таиланда» с участием носителей русского языка и тайских актёров; создание корпуса учебных диалогов на основе реальных запросов русскоязычных туристов; подготовка тайских преподавателей для масштабирования курса; а также разработка тестового формата для определения уровня сформированности лексических компетенций.

Таким образом, лексический подход к обучению русскому языку как иностранному, в котором отсутствует изучение сложной грамматики как самоцели, а присутствует обучение готовым речевым блокам, позволяет тайским слушателям, работающим в туристической сфере, за короткий срок освоить речевые блоки и оперативно интегрировать полученные знания в свою профессиональную деятельность. Предложенные в статье критерии отбора материала и принципы грамматической минимизации могут служить методической основой для разработки аналогичных краткосрочных профессионально ориентированных курсов русского языка как иностранного для других категорий иностранных обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Dekeyser R. Implicit and Explicit Learning / R. Dekeyser // The Handbook of Second Language Acquisition / ed. By C. Doughty, M. Long. – Blackwell, 2003. – P. 313-348.

2. Dellar, H. Teaching Lexically / H. Dellar, A. Walkley. – Peaslake: Delta Publishing, 2016.

3. Ellis, N. C. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure / N.C. Ellis // The Handbook of Second Language Acquisition / под ред. C. Doughty, M. Long. – Blackwell, 2003. – C. 63–103.

4. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – Hove: Language Teaching Publications, 1993.

5. Schmitt, N. Key Concepts in ELT: Lexical Chunks / N. Schmitt // ELT Journal. – 2000. – Т. 54, № 4. – С. 400-401.

6. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning / J. Sweller // Cognitive Science. – 1988. – Т. 12, № 2. – С. 257–285.

7. Willis, D. The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching / D. Willis. – London: HarperCollins, 1990.

8. Wray, A. Formulaic Language and the Lexicon / A. Wray. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 332 p.

**THE SPECIFICS OF SELECTING MATERIALS FOR THE COURSE «RUSSIAN CONVERSATIONAL PRACTICE: TOURISM AND HOSPITALITY» FOR CITIZENS OF THE KINGDOM OF THAILAND**

**O.V. Toropchina**
*Altai State Pedagogical University, Biysk branch named after V.M. Shukshin, Biysk, Russia, olatoro@mail.ru*

The article substantiates the selection of materials for the course «Russian Conversational Practice: Tourism and Hospitality» for Thai specialists. The growth of tourist flow from Russia to Thailand (2023–2025) creates a demand for professionally oriented Russian language courses. The author proposes a lexical approach, formulates selection criteria, principles of adaptation to Thai realities, and a system of grammatical minimization.

*Keywords:* Russian as a Foreign Language (RFL); the Kingdom of Thailand; tourism and hospitality; lexical approach; professionally oriented teaching.

УДК 378.147:811.161.1’243:004

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ

**С.И. Фатеева, Н.С. Шакун**
*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск Республики Беларусь s.fateeva@bsuir.by, n.shakun@bsuir.by*

В статье рассматриваются возможности использования компьютерных технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете технического университета. Особое внимание уделяется применению цифровых платформ Quizlet, LearningApps и OnlineTestPad в условиях смешанного уровня владения русским языком иностранных студентов. Представлены практические примеры заданий по развитию лексико-грамматических навыков, аудированию и коммуникативной компетенции. Определены методические преимущества цифровых технологий в обучении РКИ, а также перспективы их дальнейшего использования в условиях цифровизации высшего образования.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, цифровые технологии, компьютерные технологии, цифровая образовательная среда, коммуникативная компетенция, интерактивное обучение, аудирование, лексико-грамматические навыки.

Современный этап развития высшего образования характеризуется активной цифровизацией учебного процесса и широким внедрением информационно-коммуникационных технологий в преподавание иностранных языков. Особенно актуальным данный вопрос становится в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ), где цифровые инструменты позволяют повысить эффективность формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся.

В условиях технического университета преподаватель РКИ сталкивается с необходимостью обучения студентов из разных стран, обладающих неодинаковым уровнем языковой подготовки, различной учебной мотивацией и разным опытом использования русского языка в повседневной коммуникации. На подготовительном факультете БГУИР данная проблема приобретает особую значимость, поскольку иностранные студенты должны в короткие сроки овладеть не

только базовыми коммуникативными навыками, но и языком будущей специальности.

Традиционные методы преподавания не всегда обеспечивают необходимый уровень вовлечённости обучающихся в учебный процесс [6, с. 112–115]. В этой связи использование цифровых образовательных ресурсов становится важным средством интенсификации обучения, развития автономности учащихся и повышения их мотивации [5, с.87–92].

Научная новизна исследования заключается в систематизации практического опыта использования доступных цифровых платформ в обучении РКИ на подготовительном факультете технического университета, а также в разработке комплекса практико-ориентированных заданий, направленных на формирование лексико-грамматических и коммуникативных навыков иностранных студентов.

Цель исследования – определить методические возможности компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному и представить практические модели их использования на подготовительном факультете БГУИР.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку как иностранному в условиях подготовительного факультета технического университета.

Предмет исследования – методические аспекты использования компьютерных технологий и цифровых образовательных платформ в обучении РКИ.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме цифровизации обучения РКИ, наблюдение за учебным процессом, описание педагогического опыта, сопоставительный анализ традиционных и цифровых методов обучения.

Использование цифровых технологий в преподавании русского языка как иностранного соответствует современным принципам коммуникативного, личностно ориентированного и деятельностного подходов [5, с.120–125; 6, с. 45–50]. Интерактивные цифровые ресурсы позволяют моделировать речевые ситуации, обеспечивать визуализацию языкового материала и активизировать различные виды речевой деятельности.

Особенно значимым применение компьютерных технологий становится при работе с полиэтничной аудиторией подготовительного факультета. Иностранные студенты часто испытывают психологические трудности, связанные с языковым барьером, адаптацией к новой образовательной среде и ограниченной практикой общения на русском языке вне учебной аудитории. Цифровые платформы способствуют снижению уровня языкового напряжения, создают благоприятную эмоциональную атмосферу и повышают мотивацию к изучению русского языка.

Важным преимуществом цифровых технологий является возможность дифференциации обучения, повышения мотивации, обеспечения интерактивности и индивидуализации процесса усвоения лексики, грамматики и навыков аудирования. Как отмечают исследователи (Г.А. Калягина, Т.В. Ефремова), цифровые инструменты способствуют развитию автономности учащихся и создают условия для коммуникативного взаимодействия даже на начальных этапах обучения [2; 3]. В одной учебной группе могут одновременно обучаться студенты разных уровней, что требует вариативности заданий и индивидуализации учебного процесса. Использование интерактивных платформ позволяет преподавателю предлагать задания разной степени сложности, обеспечивать оперативную обратную связь и организовывать самостоятельную работу студентов.

Кроме того, цифровые технологии способствуют формированию автономности обучающихся, поскольку студенты получают возможность повторять материал вне аудитории, работать в индивидуальном темпе и самостоятельно контролировать уровень усвоения учебного материала [1, с.76–78].

Одним из наиболее эффективных цифровых инструментов при обучении РКИ является платформа *Quizlet*, позволяющая организовать работу по формированию и активизации лексических навыков [8].

На подготовительном факультете данная платформа может использоваться при изучении как общеупотребительной, так и учебно-научной лексики. Преподаватель создаёт тематические наборы карточек, включающие слово, перевод, транскрипцию, изображение и пример употребления.

Например, при изучении темы *«Университет»* студентам предлагаются следующие лексические единицы: *аудитория; преподаватель; факультет; расписание; лекция; лаборатория; экзамен; общежитие*. На начальном этапе обучения студенты работают в режиме «Карточки» и «Учить», где происходит первичное семантическое восприятие новой лексики. Далее используются режимы «Тест» и «Игра», направленные на автоматизацию навыков. Для более продвинутого уровня студентам предлагаются задания коммуникативного характера:

1. Составьте предложение со словом «общежитие»;
2. Расскажите о своём расписании;
3. Опишите ваш учебный день;
4. Составьте диалог «Студент и преподаватель».

Особую эффективность демонстрирует режим *Quizlet Live*, предполагающий командную работу. Студенты объединяются в группы и совместно выполняют задания на сопоставление лексических единиц и их значений. Данный формат способствует развитию навыков учебного взаимодействия и речевого сотрудничества.

Платформа *LearningApps* позволяет создавать интерактивные задания, направленные на формирование грамматической компетенции иностранных студентов [7].

На подготовительном факультете сервис активно используется при изучении следующих грамматических тем: *категории рода и числа; падежной системы; глаголов движения; видов глагола; употребления предлогов*.

Для уровня А1 используются задания на соотнесение слов и изображений. Например, студентам необходимо сопоставить существительное с соответствующей картинкой: *книга; стол; окно; компьютер*.

На уровне А2-В1 применяются упражнения более сложного характера. Пример задания: *вставьте правильную форму глагола*.

1. Я каждый день_____ в университет.
2. Мы _____ русский язык.
3. Студенты_____ домашнее задание.

Варианты: *изучать ходить, делать.*

Особую эффективность демонстрируют упражнения на дифференциацию глаголов движения.

Например: *выберите правильный вариант:*

1. Завтра я _____ в библиотеку.
2. Каждый день студенты _____ на занятия.
3. Сейчас преподаватель _____ в аудиторию.

Варианты: *идёт; ходят; пойду*.

Использование подобных интерактивных заданий способствует более прочному усвоению грамматического материала благодаря сочетанию визуальной опоры, повторяемости и мгновенной проверки результатов.

Платформа *OnlineTestPad* подходит для контроля знаний. Можно создавать тесты с множественным выбором, на установление соответствия, на ввод текста [9]. Например, тест по теме "Глаголы движения" (уровень B1): *выберите правильный вариант глагола*: Он каждый день ____ в университет пешком.

Варианты ответа: *идёт, едет*

Система автоматически проверяет и оценивает результаты, что экономит время преподавателя.

Эффективной формой работы являются блиц-опросы на платформе *OnlineTestPad*. Краткие тесты позволяют оперативно проверить уровень усвоения материала и осуществить текущий контроль.

Аудирование является одним из наиболее сложных аспектов обучения РКИ, особенно для студентов начального этапа обучения. Использование компьютерных технологий позволяет существенно повысить эффективность формирования аудитивной компетенции.

На занятиях РКИ в БГУИР активно используются аудиозаписи; видеоматериалы; субтитры; онлайн-диалоги; фрагменты учебных фильмов.

Важным методическим преимуществом цифровых ресурсов является возможность многократного прослушивания текста, изменения темпа речи и сочетания аудиального и визуального каналов восприятия. Пример задания по аудированию (уровень A2).

Тема: «Мой день».

Текст: *Меня зовут Алекс. Я студент подготовительного факультета. Я живу в общежитии. Утром я завтракаю и иду на занятия. После уроков я делаю домашнее задание и разговариваю с друзьями*.

Вопросы:

1. Где живёт Алекс?
2. Что он делает утром?
3. Что он делает после уроков?

После первичного прослушивания студентам предлагается выполнить задания с визуальной опорой (расположите действия в правильном порядке), а затем воспроизвести содержание текста в форме краткого пересказа.

Для уровня B1 используются диалогические тексты.

Тема: «Покупка билета».

– Здравствуйте! Мне нужен билет до Минска.

– На какое число?

– На пятницу 8 мая.

– Есть поезд в 15:20.

– Сколько стоит билет?

– 35 рублей.

Задания:

1. Куда едет пассажир?
2. На какой день нужен билет?
3. Сколько стоит билет?

После прослушивания студенты работают в парах и моделируют собственные речевые ситуации, используя предложенный образец.

Использование игровых технологий в обучении РКИ позволяет повысить учебную мотивацию и снизить психологическое напряжение, особенно характерное для иностранных студентов начального этапа обучения [6, с.207–210]. Наиболее эффективными являются: лексические викторины; онлайн-квесты; интерактивные тесты; командные игры; цифровые блиц-опросы.

Например, при изучении темы «Город» студентам предлагается интерактивная игра «Найди место». На экране демонстрируется карта города, а студенты должны выполнить инструкции: *идите прямо; поверните направо; найдите библиотеку; покажите университет.* Подобные задания развивают не только лексико-грамматические навыки, но и пространственную ориентацию в речевой ситуации. Студенты могут выполнять задания как в аудитории, так и дистанционно, используя смартфоны и планшеты.

Опыт преподавания РКИ в БГУИР позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций для преподавателей.

1. Необходимо сочетать цифровые и традиционные методы обучения, поскольку исключительно электронный формат не обеспечивает полноценного формирования коммуникативной компетенции.

2. Целесообразно использовать цифровые технологии системно, а не эпизодически. Регулярная работа с интерактивными платформами способствует формированию устойчивых учебных навыков.

3. Следует учитывать уровень цифровой грамотности иностранных студентов. На начальном этапе требуется подробная инструкция по работе с платформами.

4. При разработке заданий необходимо опираться на коммуникативный принцип обучения и моделировать реальные речевые ситуации.

5. Особое внимание следует уделять визуализации учебного материала, поскольку зрительная опора облегчает семантизацию новой лексики и грамматических конструкций.

6. Важно использовать темы, связанные с повседневной жизнью студентов: университет, общежитие, транспорт, покупки, питание, городская среда.

Таким образом использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному обладает значительным методическим потенциалом и способствует повышению эффективности учебного процесса на подготовительном факультете технического университета.

Применение цифровых платформ Quizlet, LearningApps и OnlineTestPad позволяет реализовывать принципы коммуникативного, личностно ориентированного и деятельностного подходов в обучении РКИ. Цифровые инструменты обеспечивают дифференциацию обучения, повышают мотивацию иностранных студентов, способствуют развитию автономности обучающихся и активизации различных видов речевой деятельности.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что даже использование базового технического оснащения (компьютер, проектор, доступ в Интернет) существенно расширяет возможности преподавателя РКИ и создаёт условия для более эффективной языковой адаптации иностранных студентов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой комплексных цифровых образовательных ресурсов для подготовительных факультетов технических университетов, внедрением технологий искусственного интеллекта в обу-

чение РКИ [3, с.56–60], а также изучением влияния цифровой образовательной среды на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся [3, с.47–49].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бойко, А. И. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 256 с.

2. Ефремова, Т. В. Цифровые инструменты в практике преподавания РКИ / Т. В. Ефремова // Вестник межвузовского центра по РКИ. – 2020. – № 3 (12). – С. 45–52.

3. Калягина, Г. А. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Г. А. Калягина. – Москва : Флинта, 2018. – 212 с.

4. Петросян, Л. В. Современные тенденции в обучении РКИ: цифровизация в жизни и образовании (проект создания электронной ресурсной базы для преподавателей РКИ) // Бархударовские чтения. – 2024. – № 1. – С. 82–87.

5. Шутько, Г. Г. Применение цифровых технологий на занятиях РКИ как современная форма аудиторной работы студентов // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. – тт Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2023. – С. 101–102.

6. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – Москва: Флинта, 2021. – 508 с.

7. LearningApps.org. Интерактивные задания для образования: [сайт]. – Режим доступа: https://learningapps.org, свободный. – Дата обращения: 05.04.2025.

8. Quizlet.com. Платформа для изучения лексики: [сайт]. – Режим доступа: https://quizlet.com, свободный. – Дата обращения: 05.04.2025.

9. OnlinTestPad.com. Создание онлайн-тестов: [сайт]. – Режим доступа: https://onlintestpad.com, свободный. – Дата обращения: 05.04.2025.

## USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A PREPARATORY FACULTY: METHODOLOGICAL ASPECTS AND PRACTICAL EXAMPLES

**S.I. Fateeva, N.S. Shakun**

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics,*
*Minsk, Republic of Belarus*
*s.fateeva@bsuir.by; n.shakun@bsuir.by*

The article examines the possibilities of using computer technologies in the process of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty of a technical university. Special attention is paid to the use of digital platforms Quizlet, LearningApps and OnlineTestPad in the context of mixed proficiency levels of Russian among international students. Practical examples of tasks for developing lexical-grammatical skills, listening comprehension and communicative competence are presented. The methodological advantages of digital technologies in teaching Russian as a foreign language (RFL) are identified, as well as the prospects for their further use in the context of digitalization of higher education.

*Keywords:* Russian as a foreign language, digital technologies, computer technologies, digital educational environment, communicative competence, interactive learning, listening comprehension, lexical-grammatical skills.

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

УДК 372.881.111.1

## ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

**П.Д. Агатова**
*НИТУ МИСИС*
*Москва, Россия, PAvsievish@gmail.com*

Целью данной статьи является описание важности формирования фоновых знаний будущих учителей иностранного языка. В статье рассматриваются неотъемлемые составляющие профессиональной подготовки будущих учителей в области преподавания иностранного языка, определяется необходимость интеграции использования аутентичных художественных текстов с целью формирования фоновых знаний.

*Ключевые слова:* фоновые знания, чтение, аутентичный художественный текст, будущие учителя иностранного языка, иноязычная культура, национальная культура, национальный менталитет.

В настоящее время культурологическое просвещение будущих учителей иностранного языка занимает одно из центральных направлений отечественной педагогики. Постижение иностранного языка в русле изучения культурного наследия и реалий иноязычной действительности обусловлено тенденцией соизучения иностранного языка и культуры.

Овладение культурными ценностями и ориентирами представителей иноязычной культуры в процессе изучения иностранного языка вносит существенный вклад в создание основы для успешной коммуникации. Данное положение определяется тем, что «культура рассматривается как основа для человеческого взаимодействия» [6, с. 68], а значит владение сведениями о социокультурных ценностях, традициях, этикетных нормах и культурно-обусловленных моделях поведения обеспечивает понимание национального менталитета и культуры страны изучаемого языка.

В сфере профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка значимым аспектом выступает развитие культурной и духовной личности, способной к творческой деятельности и организации диалога культур – родной и иностранной [11, с. 47-50]. Оптимальная организация процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка требует интеграции компонентов изучаемой культуры, постижения ее социокультурных особенностей, традиций, быта, национального видения мира и менталитета народа. Отечественный ученый и исследователь иноязычного образования Е.И. Пассов определяет важность личностного опыта постижения культуры обучающимся: «всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т.е. культура – это индивидуально освоенные духовные ценности» [10, с. 392]. Вышесказанное свидетельствует о важности вовлечения обучающихся в «сферу анализа опыта другого народа» [5, с. 195] и изучения духовно-

нравственных и культурно-ценностных установок поведения и мышления представителей иноязычной культуры. Именно данная культурологическая направленность иноязычного образования обуславливает актуальность формирования фоновых знаний будущих учителей иностранного языка.

Традиционно фоновые знания рассматриваются как сформированные знания об окружающем мире и являют собой сведения и реалии, известные участникам коммуникации. Отечественный лингвист В.В. Виноградов утверждает, что фоновые знания обеспечивают взаимопонимание при общении представителей разных культур [3, с. 34]. Несомненно, наличие общих знаний у говорящего и слушающего является основной предпосылкой для достижения эффективного межкультурного общения ввиду того, что фоновые знания тесно связаны с национальной культурой и определяют понимание «языковых и внеязыковых факторов процесса коммуникации» [7, с. 29].

Следующая значимость формирования фоновых знаний заключается в обеспечении понимания иноязычной действительности и национального менталитета народа страны изучаемого языка. В процессе изучения аксиологических, социокультурных и духовно-нравственных аспектов национальной культуры и особенностей мировосприятия, обучающиеся постигают мир иной социокультурной общности и присваивают себе ценностно-смысловые координаты национальной культуры страны изучаемого языка [9, с. 86]. Следовательно, присвоение обучающимися знаний о традициях, этикете, нормах поведения представителей иноязычной культуры способствует формированию культуры личности преподавателя иностранного языка.

Важность формирования фоновых знаний также определяется тенденцией развития общего культурного уровня будущий учителей иностранного языка, способных в дальнейшем воспитать личность, «готовой к диалогу культур» [1, с.10]. Ознакомление с ценностным содержанием социокультурных феноменов, чертами поведения и общения людей, особенностями быта и жизни, описываемых и упомянутых в тексте, способствует формированию фоновых знаний и развитию уважительного отношения к другим культурам и народам.

Определяя ведающую роль фоновых знаний в межкультурном общении [5, с. 201], большое значение для формирования знаний будущих учителей иностранного языка о системе культурных ценностей и ориентирах иноязычной культуры приобретает включение в процесс обучения чтение аутентичных художественных текстов. Аутентичная художественная литература является непосредственно не только языковой средой, доступной для изучающих иностранный язык [4, с. 205], но и выступает источником содержания социокультурной и аксиологической информации. Аутентичный художественный текст, созданный в культурно-детерминированных условиях, отображает социокультурные реалии, традиции и нормы поведения народа страны изучаемого языка.

Отечественный педагог и методист Р.П. Мильруд отмечает, что «любой язык всегда служит социальным символом, объединяющим народ в единое культурное целое» [8, с. 406], следовательно, аутентичный художественный текст является источником постижения и изучения элементов культуры, социокультурных ценностей и смыслов. В процессе анализа, понимания и усвоения социокультурной и аксиологической информации текста читатель углубленно познает культурные реалии, нравственные установки, духовные ценности и ориентиры представителей иноязычного общества. Знания о национальном менталитете и феноменах

иноязычной действительности, полученные будущими учителями иностранного языка во время чтения, в дальнейшем будут передаваться ими в процессе преподавания иностранного языка.

Особую значимость в формировании фоновых знаний занимает рефлексивно-аналитическая деятельность поиска, выявления и понимания социокультурной и аксиологической информации текста, осуществляемой и регулируемой самим обучающимся [9, с. 90]. В связи с тем, что чтение является «двухсторонним процессом, в котором человек, воспринимающий тот или иной социокультурный феномен, не просто пассивно конструирует некий языковой образ, а активно его интерпретирует» [9, с. 87], понимание обучающимся ценностно-смыслового содержания текста и социокультурной информации тесно связано с развитостью их аналитических навыков работы с художественной литературой.

Обращаясь к культурно-аксиологическому прочтению аутентичного художественного текста, формирование фоновых знаний будущих учителей иностранного языка происходит в процессе сопоставления и одновременного осознания социокультурной и аксиологической информации родной и изучаемой культур [1, с.10]. Аутентичный художественный текст, созданный в социокультурном контексте национальной культуры, транслирует и передает культурный опыт и ценности людей иноязычного общества. Читая аутентичный художественный текст, обучающийся выявляет из текста сведения о ценностях, реалиях и культурных явлениях иноязычной действительности и «закрепляет полученную информацию в форму культурных сведений о жизни народа, говорящего на иностранном языке» [2, с.123]. Полученные знания и представления способствуют осознанию социокультурных ценностей родной и изучаемой культур и занимают центральное значение в воспитании толерантности и формированию самосознания [11, с. 52] будущих учителей иностранного языка.

Подводя итог вышеизложенному, чтение аутентичного художественного текста позволяет читателю проникнуть в иной мир социокультурных образов, соприкоснуться с культурным опытом и ценностями людей страны изучаемого языка. Так, выявляя из текста духовно-нравственную, социокультурную, аксиологическую и историческую информацию, читатель постигает мировоззрение и менталитет представителей иноязычной культуры, что впоследствии способствует формированию ценностных ориентаций к историческому и культурному достоянию страны. Формирование фоновых знаний будущих учителей иностранного языка в процессе чтения аутентичной художественной литературы неразрывно вязано с рефлексивно-аналитической деятельностью осмысления и понимания духовно-нравственных ориентиров, исторического опыта и культурных ценностей национальной культуры. Приобретение социокультурных и аксиологических знаний о культуре страны иностранного языка оказывает значимое влияние на развитие личности преподавателя и формирования профессиональных навыков.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бабушкина Л. Е. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов педагогического вуза / Л. Е. Бабушкина // Интеграция образования. – 2010. – № 1(58). – С. 9-13.

2. Ветчинова М. Н. Сущностно-содержательная характеристика фоновых знаний как категории научного познания: на материале зарубежных исследований / М. Н. Ветчинова, П. Д. Авсиевич // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – № 2(74). – С. 122-130.

3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, – 224 с.

4. Изотова Н. В., Николаенко Е. М., Зубарева А. А. Проблемно-ценностный анализ аутентичных художественных текстов в контексте диалогового пространства иноязычного образования (языковые профили подготовки). Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6.- с.204-210.

5. Костина Е. А. Социокультурный подход в вузовской подготовке учителя / Е. А. Костина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 194-203.

6. Красильникова Н.А., Тиханова К. Д. Полилог культур в обучении иностранному языку как средство формирования толерантности // Педагогическое образование в России. 2014. №4. 66-76.

7. Кузнецова М.А. Методика формирования фоновых знаний у учащихся начальной школы в процессе работы над англоязычной сказкой : диссертация ... кандидата педагогических наук : 5.8.2. / Кузнецова Марина Александровна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»]. - Санкт-Петербург, 2022. - 282 с.

8. Мильруд, Р. П. Культурное самоопределение личности как проблема иноязычного образования / Р. П. Мильруд // Научный диалог. – 2016.– № 2(50). – С. 404–415.

9. Павлова Л. В., Пулеха И. Р., Вторушина Ю. Л. Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе //Перспективы науки и образования. – 2018. – №. 6 (36). – С. 85-96.

10. Пассов Е. И. Образование и методика: от сущего к должному //Русистика. – 2017. – Т. 15. – №. 4. – С. 389-413.

11. Розин В. М. «Содержанием образования является культура»(концепция иноязычного образования ЕИ Пассова, опередившая время) //Культура и искусство. – 2021. – №. 5. – С. 47-57.

## DEVELOPING BACKGROUND KNOWLEDGE IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH STUDYING AUTHENTIC LITERARY TEXTS

**P.D. Agatova**
*NUST MISIS*
*Moscow, Russia, PAvsievish@gmail.com*

The purpose of this article is to describe the importance of developing background knowledge in future foreign language teachers. This research examines aspects of the professional training of future teachers in foreign language teaching and identifies the need to use authentic literary texts to develop background knowledge.

*Keywords:* background knowledge, reading, authentic literary text, future foreign language teachers, foreign language culture, national culture, national mentality.

УДК 378.048.2

## ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕРФЕЙС: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДРУЖЕЛЮБНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ИНЖЕНЕРОВ

**О.И. Акифи**
*Белгородский государственный технологический университет им.В.Г.Шухова*
*Белгород, Россия, mrs.olesiakifi@mail.ru*

В статье рассматривается обучение иностранных инженеров через призму педагогического дизайна. Вводится понятие «поликультурный интерфейс», как среды, снижающей коммуникативный стресс. Выявляются типичные культурные и когнитивные барьеры

инженеров. Описываются алгоритмы «безопасной» среды обучения. Описаны методы перехода к профессиональной коммуникации в многонациональном коллективе.

*Ключевые слова:* педагогический дизайн; инженерная лингводидактика; русский язык как иностранный (РКИ); коммуникативные стратегии; языковая адаптация.

Мировой интерес к инженерному образованию в последние годы заметно растет. Геополитические события приводят к тому, что все выше ценится поликультурное образование, усвоение профессиональных компетенций в вузах разных стран. Приступая к работе или учебе в новой стране, иностранный инженер сталкивается не просто с языковым барьером, а зачастую и с отсутствием «дружелюбного интерфейса» между его родной культурой и новой профессиональной средой. Представляется, что одной из ключевых задач современного педагога является умение спроектировать такой интерфейс, создав обучающую языковую среду эргономичной, интуитивно понятной и эффективной в соответствии с требованиями к качественным инженерным программам.

Целевой аудиторией программы является инженер, которому нужно не просто говорить, а обсуждать чертежи, инструкции и технические задания. В этом ключевое противоречие между существующей целью традиционной программы подготовительного факультета (научить русскому языку на уровень В1) и ожиданий основных факультетов, особенно программ магистратуры и аспирантуры (свободное владение научным стилем речи).

В поликультурном контексте существует несколько болевых точек, которые необходимо учитывать при проектировании дружелюбной образовательной среды: когнитивная перегрузка (необходимость одновременно понимать бытовую речь, научную речь и культурные особенности); страх ошибки (для инженера это критично); культурные паттерны коммуникации (специфика обращения к преподавателю, иерархия, способы выражения несогласия с научным руководителем); отсутствие реальной связи учебного материала на довузовской подготовке и реальными учебными ситуациями на практике.

Для проектирования описываемой в статье образовательной среды, были рассмотрены исследования по педагогическому дизайну [2; 7], поликультурному образованию [1; 6], особенностях преподавания научного стиля речи (НСР) [5], и инновациям в методике РКИ [3; 4; 8].

Ядром методологии проектирования педагогического дизайна является 3 основных принципа дружелюбного интерфейса в образовательной траектории.

Первый принцип ориентирован на удобную и понятную структуру курса с интуитивной навигацией. Важным тут является уход от линейного учебника в сторону модульной сетки образовательного маршрута, где модулем является не грамматическая тема, а конкретная профессиональная коммуникативная задача.

Кратко рассмотрим на примере модуля «Инструктаж у станка». Начинается с постановки контекстной проблемы: «Вы – иностранный инженер. Вы привели оператора к станку. Он ждет команд. Неверное понимание – риск для жизни и порча имущества (брак). Научимся давать четкие, безопасные и вежливые инструкции». Далее уточняются конкретные навыки, чему можно научиться в данном модуле (например: называть части станка; предотвращать опасность и т.п.) каждому навыку соответствует определенный блок в модуле. Последним блоком является симулятор «инструктаж», где есть ограниченный выбор реплик без сложного текста, что снижает риск ошибки и позволяет сфокусироваться на смысле, а не на грамматических конструкциях.

Например: При постановке задачи, что Вы скажете, чтобы продолжить фразу «План такой….» А. Сначала ускорь, потом зажми деталь; Б. Сначала зажми деталь, потом запусти шпиндель; В. Запусти, зажми – какая разница? (Правильный вариант – Б).

Инженеру важно видеть прогресс, следовательно, нужно отмечать приобретение и закрепление новых знаний, успешность выполнения на каждом этапе модуля.

В целом для соблюдения данного принципа лучше предоставить карту курса, где студент будет видеть все модули и требуемые этапы прохождения до контрольных точек.

Второй принцип напрямую выходит из первого и представляет собой консистентность и предсказуемость. Это реализуется в единстве и повторяющейся структуре каждого учебного микроцикла: постановка проблемы -> деконструкция образа -> тренировка в симуляторе (или симуляция в аудитории) -> коммуникация. Это не означает, что все уроки будут абсолютно одинаковы с разным лексическим наполнением, но порядок действий должен быть ожидаем и понятен.

Третий принцип требует создания безопасной образовательной среды, то есть среды с низким уровнем тревожности. Важно показать студенту-инженеру, что ошибка – это не сбой системы, а способ восполнить пробелы и запустить эффективную систему.

Также требуется соблюдение алгоритмизации речевых действий, так как людям с инженерным мышлением зачастую проще работать с простыми и понятными речевыми формулами, которые возможно наполнять разной лексикой. Важно правильно научить пользоваться речевыми формулами на уроках НСР: не просто давать клише для заучивания, а показать возможные лингвистические манипуляции с речевыми шаблонами.

Для соблюдения этого принципа желательна организация мгновенной обратной связи, а не ожидание контроля на экзамене. Это удобно реализовать в гибридной образовательной среде.

Цифровые элементы позволяют оживить педагогический дизайн образовательной среды, поскольку становится возможным рассматривать и работать с аутентичными материалами, внедрять элементы микрообучения.

Рекомендуется разбирать реальные производственные совещания, отрывки лекций с основных курсов, скриншотов технических чатов, обсуждения различных произошедших в реальности ЧП на производствах. Это сложная работа и требует отдельной подготовки, но именно такой формат позволяет произвести реальную подготовку иностранного инженера для бесшовного перехода к основным образовательным программам.

Микрообучение останется как подсказка в «полевых условиях» и значительно снизит стресс перехода к обучению в магистратуре и на первом курсе. Это могут быть предоставленные карточки для ситуативного общения (разговор с научным руководителем; решение административных вопросов; инструктаж на производстве и т.п.). Хорошим вспомогательным ресурсом являются короткие видео или подкасты с разбором одной конкретной культурной или языковой трудности, продолжительностью 2-4 минуты.

Система оценивания ориентируется на метрики полученных навыков и опыта, а не на чисто языковой тест. Оценка реализуется кейс-методом в виде защиты мини-проекта «Я и моя команда», где моделируется ситуация на производстве.

Реализация метода возможна как в формате онлайн, так и в формате оффлайн (в аудитории).

В аудитории карту модуля можно разместить в виде плаката, где будут отмечаться пройденные шаги, текущие результаты и траектория дальнейшего движения. Так как физическое взаимодействие закрепляет языковые паттерны, то рекомендуется проводить занятия в лабораториях с наклеенными стикерами с глаголами-командами. Отработать речевые навыки опасности можно с использованием симуляций с цветными карточками: красный, желтый и зеленый. Коллективный реверс-инжиниринг можно провести в разборе реального производственного диалога, последующей ролевой игры.

В цифровом пространстве удобно использовать интерактивные изображения с активацией аудио и симуляций взаимодействия со станками и деталями. Цифровые симуляторы с ветвящимися сценариями позволяют демонстрировать цену коммуникативной ошибки более наглядно (неверная инструкция приводит к аварии производства, например). Эффективны push-уведомления, приходящие на смартфон студента с микротренажерами, что позволяет в достаточно легкой форме постоянно напоминать необходимую профессиональную лексику, чтобы она не ушла в глубокий пассивный запас.

Проектирование дружелюбной образовательной среды – это не просто обучение иностранному языку, а создание экосистемы для профессиональной и психологической адаптации инженера. Эффективный поликультурный интерфейс превращает иностранного специалиста из пассивного пользователя языка в активного и уверенного участника профессионального сообщества. Для достижения высоких результатов требуется и подготовка преподавателей, переформатирование их работы не просто как лингвистов, а как проектировщиков и архитекторов образовательной среды, выйти из роли транслятора знаний и создать эргономичную, безопасную и эффективную экосистему профессиональной коммуникации.

Практическая значимость и преимущества данного метода заключаются в сокращении времени адаптации иностранного инженера, снижении коммуникативной тревожности, усилению безопасности на производстве во время прохождения практики, масштабируемость, усиление мотивации и вовлеченности в образовательный процесс.

Именно такой подход отвечает современным требованиям как инженерного образования, так и поликультурной производственной среды.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гришина, Н. Г. Преподавание иностранных языков в средней школе в поликультурном пространстве / Н. Г. Гришина // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Елабуга, 25 октября 2019 года / Под редакцией Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. – Елабуга: Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2019. – С. 96-98. – EDN PVIACK.

2. Гыргенова, Т. К. Эволюция педагогического дизайна под влиянием искусственного интеллекта: новая роль преподавателя в гибридной интеллектуальной среде / Т. К. Гыргенова // Искусственный интеллект и духовная культура : Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Москва, 23 октября 2025 года. Том 1. – Санкт-Петербург: ООО Издательский дом "Сциентиа", 2026. – С. 231-235. – EDN ZGAFNK.

3. Ковалева, Т. В. Цифровые помощники в обучении РКИ: возможности нейросетей в разработке дидактических материалов / Т. В. Ковалева, В. А. Ковалев, Л. С. Ачкасова // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве : Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции, Курск, 29–30 мая 2025 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2025. – С. 89-94. – EDN COBNRT.

4. Коч, К. И. Роль сформированности самообразования и саморазвития студента при изучении РКИ / К. И. Коч, С. Л. Лесовая, С. М. Салил // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур : Материалы XVIII Международной научно-практической конференции, Белгород, 23 декабря 2025 года. – Белгород: ООО "Эпицентр", 2026. – С. 60-62. – EDN NLWOTD.

5. Легочкина, Е. Н. Особенности обучения профессиональному языку студентов-иностранцев / Е. Н. Легочкина // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 13 февраля 2023 года / Под общей редакцией С.А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 273-276. – EDN PQQQPL.

6. Макажанова, Ж. М. Поликультурное образование: исторические предпосылки этнокультурных и межкультурных отношений в образовании / Ж. М. Макажанова // Культурно-историческое наследие как фактор устойчивого развития территории : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Соликамск, 29–30 ноября 2024 года. – Соликамск: Пермский государственный национальный исследовательский университет, ООО "Типограф", 2025. – С. 134-137. – EDN GECALN.

7. Цыбикова, А. Х. Компетентностный подход и педагогический дизайн: новые принципы проектирования образовательных программ в высшей школе / А. Х. Цыбикова, А. В. Щекотова // Образовательная политика и методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в современном университете : Материалы всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Улан-Удэ, 04–06 февраля 2026 года. – Улан-Удэ: ФГБОУ ВПО Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2026. – С. 431-435. – EDN YSYJTC.

8. Chen O., Paas F., Sweller J. A cognitive load theory approach to defining and measuring task complexity through element interactivity //Educational Psychology Review. – 2023. – Т. 35. – №. 2. – С. 63.

## MULTICULTURAL INTERFACE: DESIGNING A FRIENDLY LANGUAGE ENVIRONMENT FOR FOREIGN ENGINEERS

**O.I. Akifi**
*V.G. Shukhov Belgorod State Technological University*
*Belgorod, Russia, mrs.olesiakifi@mail.ru*

This article examines the training of foreign engineers through the lens of instructional design. The concept of a "multicultural interface" is introduced as an environment that reduces communicative stress. Typical cultural and cognitive barriers of engineers are identified. Algorithms for a "safe" learning environment are described. Methods for transitioning to professional communication in a multinational team are described.

*Keywords:* instructional design; engineering linguodidactics; Russian as a foreign language (RFL); communication strategies; language adaptation.

УДК 37

# ПРАКТИКО - ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

**Л.М. Алисеева**
*ГУО «Средняя школа № 32*
*г. Могилева имени воина-интернационалиста А.Н.Полякова»*
*Республика Беларусь, e-mail:amillaska@gmail.com*

Практико-ориентированные задания играют важную роль в формировании читательской грамотности у учащихся. Эти задания направлены на применение знаний в реальных жизненных ситуациях, что помогает учащимся лучше понимать и использовать письменные тексты. Практико-ориентированные задания могут включать в себя различные виды деятельности, такие как написание рецензий, аннотаций, работа с графиками и таблицами, а также выполнение проектов, связанных с реальными жизненными ситуациями.

*Ключевые слова:* практико-ориентированные задания; читательская грамотность; интерпретация и интеграция информации; решение практических задач.

Практико-ориентированные задания играют важную роль в формировании читательской грамотности у учащихся. Эти задания направлены на применение знаний в реальных жизненных ситуациях, что помогает учащимся лучше понимать и использовать письменные тексты [1].

Основные преимущества практико-ориентированных заданий:

1. Развитие критического мышления: Учащиеся учатся анализировать тексты, находить в них ошибки и недостатки, а также расширять неполную информацию.
2. Умение работать с учебной литературой: Задания помогают учащимся находить нужную информацию в тексте, выделять главное, составлять планы и тезисы.
3. Трансформация информации: Учащиеся учатся преобразовывать визуальную информацию в вербальную и наоборот, что способствует лучшему пониманию материала.
4. Использование информации из разных источников: Задания помогают учащимся анализировать различные точки зрения и использовать дополнительную литературу для расширения своих знаний.

Практико-ориентированные задания могут включать в себя различные виды деятельности, такие как написание рецензий, аннотаций, работа с графиками и таблицами, а также выполнение проектов, связанных с реальными жизненными ситуациями [2].

**Задание № 1**

Группа умений: поиск и нахождение информации.

**Ознакомьтесь со словами по теме «В мире музыки»**

| | | |
|---|---|---|
| aufnehmen (nahm auf, hat aufgenommen) etwas (Akk.) auf etwas (Akk.) | делать запись, записывать | Musik auf eine CD aufnehmen |
| ausschalten (schaltete aus, hat ausgeschaltet) | выключать | einen Fernseher / eine Stereoanlage / einen Computer ausschalten |
| komponieren (komponierte, hat komponiert) | сочинять музыку | eine Oper, einen Schlager, eine Sinfonie komponieren |
| faszinieren (faszinierte, hat fasziniert) | очаровывать, захватывать | faszinierend |
| die Musik, -, -en | музыка | klassische / geistliche / ernste / schwere / leichte / akademische / moderne / elektronische Musik; die Musik kennt keine Grenzen; etwas von Musik verstehen; Musik machen; Musik schreiben |
| das Konzert, -(e)s, -e | концерт | ins Konzert gehen; im Konzert sein; ein festliches Konzert |
| das Lied, -(e)s, -er | песня | das Tanzlied, das Kinderlied, das Volkslied |
| der Musiker, -s, - | музыкант | ein bedeutender, genialer Musiker; er ist Musiker; musizieren |
| das Musikinstrument, - (e)s, -e | музыкальный инструмент | ein altes Musikinstrument; ein Musikinstrument spielen |
| das Talent, -(e)s, -e | талант | musikalisches Talent |
| der Erfolg, -(e)s | успех | erfolgreich |
| die Stimme, -, -n | голос | eine hohe / kräftige / melodische / männliche / weibliche Stimme |
| der Ton, -(e)s, Töne: | тон; звучание | ein höher / tiefer / leiser / klarer / falscher Ton |

Прочтите текст и найдите предложение, в котором сформулирована тема. Просмотрите текст ещё раз и назовите слова, которые употребляются для обобщения сказанного, а также ключевые слова для передачи основного содержания текста.

Eine große Rolle im Musikleben der Republik Belarus spielt die Tätigkeit von A. Bogatyrjow. Der berühmte Komponist wurde 1913 in Witebsk geboren. Zu seinen bedeutenden Werken gehören: die Opern „U Puschtschach Polessja“ („In den Wäldern der Polessje“), „Nadseja Durawa“, die Kantate „Belaruskim partysanam“ („Den belarussischen Partisanen“) und andere. In der Nachkriegszeit war die pädagogische Tätigkeit von A. Bogatyrjow als Lehrer für die meisten belarussischen Komponisten von großer Bedeutung. Einer von diesen ist E. Glebow. Besonders bekannt sind seine Ballette: „Alpenballade“, „Die Auserwählte“, „Till Ulenspiegel“, „Der kleine Prinz“.

Als Liedkomponist war der Klassiker der belarussischen Musik J. Semenjako besonders erfolgreich. Für seine 64 Jahre hat er mehr als 300 Lieder, 5 Operetten, 4

Opern und Musik zu den Filmen geschaffen. Er hat immer gesagt, dass das Lied belarussisch sein sollte, aber nicht international. „Manchmal ist es schwer zu verstehen, in welchem Land das Lied geschaffen ist.“ Die Lieder „Jawar i kalina“ („Bergahorn und Schneeballstrauch“), „Trawy detstwa“ („Gräser der Kindheit“), „Belarussatschka“ („Belarussin“) und andere sind zu den Lieblingsliedern der Belarussen geworden. In der Entwicklung der belarussischen Gegenwartsmusik spielen die Komponisten J. Semenjako, E. Sarizki, I. Lutschenok, W. Budnik und andere auch eine große Rolle.

In Belarus gibt es viele international bekannte Orchester: das Nationale Akademische I. Shinowitsch-Volksorchester, das Nationale Akademische Sinfonieorchester und andere. Man muss auch die Sängergruppen „Pesnjary“, „Werasy“, „Sjabry“, Ensembles und Einrichtungen vom Amateurbereich bis zur professionalen internationalen Spitze nennen und Chöre: die Nationale Akademische G.-Titowitsch-Volkschor und der Akademische Chor des Belarussischen Rundfunks und Fernsehens.

**Задание № 2**

Группа умений: интерпретация и интеграция информации [3].

**Разбейте текст на смысловые части, озаглавьте их. Расположите пункты плана в соответствии с логикой изложения материала в тексте.**

**Например:**

- die Tätigkeit von A. Bogatyrjow
- die pädagogische Tätigkeit von A. Bogatyrjow
- der Klassiker der belarussischen Musik J. Semenjako
- die Lieblingsliedern der Belarussen
- die Entwicklung der belarussischen Gegenwartsmusik
- viele international bekannte Orchester in Belarus

**Расположите разрозненные пункты плана в соответствии с содержанием.**

**Расширьте отдельные пункты плана.**

**Задание № 3**

Группа умений: оценка содержания и формы текста.

**Соотнесите группы слов с пунктами плана.**

- eine große Rolle im Musikleben
- der berühmte Komponist
- zu seinen bedeutenden Werken gehören
- von großer Bedeutung
- besonders bekannt sind
- besonders erfolgreich
- der belarussischen Gegenwartsmusik
- der Akademische Chor

**Расширьте данные высказывания, используя текст:**

- Ich habe erfahren,
- Ich habe nicht gewusst,
- Ich habe schon gewusst,
- Ich habe verstanden,
- Ich habe gelesen,
- Ich möchte erzählen……

**Сократите текст, используя план текста.**

**Задание № 4**

Группа умений: использование информации текста для решения практических задач.

**Передайте одним высказыванием смысл каждого абзаца текста.**

- Eine große Rolle im Musikleben der Republik Belarus spielt die Tätigkeit von A. Bogatyrjow.
- Der berühmte Komponist, der Klassiker der belarussischen Musik, der Liedkomponist J. Semenjako.
- In Belarus gibt es viele international bekannte Orchester.

**Поставьте к тексту несколько вопросов и задайте их своим одноклассникам.**

- Welche belarussischen Komponisten und ihre Musik könnt ihr nennen?
- Wodurch ist A. Bogatyrjow bekannt?
- Welcher belarussische Komponist war als Liedkomponist erfolgreich?
- Welche international bekannte Orchester gibt es in Belarus?
- Welche belarussischen Komponisten und ihr Schaffen gefallen euch am besten?

**Выскажите мнение о прочитанном, сообщите известные дополнительные сведения.**

Nennt moderne Komponisten von Belarus und charakterisiert ihr Schaffen.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Колосовская И. Г., Чепик И. В., Зуевская Е. В., Гауль М. Г. Культура иноязычного речевого общения. Немецкий язык. НМУ. Национальный институт образования. – 2023. – С. 10.

2. Крылова, О. В. Формирование читательской грамотности учащихся / О. В. Крылова// Школьные технологии. – 2016. - № 3 - С. 70-78.

3. Современные языки, коммуникация и миграция в условиях глобализации. - М. : РУДП, 2021 - Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю. П. Гостева [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2019. - Т. 1 - № 4 (61). - С. 34-57.

## PRACTICE-ORIENTED TASKS IN GERMAN LANGUAGE LESSONS AS A TOOL FOR DEVELOPING READING LITERACY

**L.M. Aliseeva**

*Secondary School No. 32 in Mogilev named after the Internationalist Warrior A.N. Polyakov*
*Belarus, amillaska@gmail.com*

Practice-based assignments play an important role in developing students' reading literacy. These assignments focus on applying knowledge in real-life situations, which helps students better understand and use written texts. Practice-based assignments can include various activities such as writing reviews, summaries, working with graphs and tables, and completing projects related to real-life situations.

*Keywords:* Practice-oriented tasks; reading literacy; interpretation and integration of information; solving practical problems.

УДК 65.012.4

# ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**М.Ф. Арсентьева**
*Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь*
*arsentsyeva@mail.ru*

Развитие творческих способностей студентов неязыковых специальностей становится ключевой задачей современного профессионального образования в условиях глобализации и динамичных изменений рынка труда. Особую актуальность эта проблема приобретает в контексте подготовки специалистов сферы международного туризма, где креативность и свободное владение иностранным языком выступают базовыми конкурентными преимуществами. Статья посвящена анализу технологий, способствующих формированию творческого мышления студентов направления «Менеджмент (в сфере международного туризма)» на занятиях по иностранному языку.

*Ключевые слова*: творческие способности; иностранный язык; неязыковые специальности; менеджмент в туризме; креативное мышление; коммуникативная компетенция

Концептуальное осмысление феномена творчества в образовательном дискурсе претерпело существенную эволюцию в течение последних десятилетий. Исследователи все чаще обращают внимание на различие между понятиями «творчество» и «креативность», что имеет принципиальное значение для организации учебного процесса. Творчество традиционно рассматривается как экстраординарная деятельность, направленная на создание конкретного продукта – написанного стихотворения, картины или иного материального результата [1]. Креативность же понимается как процессуальная характеристика мыслительной деятельности, ориентированная не столько на результат, сколько на сам процесс генерирования идей, что особенно важно при формировании спонтанности и беглости иноязычной речи.

В работах Буковского С.Л., посвященных развитию креативного мышления студентов экономических специальностей, убедительно показано, что креативное мышление представляет собой интегральную характеристику личности, включающую способность к дивергентному восприятию проблемных ситуаций и многовариантному поиску их решения [1]. В отличие от конвергентного мышления, направленного на поиск единственно правильного ответа, дивергентное мышление допускает множественность путей решения задачи и предполагает варьирование подходов.

Принципиальным для педагогической практики является положение о том, что развитие креативности студентов требует создания специфических образовательных условий. Выделяет следующие педагогические условия формирования творческого мышления на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе – это наличие алгоритма решения творческих задач, развитие рефлексивных способностей обучающихся и высокая мотивированность к изучению предмета [2].

Эффективность технологий развития творческих способностей студентов на занятиях по иностранному языку способствует, во-первых, повышению уровня владения иностранным языком, что проявляется в увеличении темпа речи, расширении активного словарного запаса, улучшении навыков аудирования и письма,

во-вторых, развитию креативных способностей, выражающихся в разнообразии подходов к решению задачи и оригинальности (нестандартности предлагаемых решений).

Современная методика преподавания иностранных языков располагает широким спектром технологий, направленных на развитие творческого мышления студентов. Особую актуальность приобретает вопрос применения инновационных технологий при подготовке кадров туристского и гостиничного бизнеса. Рассмотрим наиболее эффективные из них применительно к специфике подготовки менеджеров международного туризма.

Технология проектного обучения (метод проектов) представляет собой совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией результатов в виде конкретного продукта деятельности [3]. При обучении иностранному языку студентов туристских специальностей наиболее эффективными являются среднесрочные творческие групповые проекты, такие как разработка туристического маршрута, создание рекламного видеоролика о туристской дестинации, подготовка бизнес-плана туристского предприятия на немецком языке. Опыт применения проектных методик способствует формированию целого комплекса универсальных компетенций: умению планировать деятельность, осуществлять поиск и систематизацию информации, эффективно коммуницировать в группе, презентовать результаты работы [4]. Процесс работы над проектом стимулирует развитие творческого мышления, воображения, создает условия для свободного выражения мнения студента.

Популярными стали на факультете индивидуальные и групповые проекты – презентации о туристских ресурсах Республики Беларусь, истории о культурном наследии республики, экскурсии по историческим объектам. Такая работа не только совершенствует языковые навыки, но и формирует профессиональную идентичность будущих специалистов, готовых продвигать туристский потенциал родного региона на международном уровне.

Технология «перевернутого класса» (flipped classroom) предполагает изменение традиционной логики учебного процесса: теоретический материал осваивается студентами самостоятельно во внеаудиторное время посредством просмотра видеоматериалов, изучения электронных ресурсов, а аудиторное время используется для практической отработки материала, дискуссий, выполнения творческих заданий [5]. Данная технология особенно эффективна при изучении профессионально ориентированных тем в туризме. Студенты получают возможность знакомиться с аутентичными материалами – интервью с успешными менеджерами индустрии гостеприимства, видеоэкскурсиями по отелям, презентациями туристских дестинаций – в комфортном темпе, неограниченное количество раз обращаясь к материалу. На занятии же преподаватель организует творческую работу: деловую игру по размещению гостей в отеле, ролевую игру по разработке индивидуального тура, кейс-ситуацию по разрешению конфликта с клиентом.

Технология case study предполагает анализ конкретных профессиональных ситуаций и выработку оптимальных решений. В отличие от традиционных проблемных заданий, кейсы в креативном подходе характеризуются дивергентностью – допускают множественность решений, каждое из которых оценивается по критериям беглости, гибкости и оригинальности, а не по принципу «правильно/неправильно» [1].

Для студентов направления «Менеджмент (в сфере международного туризма)» эффективными являются кейсы, моделирующие реальные ситуации профессиональной деятельности: разработка антикризисной программы для туристской фирмы, столкнувшейся с резким падением спроса; создание маркетинговой стратегии продвижения нового туристского продукта на международном рынке; разрешение конфликтной ситуации с иностранными партнерами. Работа над кейсами на иностранном языке одновременно развивает коммуникативную, профессиональную и креативную компетенции.

Применение цифровых образовательных ресурсов открывает новые возможности для развития творческих способностей студентов. Создание студентами профессионально ориентированных продуктов – виртуальных экскурсий, интерактивных карт туристских маршрутов, рекламных презентаций в PowerPoint, видеороликов о туристских объектах – способствует формированию как иноязычной коммуникативной компетенции, так и цифровых навыков, необходимых современному специалисту туриндустрии [6].

Организация командной работы и межгруппового сотрудничества рассматривается исследователями как эффективная технология развития творческих способностей и профессиональных компетенций будущих специалистов туризма. Такая организация учебного процесса, помимо развития коммуникативной компетенции в профессиональном дискурсе, способствует формированию управленческих навыков, умения распределять роли в команде, координировать совместную деятельность, что критически важно для будущих менеджеров. Студенты учатся не только создавать креативный продукт, но и эффективно взаимодействовать, обмениваться опытом, конструктивно разрешать разногласия – все это является неотъемлемой частью профессиональной деятельности в сфере туризма.

Активно внедряется технология развития творческого потенциала через систему заданий, предполагающих постепенное усложнение степени самостоятельности и креативности. Сначала студенты знакомятся с образцами профессиональной коммуникации (презентации успешных туристских компаний, рекламные материалы отелей), затем выполняют задания по образцу, и наконец, создают собственные оригинальные продукты. Систематическая работа по данной методике формирует навык творческого подхода к решению профессиональных задач, развивает инициативность и самостоятельность студентов.

Ролевые и деловые игры на иностранном языке создают условия, максимально приближенные к реальным ситуациям профессионального общения. Для студентов туристской специальности эффективны такие игровые форматы, как симуляция работы туристского агентства, где участники исполняют роли менеджеров различных отделов; ролевая игра «Международная туристская выставка», где студенты представляют туристские продукты различных регионов; деловая игра по организации конференции для иностранных партнеров.

Игровые технологии стимулируют спонтанную речь, снимают психологические барьеры, активизируют творческое мышление, так как участники вынуждены реагировать на непредвиденные реплики партнеров, импровизировать, находить нестандартные решения возникающих в ходе игры проблемных ситуаций. При этом создается эмоционально насыщенная образовательная среда, повышающая мотивацию к изучению иностранного языка и будущей профессии.

В вузе применяется технология использования аутентичных видеоматериалов для развития креативного мышления. Студенты не просто просматривают интер-

вью с успешными менеджерами туристских компаний или видеопрезентации туристских продуктов, но и получают креативные задания на их основе: создать альтернативную рекламную кампанию, предложить инновационные способы улучшения представленного сервиса, разработать стратегию выхода компании на новые рынки.

Итак, развитие творческих способностей студентов неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку представляет собой актуальную задачу современного профессионального образования, особенно в контексте подготовки специалистов для динамично развивающейся сферы международного туризма. Накопленный практический опыт свидетельствует о высоком потенциале технологий развития творческих способностей для повышения качества иноязычной подготовки будущих специалистов на факультете.

Систематическое применение креативно ориентированных технологий способствует формированию комплекса компетенций, необходимых современному менеджеру туристской индустрии. Важным показателем эффективности является формирование профессиональной компетенции. Студенты, в обучении которых активно применялись технологии развития творческих способностей, демонстрируют большую адаптивность к условиям профессиональной среды, способность находить нестандартные решения в сложных ситуациях, эффективнее работают в команде, проявляют инициативность и готовность к инновациям.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что систематическое применение креативно ориентированных технологий на занятиях по иностранному языку способствует не только повышению коммуникативной компетенции, но и формированию универсальных навыков, необходимых будущим менеджерам туристической отрасли.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Буковский, С.Л. Развитие креативного мышления на занятиях по иностранному языку со студентами экономических специальностей / С.Л. Буковский // Преподаватель XXI век. 2011. № 4. С. 173-177.

2. Буковский, С.Л., Литвинов, А.В. Концепция и содержание креативного подхода в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / С.Л. Буковский, А.В. Литвинов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 175. С. 114-121.

3. Егорова, О.С., Холод, Н.И. Использование метода проектов в развитии творческого мышления студентов на занятиях по иностранному языку / О.С. Егорова, Н.И. Холод // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 104-109. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-razvitii-tvorcheskogo-myshleniya-studentov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 26.02.2026).

4. Абрамова, И.Е., Шишмолина, Е.П. Проектные методики в обучении английскому языку будущих специалистов индустрии туризма / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 4(38). С. 138-145. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-metodiki-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-buduschih-spetsialistov-industrii-turizma (дата обращения: 26.02.2026).

5. Меньшенина, С.Г., Кошарская, Е.В. Новые педагогические технологии в преподавании иностранных языков / С.Г. Меньшенина, Е.В. Кошарская // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 203-206. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedagogicheskie-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 26.02.2026).

6. Костоварова, В.В. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку в университете туризма и гостеприимства / В.В. Костоварова // Сервис plus. 2022. Т. 16. № 2. С. 54-63. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-universitete-turizma-i-gostepriimstva (дата обращения: 26.02.2026).

**TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CREATIVE ABILITIES IN BUSINESS COMMUNICATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS**

**M.F. Arsentsyeva**
*Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, arsentsyeva@mail.ru*

The development of creative abilities of students of non-linguistic specialties is becoming a key task of modern education in the context of globalization and dynamic changes in the labor market. This problem acquires special relevance in the context of training specialists in international tourism, where creativity and fluency in a foreign language are basic competitive advantages. The article is devoted to the analysis of pedagogical technologies contributing to the formation of creative thinking of students majoring in «Management in International Tourism» in foreign language classes. The paper examines such innovative methods as project-based learning, case study method, flipped classroom technology, the use of digital educational resources and the creation of professionally oriented communicative situations.

*Keywords:* creative abilities; foreign language; non-linguistic specialties; tourism management; creative thinking; communicative competence.

УДК 37.016:811.161.1

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛЬНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА

**О.Н. Беляева**
*ГУО «Средняя школа №1 им. Героя Советского Союза П.А.Акуционка г.п. Шумилино»*
*Республика Беларусь, belyaeva.olga-bel.olga@yandex.ru*

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения русскому языку в современной общеобразовательной школе. Автор анализирует противоречия, возникающие при реализации диалога культур в полиэтнической образовательной среде, и предлагает методические стратегии, направленные на преодоление социокультурных и лингвистических барьеров. Особое внимание уделяется роли педагога как посредника в межкультурном диалоге и внедрению интерактивных методов обучения, таких как лингвокультурологический анализ концептов и кейс-технологии. Практическая значимость работы заключается в представлении конкретных упражнений, способствующих развитию коммуникативной эмпатии и сохранению культурной идентичности учащихся.

*Ключевые слова:* методика преподавания русского языка; поликультурная образовательная среда; диалог культур; русский язык как государственный; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; образовательные стратегии.

В современной педагогической науке изучение русского языка в школе все чаще осмысляется через призму антропоцентрической парадигмы, где в центре об-

разовательного процесса стоит личность ученика. Обращаясь к антропоцентрическому подходу в грамматике, М. В. Русакова подчёркивает: «Антропоцентрический подход в грамматике предполагает смещение фокуса с абстрактной системы языка на реального носителя языка – его речевые действия, интенции и ошибки, которые оказываются не дефектами, а ценными данными для понимания языковой системы» [1, с.15]. В условиях глобальных миграционных процессов и укрепления многополярного мира школа становится тем уникальным пространством, где происходит первая и самая важная встреча культур. В этом контексте роль личности в диалоге культур приобретает решающее значение: ученик перестает быть пассивным потребителем лингвистических норм и становится активным субъектом, способным интерпретировать «свое» и «чужое» через ценностную систему языка. Актуальность формирования поликультурной языковой личности обусловлена тем, что в процессе освоения языка происходит не только накопление знаний, но и трансформация мировоззрения. Личность, выступающая участником культурного диалога, должна обладать особой гибкостью, способностью к рефлексии и умением видеть в языке «другого» не барьер, а горизонт новых возможностей. В своих исследованиях Ю. Н. Караулов подчёркивает, что «языковая личность есть личность, выраженная в языке и через язык, реконструированная на базе языковых средств, – это часть культурной, концептосферы личности, включённая в языковое пространство» [2, с.3]. Таким образом, преподавание русского языка в современной школе трансформируется в процесс воспитания человека, который, осознавая свою национальную идентичность, готов к открытому и конструктивному взаимодействию в полиэтническом обществе.

В современной школьной программе русский язык перестал восприниматься лишь как свод орфографических и пунктуационных правил. В условиях глобализации и многонационального состава классов методика преподавания смещается в сторону антропоцентрического подхода. Сегодняшний урок русского языка – это пространство, где язык выступает как хранитель культурного кода и инструмент эффективной коммуникации между представителями разных народов. Анализируя взаимосвязь языка и культуры, Ю. В. Соколова утверждает: «Язык не просто отражает культуру – он активно формирует способы мышления и восприятия мира у носителей языка, создавая общую когнитивную базу, которая позволяет людям понимать друг друга в рамках одной культурной традиции» [3, с.47]. Основная задача учителя – сформировать личность, которая ценит богатство родного языка и при этом открыта к пониманию «другого» через призму русской культуры.

Современный урок русского языка базируется на интеграции лингвистики и культурологии, что проявляется в следующих аспектах:

1.Принцип диалога культур. На уроках методически оправдано сопоставление русских пословиц, фразеологизмов и концептов с аналогичными единицами в родных языках учащихся. Это помогает избежать этноцентризма и воспитывает уважение к общему языковому пространству.

2.Социокультурная контекстуализация. Изучение норм речевого этикета и стилистики происходит не в отрыве от жизни, а через моделирование реальных социальных ситуаций, актуальных для современного подростка.

3.Текстоцентрический подход. Работа с текстами-первоисточниками (классическая литература, публицистика) позволяет учащимся считывать культурные смыслы, исторические подтексты и эстетические идеалы народа.

Для реализации поликультурного подхода в школе используются следующие **методические инструменты**:

1. Работа с безэквивалентной лексикой и концептами. Методика включает глубокий анализ «чисто русских» слов *(совесть, авось, тоска, удаль)*. Учащиеся исследуют, как в этих словах отражается национальный характер. Для учеников, для которых русский не является родным, это становится мостом к пониманию менталитета.

2. Интерактивные технологии. Лингвистические проекты: создание словарей «Трудных слов культуры» или исследование этимологии местных топонимов. Ролевое моделирование: отработка навыков медиации в ситуациях, где возможно непонимание из-за культурных различий *(например, использование вежливых форм обращения)*.

3. Цифровые ресурсы и медиатексты. Использование образовательных платформ, анализ блогов и качественных подкастов помогает школьникам увидеть русский язык «живым», развивающимся и современным, что повышает учебную мотивацию.

Педагог в современной школе выступает не только как филолог, но и как культурный посредник. В условиях многонационального класса он берет на себя роль фасилитатора, помогая ученикам преодолевать «зоны культурного отчуждения» и находить общие ценностные ориентиры. Важной задачей при этом становится проектирование среды, где русский язык выступает не просто предметом изучения, а живым пространством для конструктивного диалога и взаимного обогащения культур.

Методика преподавания русского языка в поликультурном образовательном пространстве сегодня сталкивается с серьезными препятствиями:

1.Языковая неоднородность: необходимость дифференцированного подхода, когда в одном классе сидят носители языка и дети-инофоны.

2.Снижение общей грамотности: борьба за чистоту речи в условиях засилья интернет-сленга.

3.Риск культурного отчуждения: потеря связи с классическим наследием. Решением здесь выступает актуализация классики через современные смыслы и визуализацию.

Теоретические принципы поликультурного обучения находят свое воплощение в конкретных методических решениях. Для реализации обозначенного подхода на уроках русского языка разработан комплекс упражнений, направленный на развитие лингвокультурологической компетенции учащихся. Рассмотрим наиболее эффективные кейсы, апробированные в практике современной школы. Данный методический инструментарий направлен не только на развитие речевой компетенции, но и на формирование коммуникативной эмпатии – способности понимать мотивы собеседника, принадлежащего к иной культуре. Анализируя задачи поликультурного образования, Р. А. Фахрутдинова акцентирует внимание на важности развития эмпатии: «Формирование межкультурной компетенции в образовательном процессе предполагает не только знакомство с культурными особенностями других народов, но и развитие эмпатии, способности к диалогу и готовности пересматривать собственные стереотипы в ходе межкультурного взаимодействия» [4, с.89].

**Приём «Лингвистический микроскоп»** (работа с концептами).

Цель: раскрыть глубинные культурные смыслы слова, не имеющего прямого перевода.

Задание: ученикам предлагается проанализировать слово «душа» или «тоска» в русском языке.

Ход работы: найдите в словаре эпитеты, которые сочетаются с этим словом *(душа нараспашку, глубокая тоска)*.

Диалог культур: ученикам-инофонам предлагается подобрать эквивалент в родном языке и объяснить разницу в ощущениях.

Результат: понимание специфики мировосприятия через лексику.

**Кейс-метод «Трудности перевода»** (речевой этикет).

Цель: отработка навыков межкультурной медиации и корректного речевого поведения.

Задание: разберите ситуацию: иностранный гость в России в ответ на предложение угоститься говорит: «Нет, спасибо, я не голоден». Хозяйка обижается.

Вопрос: почему возникло недопонимание? Какие формулы вежливого отказа или принятия приглашения приняты в русской традиции *(«Спасибо, всё очень вкусно, но я уже просто не могу»)*?

Результат: освоение социокультурных норм коммуникации.

**Приём «Этимологический детектив»** (интеграция).

Цель: показать язык как живой исторический процесс и результат взаимодействия народов.

Задание: класс делится на группы. Каждая группа получает список заимствованных слов из разных эпох *(из тюркских языков – арбуз, сарафан, деньга; из французского – кабинет, десерт; из английского – дедлайн, шеринг)*.

Задача: с помощью этимологического словаря определить «путь» слова и объяснить, почему оно прижилось в русском языке.

Результат: снятие страха перед «чужим» словом и осознание открытости русского языка.

**Проект «Карта фразеологизмов»** (сравнительный анализ).

Цель: уход от этноцентризма через поиск общих смыслов.

Задание: дается русский фразеологизм *(например, «Когда рак на горе свистнет»)*.

Задача: ученики должны найти аналоги в других языках. *(Английский: When pigs fly – когда свиньи полетят. Немецкий: Wenn Ostern und Pfingsten на einen Tag fallen – когда Пасха и Троица выпадут на один день)*.

Результат: понимание того, что разные народы используют разные образы для выражения одних и тех же общечеловеческих истин.

**Творческое задание «Герб слова»**.

Цель: визуализация лингвокультурологического образа.

Задание: выберите одно «знаковое» русское слово *(справедливость, Родина, гостеприимство)*.

Задача: создать визуальный «герб» этого слова, где в символах (цветах, предметах) будут отражены его смыслы, выявленные из контекстов русской литературы.

Результат: развитие ассоциативного мышления и ценностного отношения к языку.

Формирование поликультурной языковой личности на уроках русского языка – это залог социальной стабильности общества. Методика, сочетающая строгую

лингвистическую базу с гибкими социокультурными приемами, позволяет превратить изучение языка в процесс обретения личностных смыслов. Русский язык в школе должен стать не «барьером» в виде экзаменов, а надежным инструментом взаимопонимания и личного успеха каждого ученика в многообразном мире.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что в современной образовательной парадигме русский язык выходит далеко за рамки школьной дисциплины, становясь фундаментальным связующим звеном в поликультурном пространстве. Его роль как «моста между культурами» в условиях современной школы является стратегически значимой: он не только обеспечивает доступ к интеллектуальным и духовным богатствам великой литературы, но и служит уникальным инструментом межнациональной консолидации. Формирование поликультурной языковой личности позволяет решить важнейшую задачу – превратить класс из механического объединения учеников в живое пространство диалога, где инаковость не отчуждает, а обогащает. Преподавание русского языка через призму культурного посредничества помогает школьникам осознать, что владение государственным языком – это ключ к жизненному успеху и взаимному пониманию. В конечном счете, когда русский язык преподается как средство созидания и эмпатии, он закладывает фундамент гражданской идентичности, при которой сохранение верности своим корням гармонично сочетается с глубоким уважением к культуре соседа. Именно такой подход превращает урок словесности в школу жизни, подготавливая выпускника к эффективной и гармоничной деятельности в многополярном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1.Русакова, М. В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка / М. В. Русакова. – СПб.: Златоуст, 2013. – 268 с.

2.Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7‑е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

3.Соколова, Ю. В. Язык как средство трансляции культуры / Ю. В. Соколова. – М.: Флинта, 2010. – 320 с.

4.Фахрутдинова, Р. А. Организация межкультурной коммуникации в поликультурном пространстве вуза: монография / Р. А. Фахрутдинова. – Казань: Казанский университет, 2015. – 184 с.

## LINGUODIDACTIC STRATEGIES IN THE SYSTEM OF MULTICULTURAL EDUCATION: CHALLENGES OF INTEGRATING THE CULTURAL COMPONENT INTO THE SCHOOL RUSSIAN LANGUAGE CURRICULUM

**O.N. Belyaeva**

*State Educational Institution "Secondary School No. 1 named after the Soviet Union hero P.A. Akutsionok, u. s. Shumilino", Republic of Belarus*

belyaeva.olga-bel.olga@yandex.ru

The article addresses current challenges in developing a multicultural linguistic personality through teaching the Russian language in a modern comprehensive school. The author analyses contradictions that arise when implementing a dialogue of cultures in a multi‑ethnic educational environment and proposes methodological strategies aimed at overcoming sociocultural and linguistic barriers. Special attention is given to the role of the teacher as a mediator in intercultural dialogue and to the introduction of interactive teaching methods, such as linguocultural analysis of concepts and case‑based learning techniques. The practical

significance of the work lies in presenting specific exercises that foster communicative empathy and help preserve students' cultural identity.

*Key words***:** Russian language teaching methodology, multicultural educational environment, dialogue of cultures, Russian as the state language, linguoculturology, intercultural communication, educational strategies.

УДК 811.161.1′243:378.147.091.3

# КОНФЛИКТ КУЛЬТУР В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО: ТИПОЛОГИЯ, РИСКИ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

**Е.В. Бережнова**

*Белорусский национальный технический университет*
*Минск, Республика Беларусь, katyaberezhnova@yandex.ru*

Статья посвящена построению типологии культурных конфликтов, возникающих на занятиях по РКИ, в современных миграционных и геополитических условиях, где столкновение разнообразных культурных норм перестало быть редкостью и превратилось в системный фактор, дезорганизующий учебный процесс. В данном научном исследовании предложены методически обоснованные стратегии преодоления межкультурных разногласий.

*Ключевые слова:* преподавание; русский как иностранный; культурный конфликт; межкультурная коммуникация; типология конфликтов; риски и стратегии преодоления.

Растущая глобализация, миграционные потоки между странами привели к тому, что в одной учебной группе увеличивается число студентов с разными культурными и языковыми традициями. Преподавание дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) неизбежно сталкивается с различиями в ценностных системах, коммуникативных стратегиях и когнитивных моделях поведения.

В условиях многонациональной аудитории это может приводить к культурным конфликтам, которые напрямую отражаются на трудностях восприятия учебных текстов, на интерпретации грамматико-лексических норм, на понимании речевых моделей, а также и на межличностном взаимодействии между преподавателем и студентами. Также «остро встает проблема межкультурного диалога, воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [2, с.8]. Игнорирование культурных различий может снижать эффективность усвоения учебного материала и демотивировать студентов.

Современные исследования по прикладной лингвистике и межкультурной педагогике требуют систематизации типов культурных конфликтов, выявления факторов риска и разработки практических стратегий преодоления барьеров. С точки зрения преподавания РКИ конфликты могут возникать на основе следующих межкультурных расхождений:

1) вербальные различия – идиомы, различия в метафорах, невозможность дословного перевода понятий, стилистические нормы, формы обращения, учтивости, уровень прямоты;
2) невербальные различия – мимика, жесты, телесное пространство, паузы;

3) ценностные различия – противоречия в отношении к авторитету, времени, обучению, критике, индивидуализму или коллективизму;

4) психологические особенности – ожидания студентов и преподавателей относительно стиля обучения, учебной мотивации, уровень инициативы у ученика;

5) системные культурные нормы – различия в образовательных традициях, групповом взаимодействии (роль диалога и самостоятельной работы), форме оценивания.

«В многонациональной образовательной среде язык становится не только инструментом общения, но и источником недопонимания. Языковые барьеры мешают точной передаче смысла, вызывая трудности в учебе, межличностных отношениях и адаптации» [3, с.166]. Отсюда можно сделать вывод, что культурный сбой чаще всего возникает в сфере общения, так как русская коммуникативная культура с ее эмоциональностью, дистанцией «старший/младший», прямотой входит в конфликт с западной эгалитарностью или восточным тактом. **Коммуникативно-этикетный** конфликт является наиболее распространенным и проявляется через:

- некорректное использование комплиментов или вежливых форм;
- нарушение правил обращения и дистанции;
- несоблюдение этикета дискуссии и культурных речевых сценариев. Например, иностранный студент делает комплимент преподавателю, но выбирает некорректную формулировку «Вы очень красивый» вместо ожидаемой формы «У вас очень красивая прическа». Студент нарушает норму этикетной формулировки, что может вызвать неловкость или недопонимание, а по отношению к британцу - спровоцировать конфликтную ситуацию, так как русская похвала внешности для него – это вторжение в private zone.

В русской культуре важно правильно использовать формы «ты/Вы» и титулы. Обращение «ты/Вы» для русского – маркер статуса и возраста. Если студент называет преподавателя по имени без согласования, это воспринимается как грубое нарушение дистанции. Для китайца/корейца также вполне естественно обращаться на «Вы» к старшему. Для немца/итальянца – создает искусственную дистанцию и коммуникативный дискомфорт. Для американца же это унизительно, так как стирает равенство.

На уроках РКИ активно применяются диспуты для развития коммуникативной компетенции. Нарушение речевого этикета дискуссии может привести к напряженной атмосфере в группе и снижению эффективности коммуникации. Необходимо избегать излишней прямолинейности в споре, перебивания, агрессивности, игнорирования и невнимательности к репликам собеседника, грубого или приказывающего тона, неадекватных невербальных реакций (смех, зевота, раздражение). Студенты зачастую неправильно употребляют речевые формулы, переводя их напрямую из своего родного языка без смягчающих слов («Дай учебник!»; «Вы неправы!» вместо «Можно, пожалуйста, учебник?»; «Я бы с этим не согласился!» и т.д.), что не соответствует стандартам русского речевого этикета. Для русского студента важно в споре найти истину (эмоционально, с перебиванием). Для китайца/японца публично не согласиться с чем-то – это катастрофа, «потерять себя». Интерактивные задания вызывают у них внутренний дискомфорт и сопротивление, так они не всегда охотно проявляют инициативу. Поэтому если студент из КНР молчит весь урок, не спорит, преподаватель ошибочно считает его «слабым».

Но китайские студенты демонстрируют невероятное трудолюбие и аккуратность при выполнении индивидуальных или проектных задач. Исходя из сказанного критически важно учитывать подобные языковые несоответствия для успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся.

Вследствие столкновения отечественных методических ориентиров с культурными, образовательными и личностными нормами иностранных слушателей неизбежно возникает **ценностно-нормативный конфликт**, когда «правильно» в понимании студента расходится с «нормально» в русской среде. Зачастую проявляется в группах с коллективистскими (Китай, арабские страны) и индивидуалистическими (Германия, США, Скандинавия) типами культур. Например, согласно русской норме нужно помочь другу/соседу/коллеге, даже если не просят, потому что не помочь – стыдно (ответственность перед другими). Западная индивидуалистическая норма гласит: «Я помогу, если меня попросят, и если мне это удобно. Не помочь – не стыдно, это мое право, свобода выбора (ответственность за себя).

Также ценностно-нормативный конфликт ярко виден в отношении к опозданиям. Русская латентность (5-10 минут допустимо) никак не сочетается с немецкой пунктуальностью. Или еще кейс из реальной практики:

*Тема урока*: «Мой распорядок дня».

*Конфликт*: испанец рассказывает, что ужинает в 22:00 и ложится в 1:00 ночи. Русский студент громко возражает: «Это ненормально! Ты погубишь здоровье! Спорт нужен, и сон в 23:00!»

*Анализ*: русский искренне хочет, как лучше согласно норме здоровья и правильного режима. Испанец слышит: «Твоя культура хуже».

*Решение:* преподаватель переводит в лингвистическую плоскость:

«В Беларуси/России норма – спать в 23:00. В Испании – в 1:00. А теперь *задание*: напишите 5 советов для инопланетянина, который не знает, какой режим выбрать. Используйте конструкции "Если ты..., то тебе следует...".

*Результат:* Конфликт снят. Студенты не спорили о том, что правильно, а учились рассуждать о различиях грамматически правильно.

Одним из самых острых и при этом деликатных в преподавании РКИ является **гендерно-ролевой конфликт**, так как каждая культура формирует свои представления о мужских и женских ролях, отраженные в языке. В частности, белорусская культура обладает определенными устоявшимися гендерными принципами, которые могут конфликтовать с культурными нормами обучающихся иностранных студентов. Создаются потенциальные конфликты при интерпретации русской лексики, особенно по тематике профессий, имен и социальных ролей.

Таблица – Столкновение социальных ролей в разных культурах современности

| Сфера | Традиционная русская норма | Современная западная/либеральная норма | Традиционная восточная/религиозная норма |
|---|---|---|---|
| Работа | Женщина работает наравне с мужчиной | Полное равенство, гендерно-нейтральные профессии | Женщина может работать, но не в ущерб семье. Есть «женские» и «мужские» профессии |
| Дом | Женщина ведет хозяйство (вторая смена) | 50/50 | Женщина отвечает за дом, мужчина – за деньги |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Инициатива | Женщина может первой позвонить, написать. | Может, это норма | Строго мужская |
| Проявление эмоций | Женщина может плакать, мужчина – нет («не ной») | Можно обоим | Можно, но в узком кругу |
| Телесный контакт | Похлопать по плечу, обнять – дружеская норма | Требуется согласие | Запрещено между мужчиной и женщиной вне семьи |

Самый типичный инцидент в классе РКИ - это «посадка», когда преподаватель организовывает работу группы в парах: парень + девушка. Исходя из приведенных выше в таблице данных реакции иностранных студентов могут быть неоднозначными: от застенчивости, напряженности до полного отказа работать. При этом преподаватель не должен продвигать свою норму, выбирая «правильную» сторону. Его задача – организовать пространство, где разные нормы могут сосуществовать, не сталкиваясь лбами: *«Сегодня мы работаем так. Но я вижу, что вам некомфортно. Ты будешь работать один/одна или с человеком того же пола? Скажи, как тебе удобно».* При этом очень важно предложить альтернативу без потери лица для студента. Эффективное преодоление гендерно-ролевого конфликта при правильной методике способствует не только языковой компетенции, но и формированию «вторичной языковой личности», способной к успешной межкультурной коммуникации.

**Дидактический** культурный конфликт в рамках РКИ возникает, когда методы, содержание и модели преподавания русского языка сталкиваются с культурными ожиданиями, ценностями или педагогическими традициями студентов-иностранцев. Этот тип конфликта считается самым коварным, так как он не проявляется в спорах или эмоциях. Студент не жалуется, не хлопает дверью, а просто перестает учиться, молчит, пропускает занятия. Преподаватель приходит к выводу: «лентяй», «неспособный», «не мотивирован». Хотя на самом деле столкнулись несовместимые представления о том, как должен проходить идеальный урок. К примеру, традиции образования Китая, арабских стран ориентированы на авторитетный подход: учитель знает ВСЕ, объяснит, укажет, похвалит или накажет. А преподаватель-европеец приходит и говорит: «Давайте обсудим! А как вы думаете? Давайте поиграем!» В результате студент растерян, сомневается в компетентности преподавателя, замыкается, не участвует в ролевых играх и обсуждениях. Он ждет лекцию с готовым систематизированным учебным материалом. Шумному совместному поиску решения китайцы, например, предпочитают индивидуальное молчаливое обдумывание.

Также частым проявлением данного вида конфликта является публичное исправление ошибки. Для русского прямолинейного преподавателя, призывающего не бояться ошибок, это нормально. Но для студента из Японии/Кореи – глубокое табу, потеря лица, унижение. В 90% случаев он предпочтет промолчать, чем ошибиться и «потерять лицо», тем самым создав у учителя ложное представление о своем уровне развития и подготовки.

Разрешение дидактического культурного конфликта через интеграцию языковой и культурной подготовки повышает эффективность преподавания, способствует формированию у студентов интеркультурной компетенции и готовности к коммуникативной деятельности в русскоязычной среде.

В современных условиях преподаватели РКИ довольно часто сталкиваются с еще одним конфликтом – **травма-контекстуальным,** наиболее тяжелым по способу преодоления, когда в одной учебной группе оказываются россиянин и украинец, израильтянин и палестинец, армянин и азербайджанец. Актуальное политическое или военное событие делает носителей языка врагами. Одно неосторожное слово, простой учебный материал (карта Крыма, военная лексика, диалог об учебной миграции) могут спровоцировать скандал в группе. В таких условиях учебный процесс невозможен! Нельзя «решить» или «урегулировать» больной вопрос на уроке, необходимо лишь уйти от него, вытеснить эмоции сменой учебной деятельности. Необходимо максимально избегать запрещенных тем о политике, границах, войнах. В этом проявляется профессиональная этика преподавателя, задача которого – не примирить людей и не восстановить справедливость, а сохранить учебную группу как пространство для изучения языка.

Таким образом, вследствие непреднамеренного использования преподавателем культурно некорректных примеров или методов на занятиях по РКИ в полиэтнических группах, возникновение культурных конфликтов неизбежно. Как результат появляются недопонимание, снижаются мотивация, вовлеченность иностранных обучающихся в учебный процесс, эффективность обучения и достижения курса в целом, ограничение развития профессиональных навыков и коммуникативных компетенций. Для минимизации и качественного преодоления межкультурной напряженности требуются методически продуманные подходы:

- *развитие кросскультурной компетенции преподавателя* – хорошие знания особенностей культуры студентов, позволяющие правильно интерпретировать их поведение, реакции и использовать адаптивные методологические подходы в изучении языка;

- применение методик, способствующих диалогу и взаимопониманию (дебаты, круглые столы, групповые проекты) – поощрение вопросов, обсуждений и совместного анализа ошибок, стимулирование учеников к выражению собственного мнения, уважительное отношение к различным точкам зрения. *Открытая коммуникационная среда* – ключ к быстрому затуханию культурных разногласий;

- *дифференцированная методика* – адаптация материалов и заданий под культурный фон студентов;

- *проактивное управление конфликтом* – выявление потенциальных проблем на раннем этапе, корректное разъяснение и разбор ситуаций;

- *использование мультимедийных и интерактивных методов* - визуальные материалы, ролевые игры, онлайн-платформы для разнообразия культурных контекстов;

- *интеграция культурного компонента в учебный процесс* – переводческие и коммуникативные упражнения, стимулирующие межкультурный обмен; примеры, тексты, объясняющие культурные различия;

- *рефлексия и метакоммуникация* – обсуждение различий прямо в классе, формирование осознанного понимания культурных особенностей;

- *обратная связь и корректировка поведения* – регулярное наблюдение за реакцией студентов и неотложное внесение изменений в подход к обучению.

Таким образом, успешное преподавание РКИ требует не только языковой компетенции, но и глубокой культурной осведомленности. Принцип учета культурных особенностей требует от преподавателя глубоких знаний в области этнопсихологии и культурной антропологии. Преподаватель должен отказаться от роли

«судьи», оценивающего чужую культуру, и стать «медиатором, настраивающим, налаживающим форму межкультурного диалога, в котором будут учитываться культурные паттерны всех субъектов коммуникации» [1, с.2]. Овладение навыками эффективного управления культурными конфликтами значительно повышает качество образования, академическую эффективность и межкультурное понимание, способствует достижению толерантности, установлению доверительных отношений между преподавателем и иностранными обучающимися. Конфликт культур в РКИ неизбежен, но он не разрушает учебный процесс, а дает материал для развития межкультурной компетенции. Поэтому данная тема является чрезвычайно актуальной и важной в современных образовательных реалиях как научно, так и практически.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Казимирчук А.Д. Диалог культур и проблема межкультурной коммуникации на занятиях РКИ с учащимися факультета международного права [Электронный ресурс] // Московский государственный институт международных отношений.- Режим доступа: dialog-kultur-i-problema-mezhkulturnoj-kommunikacii-na-zanyatiyah-rki-s-uchashchimisya-fakulteta-mezhdunarodnogo-prava.pdf.- Дата доступа: 10.05.2026.

2. Тер-Минасова Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

3. Шолохова С.В., Ёрохова С.А. Стратегии преодоления коммуникативных барьеров в межкультурной студенческой среде // Путь в науку. Экономические науки.- 2025.- N56.- С.166-167

## CULTURAL CONFLICT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: TYPOLOGY, RISKS AND OVERCOMING STRATEGIES.

**E.V. Berezhnova**

*Belarusian National Technical University*

*Minsk, Belarus, katyaberezhnova@yandex.ru*

This article explores a typology of cultural conflicts that arise in Russian as a foreign language classes in today's migratory and geopolitical contexts, where the clash of diverse cultural norms has ceased to be a rarity and has become a systemic factor disrupting the educational process. This research proposes methodologically sound strategies for overcoming intercultural differences.

*Keywords:* teaching; Russian as a foreign language; cultural conflict; intercultural communication; conflict typology; risks and coping strategies.

УДК 371.3

## TEACHING AND UPBRINGING AS AN INTEGRATIVE RESOURCE FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

**M.G. Bogova, N.P. Gritskevich**

*Белорусский государственный университет иностранных языков*

*Минск, Республика Беларусь*

*bomaya@gmail.com, gritskevich7@gmail.com*

The article proves that in a multicultural environment an integrated approach to teaching alongside with upbringing is a key resource for improving the quality of education. Methods of such integration are demonstrated using the example of teaching the academic discipline “Practice of Oral and Written Speech”.

*Keywords*: teaching; quality; integrative resources; upbringing.

The modern paradigm of education has shifted the focus from knowledge transmission to the development of a personality and the ability of learners to adapt to a rapidly changing world. The concept of education includes two integral aspects: teaching and upbringing. These aspects differ in their goals, content, processes, and means.

Teachers consider their job to be a purposeful process of transferring knowledge, skills and abilities. The goal of teaching is to develop students' cognitive abilities by acquiring these competencies. Accordingly, the content of teaching is viewed as information and algorithms of actions. The learning process is carried out within the framework of specially organized learning spaces. It is regulated and structured, while the used means are educational materials.

Meanwhile, upbringing is the process of forming character, value orientations, worldview, and moral standards of individuals so that they can be included in the life of society. The content of upbringing covers the acquisition of norms of behavior, social roles, and cultural values during an ongoing process that occurs not solely in educational institutions, but also in everyday life, in the family, in interaction with other people. The used means here are interpersonal interaction, communication, and personal examples.

Both processes are closely interconnected and form the basis of education – a broader concept that encompasses both. While teaching is focused on the cognitive sphere, in upbringing the emphasis is on internalization, on how to form a person's attitude to social norms and values.

The practical task is how to implement upbringing in the learning process efficiently. The ways to do it and thus to improve the high quality of teaching, can be found at the Department of Foreign Language Speech Communication (the Faculty of Intercultural Communications) at Belarusian State University of Foreign Languages. The department provides the study of the academic discipline “Practice of Oral and Written Speech I” of the educational module “Oral and Written Speech Practice (the First Foreign Language – English)”.

According to the educational standard (6-05-0231-03 “Linguistic support of intercultural communication”) students of the two initial courses, future translators-referents and specialists in intercultural communication, have to master the following competencies:

– be able to communicate in a foreign language so that to solve tasks of interpersonal and intercultural interaction;

– to communicate in a foreign language in accordance with norms and usage of this language system.

According to the curriculum, the content of the academic discipline, forms of control and teaching technologies aim at mastering the specialty as well as develop students’ potential to turn into a person with high social and spiritual values, patriotic qualities, ready to take part and be active in the economic, socio-cultural and public life of our country.

Taking the programme requirements into account, the team of the department lecturers worked out two parts of the textbook “Развиваем умения чтения и говорения = Developing Reading Comprehension and Speaking Skills” [1; 2]. The authors were guided by the following approaches:

– cultural: the nationally oriented component of training content provides for activities aimed at development of general and professional culture of a future specialist;

– humanistic: priority should be given to universal human values, to human life and health, to free development of an individual;

– the activity- or task-based approach: development of all types of speech activities (receptive and productive skills) through a balanced combination of listening (auditory comprehension), speaking (oral speech), reading, and writing;

– personality-orientation: conditions for development of students' personality and individuality should be created, taking into consideration their cognitive and professional interests; students with different levels of language proficiency should have differentiated approach to teaching.

While recognizing the importance to turn to the human factor and individual approach in teaching, educators should work out the ways to improve quality of their work. The role of disciplines directly aimed at forming the basic culture of a future specialist increases. The academic discipline "Practice of Oral and Written Speech I" is a very good example how to implement all the above-mentioned approaches in the educational process relying on interdisciplinary links.

The teaching staff of our department strive to identify and use inner reserves that can and should improve the quality of teaching. Thus, the priority in given to successful adaptation of first-year students to studying at the university. The special tasks can be defined as the necessity to instilling the value of the corporate university culture, the "university spirit", to cultivate a sense of pride that a fresher is a student of this university.

The teaching collective of our department understand that all educational materials, including language ones, must contain an upbringing component. They should be appropriate to carry out the most important task – namely, develop students' critical thinking and form proper world outlook, thus support their personal development.

One of the topics covered at the first year is "Human Personality". The curriculum includes such task as making a brief self-presentation about oneself and one's interests. It guarantees creating special warm atmosphere of equality with peers, to interact and collaborate, to foster a feeling of being part of a unified group. The interactive nature of this activity helps create the necessary socio-psychological conditions for the success of learning, and thus for self-realization and self-fulfillment. The activity also contributes to the development of students' common psychological culture.

Other topics are "My Self-Portrait" and "My Friend's Portrait", they are aimed at fostering values of self-awareness, self-respect, tolerance, and the ability to see positive qualities in others. They provide plenty of opportunities to discuss character traits and personality qualities needed to develop self-analysis abilities, to understand and evaluate the character of other people, the most important qualities for successful socialisation and self-realisation in future.

The teaching programme includes the sphere of everyday communication at the initial stage of studying at the university. We can notice continuity with the content of the school curriculum, but the purpose now is to reach understanding at the problem-based level. In class, students discuss and compare family values, traditions and customs in English-speaking countries and Belarus. They debate grave questions how to build healthy relationships within a family, how to interact with parents and peers, they touch specific issues of ethics and morality. The interest in the topic "Family Life" is

great. Students show understanding of the role of family, they show respect for traditional family values. We are glad to notice they recognise their national identity through the context of our cultures.

Both freshmen and sophomores are eager to debate working on the project "Advantages and disadvantages of being a teenager in the digital age" as they can express their views. We consider discussions, debates, and offered mini-lectures to be an important element of upbringing of a "person of culture". They are effective ways to foster a respectful attitude towards the immediate environment; to promote universal humanistic values; to establish safe behaviour in professional and social activities; to make understand work as a personal and social value.

The discussion of the topic "Rational Planning of a Student's Working Day" plays an important educational role. Its aim is to cultivate the culture of everyday life and leisure. The students should learn to use their free time purposefully and effectively. It is time to absorb the full meaning of responsibility for their studies, organisational skills, ability to plan their day rationally. Time management, effective study organisation, stress management – these are few of soft skills better to be mastered sooner than later.

We would like to emphasize that all topics of the textbook for students of our Faculty are structured in a way that authentic texts for reading and discussion, communication-oriented exercises, problematic questions, and creative tasks are part of upbringing. They are aimed at fostering tolerance towards representatives of other cultures, nationalities, and religions. They are also part of patriotic education and ideological conviction as have a clear purpose to bring up an active person, a patriot of native land.

"Family Matters", "Bringing up children", "Home, Sweet home" – the very formulation of the topics sets the vector of spiritual and moral education aimed at introducing universal and humanistic values. Family and gender education is intended to form a responsible attitude to family, marriage, and raising children in accordance with the traditional values of the Belarusian society.

Studying the section of the curriculum "Food and Meals" provides an opportunity to include in the content the nationally oriented component of training, and allows not merely to popularize Belarusian cuisine, discuss and share new Belarusian recipes, but to instill a sense of pride in our national cultural characteristics, as well as further develop national identity. We tested and found the ideas how to implement in our classes creative projects such as "Traditions of Belarusian Culinary Art in the Context of Global Culinary Trends". This topic allows the teachers of our department to involve students in discussing issues like "Table Manners in Different Countries", "Comparing Table Manners in Belarus, Great Britain, France and Germany". Our students find these topics of great interest. Their active discussion contributes to the increase of cultural awareness, helps see cooking as an important part of peoples' culture.

The use of relevant active teaching methods – such as exchanging views and opinions, carrying out project work, giving official speeches in discussions, brainstorming, writing essays on problematic or burning topics, participating in role-playing games – they all have great educational potential. For one example, the project on the topic "Shopping and Money" allows to boost up economic knowledge, thus contributing to the formation of an individual economic culture. Similar projects demonstrate the possibility and ways to combine educational goals and upbringing targets.

Identification and development of students' creative abilities, their sense of beauty and aesthetic taste is the red thread in the implementation of the oral and written speech

practice curriculum. The topics under discussion within the framework of aesthetic education allow us to form healthy lifestyle skills, build up awareness of how important health is, make students realize it is one of the greatest human values, make them eager to stay healthy.

Upbringing is interrelated with teaching. When studying the topic “College Life” the teachers of our Department of Foreign Language Speech Communication have a tradition to hold public speaking competitions. The jury offers problems concerning us all, for example: “My View on Modern Education”. No wonder, all first-year students of our Faculty participate. The competition consists of two stages. In the first one students make a 2-3 minute oral presentation on the topic, prepared beforehand. The teacher and students of the group ask questions afterwards. This part of the competition ends with announcing winners selected by 'peer evaluation', they will continue tussle for first place. The competition is finished during the university “Science Days” in April. At the Faculty gala evening at the end of the academic year, the winners receive awards: certificates, university symbols, and gifts.

The educational goal of carrying out oratory competition is to develop public speaking skills and abilities, as well as critical thinking of our students. Meanwhile, it lets us solve other tasks, namely, the tasks of personal, professional and social development, of fostering a positive attitude toward academic activity.

As one can see, the peculiar properties of the academic discipline “Oral and Written Speech Practice I” give learners the possibility to master English, understand and express meanings, to communicate, to develop their ability to react to utterances, to speak out, to express opinions and attitudes. Focus on the personality of the communicants is the most important channel of upbringing. Teaching communicative culture and developing interest in the culture and people whose language is studied, is crucial to achieve professional excellence. It also has upbringing potential as it helps scientific cognition, knowledge of acquaintance, understanding the world, sense of good and evil, effective communication in order to solve current problems in a collective format.

Upbringing is to be interrelated, systematic and continuous in the educational process. Teachers are to use the entire arsenal of methodological tools, never forgetting extracurricular activities. The key to success is combining teaching and upbringing, so that our students grow active, self-dependent and initiative.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Грицкевич, Н. П. Развиваем умения чтения и говорения = Developing reading comprehension and speaking skills : пособие : в 2 ч. Ч. 1 / Н. П. Грицкевич, М. Г. Богова, Т. В. Бусел ; Мин. Гос. Лингвист. Ун-т ; рец. Т. А. Сысоева. – Минск : МГЛУ, 2021. – 271 с.

2. Грицкевич, Н. П. Развиваем умения чтения и говорения = Developing reading comprehension and speaking skills : пособие : в 2 ч. Ч. 2 / Н. П. Грицкевич, М. Г. Богова, Т. В. Бусел ; Мин. гос. лингвист. ун-т ; рец. Т. А. Сысоева. – Минск : МГЛУ, 2021. – 279 с.

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ – ИНТЕГРАТИВНЫЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**М.Г. Богова, Н.П. Грицкевич**

*Белорусский государственный университет иностранных языков*
*Минск, Республика Беларусь, bomaya@gmail.com, gritskevich7@gmail.com*

В статье доказывается, что в условиях поликультурного пространства интегративный подход к обучению и воспитанию является ключевым ресурсом повышения качества преподавания. Способы такой интеграции показаны на примере преподавания учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи».
*Ключевые слова:* преподавание; качество; интегративный ресурс; воспитание.

УДК 378.147:37.018.43

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ОБОСНОВАНИЕ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

**С.К. Видишева, Т.В. Ситникова**
*Белорусский государственный университет,*
*Минск, Республика Беларусь*
*svevid68@gmail.com,SitnikTV@bsu.by*

В статье анализируются организационно-дидактические особенности дистанционного обучения как гибкой инновационной системы. Рассматривается трансформация традиционных образовательных форм через синтез интерактивности, самостоятельной работы и сетевого сотрудничества. Автор обосновывает потенциал ИКТ в проектировании различных моделей обучения, включая смешанные и гибридные форматы.
*Ключевые слова:* дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; организационные формы обучения; самостоятельная работа; интерактивность; смешанное обучение.

Сегодняшний уровень развития ИКТ закладывает реальный фундамент для создания глобальной системы дистанционного образования – одной из перспективных и эффективных систем подготовки специалистов.

Одним из центральных элементов педагогической системы являются организационные формы обучения, которые определяют внешнюю сторону организации образовательного процесса. В традиционной системе доминируют аудиторные формы (лекции, семинары), построенные по принципу работы с группой постоянного состава по единому расписанию.

Дистанционная форма обучения (далее ДО) трансформирует эти подходы, предлагая иную систему характеристик, основанную на принципах инновационной дидактической системы (интерактивность, моделирование, коммуникативность, производительность). Она является гибкой по количеству и составу обучающихся, независимой от места и времени проведения занятий и индивидуальной по продолжительности учебной работы. Это позволяет утверждать, что дистанционная форма не просто переносит, а синтезирует и усиливает все формы организации традиционного обучения, делая их более гибкими и доступными [1, с. 143].

Данная синтетическая природа дистанционных форм открывает широкие возможности для их адаптации под специфические задачи различных направлений подготовки, в том числе и для обучения иностранным языкам студентов естественных факультетов. Вся система взаимодействия в ДО имеет ярко выраженную специфику, которая напрямую влияет на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевыми чертами являются:

1. Акцент на сотрудничестве: практика систематических обсуждений в форумах и чатах, работа в малых группах, использование проектных методов (кейс-методы, ролевые игры).

2. Доминирование самостоятельной работы, которая из дополняющей в традиционной системе превращается в основной вид учебной деятельности и развивает критически важное для современного специалиста умение самостоятельно учиться, планировать свою деятельность и нести за нее ответственность, что является прямым ориентиром на подготовку к непрерывному образованию в течение жизни.

3. Диверсификация контроля, сочетающая автоматизированное тестирование с открытыми форматами оценки совместной проектной деятельности.

Эффективная реализация этих специфических форм взаимодействия и самостоятельной работы напрямую зависит от технологического оснащения образовательного процесса, которое в дистанционном формате играет ключевую роль.

Организационные формы ДО неразрывно связаны с применением информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ), которые обладают значительным дидактическим потенциалом. Этот потенциал реализуется через:

Широкий спектр средств доставки контента и коммуникации: от печатных материалов и голосовых сообщений до интерактивных веб-сайтов, онлайн-чатов и видеоконференций, каждый из которых имеет свои дидактические преимущества и ограничения.

Разнообразие моделей обучения: от полностью асинхронных курсов и МООК (Массовые открытые онлайн-курсы) до синхронных онлайн-занятий и смешанных (гибридных) форматов, что позволяет гибко подходить к проектированию образовательного процесса.

Использование специализированного программного обеспечения (такого как Moodle), которое предоставляет инструменты для создания курсов, организации коммуникации и отслеживания прогресса каждого студента. Moodle – на сегодняшний день одна из самых популярных систем дистанционного обучения (далее СДО) с открытым исходным кодом. Система обладает большим количеством инструментов для работы со студентами. Есть возможность создавать курсы, адаптированные под мобильные телефоны. Используя специально разработанную для интерактивного обучения оболочку Moodle, ведущие преподаватели известных языковых школ проводят занятия в режиме онлайн как по иностранным языкам, так и по широкому спектру общественных и прикладных наук. Студенты получают возможность не только приобретать знания по изучаемому языку, но и практикуются в непосредственном общении с носителями языка, своими коллегами из других стран, обмениваются профессиональной информацией, оказывают друг другу академическую помощь, таким образом, участвуя в межкультурной коммуникации [4, с. 6].

Особую значимость для естественнонаучного образования приобретают такие технологические возможности, как доступ к международным базам научных публикаций (Google Scholar), специализированным симуляторам и виртуальным лабораториям, что позволяет интегрировать изучение языка с профессиональной деятельностью.

Рассмотренные технологические и методические возможности ДО позволяют перейти к конкретным примерам их реализации в преподавании иностранного языка, демонстрируя практическую ценность данного формата.

Дистанционный формат позволяет трансформировать все традиционные виды учебных занятий, адаптируя их под цели изучения ИЯ.

Лекции в ДО могут проводиться в реальном и нереальном времени, фронтально и индивидуально. Компьютерные видеоконференции могут использоваться для индивидуального варианта проведения занятий, а при наличии проекционной техники для проектирования изображения с монитора компьютера на экран – и для фронтального варианта.

При использовании Интернет появляется такая форма, как сетевая «электронная» лекция. Подобная лекция представляет собой набор учебных материалов в электронном виде: текст лекций, дополнительные презентационные материалы, выдержки из научных статей, других учебных пособий и т. д., оформленные в виде файлов, предназначенные для самостоятельного изучения учебного материала. Они представляют собой сетевой гипертекстовый учебный материал, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующий образовательному стандарту и учебной программе.

Сетевые лекции имеют свои особенности: развитая гипертекстовая структура в понятийной части курса, четко структурированное содержание, строгая последовательность изложения и взаимозависимость разделов. В ней может быть использован, если это методически оправдано, звук, анимация, графическое изображение. Студент имеет возможность распечатать любую страницу оцифрованного материала. В лекции должен быть представлен разнообразный дидактический материал: задания по уровням сложности в зависимости от степени подготовленности. Разработка электронной лекции осуществляется преподавателем в тесном взаимодействии с IT-специалистом.

Семинары проводятся в формате видеосеминаров (синхронно) или виртуальных семинаров в форумах (асинхронно), где письменная дискуссия по заданной теме позволяет каждому студенту глубоко проработать материал и аргументировать свою позицию. Каждый из них обладает уникальными дидактическими свойствами.

1. Синхронные видеосеминары проводятся с использованием технологий видеоконференцсвязи. По своей педагогической сути они максимально приближены к традиционным семинарам, поскольку обеспечивают живое аудиовизуальное взаимодействие между участниками в режиме реального времени.

2. Асинхронные виртуальные семинары – это дискуссии на учебных форумах, организованные путем обмена текстовыми сообщениями в отложенном режиме. Такой формат обладает рядом принципиальных преимуществ. Его отложенный режим работы (offline) позволяет участникам подключаться к дискуссии в удобное время, что особенно ценно для международных групп. Кроме того, письменная фиксация всех высказываний не только дает преподавателю возможность объективно оценить вклад и аналитические способности каждого студента, но и побуждает самих учащихся к более глубокому и обоснованному формулированию мыслей. Благодаря этому сочетанию рефлексивности письменной речи и равного доступа к высказываниям всех участников, педагогическая эффективность таких семинаров оказывается весьма высокой.

С точки зрения организации, асинхронный семинар сохраняет общую дидактическую структуру, трансформируя традиционное устное обсуждение в письменную дискуссию. Стандартный сценарий включает несколько этапов. Пре-

подаватель заранее публикует вопросы, список литературы и методические рекомендации. Студенты последовательно готовят развернутые ответы-доклады на каждый вопрос семинара, после чего преподаватель дает письменные комментарии к каждому выступлению и организует дискуссию, в ходе которой студенты высказывают свое отношение к работам одногруппников.

Таким образом, дистанционное обучение не упрощает, а качественно трансформирует семинарскую форму работы. Оно предлагает гибкую палитру решений – от интерактивных видеосеминаров, сохраняющих непосредственность живого общения, до рефлексивных виртуальных семинаров в форумах, которые делают процесс обучения более осмысленным, документированным и доступным для каждого студента. Ключом к их эффективности является не просто использование технологий, а тщательное педагогическое проектирование, которое позволяет превратить технические особенности формата в дидактические преимущества, такие как развитие письменной речи, критического мышления и формирование учебного сообщества.

В ДО практические занятия и консультации составляют важнейший элемент образовательного процесса, непосредственно влияющий на формирование профессиональных компетенций студентов. Данные формы работы органично адаптируются к цифровой среде, приобретая при этом новые качественные характеристики.

Практические занятия в ДО представляют собой многокомпонентную систему, ориентированную на применение теоретических знаний в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Специфика методики проведения таких занятий заключается в комплексном использовании различных форматов работы. Через демонстрацию учебных материалов на экране компьютера создается наглядная основа для последующей самостоятельной работы студентов. Контроль усвоения ранее изученного материала осуществляется с помощью системы тестовых и творческих заданий. Особое значение имеет решение практических задач, которое может включать информационный поиск, обработку данных, компьютерное моделирование и виртуальные лабораторные работы. Завершающим этапом становится коллективное обсуждение полученных результатов, в ходе которого студенты учатся аргументировать свои решения и критически оценивать работу одногруппников. Ключевой задачей преподавателя становится обеспечение оптимального баланса между групповыми формами работы и индивидуальным подходом к каждому обучающемуся [2, с. 100].

Консультационная поддержка в ДО обладает значительной гибкостью и может предоставляться на различных этапах образовательного процесса: во время изучения лекционного материала, в ходе самостоятельной подготовки к семинарам, зачетам и экзаменам. В условиях пространственно-временной разобщенности участников образовательного процесса консультации преимущественно проводятся с использованием инструментов электронной коммуникации – электронной почты, специализированных чатов и средств видеосвязи.

Данный формат взаимодействия характеризуется разнообразием организационных моделей. Консультации могут быть как индивидуальными, так и групповыми, проводиться в режиме реального времени (синхронно) или в отложенном формате (асинхронно). При организации синхронных консультаций оптимальным считается количество участников, не превышающее десяти человек, что позволяет

сохранить продуктивность взаимодействия и обеспечить персональный подход к каждому студенту.

Со стороны преподавателя проведение консультаций требует системной подготовки. Целесообразна предварительная разработка типовых ответов на наиболее вероятные вопросы как содержательного, так и организационного характера. Преподавателю необходимо иметь в непосредственном доступе весь комплекс учебных и справочных материалов по рассматриваемой теме. Технологически процесс консультации в асинхронном режиме включает получение вопроса от студента, формулировку и ввод развернутого ответа, выбор адресата и отправку сообщения. Такой подход обеспечивает не только систематическую отработку языковых навыков, но и создает условия для оперативной поддержки обучающихся на всех этапах образовательного процесса.

Синтез традиционных педагогических подходов с технологическими возможностями дистанционного обучения создает уникальную образовательную среду, дидактический потенциал которой оказывается особенно значимым для студентов естественнонаучных специальностей. Интеграция дистанционного обучения в языковую подготовку будущих ученых-естественников представляет собой не просто допустимый вариант, а стратегически необходимый элемент современного высшего образования, что обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов [3, с. 1047].

Прежде всего, гибкость и асинхронность дистанционного формата органично соответствуют особенностям учебного процесса на естественных факультетах, где плотное расписание лекций и интенсивная лабораторная работа часто ограничивают возможности посещения дополнительных занятий. Дистанционное обучение позволяет интегрировать изучение иностранного языка в напряженный учебный график без ущерба для освоения основных дисциплин, предоставляя студентам возможность осваивать материал в индивидуальном темпе и в удобное время.

Существенным преимуществом является возможность доступа к аутентичным научным ресурсам через платформы дистанционного обучения. Электронные библиотеки, специализированные базы данных и видеолекции ведущих ученых становятся не просто дополнительными материалами, а основой для реализации принципа предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Такой подход, когда иностранный язык изучается через профессионально значимый контент, кардинально повышает учебную мотивацию, поскольку студенты видят непосредственную связь между языковыми навыками и своей будущей профессиональной деятельностью.

Не менее важным представляется аспект формирования компетенций, необходимых современному исследователю. Работа в цифровой среде закономерно развивает информационную грамотность – умение находить, анализировать и критически оценивать научную информацию на иностранном языке. Одновременно происходит формирование навыков виртуальной коллаборации и профессиональной коммуникации в международной среде, что составляет неотъемлемую часть профессиональной компетентности современного ученого.

Таким образом, дистанционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе представляет собой не механический перенос традиционных курсов в цифровое пространство, а качественно иную организационно-дидактическую систему. Ее эффективность основывается на органичном сочетании проверенных временем педагогических подходов – лекций, семинаров, практических занятий – с иннова-

ционными возможностями информационно-коммуникационных технологий. Для студентов естественных факультетов такая система становится мощным инструментом, который не только решает задачу формирования иноязычной компетенции, но и органично встраивает ее в контекст их будущей профессиональной деятельности, обеспечивая плавную интеграцию в международное научное сообщество и готовя к успешной работе в условиях глобализированной науки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Видишева С.К., Ситникова Т.В. Дистанционное обучение в вузе: технологии и модели / С.К. Видишева, Т.В. Ситникова // VI Всероссийская (национальная) научно-практическая конференция с международным участием «Гуманитарные науки и вызовы нашего времени», г. Санкт-Петербург, 15 февраля 2024 г.– С. 143-145.

2. Видишева, С. К., Ситникова Т.В. Дистанционное образование: новое направление информационного сообщества / С.К. Видишева, Т.В. Ситникова // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы школьного образования», г. Благовещенск, 21 февраля 2024 г. – С. 89-101.

3. Видишева С. К., Ситникова Т. В. Дистанционное образование в Республике Беларусь // Новые горизонты : VIII науч.-практ. конф. с междунар. участием. Сб. материалов и докладов. – Брянск, 2021. – С. 1045–1048.

4. Кудрявцева М.Г. Дидактический потенциал дистанционного обучения иностранному языку студентов экономического вуза / М.Г. Кудрявцева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - №10(18). – С. 6-10.

## ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC FEATURES OF DISTANCE LEARNING AND THE RATIONALE FOR ITS APPLICATION FOR NATURAL SCIENCE STUDENTS

**S.K. Vidisheva, T.V. Sitnikova**
*Belarusian State University, Minsk, Belarus*
*svevid68@gmail.com, sitnikova77@mail.ru*

The article analyzes the organizational and didactic features of distance learning as a flexible and innovative system. It examines the transformation of traditional educational forms through the synthesis of interactivity, independent work, and network collaboration. The author substantiates the potential of information and communication technologies in designing various learning models, including blended and hybrid formats.

*Keywords:* distance learning; ICT; organizational forms of learning; independent work; interactivity; blended learning.

УДК 811.111

## ВЫБОР ПРИМЕРОВ ДЛЯ ОТРАБОТКИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**А.А. Гавриленко**
*Международный университет «МИТСО»,*
*Минск, Республика Беларусь, gaa424@yandex.by*

В статье рассматриваются методические подходы к выбору примеров для развития фонетических навыков студентов юридических специальностей, обучающихся в неязы-

ковом вузе. Акцент делается на адаптации учебных материалов, учитывающей специфику профессиональной деятельности и минимизацию языковых барьеров. Предложены критерии и примерные модели подбора языковых материалов, способствующих формированию правильного произношения английских звуков и улучшению коммуникативных умений в юридической сфере. Основная цель работы – повышение эффективности изучения английского языка студентами-юристами, что способствует их профессиональному развитию.

*Ключевые слова*: фонетика, английский язык, подбор примеров, учебные материалы, юридические специальности, языковая подготовка, произношение, коммуникативные навыки, методика обучения, неязыковой вузе.

Фонетика представляет собой раздел языкознания, изучающий звуковой строй языка, включающий не только понятия о произнесении звуков и их артикуляции, но также и особенности речевой просодии – изменения высоты голоса, ударения, ритма и темпа речи. Кроме того, в рамках фонетики рассматриваются просодические особенности слов, такие как ритмико-слоговая структура и интонация.

Каждый язык характеризуется определённым набором звуков, из которых формируются все слова данного языка. Важным аспектом является разграничение понятий «звук» (sound) и «буква» (letter): в устной речи слова состоят из звуков, а в письменной – из букв. Звуки воспринимаются и воспроизводятся в процессе речи, тогда как буквы служат графической записью звуковой информации, используемой при чтении и письме. Следует отметить, что состав звуков и букв в слове часто не совпадает, что особенно ярко видно на примере английского языка.

В современном английском языке существует значительное несоответствие между орфографией и произношением слов: английская письменность остается относительно неизменной, тогда как звуковая форма языка претерпела многочисленные изменения. Количество звуков речи (фонем) в английском языке превышает число букв в алфавите: из 26 букв получается 44 произносительные звука. В результате одна и та же буква в различных позициях может обозначать разные звуки, а один и тот же звук – передаваться разными буквами.

Звуковой состав английского языка делится на два основных класса – гласные и согласные звуки.

- Гласные (vowels) – звуки, при произнесении которых воздушный поток не встречает препятствий, то есть струя воздуха свободно проходит через полость рта.
- Согласные (consonants) – звуки, при произнесении которых воздух встречает препятствие в ротовой полости, вызывая шумовой характер звука.

При описании звукового состава применяют понятие фонемы (phoneme) – минимальной языковой единицы, выполняющей функцию смыслоразличения. Фонема служит для различения слов, их форм и значений. Например, в английском языке фонемам подчинены слова «sink» – [sɪŋk], «sank» – [sæŋk], а также «bin» – [bɪn], «bean» – [bi:n], где изменение фонемы приводит к изменению значения слова. В английском языке выделяется 44 фонемы: 24 согласных и 20 гласных.

Английские гласные делятся на монофтонги и дифтонги.

- Монофтонги (monophthongs) представляют собой гласные, состоящие из одного звука.
- Дифтоны (diphthongs) – гласные, состоящие из двух последовательных звуков, функционирующих как одна фонема. В английском языке насчитывается 12 монофтонгов и 8 дифтонгов.

Что касается согласных, то они, как и в русском языке, бывают глухими и звонкими. Однако характерной особенностью английских глухих согласных является их интенсивное произношение, тогда как звонкие согласные характеризуются слабой артикуляцией. Кроме того, большинство английских согласных – твёрдые и не смягчаются перед гласными. Важно отметить, что в английской фонетике, в отличие, например, от русского и немецкого языков, звонкие согласные в конце слова не оглушаются, то есть сохраняют свою звонкость, например: [dɪg], [sed].

В неязыковом вузе обучение фонетике довольно проблематичная задача, так как часов на изучение иностранного языка недостаточно, а перед преподавателем стоит задача выпустить специалиста, владеющего коммуникативными компетенциями, а не просто умением читать на иностранном языке. Фонетическое и интонационное оформление речи могут играть ключевую роль в достижении целей языкового обучения: речь студента-юриста должна звучать красиво, аккуратно и ясно, чтобы презентация материала и деловые переговоры вызывали больший успех. Психологический аспект заключается в уверенности студента, что он правильно произносит слова и фразы с точки зрения фонетики. Без должного овладения фонетическими навыками студент не сможет в полной мере достигнуть основной цели изучения языка – свободно говорить на иностранном языке, отвечая профессиональным требованиям, и эффективно воспринимать иностранную речь.

Выбирая материал для фонетических примеров для студентов-юристов, преподаватель должен объединять **общеязыковые трудности** (артикуляция звуков, ударение) с **профессиональной лексикой** (латинизмы, термины, архаизмы). Вот несколько примеров, позволяющих в ограниченное аудиторное время достичь желаемых результатов:

1. Слова для отработки трудных звуков и буквосочетаний (Consonants & Vowels)

- **/θ/ vs /ð/ (межзубные):** *Author*, *authority*, *thereto*, *thereof*, *therein*, *breach* (нарушение) vs *breath* (дыхание).
- **/ʃ/ vs /ʒ/ vs /s/ vs /z/ (шипящие/свистящие):** *Jurisdiction*, *judicial*, *legislation*, *provision*, *decision*, *session*, *possession*.
- **сочетание "bt" (непроизносимая b):** *Debt* /det/, *debtor* /ˈdetər/, *doubt* /daʊt/, *subtle* /ˈsʌtəl/.
- **звук /ɜ:r/ (r-controlled):** *Court*, *tort* (деликт), *courtroom*, *murder*, *furthermore*

2. Латинские термины и сложные слова (Latinisms & Long Words)

Латинские термины требуют особого внимания из-за отличий в произношении от английских слов:

- *abeas corpus* /ˌheɪ.bi.əs ˈkɔː.pəs/
- *Prima facie* /ˌpraɪ.mə ˈfeɪ.ʃi/ (UK) или /ˌpraɪ.mə ˈfɑː.ʃə/ (US)
- *Certiorari* /ˌsɜːr.ʃi.əˈreər.aɪ/ (особенно сложное)
- *Mandamus* /mænˈdeɪ.məs/
- *Prohibition* /ˌproʊ.hɪˈbɪʃ.ən/
- *Adjourn* /əˈdʒɜːrn/ (откладывать заседание

3. Ударение в юридической лексике (Word Stress):

Студенты часто ошибаются, делая ударение на корень, а не на суффикс, или наоборот.

- *Litigation* /ˌlɪt.ɪˈgeɪ.ʃən/ (а не *LIT-i-ga-tion*)
- *Jurisdiction* /ˌdʒʊə.rɪsˈdɪk.ʃən/

- *Prosecute* /ˈprɒs.ɪ.kjuːt/
- *Accused* /əˈkjuːzd/
- *Defendant* /dɪˈfen.dənt/
- *Arbitration* /ˌɑːr.bɪˈtreɪ.ʃən/

4. Юридические омофоны (Homophones) - слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному, что важно для диктантов и восприятия речи:

- *Principal* (главный) / *Principle* (принцип)
- *Clause* (пункт договора) / *Claws* (когти)
- *Counsel* (адвокат) / *Council* (совет)
- *Suit* (иск) / *Suite* (комплект)
- *Right* (право) / *Write* (писать)

5. Отработка окончания -ed (Reg. Verbs in Law):

- **/t/ после глухих:** *Passed*, *asked*, *signed*, *fixed*.
- **/d/ после звонких:** *Claimed*, *referred*, *followed*.
- **/id/ после t/d:** *Contested*, *adjudicated*, *convicted*, *terminated.*

6. Скороговорки и фразы для тренировки (Tongue Twisters):

- **"The lawyer's client's complaint claimed the contract's clause was not clear."** (Отработка звуков /k/, /l/, /r/, /t/).
- **"Properly prepared papers prevent pending problems."** (Отработка /p/, /r/).
- **"Two thieves stole a theodolite."** (Отработка /θ/ и /ð/).
- **"A bad debt deserves a double check".** (Отработка /d/, /b/)

В качестве итоговой отработки данных фонетических явлений предлагается провести фонетический диктант с этими словами следующего образца:

***Фонетический диктант: Legal English Phonetics***

***Блок 1: "Немые" согласные и коварные сочетания***

*Задание: Запишите слова, обращая внимание на буквы, которые пишутся, но не произносятся.*

**Debt** /det/ – задолженность.

**Adjourn** /əˈdʒɜːrn/ – объявлять перерыв в заседании.

**Subtle** /ˈsʌt.əl/ – тонкий, едва уловимый (например, *subtle distinction*).

**Indict** /ɪnˈdaɪt/ – официально предъявлять обвинение (обратите внимание на произношение «c»).

**Breach** /briːtʃ/ – нарушение (контракта).

***Блок 2: Межзубные звуки /θ/ и /ð/ (Юридические архаизмы)***

*Задание: Запишите слова, которые часто встречаются в официальных документах.*

**Thereto** /ˌðeəˈtuː/ – к тому, к этому.

**Thereof** /ˌðeəˈrɒv/ – из этого, того.

**Authority** /ɔːˈθɒr.ə.ti/ – полномочие, орган власти.

**Author** /ˈɔː.θər/ – автор.

**Theft** /θeft/ – кража.

***Блок 3: Ударение и суффиксы -tion / -sion***

*Задание: Запишите слова, выделяя ударный слог.*

**Litigation** /ˌlɪt.ɪˈgeɪ.ʃən/ – судебный процесс.

**Provision** /prəˈvɪʒ.ən/ – положение, условие (договора).

**Jurisdiction** /ˌdʒʊə.rɪsˈdɪk.ʃən/ – юрисдикция.

**Decision** /dɪˈsɪʒ.ən/ – решение.

**Legislation** /ˌledʒ.ɪˈsleɪ.ʃən/ – законодательство.

***Блок 4: Латинизмы (Словарные слова)***

*Задание: Запишите латинские термины, используемые в английском праве.*

**Prima facie** /ˌpraɪ.mə ˈfeɪ.ʃi/ – на первый взгляд (доказательства, достаточные при отсутствии опровержения).

**Habeas corpus** /ˌheɪ.bi.əs ˈkɔː.pəs/ – право на личную неприкосновенность.

**Certiorari** /ˌsɜː.r.ʃi.əˈreər.aɪ/ – истребование дела.

**Mandamus** /mænˈdeɪ.məs/ – судебный приказ.

***Блок 5: Омофоны (Различие на слух)***

*Задание: Выберите правильное написание исходя из контекста (диктуется предложение).*

**Counsel** / **Council**

*Sentence: The defense* ***counsel*** *asked for a short break.* (Адвокат).

**Principal** / **Principle**

*Sentence: It's a matter of legal* ***principle****.* (Принцип).

**Suit** / **Suite**

*Sentence: He filed a civil* ***suit*** *against the company.* (Иск).

***Ключи для проверки (Teacher's Key)***

1. Debt, 2. Adjourn, 3. Subtle, 4. Indict, 5. Breach, 6. Thereto, 7. Thereof, 8. Authority, 9. Author, 10. Theft, 11. Litigation, 12. Provision, 13. Jurisdiction, 14. Decision, 15. Legislation, 16. Prima facie, 17. Habeas corpus, 18. Certiorari, 19. Mandamus, 20. Counsel, 21. Principle, 22. Suit.

Для отработки произношения предложите студентам после написания диктанта прочитать эти слова «по цепочке», утрируя артикуляцию (особенно на латинизмах и межзубных звуках).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебединская, Б.Д. Фонетический практикум по английскому языку / Б.Д. Лебединская. – М.: АСТ, 2005.

2. Карпова А.В. Фонетическая грамотность и распространенные фонетические ошибки современных студентов неязыковых вузов (на примере английского языка) // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2020. № 04 (60). Режим доступа: https://scipress.ru/philology/articles/foneticheskaya-gramotnost-irasprostranennye-foneticheskie-oshibki-sovremennykh-studentov-neyazykovykh-vuzov-na-primere-anglijskogo-yazyka.html (Дата обращения: 30.04.2026)

3. Цедрик М.С. A shadowing technique to improve pronunciation. 2019 //

https://www.playphrase.m [Электронный ресурс]. URL: https://skyteach.ru/2019/04/ 16/a-shadowing-technique-to-improve-pronunciation/ (дата обращения: 10.01.2022).

## SELECTION OF EXAMPLES FOR PRACTICING ENGLISH PHONETIC SKILLS FOR LAW STUDENTS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**A.A. Gavrilenko**

*MITSO International University*

*Minsk, Republic of Belarus, gaa424@yandex.by*

This article examines methodological approaches to selecting examples for developing the phonetic skills of law students studying at a non-linguistic university. The emphasis is on adapting educational materials to the specifics of their professional activities and minimizing language barriers. Criteria and sample models for selecting language materials that promote the development of correct pronunciation of English sounds and improve communication skills in

the legal field are proposed. The primary goal of this study is to improve the effectiveness of law students' English language learning, thereby contributing to their professional development.
*Keywords*: phonetics, English language, example selection, educational materials, legal specialties, language training, pronunciation, communication skills, teaching methods, non-linguistic university.

УДК 378.147

# ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Е.В. Гриневич**
*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, hrynevich@bsu.by*

Автор рассматривает особенности преподавания межкультурной коммуникации студентам экономистам-международникам. В статье перечисляются методы работы, направленные на овладение курсом по межкультурной коммуникации. Основной акцент делается на использование активных методов обучения, сравнительном анализе. Данные методы способствуют формированию аналитического мышления, межкультурной компетенции и помогают выпускникам оставаться конкурентоспособными.
*Ключевые слова:* экономисты-международники, межкультурная коммуникация, активные методы, сравнительный анализ.

Изменения в мире становятся вызовом для будущих специалистов экономистов-международников. Развитие и расширение международного сотрудничества делают владение межкультурной компетенцией важным профессиональным активом для выпускников. Недостаточно владеть несколькими иностранными языками, важно понимать их культуру, традиции, быть вооруженным необходимым набором инструментов для быстрой адаптации к особенностям представителей разных культур. Важно дать студентам такой набор знаний, который легко применяем в любой незнакомой ситуации.

Для студентов Белорусского государственного университета знакомство с представителями разных культур начинается уже с первого курса. Так количество иностранных студентов в 2026 году составляет более 5,7 тыс., среди которых преобладают граждане Китая, Туркменистана и России [1]. Важно не только уважительное отношение среди студентов, но и осознание их уникальности, где другой – это представитель целой культуры.

Студенты специальности «Мировая экономика» с 3 курса изучают экономику современного Китая в рамках профилизации. Для них важно не только разбираться в экономических аспектах страны, но и понимать менталитет, исторические и культурные особенности страны, без знания которых, успешное ведение бизнеса будет затруднительно.

Для такого понимания различных культур, был внедрен курс «Межкультурной коммуникации» на 3 курсе у студентов специальности «Мировая экономика». При изучении данного курса были использованы учебные пособия преподавателей кафедры. По причине краткосрочности курса были использованы активные методы обучения, например ментальные карты, а также был использован сопоставительный метод при изучении концептов, и сравнительно-сопоставительный анализ культурных реалий.

Изучение особенностей культур начинается с изучения классификаций культур, представленных в работах Г.Хофстеде, Тромпенаарса, Р.Льюиса. Работа с теориями классификаций культур ведется через составление ментальных карт, с выявлением ключевых характеристик для каждого аспекта, и их описания. Далее студентам предлагается использовать полученные теоретические знания на практике, например, описать культуру своей страны, используя классификации Г. Хофстеде и Р.Льюиса, а позже, описать страны изучаемых языков (первый иностранный), затем выявить схожие элементы и различия. Теория Тромпенаарса используется для описания работы университета и факультета.

Поскольку студенты изучают два иностранных языка, им предлагается сравнить рекламные слоганы иностранных брендов на двух языках, и выявить особенности культур, отраженные в этих слоганах. Используются классификации культур и в анализе гимнов разных стран. Помимо общей структуры гимнов, можно выявить и уникальные особенности каждой страны. Например, в гимне Республики Беларусь постоянно подчеркивается мирный, дружественный характер страны. Таким образом, практическое применение изучаемых теорий на практике помогает студентам увидеть связь между межкультурной коммуникацией, лингвистикой, маркетингом и менеджментом. Установление межпредметной связи позволяет закрепить полученные знания и показать важность широкого кругозора, также воспитывает толерантность к другим культурам, показывая их различия и сходства, делая непривычное и странное частью закономерности и системы.

Активное сотрудничество между Беларусью и Китаем, а также изучение экономики современного Китая в рамках профилизации, делает изучение и понимание особенностей культуры Китая важным этапом в становлении профессиональных компетенций у учащихся. Кроме общих описательных характеристик стран Азии таких как Китай, Япония и Корея, важным становится изучение особенностей их бизнес-культур и понимания истоков и закономерностей поведения в бизнесе.

Изучая историю и традиции Китая, студентам предлагается провести сравнительный анализ Китая и Беларуси по следующим темам: философия страны, истоки происхождения бизнес-культуры, стратегия развития, обращение к традициям и их отражение в бизнес-культуре, особенности ведения продаж. Задачи такого сравнительного анализа: формирование уважительного отношения к другой культуре, формирование патриотизма и понимание места своей культуры в мировой истории. Важно подчеркнуть в такой работе, что нет «плохих» культур, есть незнание другой культуры, традиций, особенностей. Анализ культур помогает студентам заново вспомнить и обобщить историю и традиции своей страны, увидеть достижения предков и оценить их вклад в развитие страны на современном этапе.

Помимо сравнительной характеристики двух культур, студенты изучают такой уникальный концепт китайской культуры как гуаньси, важность отношений и их место в бизнес-среде. Пожалуй, это основа всего бизнеса в Китае, без понимания важности этого явления представителям других культур будет почти невозможно вести успешный бизнес с китайскими бизнесменами. Второй важный элемент культур Азии – это потеря лица, где лицо теряет не один человек, что характерно для европейских культур, а лицо и репутацию теряют оба участника диалога. Важно относиться к другому человеку с уважением, оберегать его честь и достоинство. Недостаточно владеть несколькими приемами делового этика для успешного взаимодействия с китайскими бизнесменами, важно заглянуть чуть дальше,

ознакомиться с культурой, философией, традициями, увидеть их важное влияние на ведение бизнеса в современном мире.

Использование ментальных карт и сравнительного анализа, помогли студентам лучше разобраться в особенностях культуры, запомнить классификации культур. Студенты отметили связь гуаньси и явления коллективизма, когда одно связано с другим и отражается в бизнес-культуре, тогда теория о классификации культур из теории переходит в практическое русло и не существует в отрыве от реальности. Когда информация из учебника трансформируется в лично добытые знания, тогда ценность этих знаний увеличивается в разы.

Изучая в рамках аспекта «Английский для специальных целей (спецкурс)» особенности бизнес-процессов и разные типы производства, студенты изучают модель производства товара прямо в срок, затем, изучая особенности бизнес-культуры Японии они понимают, почему эта модель оказалась такой востребованной в этой стране. Частью этой модели является кайдзен – система управления бизнес-процессами, направленная на постоянное улучшение результата. Этот подход предполагает, что ошибка в процессе производства – отличная возможность для улучшения процесса и получения качественного товара. Ошибка – не причина наказывать, ошибка – возможность совместно найти лучшее решение. Такой взгляд на ошибку существенно отличается от европейского взгляда. Благодаря практике кайдзен, японские товары известны своим высоким качеством во всем мире. При изучении мировых брендов, важно учитывать философию компаний и заимствовать их опыт.

Еще одним отличием от европейской системы управления можно назвать ринги – принятие решений снизу вверх, когда идея выдвигается рядовыми сотрудниками и дальше передается на обсуждение (нэмаваси) вверх. Знакомство с этими бизнес-процессами и понятиями, помогает студентам увидеть проявление качеств коллективизма в японском обществе и на примере понять классификацию культур, изученную ранее. Еще одним новым понятие является кэйрэцу – крупные бизнес-конгломераты, к числу которых относятся Mitsubishi, Sumitomo, Toyota, Nissan. Некоторое сходство с кэйрэцу имеют южнокорейские чеболи. Эти крупные финансовые группы формировались на протяжении долгого времени, имеют свои правила, логику, структуру. Понимание особенностей их менеджмента невозможно без понимания философии, культуры, истории и традиций упомянутых стран.

Для более детального и углубленного изучение сходств и различий в управлении европейских и японских компаний, студенты в парах составляют сравнительную таблицу, в которой анализируют следующие аспекты: принципы организации бизнеса, принятие решений и коммуникация, система управления персоналом, отношения между сотрудниками и ценности. Благодаря сравнению основных бизнес-процессов в компаниях, студенты получают примеры различий между культурами. Для понимания этих различий они обращаются к классификациям культур.

Хотя для стран Азии и характерные некоторые общие черты, однако у них есть и различия, чтобы лучше в них разобраться, студенты работают в парах или минигруппах и обсуждают следующие темы: Япония и Китай – сходства и различия, что нужно делать для успешного ведения бизнеса с этими странами и что нельзя делать в бизнес-процессах. Получается 4 группы, которые затем объединяются в большие группы и составляют совместный список правил по каждой из стран, за-

тем представители групп перемешиваются и составляют сравнительную таблицу между странами. В итоге получаем общую таблицу по всем пунктам. Аналогично составляется таблица с правилами ведения бизнеса в Беларуси. При составлении таблицы и далее при ее презентации в классе, студенты включают в свое выступление и изученные классификации культур, чтобы еще раз убедиться в том, что недостаточно выучить несколько общих правил бизнес-этикета. Для успешного ведения бизнеса с международными партнерами любой страны, важно иметь представление о истории, культуре, традициях это страны. Понимать особенности культуры можно, используя классификацию культур, что несколько упрощает и ускоряет взаимодействие с представителями разных культур.

Поскольку курс по межкультурной коммуникации в бизнесе краткосрочный, основной фокус был на максимальную вовлеченность студентов в процесс анализа, сравнения. Формирование межкультурной компетенции является важным конкурентным преимуществом для студентов экономистов-международников. Если владение иностранным языком частично снимает языковой барьер, то незнание культуры другой страны может привести к наличию межкультурного барьера [2]. Так, полученные знания о классификации культур, как и знакомство с отличительными особенности культур Европы и Азии, помогут студентам если не полностью преодолеть межкультурный барьер, то подойти к нему без страха.

Одной из причин наличия такого барьера можно назвать минимальное количество гуманитарных предметов у студентов экономических специальностей международного профиля. Полностью решить эту проблему не представляется возможным в связи с ограниченным количеством часов, большая часть которых направлена на овладение непосредственно специальностью. Поэтому основной акцент необходимо сделать на максимальную вовлеченность студентов в освоение новых тем. Использование ментальных карт, сравнительного анализа, групповой и парной работы, использование заданий, направленных на формирование аналитического и критического мышления, позволяют получить максимальный результат при минимальном количестве часов.

Сопоставление и сравнение видятся важными способами овладения изучаемой темой. Чтобы избежать ошибок интерференции родной культуры из-за нехватки опыта взаимодействия с представителями других культур, важно обсуждать не только экономическую сторону сотрудничества между странами, но и социокультурную. Если этого не делать, то у студентов может формироваться искаженная картина мира, где все поступают только так, как принято в одной конкретной стране. Отсутствие знаний о разнообразии культур приводит к ригидности мышления и мешает профессиональному развитию.

Таким образом, для полноценного формирования профессиональной компетентности студентам экономистам-международникам важно владеть иностранными языками, профессиональными компетенциями, социокультурными и межкультурными компетенциями. Иметь сформированные навыки аналитического и критического мышления, которые в любой новой ситуации будут помогать активно реагировать на внешние вызовы и на быстроменяющийся мир.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Более 5,7 тыс. студентов из 50 стран обучаются в БГУ // БЕЛТА. – URL: https://belta.by/society/view/bolee-57-tys-studentov-iz-50-stran-obuchajutsja-v-bgu-773174-2026/ (дата обращения: 06.05.2026).

2. Рыбкина, С. Н. К вопросу о методике преподавания межкультурной коммуникации в неязыковых вузах / С. Н. Рыбкина // Молодой ученый. – 2024. – № 28 (527). – С. 256-258.

**TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

**E.V. Grinevich**
*Belarusian State University*
*Minsk, Belarus, hrynevich@bsu.by*

The author examines the specific features of teaching intercultural communication to students majoring in international economics. The article outlines the teaching methods aimed at helping students master the course in intercultural communication. The main emphasis is placed on the use of active learning methods and comparative analysis. These methods contribute to the development of analytical thinking and intercultural competence and help graduates remain competitive in the labor market.

*Keywords*: international economics students, intercultural communication, active methods, comparative analysis.

УДК 81

# ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ АРАБСКОГО ЯЗЫКА ЛИНГВИСТОВ

**Б.М. Джандар, А.Д. Лоова, С.А. Кушу**
*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*
*Майкоп, Республика Адыгея, Россия*
*b.dzhandar@adygnet.ru, rita.loov2011@yandex.ru, suleta.kushu@gmail.com*

Данное исследование посвящено описанию работы с фразеологическими единицами в процессе обучения студентов арабскому языку. В статье обосновывается актуальность введения фразеологизмов в учебный процесс и предлагается поэтапная методика активизации ФЕ в речи студентов. Статья будет полезна как преподавателям, так и всем интересующимся арабским языком.

*Ключевые слова:* арабский язык; фразеологизмы; межкультурная компетенция; соизучение языка и культуры; речь.

Необходимость соизучения языка и культуры сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения.

«Без знаний культуры страны изучаемого языка невозможно эффективно осуществлять межкультурное общение. Без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений» [2].

В процессе изучения культур формируется межкультурная компетенция - «способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [3]. Углублению знаний об истории и культуре арабских стран способствуют фразеологические единицы, которые составляют национально-специфическую часть языковой картины мира, придавая ей образность, выразительность и глубину.

Вопросом фразеологии, поговоркам, психолитнгвистическим особенностям формирования этнокультурных стереотипов посвящены работы А.В. Кунина, Г.Л. Пермякова, З.К. Тарланова, Б.Я. Шидфар и других. Арабская фразеология рассматривается в зарубежной арабистике в исследованиях Бараката, Ибн Мансура, аль-Фахури и других, а также в отечественных трудах В.Д. Ушакова, И.А. Амирьянца.

Фразеологические единицы - кладовые народной мудрости, культуры и опыта, которые передаются из поколения в поколение и не утрачивают своей актуальности на протяжении многих столетий.

Для арабского языка, с его богатой историей, укорененными культурными традициями и глубоким пластом литературного наследия, характерно обилие таких устойчивых выражений, берущих свое начало в Коране, Хадисах, классической арабской поэзии и народном творчестве.

ФЕ арабского языка характеризуются такими особенностями как:

- арабские фразеологизмы построены на ярких образах, метафорах и сравнениях, что делает их эмоционально насыщенными и запонимающимися (например, выражение لَكِ الْفِعْلُ *(lak al-fi'l)* буквально означает 'тебе действие', но его фразеологическое значение – 'ты молодец', 'прекрасная работа');

- значительная часть арабской фразеологии связана с исламской культурой, Кораном и сунной пророка Мухаммеда (например, مَا شَاءَ الله *(masha'Allah)* – 'что пожелал Аллах', используется для выражения восхищения или одобрения);

- фразеологизмы позволяют передать сложную мысль или эмоцию кратко и емко, что делает речь более динамичной и убедительной;

- существуют как универсальные, так и диалектные фразеологизмы, а также целые группы синонимичных ФЕ, что требует от студентов умения выбирать наиболее подходящее выражение в конкретном контексте.

Недооценка роли фразеологии в процессе обучения арабскому языку может привести к поверхностному пониманию языка; ограничить коммуникативные возможности обучающихся и препятствовать их полноценной интеграции в арабоязычную культуру. Фразеологизм - это ключ к пониманию глубинных аспектов арабской культуры, ее ценностей и мировоззрения.

Игнорирование фразеологизмов в процессе обучения арабскому языку может привести к ряду проблем:

- неверное употребление ФЕ может привести к недопониманию, искажению смысла сказанного и, как следствие, к затруднениям в общении;

- литературные произведения, СМИ, публичные выступления на арабском языке насыщены фразеологизмами, что делает их непонятными для тех, кто ими не владеет.

Для изучающих арабский язык это слой языка представляет трудность при освоении, вызванные тем, что некоторые фразеологизмы имеют очень специфическое значение, трудно поддающееся прямому объяснению. Особую трпудность представляют такие фразеологические единицы, которые обозначают реалии национальной жизни, так как они могут быть совершенно незнакомыми изучающим арабский язык. Но после освоения фразеологизмов студенты могут говорить как представители данной этно-языковой культуры и понимать сами носителей языка.

Само по себе знакомство с фразеологизмами не гарантирует их активного использования в речи. Актуальным является вопрос поиска средств, которые повы-

шают эффективность изучения фразеологических единиц. Аудио и видеоматериалы являются прекрасными источниками фразеологического материала. Они предоставляют возможность увидеть и услышать аутентичную ситуацию, в которой раскрывается значение фразеологизма. Аудиовизуальный материал может представлять собой аутентичные тексты, фильмы, мультфильмы, содержащие фразеологические единицы, и упражнения по прослушанному или просмотренному материалу для их активизации в речь. Эффективное обучение фразеологизмам требует применения разнообразных методических подходов, учитывающих специфику арабского языка и особенности усвоения материала. Выбор методов должен быть направлен на создание мотивирующей и вовлекающей учебной среды. Использование современных технологий обучения (проектный метод, геймификация, метод проблемного обучения, кейс-метод) и информационных технологий повышают эффективность обучения. Задача преподавателя - разработать и внедрить методику, которая позволит студентам не только понимать, но и уверенно применять фразеологические единицы в своей коммуникации.

Работа с ФЕ строится поэтапно:

**I этап** предполагает презентацию ФЕ в ситуации, либо в коротком отрывке, объяснение значения, первичное закрепление.

Существуют различные способы объяснения значения: лексикографический подход, этимологический анализ, контекстуальное объяснение, сравнение с русским языком.

Выбор способа зависит от этапа обучения, уровня подготовки и значения ФЕ.

**II этап** - этап осмысления, первичной отработки и запоминания. На этом этапе предлагаются упражнения на:

- восстановление фразеологизма из разрозненных слов;
- заполнение пропусков;
- составление предложений с заданной ФЕ;
- выявление сходства ФЕ в разных языках.

**III этап** - этап активизации ФЕ в различных видах речевой деятельности. На этом этапе рекомендуются следующие упражнения:

- использование фразеологизмов в дискуссиях на различные темы;
- написание эссе, сочинений, в которых фразеологизмы должны быть включены в повествование;
- использование ФЕ в начале занятия в качестве речевой разминки;
- передача содержания прослушанного текста на тему ФЕ;
- описание картины или беседа по картине на тему ФЕ и др.;
- работа с художественной литературой, песнями, где встречаются ФЕ.

Для повышения эффективности процесса обучения и поддержания интереса используются нетрадиционные формы работы, такие как:

- фразеологические квесты (создаются задания, где студенты должны найти ФЕ, соответствующие определенному условию или описанию);
- фразеологические челленджи (например, фразеологизм дня, когда студенты получают задание использовать определенный фразеологизм);
- игровые методы;
- викторины.

Использование интерактивных и современных технологий позволяет перевести пассивное знание фразеологизмов в активное владение.

Активизация фразеологических единиц в речи положительно влияет на развитие логического мышления студентов, их лингвистических способностей, развивает способность по отдельным фразеологическим оборотам узнавать важную информацию о лексических и орфографических свойствах арабского языка.

Использование фразеологизмов при обучении арабскому языку является необходимым условием для достижения высокого уровня владения языком и глубокого понимания арабской культуры. Интеграция фразеологизмов в учебный процесс, основанная на систематических методически обоснованных подходах, способствует повышению мотивации обучающихся, позволяет проникнуть в чужое мироощущение, понять нравственные приоритеты народа, улучшает коммуникативные навыки студентов, развивает языковую, речевую компетенцию и обогащает их культурное мировоззрение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бекиров, Р.А. Паремические выражения как объект фразеологии современного арабского языка / Р.А. Бекиров // Ученые записки Крымкого федерального университета имени В.И. Вернандского. Филологические науки. - 2014. - №13. - С. 43-48.

2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - 4-е изд. - М.: Русский язык, 1990. - 246 с.

3. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореферат диссертации доктора пед. наук. - Спб, 2001. - 38 с.

4. Фавзи, А.М. Учебный русско-арабский фразеологиченский словарь / А.М. Фавзи, В.Т. Шкляров. - М.: Русский язык, 1889. - 616 с.

5. Шеожев, Х.Ш. Кушу С.А. Народная мудрость арабов / Х.Ш. Шеожев, С.А. Кушу // Словарь. - Майкоп, 2020. - 267 с.

## TEACHING ARABIC PHRASEOLOGICAL UNITS TO LINGUISTS

**B.M. Dzhandar, A.D. Loova, S.A. Kushu**

*Adyghe State University*

*Maikop, Republic of Adygea, Russia*

*b.dzhandar@adygnet.ru, rita.loov2011@yandex.ru, suleta.kushu@gmail.com*

This study is devoted to the description of working with phraseological units in the process of teaching students Arabic. The article substantiates the relevance of introducing phraseological units into the educational process and proposes a phased methodology for activating phraseological units in student speech. The article will be useful to both teachers and everyone interested in Arabic.

*Keywords:* Arabic; phraseologisms; intercultural competence; co-study of language and culture; speech.

УДК 376.37

# КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

**Т.С. Золова**
*МБДОУ «Детский сад № 106 «Кораблик» комбинированного вида»*
*Чебоксары, Россия, zolotanya21@mail.ru*

В статье рассматривается специфика логопедической работы с дошкольниками-билингвами, у которых речевые нарушения сочетаются с естественными процессами интерференции двух языков. Автор подчёркивает необходимость дифференциальной диагностики для отделения возрастных и языковых особенностей от патологических речевых расстройств, а также важность сбора подробного анамнеза о языковой среде ребёнка. Описываются основные принципы коррекции: гармоничное развитие обоих языков без их подавления, использование контрастивного анализа фонетических и грамматических систем, а также активное взаимодействие с семьёй по организации рационального языкового режима. В заключении обосновывается благоприятный прогноз при раннем начале коррекционной работы и чётком взаимодействии всех участников педагогического процесса.

*Ключевые слова*: логопедическая работа, билингвизм, двуязычие, дошкольный возраст, нарушения речи.

Коррекция речевых нарушений у дошкольников, которые растут в билингвальной среде, представляет собой сложный и многогранный процесс. Этот процесс требует от логопеда особого подхода, так как в нем пересекаются естественные процессы овладения двумя языками и патологические речевые расстройства. В отличие от детей, говорящих только на одном языке, у билингвов даже нормальное речевое развитие может включать временные интерференции. Это означает, что у них может наблюдаться смешение грамматических конструкций, лексики или фонетических особенностей двух языков. В такой ситуации задача специалиста заключается в том, чтобы дифференцировать возрастные и языковые особенности от истинных нарушений речи, таких как общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие или дизартрия.

Е. Е. Никитина [4] отмечает, что первым и важнейшим этапом коррекции является сбор подробного анамнеза. Этот анамнез должен обязательно включать информацию о языковой среде, в которой растет ребенок. Важно выяснить, какой язык является доминантным для семьи, в каком возрасте ребенок начал слышать второй язык, а также наличие речевых нарушений у родственников.

Оценка уровня владения каждым из языков также имеет большое значение. Логопед должен понимать, отстает ли ребенок в речевом развитии на обоих языках. Это является ключевым маркером патологии. Нормальное развитие билингва предполагает, что суммарный объем знаний распределен между двумя языками, и это следует учитывать в процессе коррекции.

Перед началом коррекции часто рекомендуется провести диагностику на родном для ребенка языке или на том, который является эмоционально значимым. Это связано с тем, что тестирование на втором, более слабом языке неизбежно покажет искаженные результаты.

А. Д. Насибуллина [2] напоминает, что основной принцип коррекционной работы при билингвизме заключается в том, что не следует подавлять один язык в

пользу другого. Вместо этого необходимо стремиться к гармоничному развитию обоих языков, опираясь на сильные стороны каждого из них. Логопед совместно с родителями выбирает так называемый язык-основу для терапевтических занятий. Чаще всего это язык того общества, в котором живет ребенок, например, русский для России. Однако все упражнения должны дублироваться или параллельно прорабатываться на домашнем языке.

Родителям также могут быть даны четкие инструкции по закреплению материала в естественной языковой среде. Крайне не рекомендуется резко запрещать использование семейного языка, так как это может привести к невротизации ребенка и потере эмоционального контакта с близкими. Важно, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно в двух языковых средах и мог свободно переключаться между ними.

В процессе работы над произносительной стороной речи логопед должен учитывать фонетические системы обоих языков. Это значит, что специалист должен быть знаком с особенностями произношения и фонетики каждого из языков, чтобы корректно работать с речевыми нарушениями.

По мнению Е. П. Емельяновой [1] коррекция речевых нарушений у билингвальных детей требует комплексного подхода, который включает в себя не только работу с речью, но и взаимодействие с родителями. Родители играют ключевую роль в процессе коррекции, так как именно они могут создать подходящую языковую среду для ребенка. Логопед должен обучить родителей методам поддержки и развития речевых навыков в домашних условиях. Это может включать в себя игры, чтение книг, просмотр мультфильмов на обоих языках, а также другие виды деятельности, которые способствуют развитию языковых навыков.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход к коррекции должен быть индивидуализированным. Логопед должен учитывать не только языковую среду, но и личные особенности ребенка, его интересы и потребности. Это позволит создать наиболее эффективную программу коррекции, которая будет способствовать развитию речевых навыков и уверенности ребенка в использовании обоих языков.

Таким образом, коррекция нарушений речи у дошкольников с билингвизмом – это сложный, но важный процесс, который требует от логопеда не только профессиональных знаний, но и чуткости к потребностям ребенка и его семьи. Правильный подход к коррекции может значительно улучшить качество жизни ребенка, помочь ему развивать навыки общения и уверенность в себе, а также сохранить и развить его культурное наследие, связанное с обоими языками.

Коррекция речевых нарушений у дошкольников, которые являются билингвами, представляет собой сложную задачу, наполненную множеством специфических трудностей. Эти трудности делают процесс коррекции значительно более сложным, чем в случае работы с детьми, говорящими только на одном языке.

Первая и, возможно, самая важная проблема заключается в дифференциальной диагностике. Логопедам часто бывает крайне сложно отличить истинные речевые расстройства, такие как общее недоразвитие речи или дизартрия, от так называемой нормативной интерференции. Последняя представляет собой естественный процесс переноса правил одного языка на другой, что наблюдается у всех детей, говорящих на двух языках, в процессе формирования их речевых навыков. В результате, нередко бывает так, что ребёнок, который просто ещё не успел доста-

точно овладеть вторым языком, ошибочно направляется в логопедические группы.

С другой стороны, бывает и так, что ребёнок с серьёзной речевой патологией долгое время остаётся без необходимой помощи, поскольку его проблемы списываются на наличие двуязычия. Эта ситуация усугубляется тем фактом, что стандартизированные диагностические методики, которые существуют в настоящее время, были разработаны в основном для монолингвов. Когда билингв тестируется на своём слабом языке, результаты всегда оказываются ниже нормы, даже если у ребёнка нет органических нарушений. Это приводит к неправильным выводам и, как следствие, к ошибочным рекомендациям по коррекции.

По данным И. В. Нефедовой [3] можно выделить вторую группу трудностей, которая связана с организацией самого процесса коррекции. Эффективная работа логопеда требует того, чтобы занятия проводились на родном, эмоционально значимом для ребёнка языке. Однако в государственных детских садах или поликлиниках логопеды, как правило, не владеют тем национальным языком, на котором говорит семья ребёнка. Это может быть, например, азербайджанский, таджикский или китайский языки. Отсутствие возможности использовать родной язык делает невозможным применение классических методов логопедического массажа, который включает проговаривание звуков, постановку звуков через подражание и объяснение тонких грамматических правил через сравнение с родным языком. Специалист в такой ситуации оказывается вынужденным работать только через русский язык, который для многих билингвов часто является более слабым. Это, в свою очередь, снижает эффективность занятий и увеличивает сроки коррекции в полтора-два раза.

Кроме того, возникает сопротивление со стороны семьи. Родители, которые сами не владеют русским языком на достаточном уровне, не могут выполнять домашние задания, которые им задаёт логопед. Множество национальных сообществ также выражает опасения, что логопедические занятия могут привести к вытеснению родного языка из повседневного общения.

Третья проблема носит когнитивно-психологический характер. У детей-билингвов с речевыми нарушениями процессы переключения с одного языка на другой могут быть затруднены. Это связано с тем, что у таких детей могут возникать трудности в организации своих мыслей и выражении их в устной или письменной форме. Они могут испытывать замешательство, когда необходимо выбрать, на каком языке говорить в той или иной ситуации. Это может приводить к дополнительным стрессам и снижению уверенности в своих силах, что, в свою очередь, негативно сказывается на их речевом развитии.

Таким образом, коррекция речевых нарушений у билингвов требует особого внимания и комплексного подхода. Необходимо учитывать множество факторов, включая языковую среду, уровень владения обоими языками, а также психологические аспекты, связанные с двуязычием. Это подчеркивает важность работы с квалифицированными специалистами, которые не только понимают специфику работы с билингвами, но и могут наладить доверительные отношения с семьями, поддерживая их в процессе коррекции. Важно, чтобы логопеды имели возможность обучаться и развивать свои навыки в работе с детьми, говорящими на разных языках, а также чтобы существовали программы, направленные на поддержку билингвов в их речевом развитии.

1. Емельянова Е. П. Развитие речи и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Е. П. Емельянова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3TaupV
2. Насибуллина А. Д. Особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи / А. Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. –2019. – № 64-2. – С. 64-68.
3. Нефедова И. В. Особенности методических приемов при коррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи и детей-билингвов / И. В. Нефедова // Наука и образование сегодня. – 2022. – № 1 (70). – С. 135-138
4. Никитина Е. Е. Коррекция речевого развития у детей дошкольного возраста с билингвизмом / Е. Е. Никитина // Молодой ученый. – 2026. – № 13 (616). – С. 283-286.

## CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOLERS WITH BILINGUALISM

**T.S. Zolova**
*MBDOU «Kindergarten No. 106 «Korablik» combined type»*
*Cheboksary, Russia, zolotanya21@mail.ru*

The article examines the specifics of speech therapy work with bilingual preschoolers, whose speech disorders are combined with the natural processes of interference of two languages. The author emphasizes the need for differential diagnosis to separate age and language characteristics from pathological speech disorders, as well as the importance of collecting a detailed anamnesis about the child's language environment. The basic principles of correction are described: the harmonious development of both languages without their suppression, the use of contrastive analysis of phonetic and grammatical systems, as well as active interaction with the family to organize a rational language regime. In conclusion, a favorable prognosis is substantiated with an early start of correctional work and clear interaction of all participants in the pedagogical process.

*Keywords:* speech therapy, bilingualism, preschool age, speech disorders.

УДК 37.013.43 : 793.3

# ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБА ПРЕОДОЛЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**А.Д. Иляхин**
*Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)*
*Ростов-на-Дону, Российская Федерация, alexes.1398@gmail.com*

Статья представляет собой историко-педагогический анализ танцевального образования как средства преодоления когнитивного отчуждения в преподавании иностранных языков. На основе синтеза научных трудов, а также с учетом результатов авторского мастер-класса, подтверждается, что интеграция танцевальных практик в языковое обучение положительно влияет на внимание, память и снижение языковой тревожности.

*Ключевые слова:* когнитивное отчуждение; танцевальное образование; преподавание иностранных языков; билатеральная стимуляция.

Феномен когнитивного отчуждения в преподавании иностранных языков представляет собой разрыв между декларативным знанием языковых правил и способностью к спонтанной, телесно-непринужденной коммуникации. Как отмечается в современных исследованиях, когнитивное отчуждение в учебной деятельности проявляется в снижении мотивации, языковой тревожности и скованности при

говорении. Корни этого феномена уходят в картезианский дуализм, закрепивший привилегированное положение интеллекта над телом. Так, Г. Спортон подчеркивает, что «от Декарта, с его весьма ограниченным пониманием тела, возникла доминирующая традиция, стремящаяся объяснить танец как проявление интеллектуального» [4, с. 120].

В противовес этой традиции, альтернативная эпистемологическая линия, восходящая к Вико, утверждает, что «чувственное и телесное было ядром существования». В танцевальной практике это находит выражение в утверждении, что знание о танце находится в самом его исполнении. П. Фрейре добавляет: «Самый ранний язык был телом», и «если мы обращаем внимание только на письменный или устный язык, то мы исключаем большую область человеческого языка».

Цель настоящей статьи – на основе историко-педагогического анализа и с учетом результатов авторского мастер-класса изучения иностранных языков для танцоров обосновать потенциал танцевального образования как способа преодоления когнитивного отчуждения в преподавании иностранных языков.

Философия Рене Декарта, как отмечает Ю. Бремер, включает два фундаментальных положения: разделение на мыслящую и пространственно-протяженную субстанции, а также концепцию человеческого тела как машины. Эти идеи послужили укреплению иерархии знания на Западе, в которой рациональность царит безраздельно [2, с. 18]. Феминистские исследователи, включая Л.М. Энтони, утверждают, что «эпистемическая роль воплощения была подавлена и упущена из виду», предлагая вместо этого «фреймворк знания, который относится к разуму и телу с эпистемическим равенством».

В контексте языкового образования это означает, что традиционная лингводидактика, ориентированная на письменные формы и формальные структуры, игнорирует телесные, эмоциональные и художественные измерения языкового опыта.

Альтернативную эпистемологическую рамку предлагает парадигма воплощенного познания (embodied cognition), предполагающая, что и разум, и тело играют важную роль в создании смысла и познании. Г. Гарднер, развивая теорию множественных интеллектов, подчеркивает: «использование тела для выражения эмоций (как в танце), для игры (как в спорте) или для создания нового продукта демонстрирует когнитивные связи тела».

Ж.М. Камаззола, анализируя влияние прагматизма на танцевальное образование, отмечает, что Джон Дьюи «бросает вызов разделению знания и действия». Дьюианская концепция «опыта» как единства делания и претерпевания создала философскую рамку, в которой телесная активность перестала быть просто «физической разминкой» и стала рассматриваться как неотъемлемая часть познавательного процесса.

Ключевые нейрофизиологические механизмы, связывающие танец и язык, включают активацию вестибулярной системы и билатеральную стимуляцию, то есть активацию обоих полушарий мозга через перекрестные движения.

В контексте преподавания иностранных языков это означает, что танцевальные движения, требующие баланса и пространственной ориентации (повороты, наклоны, перемещения), стимулируют вестибулярный аппарат и создают нейронную основу для языкового развития. Перекрестные движения (когда правая рука пересекает среднюю линию тела влево, и наоборот) стимулируют мозолистое тело – пучок волокон, соединяющий два полушария. Это улучшает координацию между

левым полушарием (грамматика, лексика) и правым (интонация, эмоция, диалект).

Эмпирическое обоснование данной теории предоставлено в исследовании Л. Петитто, проведенном в 2008. Первая часть эксперимента была посвящена влиянию интенсивного танцевального образования на высшие когнитивные функции; вторая – влиянию музыкального образования на изучение второго языка во взрослом возрасте.

Ключевые результаты первой части исследования заключались в том, что танцоры демонстрировали значительно более высокую точность в выполнении заданий. Это что позволило предположить, что раннее танцевальное образование положительно влияет на способность избирательно фокусировать внимание. Танцоры также были быстрее на задачах восприятия биологического движения, что указывает на улучшение обработки двигательных стимулов.

Результаты второй части эксперимента показали, что музыканты демонстрировали значительно более высокие показатели изучения второго языка. По мнению Петитто, раннее и систематическое художественное образование может дать долговременные преимущества в других основных когнитивных областях.

В работе Н. Чжан, Дж. Сауткотт и М. Джиндидис представлено исследование интеграции танца и языкового образования. В ходе исследования было сделано четыре основных вывода. Развивая коммуникативную и межкультурную компетенцию, танец способствует развитию невербальных аспектов коммуникации. Танцевальные практики создают непринужденные условия для изучения языка и способствуют переносу навыков внимания и памяти на языковое обучение. Кроме того, танец предоставляет альтернативные пути доступа к языковому материалу [5, с. 3118].

Пилотный проект К. Капачи, Г. Феррара и Дж. Вольф показал, что короткая последовательность движений из фундаментальной балетной техники (plié, tendu, dégagé), интегрированная в урок английского языка, повышает внимательность учащихся и повышает готовность к обучению. Участники проекта отмечали: «Когда я подкреплял упражнение жестами, я почувствовал, что слово стало "моим", а не просто звуком из учебника. Оно осталось в теле» [3, с. 49].

В рамках настоящего исследования был проведен мастер-класс продолжительностью 120 минут для восемнадцати танцоров. В ходе занятия участники, в том числе профессиональные танцоры, тренеры и хореографы, осваивали принципы переноса танцевальных навыков на изучение иностранного языка.

Одним из результатов мастер-класса можно назвать подтверждение эффекта переноса мышечной памяти. В частности, 83% участников отметили, что принцип мышечной памяти, то есть, повторение движения до автоматизма, легко переносится на запоминание лексики. Одна из участниц прокомментировала: «То, как я учу комбинацию в танце – через повторение, ритм, ощущение – то же, что нужно для языка. Почему я раньше не использовала это?

Также было продемонстрировано, что ритм является универсальным когнитивным механизмом. Так, 78% участников подтвердили, что ритмическая организация движения, например, музыкальный размер, и акценты, создает естественную структуру для запоминания фраз. Подтверждается, что ритм помогает согласовывать механические движения со звуком и необходим как для языка, так и для движения [1, с. 205].

Кроме того, проявилось снижение страха ошибки, поскольку 67% участников отметили, что опыт импровизации в танце, где после «ошибки» зачастую просто выполняются следующие движения, помогает преодолеть страх устного общения на иностранном языке. Один из участников сказал: «Во многих танцах нет неправильных движений – есть только разные способы движения. Почему о языке я думаю иначе?»

Результаты исследования продемонстрировали интеграцию полушарий через движение. Участники, выполнившие cross-lateral warm-up (перекрестные движения), сообщили о субъективном ощущении «легкости» при последующем говорении на иностранном языке. Это согласуется с нейрофизиологическими данными о роли мозолистого тела в интеграции языковых функций.

Проведенный историко-педагогический анализ и результаты авторского мастер-класса позволяют сформулировать следующие выводы.

Танцевальное образование представляет собой эффективный способ преодоления когнитивного отчуждения в преподавании иностранных языков, поскольку оно активирует нейрофизиологические механизмы (вестибулярная система, билатеральная стимуляция, проприоцепция, ритмическая синхронизация), которые имеют прямое отношение к языковому развитию.

Принципы танцевальной педагогики – мышечная память, повторение, ритмическая организация, импровизация, эмоциональное выражение через движение – могут быть системно перенесены на изучение иностранного языка. Как показал мастер-класс, танцоры обладают «метакогнитивным преимуществом»: они уже знают, как учить тело; задача преподавателя – помочь им перенести это знание на язык.

Перспективы дальнейших исследований включают лонгитюдные исследования долгосрочных эффектов танцевальных интервенций на языковое развитие; сравнительный анализ эффективности различных танцевальных форм (классический балет, современный танец, народные танцы), а также разработку стандартизированных инструментов оценки снижения когнитивного отчуждения.

Для эффективного развития отечественной системы образования целесообразны включение телесно-ориентированных модулей в программы подготовки преподавателей иностранных языков; разработка методических рекомендаций по интеграции танцевальных практик в процесс преподавания иностранных языков, а также создание экспериментальных площадок для апробации интегративных подходов.

Русский народный танец, классический балет, современные танцевальные школы России представляют собой уникальное культурное достояние. Интеграция этого наследия в преподавание иностранных языков решает двойную задачу: с одной стороны, снижает когнитивное отчуждение через телесный опыт; с другой – формирует у учащихся чувство гордости за национальную культуру.

«Кто не танцует, тот не знает, что происходит» – в современных условиях эта древняя мудрость обретает новое звучание. Изучая иностранный язык через движение, закодированное в русской танцевальной традиции, мы остаемся собой – и именно это есть подлинный патриотизм при полном сохранении собственной культурной идентичности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Banks, D. The Role of Movement in Promoting Language Development // Alleynian Review, Dulwich College (Singapore). – 2021.

2. Bremer, J. René Descartes: Dancing and Mustering Substances // Rocznik Filozoficzny Ignatianum. – 2014. – Vol. 20, No. 1. – P. 7–26.
3. Capaci, C., Ferrara, G., & Wolf, J. Embodied Warm-ups in English as a Second Language (ESL): Integrating Classical Ballet Barre Practice into English Language Teaching // Abstract Book of the 10th International Conference on Teaching, Learning and Education. – 2025.
4. Sporton, G. The Body and the Intellectual // Scene. – 2017. – Vol. 5, No. 2. – P. 115–126.
5. Zhang, N., Southcott, J., Gindidis, M. Integrating dance and language education: a pedagogical epiphany // The Qualitative Report. – 2021. – Vol. 26, No. 10. – P. 3112–3126.

## HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF DANCE EDUCATION AS A WAY TO OVERCOME COGNITIVE ALIENATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**A.D. Iliakhin**
*Rostov State University of Economics (RINH)*
*Rostov-on-Don, Russian Federation, alexes.1398@gmail.com*

The article presents a historical and pedagogical analysis of dance education as a means of overcoming cognitive alienation in teaching foreign languages. Based on a synthesis of scholarly works and the results of the author's own workshop, it is confirmed that integrating dance practices into language learning positively affects attention, memory, and reduces language anxiety.

*Keywords:* cognitive alienation, dance education, foreign language teaching, embodied cognition, bilateral stimulation.

УДК 378.147:811

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВКЛЮЧЕНИЮ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**С.Н. Исакова, О.В. Довжик**
*Нижегородский институт управления. Филиал РАНХиГС*
*Нижний Новгород, Россия*
*svetlana007isakova@mail.ru, dr.dovzhik@gmail.com*

В статье рассматриваются методические подходы к интеграции регионального компонента в процесс иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей. Обосновывается необходимость отбора краеведческого и профессионально-ориентированного материала, связанного с конкретным регионом (на примере Нижегородской области). Анализируются принципы аутентичности, профессиональной релевантности и поликультурного диалога.

*Ключевые слова:* региональный компонент, неязыковой вуз, методические подходы, лингвокраеведение, межкультурная компетенция.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предоставляют вузам право вариативного формирования содержания дисциплин, в том числе иностранного языка. Одним из недостаточно реализованных резервов выступает региональный компонент – совокупность учебных материалов, отражающих историю, культуру, экономику и социальные практики конкретного субъекта Российской Федерации. Для студентов неязыковых специальностей (менеджмент, государственное и муниципальное управление, экономика, юриспруденция, информационные технологии и др.) работа с регио-

нальным контентом на иностранном языке имеет двойную ценность: она одновременно развивает языковую компетенцию и формирует готовность к профессиональной коммуникации в локальном контексте.

Проблема заключается в отсутствии системных методических подходов к отбору и интеграции регионального материала в иноязычную подготовку. Цель данной статьи – представить и обосновать такие подходы, опираясь на опыт Нижегородского института управления – филиала РАНХиГС.

Методологическую основу интеграции регионального компонента составляют три подхода.

Компетентностный подход (И.А. Зимняя [2], А.В. Хуторской [7]): региональный контент служит средством формирования социокультурной, информационной и гражданской компетенций.

Поликультурный подход (В.В. Сафонова [4], С.Г. Тер-Минасова [6]): изучение родного региона на иностранном языке позволяет вести диалог культур не только с «далекими» странами, но и внутри своей страны, развивая толерантность.

Лингвокраеведческий подход (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [1]): предполагает работу с безэквивалентной лексикой – реалиями, топонимами, концептами региональной идентичности.

Для студентов неязыковых специальностей критически важна профессиональная направленность региональных материалов. Например, будущим госслужащим полезно знать, как на английском языке представить инвестиционный потенциал Нижегородской области, а управленцам – описать опыт проведения международных форумов в Нижнем Новгороде.

Ключевые методические подходы к включению регионального компонента

На основе анализа педагогической практики и методической литературы (Р.П. Мильруд [3], П.В. Сысоев [5], Е.Н.) мы выделяем четыре основных подхода.

*Тематико-модульный подход*

Региональный компонент не добавляется хаотично, а структурируется в виде модулей, встроенных в рабочую программу дисциплины «Иностранный язык». Для Нижегородского региона выделяются три сквозных модуля. Первый модуль – «Нижегородская область: географический и экономический профиль» – включает крупные предприятия (ГАЗ, «Русполимет»), торговый порт, IT-кластер (Нижний Новгород называют «Кремниевой долиной» России). Для студентов-экономистов этот модуль предполагает анализ регионального валового продукта, для менеджеров – изучение логистических схем. Второй модуль – «Культурный код: Нижний Новгород – город 800-летия» – охватывает Нижегородский кремль, ярмарку, усадьбы, фестивали (Alfa Future People, «Горьковская елка»). Для будущих управленцев здесь важен событийный менеджмент, для юристов – правовая охрана культурного наследия. Третий модуль – «Социальная сфера региона» – посвящен образованию, здравоохранению и экологии (состояние волжских рек). Этот модуль является универсальным для всех специальностей.

*Аутентично-информационный подход*

Данный подход опирается на реальные, не адаптированные или минимально адаптированные материалы, созданные для носителей языка или билингвальной аудитории. В качестве источников используются местные СМИ на английском языке (например, The City of Nizhny Novgorod Today – англоязычная версия городского портала), видеоролики RuTube-блогеров о регионе, официальные отчеты правительства Нижегородской области с английской версией (инвестиционные

паспорта). Технологическая реализация проста: студенты получают задание найти в интернете два аутентичных англоязычных источника о своем регионе, проанализировать представленный в них образ и представить краткий отчет на занятии.

*Проектно-исследовательский подход*

Студенты создают собственный иноязычный контент о регионе. Варианты проектов включают туристический буклет на английском «Hidden Gems of Nizhny Novgorod», сравнительную инфографику «Нижний Новгород vs. аналогичный город в англоязычной стране» (например, Манчестер как бывший промышленный центр), видеогид с субтитрами «One day in my city» или интервью с иностранным студентом или туристом о восприятии региона. Проекты защищаются на английском языке в рамках конференции или зачетного занятия. Таким образом формируется умение представлять регион в межкультурной коммуникации.

*Лингвокультурологический подход*

Студенты сравнивают региональные реалии России и стран изучаемого языка. Примеры заданий: сопоставить нижегородскую ярмарку с нотингемской ярмаркой в Великобритании, найти сходства и различия в праздновании Дня города в Нижнем Новгороде и в любом американском городе, составить глоссарий региональных понятий, не имеющих прямых эквивалентов (земство, набережная Федоровского, Чкаловская лестница), и предложить способы их перевода. Этот подход развивает межкультурную наблюдательность и языковую догадку.

В Нижегородском институте управления апробированы несколько практических форм. Одна из них – кейс-стади на английском языке под названием «Инвестиционный спор: что важнее – строительство IT-кампуса или сохранение исторического облика города?» В рамках этого кейса студенты выполняют роли инвестора, архитектора, эколога и жителя города. Данная форма реализует проектно-исследовательский и профессиональный подходы.

Другая форма – лингвокраеведческий воркшоп, в ходе которого студенты анализируют англоязычные вывески и меню в региональных кафе, исправляют ошибки в переводах на русском и английском языках. Этот воркшоп опирается на аутентичный и контрастивный подходы.

Третья форма – виртуальная экскурсия: студенты создают англоязычный аудиогид по Нижегородскому кремлю, записывая свой голос и накладывая его на видео. Здесь задействованы проектный и тематико-модульный подходы.

Наконец, деловая игра «Международный форум “Волга – трансграничное сотрудничество”» предполагает, что студенты готовят презентации на английском о реальных проектах региона (строительство моста, совместный туристический маршрут). Эта игра имеет явную профессионально-ориентированную направленность.

Предварительные результаты, полученные при анкетировании 60 студентов второго курса в 2024–2025 учебном году, показали положительную динамику. 78% студентов отметили повышение интереса к иностранному языку при работе с региональной тематикой. 65% сообщили, что стали лучше понимать, как применять английский в реальной жизни – при проведении экскурсий, общении с иностранцами, презентациях региона. Прирост лексического запаса по темам «Город» и «Экономика региона» составил около 30%.

Однако существуют и риски. Во-первых, это перегруженность преподавателя необходимостью самостоятельного поиска аутентичных материалов. Во-вторых, возможное несовпадение темы региона с профессиональными интересами студен-

тов (например, изучение регионального сельского хозяйства для IT-специалистов). В-третьих, отсутствие адаптированных учебников. Путями преодоления этих рисков выступают создание банка материалов силами кафедры, включение регионального компонента в рабочие программы воспитания, а также разработка электронного курса на платформе вуза (Moodle).

Методические подходы к включению регионального компонента – тематико-модульный, аутентично-информационный, проектно-исследовательский и лингвокультурологический – позволяют системно и педагогически обоснованно интегрировать материал о родном крае в обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Для Нижегородского региона это особенно актуально в связи с его историко-культурной, экономической и туристической значимостью. Реализация данных подходов способствует не только повышению языковой компетенции, но и воспитанию гражданина-патриота, готового к межкультурному диалогу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Верещагин Е. М. Язык и культура : три лингвострановед. концепции: лекс. фона, рече-поведен. тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; под ред. Ю. С. Степанова ; Гос. Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – Москва : Индрик, 2005. – 1037 с. – ISBN 5-85759-289-5.

2. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация / И. А. Зимняя // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 5–11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-subektnaya-transformatsiya (дата обращения: 06.05.2026).

3. Мильруд Р. П. Теория обучения языку : монография / Р. П. Мильруд ; М-во образования РФ ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2003. – 207 с. – (Серия профессиональная подготовка учителя).

4. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 45–58. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya (дата обращения: 06.05.2026).

5. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2 (6). – С. 24–38. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-polikulturnoe-obrazovanie-v-xxi-veke (дата обращения: 06.05.2026).

6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова // Вестник культурологии. – 2002. – № 2. – С. 18–27. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya (дата обращения: 06.05.2026).

7. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 29–36. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya (дата обращения: 06.05.2026).

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE INCLUSION OF A REGIONAL COMPONENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

**S.N. Isakova, O.V. Dovzhik**

*Nizhny Novgorod Institute of Management - branch of RANEPA*

*Nizhny Novgorod, Russia, svetlana007isakova@mail.ru, dr.dovzhik@gmail.com*

The article discusses methodological approaches to the integration of the regional component into the process of foreign language training for students of non-linguistic specialties. The necessity of selecting local history and professionally oriented material related to a specific region is substantiated (using the example of the Nizhny Novgorod region). The principles of authenticity, professional relevance and multicultural dialogue are analyzed.
*Keywords:* regional component, non-linguistic university, methodological approaches, regional linguistics, intercultural competence.

УДК 372.881.161.1

# «ЦИФРОВОЙ ГОРОД» В ОБУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ ЯНДЕКС. КАРТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ

**В.И. Козел, Н.П. Хрящева, Я.В. Приступа**

*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники*
*Минск, Республика Беларусь, kviz@yandex.ru*

В статье рассматривается методический потенциал сервиса Яндекс.Карты как интерактивного ресурса для обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Предлагается методический прием моделирования "цифрового города". Описывается пример практического применения данного приема на занятии по теме "В городе" для начального уровня РКИ, включающий поэтапное выполнение заданий с использованием рабочих листов, направленных на активизацию лексики и отработку грамматических конструкций.

*Ключевые слова*: обучение русскому языку как иностранному; сервис Яндекс.Карты; онлайн-карты; «цифровой город»; коммуникативная компетенция

Современные обучающиеся все чаще воспринимают мир через экраны мобильных устройств, а электронные сервисы прочно вошли в их повседневную жизнь. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос использования дидактического потенциала аутентичных цифровых ресурсов на занятиях РКИ.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) ориентировано на развитие навыков общения, максимально приближенного к тем ситуациям, с которыми сталкиваются носители языка. Особенность обучения русскому языку как иностранному заключается в том, что язык является одновременно и целью, и средством обучения и познания окружающей действительности.

Цифровые технологии, активно внедряясь в образовательный процесс, трансформируют традиционные формы преподавания и обучения. Они «способствуют созданию информационной образовательной среды, в которой, как и при традиционном обучении иностранному языку, обучающиеся могут формировать языковые навыки, развивать речевые умения и социокультурную и межкультурную компетенции» [1, с. 125].

Одним из перспективных ресурсов для обучения русскому языку как иностранному является сервис Яндекс.Карты [5]. «Они максимально точны и актуальны, ориентированы на носителей языка, связаны с общественной жизнью города, способны продемонстрировать социокультурные особенности жителей». Исследователи В.И. Мареев, И.В. Нефедов, А.Ф. Пантелеев описывают использование онлайн-карт как средство интенсификации процесса обучения студентов русскому языку как иностранному на примере темы «Глаголы движения». По их мнению, «наиболее целесообразным является применение «Google.Карт», «Яндекс.Карт», карт «2ГИС», которое способствует усвоению иностранными обучающимися такой сложной для них темы современного русского языка, как глаго-

лы движения, создавая при этом комфортную привычную обстановку, блокируя страх использования изучаемого языка в речи в языковой среде [4].

Принципы работы с поисковой системой «Яндекс» на уроках РКИ нашли отражение в работе Е.В. Рублевой. «Поисковая система «Яндекс. Карты» была также использована как один из видов послетекстовой работы при изучении таких грамматических тем, как «глаголы движения» и «глаголы движения с приставками», и сопутствующих лексических тем «Город, транспорт, достопримечательности, путешествия» [2].

Данный картографический сервис позволяет моделировать «цифровой город» – виртуальное пространство, с помощью которого обучающиеся могут осваивать языковые конструкции, лексические значения и коммуникативные модели, характерные для повседневного общения в городской среде. Использование Яндекс.Карт способствует развитию целого ряда ключевых навыков. Во-первых, обучающиеся тренируются в поиске адресов, что формирует умение задавать вопросы о местоположении и ориентироваться в пространстве. Во-вторых, они учатся определять маршруты, практически применяя языковые структуры для описания путей передвижения. В-третьих, описание объектов городской среды развивает способность к точному и ясному выражению мыслей. Наконец, формулирование вопросов и просьб позволяет отрабатывать реальные коммуникативные ситуации, повышая уверенность обучающихся в устной речи.

Использование «цифрового города» в качестве методического приема позволяет перенести акцент с формального заучивания грамматических правил на развитие функциональной языковой компетенции, необходимой для успешного общения в русскоязычной среде, где Яндекс.Карты становятся не только средством визуализации, но и полноценной коммуникативной платформой, на которой развиваются навыки устной и письменной речи, аудирования и чтения на русском языке. Кроме того, такой методический подход отвечает принципам коммуникативной методики, ориентированной на решение практических задач, а также соответствует принципам междисциплинарности.

В качестве примера занятия можно рассмотреть тему для начального уровня изучения русского языка «В городе». Эта тема способствует не только языковому, но и культурному развитию обучающихся. Алгоритм работы включает использование рабочих листов и проходит в несколько этапов. Поэтапная работа, организованная от простого к сложному, способствует формированию интереса к городу Минску, знакомству с его важными достопримечательностями и умению ориентироваться в городской среде.

Работа начинается с активизации лексического запаса по теме «Места в городе». Обучающимся предлагаются рабочие листы, разработанные на платформе Canva [3], где необходимо соотнести изображения с названиями различных городских объектов, таких как «аптека», «университет», «театр», «банк» и другие (рис. 1).

На этом этапе важно не только актуализировать значение указанных слов, но и вовлечь студентов в активный процесс взаимодействия с изображениями. Такой подход способствует более глубокому усвоению лексики и создаёт прочную основу для дальнейшей отработки грамматических конструкций, таких как предложный падеж. Использование визуальных материалов помогает сделать занятия более наглядными и интересными, что, в свою очередь, стимулирует участников к активному обучению и запоминанию новых слов.

**Рисунок 1. – Задания на активизацию лексического запаса по теме «Места в городе»**

Следующий этап занятия уже непосредственно включает использование карточек и Яндекс.Карт (рис. 2). Студентам предлагаются карточки с названиями конкретных мест в городе. По очереди каждый студент озвучивает название места для всей группы, после чего все самостоятельно вводят его на русском языке в онлайн-карту на своих телефонах. Когда обучающиеся находят указанное место, они должны сообщить, на какой улице, проспекте или площади оно расположено.

**Рисунок *2.* – Задания на использование карточек и Яндекс.Карт**

Данный этап позволяет студентам отрабатывать конструкции предложного падежа, такие как «где? + находится + что?» и «что? + находится + где?». Кроме того, задание способствует развитию не только языковых навыков, но и пространственного мышления, учит студентов использовать онлайн-карты для ориентирования в городской среде. Таким образом, обучающиеся не только закрепляют свою лексику, но и приобретают практические навыки, необходимые для навигации в современном городе, где проходит их обучение.

Использование онлайн-карт значительно упрощает подготовку преподавателя к занятию, поскольку к каждому объекту прилагаются актуальные фотографии и

видеоролики, созданные пользователями Яндекс.Карт (рис. 3). Предложенные материалы могут вызвать дополнительный интерес к городу, в котором живут и учатся иностранные обучающиеся, тем самым повышая их вовлеченность в процесс обучения. При просмотре фотографий и видео студентам предлагается описать выбранное место, уделяя особое внимание согласованию прилагательных в роде и числе. Для активизации речи и более глубокого погружения в культуру города преподаватель может организовать дискуссию, задавая вопросы, стимулирующие эмоциональную оценку (например: «Что вам нравится/не нравится в этом месте?» или «Почему вы так считаете?»). Такой подход способствует развитию коммуникативных навыков и критического мышления.

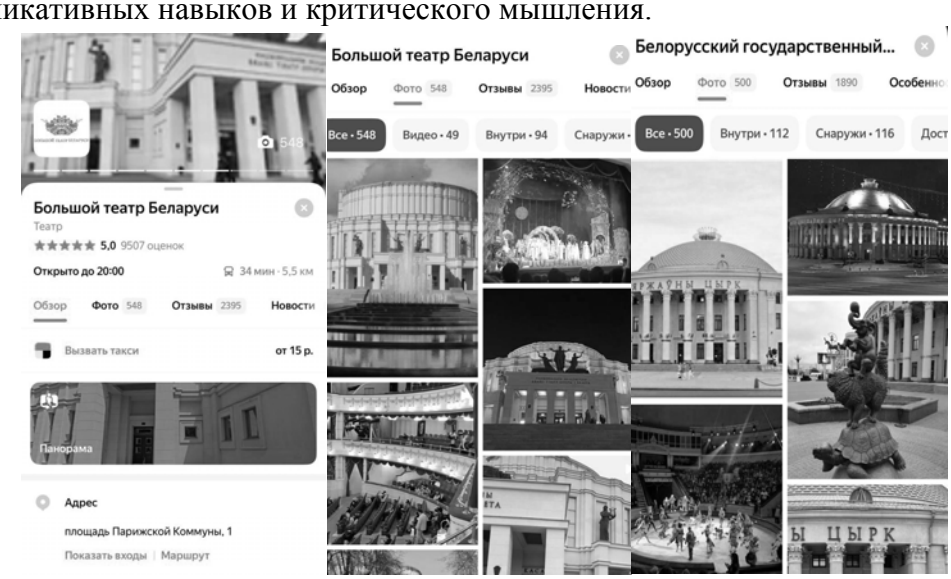



**Рисунок 3. – Примеры фото для активизации речи и погружения в культуру, предложенные Яндекс.Картами**

Для развития навыков ориентирования и спонтанной речи следующим этапом является планирование маршрута от места проживания студента до выбранного объекта. Преподаватель демонстрирует образец диалога, акцентируя внимание на необходимых лексических единицах и речевых оборотах (рис. 4). Далее студенты, работая в парах и используя онлайн-карты с названиями улиц, номерами домов и другими ориентирами, разыгрывают ситуации, описывая свои маршруты. Это позволяет максимально приблизить процесс обучения к реальной коммуникации и способствует успешной адаптации обучающихся в городской среде.

В качестве итогового задания студенты делятся на группы и прослушивают аудиозапись с подробным описанием маршрута. Используя полученную информацию, каждая группа должна определить конечную точку маршрута. Это задание развивает навыки аудирования и пространственного мышления, а также умение работать в команде и находить компромиссные решения.

Таким образом, моделирование «цифрового города» позволяет создать аутентичную языковую среду, в которой обучающиеся активно практикуют речевые навыки, осваивают необходимую лексику и грамматические конструкции, а также развивают коммуникативную компетенцию, необходимую для успешной адаптации в русскоязычном обществе.

**Рисунок 4. – Задания на планирование маршрута от места проживания студента до выбранного объекта**

Предложенный алгоритм работы, сочетающий визуализацию, интерактивные задания и дискуссии, способствует не только усвоению языкового материала, но и культурному обогащению, формируя интерес к изучаемому языку и месту проживания. Использование современных цифровых технологий, таких как Яндекс.Карты, открывает новые возможности для преподавания РКИ, делая процесс обучения более увлекательным, эффективным и соответствующим требованиям современного мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мареев, В.И. Онлайн-карты как средство интенсификации процесса обучения студентов русскому языку как иностранному (на примере темы «Глаголы движения») / В.И. Мареев, И.В. Нефедов, А.Ф. Пантелеев. – Режим доступа: file:///C:/Users/Shigida/Downloads/276-528-1-SM%20(6).pdf . – Дата доступа: 11.03.2026.

2. Рублёва, Е.В. Принципы работы с поисковой системой «Яндекс» на уроках РКИ / Е.В. Рублёва // Вестник ЦМО МГУ, 2011. – № 2. – С.117-122.

3. Canva / Режим доступа: https://www.canva.com/ru_ru/. – Дата доступа: 11.03.2026.

4. Сысоев, П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 1 (17). – С. 120–133.

5. Яндекс.Карты / Режим доступа: https://yandex.by/maps/157/minsk/?ll=27.555691%2C53.902735&z. – Дата доступа: 11.03.2026.

## "DIGITAL CITY" IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE: THE POSSIBILITIES OF YANDEX MAPS FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS

**V.I. Kozel, N.P. Khryashcheva, Ya.V. Pristupa**

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics*

*Minsk, Republic of Belarus, kviz@yandex.ru*

This article examines the methodological potential of Yandex.Maps as an interactive resource for teaching Russian as a foreign language (RFL). A methodological approach for modeling a "digital city" is proposed. An example of the practical application of this approach in a lesson on the topic "In the City" for beginners in RFL is described. This lesson includes

step-by-step tasks using worksheets aimed at activating vocabulary and practicing grammar structures.

*Keywords*: teaching Russian as a foreign language; Yandex.Maps service; online maps; digital city; communicative competence

УДК 811.111'26:61

# РАЗЛИЧИЯ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

**Е.Ю. Колесникова, И.С. Еромянц, Е.В. Жданова**
*Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького*
*Донецк (ДНР), Россияhelenko08@mail.ru*

Статья посвящена систематизации различий британского и американского вариантов английского языка в сфере медицинской коммуникации. Рассматриваются орфографические, терминологические и лексические расхождения, влияющие на интерпретацию аутентичных текстов. Авторы предлагают методические рекомендации для коллег и студентов медицинских вузов при работе с оригинальными медицинскими текстами.

*Ключевые слова*: медицинский английский; британский вариант; американский вариант; орфографические различия; терминологические расхождения; профессиональная лексика; методика преподавания.

В условиях стремительной глобализации и интеграции отечественной медицины в мировое научное пространство владение английским языком перестало быть факультативным навыком, став одной из базовых профессиональных компетенций врача. Однако, как показывает наш опыт преподавания английского языка в Донецком государственном медицинском университете им. М. Горького, студенты и практикующие специалисты сталкиваются с проблемой интерпретации аутентичных медицинских текстов. Основные различия между британским и американским вариантами медицинского английского языка, которые мы рассматриваем в статье, касаются терминологии, орфографии и некоторых аспектов профессиональной лексики. Эти различия могут влиять на понимание аутентичных медицинских текстов и требуют особого внимания при обучении английскому языку профессиональной направленности.

Целью нашего исследования является выявление и анализ основных различий британского (BrE) и американского (AmE) вариантов английского языка при работе с медицинскими текстами на занятиях по английскому языку в медицинском вузе. В рамках данной статьи мы систематизируем следующие различия и предлагаем методические рекомендации по их преодолению.

1. Терминологические различия.

Значительный пласт расхождений связан не просто с разным выбором слов, а с глубинными отличиями в организации систем здравоохранения, образовательных программ и профессиональной иерархии Великобритании и США. Использование специфических терминов для обозначения одних и тех же понятий напрямую обусловлено этими системными особенностями.

Это проявляется в нескольких ключевых категориях:

– Медицинские специальности и роли. Так, врача первичного звена, оказывающего амбулаторную помощь, в США называют *Primary Care Physician (PCP),* в то время как в Великобритании используется устоявшийся термин *General Practitioner (GP)*. Аналогично, должность старшей медсестры в американской клинике – *head nurse*, а в британской системе соответствует *senior nursing officer* или *charge nurse*.

– Медицинское образование. Различаются и названия базовых степеней, дающих право на врачебную практику. В США это *MD (Doctor of Medicine)*, тогда как в Великобритании исторически присуждается степень *MBBS (Bachelor of Medicine, Bachelor of Surgery)*. Незнание этого факта может привести к ошибочной интерпретации уровня квалификации специалиста в международном контексте.

Данная группа различий представляет особую сложность, поскольку требует от обучающегося не просто механического запоминания синонимичных пар, но и понимания социокультурного контекста функционирования систем здравоохранения. Отсутствие эквивалента в родном языке и принципиальные отличия в организации медицинской помощи делают эту область особенно уязвимой для ошибок при переводе и интерпретации.

2. Орфографические различия.

Орфографические расхождения являются наиболее системными, и, следовательно, их усвоение может быть алгоритмизировано, что важно в преподавании. Анализ типичных моделей позволяет студентам не заучивать слова списком, а видеть закономерности. Перечислим ключевые орфографические модели, выделенные нами в ходе анализа ряда медицинских текстов.

Буквосочетания *-ae* и *-oe*. Британский вариант сохраняет этимологическое написание, тогда как американский идет по пути упрощения. Эта модель прослеживается в огромном массиве клинических терминов: *leukaemia* (BrE) / *leukemia* (AmE) ‘лейкемия’, *oestrogen* (BrE) / *estrogen* (AmE) ‘эстроген’, *haemorrhage* (BrE) / *hemorrhage* (AmE) ‘кровотечение’, *orthopaedics* (BrE) / *orthopedics* (AmE) ‘ортопедия’, *paediatrics* (BrE) / *pediatrics* (AmE) ‘педиатрия’.

Суффиксы *-our* и *-or*. Британское написание с *u* (*behaviour* ‘поведение’, *tumour* ‘опухоль’, *labour* ‘роды’) последовательно теряет эту букву в американском варианте (*behavior*, *tumor*, *labor*), что соответствует общей тенденции на фонетическое упрощение.

Окончания *-ise* и *-ize*. Здесь картина сложнее. Если в американском английском предпочтительно написание через *-ize* (*organize*, *realize*), то в британском допустимы оба варианта (*organise* / *organize*). Однако важно отметить, что для узкой группы терминов греческого происхождения с исходом *-yse* (например, *analyse* ‘анализировать’) британский стандарт требует строгого соблюдения этого написания, в отличие от американского *analyze*.

Ряд расхождений не укладывается в простые правила, но является высокочастотным в медицинском дискурсе. К ним относятся замены *-re* на *-er* (*fibre* / *fiber* ‘волокно’, *titre* / *titer* ‘титр’), а также замена *-ph-* на *-f-* (*sulphate* / *sulfate ‘сульфат’)* и различия в написании слов типа *mucous* (BrE) и *mucus* (AmE) ‘слизистый’, где исторические формы стали маркером варианта языка. Стоит отметить, что некоторые различия могут со временем нивелироваться, как это произошло с термином *foetus* ‘плод’, который в современной британской медицине считается устаревшим в пользу единого написания *fetus*.

Систематизация данных орфографических моделей и представление их в виде таблицы способствует более эффективному усвоению материала (см. табл).

Таблица – Основные орфографические модели различий BrE и AmE в медицинской терминологии

| Орфографическая модель | Британский вариант (BrE) | Американский вариант (AmE) | Перевод |
|---|---|---|---|
| -ae- / -e- | *leukaemia* | *leukemia* | лейкемия |
| -oe- / -e- | *oestrogen* | *estrogen* | эстроген |
| -our / -or | *tumour* | *tumor* | опухоль |
| -re / -er | *fibre* | *fiber* | волокно |
| -yse / -yze | *analyse* | *analyze* | анализировать |
| -ph- / -f- | *sulphate* | *sulfate* | сульфат |

3. Расхождения в профессиональной лексике.

Помимо абстрактной терминологии, существуют конкретные лексические различия в обозначениях учреждений здравоохранения, которые могут вызвать недопонимание на практике. Нами были выделены следующие примеры.

В Великобритании ключевым является понятие *NHS Hospital* ‘больница Национальной службы здравоохранения’, а ‘операционная’ называется *operating theatre*; в США – *General Hospital* ‘общая больница’ и *operating room* ‘операционная’ соответственно. В британском варианте ‘аптека’ – это *pharmacy* или *chemist's*, тогда как американец привычно пойдет в *drugstore*, где, помимо лекарств, продается широкий спектр сопутствующих товаров. В Великобритании используется название *A&E (Accident and Emergency)* ‘отделение неотложной помощи’, в США – *ER (Emergency Room)*.

Особого внимания заслуживают также различия в аббревиатурах. Например, термин ‘электрокардиограмма’ в большинстве стран мира обозначается как *ECG*, но в американской практике исторически закрепилась аббревиатура *EKG* (от немецкого *Elektrokardiogramm*) во избежание путаницы с *EEG* ‘электроэнцефалограммой’ на слух. Подобные нюансы могут стать причиной серьезных недоразумений при чтении научных статей, особенно если студент не осведомлен о вариативности.

На основе проведенного анализа и опыта работы с оригинальными медицинскими текстами на занятиях по английскому языку нами были разработаны практические рекомендации, которые мы активно внедряем в учебный процесс и советуем учитывать коллегам.

1. Учитывать контекст. Первый и главный шаг – научить студентов определять, какой вариант английского языка используется в конкретном тексте. Маркерами служат название журнала, страна-издатель или характерные орфографические признаки (например, наличие буквы *u* в словах типа *colour* ‘цвет’, *tumour* ‘опухоль’). Понимание источника текста и его целевой аудитории позволяет правильно интерпретировать информацию и избежать ошибок при переводе.

2. Изучать и использовать специализированные медицинские словари. Необходимо прививать культуру работы с авторитетными источниками, которые учитывают различия между британским и американским вариантами. Для британской

нормы рекомендуются Dorland's Medical Dictionary и стиль журнала BMJ, для американской – Stedman's Medical Dictionary и AMA Manual of Style.

3. Практиковать оба варианта языка. В международной среде от врача может потребоваться понимание обоих вариантов, так как научные публикации, протоколы лечения и выступления на конференциях используют разные стандарты. Задача преподавателя – сформировать пассивное узнавание и активную способность придерживаться единого стиля при создании собственного текста. Полезным упражнением является адаптация текста: перевод фрагмента статьи или выписки из истории болезни из британского стандарта в американский и наоборот.

4. Соблюдать принцип единого языкового стандарта. При работе с медицинскими текстами, предназначенными для международной аудитории, крайне важно придерживаться единого варианта (британского или американского) и избегать смешения в одном документе. Это является маркером академической грамотности.

Таким образом, различия между британским и американским вариантами медицинского английского представляют собой не хаотичный набор исключений, а стройную систему, охватывающую лексику, орфографию и терминологию. Понимание этих различий – от нюансов в названиях врачебных должностей до закономерностей в правописании суффиксов – поможет будущим врачам избежать ошибок в интерпретации аутентичных медицинских текстов и значительно улучшит их профессиональную коммуникацию на английском языке. Предложенные в статье рекомендации могут быть использованы преподавателями медицинских вузов при разработке учебно-методических материалов и проведении практических занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Солнцев, Е.М. Американский и британский варианты английского языка: современный взгляд / Е.М. Солнцев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 6 (835). – С. 134-146.

2. Goodman, N. W. British–American English / N. W. Goodman, A. Black // Medical Writing: A Prescription for Clarity. – 4th ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – Appendix. – P. 323–329.

3. McCoubrie, P. Britain vs America: A centuries-old grammatical battle / P. McCoubrie // AuntMinnieEurope. – 2025. – Режим доступа: https://www.auntminnieeurope.com/. – Дата доступа: 05.05.2026.

4. Diabetologia Style Guide. UK vs US Spelling // Diabetologia Journal. – 2025. – Режим доступа: https://diabetologia-journal.org/. – Дата доступа: 05.05.2026.

5. SNOMED International. US vs. GB English // SNOMED CT Education Editorial Guide. – 2026. – Режим доступа: https://confluence.ihtsdotools.org. – Дата доступа: 05.05.2026.

## DIFFERENCES BETWEEN BRITISH AND AMERICAN ENGLISH IN THE CONTEXT OF TEACHING AT A MEDICAL UNIVERSITY

**E.Yu. Kolesnikova, I.S. Eromyants, E.V. Zhdanova**

*M. Gorky Donetsk State Medical University*

*Donetsk (DPR), Russia, helenko08@mail.ru*

The article is devoted to the systematization of differences between the British and American English in the field of medical communication. Orthographic, terminological, and lexical discrepancies that affect the interpretation of authentic texts are considered. The authors propose methodological recommendations for colleagues and medical students working with original medical texts.

*Keywords*: medical English; British English; American English; orthographic differences; terminological discrepancies; professional vocabulary; teaching methodology.

УДК 372.881.1

# САМООРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**К.А. Кручинина**
*Белорусский государственный экономический университет*
*Минск, Республика Беларусь, krkaterinat@gmail.com*

Статья посвящена роли дистанционных образовательных технологий в формировании навыков самоорганизации обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Автор подробно останавливается на возможностях дистанционных образовательных технологий и рекомендациях по использованию цифровых инструментов для совершенствования навыков самоорганизации.

*Ключевые слова:* дистанционные образовательные технологии; изучение иностранных языков; цифровые инструменты; целеполагание; рефлексия.

В процессе освоения учебных дисциплин и в профессиональной сфере важную роль играет самоорганизация, так как самоорганизация деятельности повышает мотивацию и ответственность, способствует более глубокому усвоению знаний и развитию когнитивных способностей. Дистанционные образовательные технологии реализуются в основном посредством информационно-коммуникационной среды, которая обеспечивает обучающихся доступом к учебным материалам для самостоятельного изучения и расширяет возможности образовательного процесса за счет ряда дополнительных функций. Довольно часто применяется смешанное обучение, которое сочетает очные занятия с элементами дистанционного образования. Выбор конкретных образовательных платформ, ресурсов и технологий зависит от целей обучения, типа учебного заведения, формы получения образования, обучающихся и преподаваемой дисциплины. Рассмотрим, какие возможности и перспективы открываются перед преподавателями и обучающимися благодаря использованию разнообразных образовательных платформ и ресурсов для формирования навыков самоорганизации в процессе изучения иностранного языка.

Успешное освоение иностранного языка зависит не только от качества учебного материала и тренировки всех видов речевой деятельности, но и от личной вовлеченности обучающегося в процесс изучения иностранного языка. Правильная организация рабочего места, рациональное использование времени, рефлексия и самодисциплина являются не менее значимыми факторами в данном процессе. «Самоорганизация деятельности рассматривается как деятельность и в то же время способность личности, связанная с умением организовать себя, которая проявляется в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [1, с. 192]. В учебной деятельности для самоорганизации важны самоконтроль, самопознание и самооценка. Самоорганизация играет ключевую роль в изучении иностранного языка, так как делает процесс овладения иностранным

языком более осознанным и регулярным. Как правило, в процессе изучения иностранных языков самоорганизация обучающихся осуществляется целенаправленно под руководством преподавателя с использованием различных методов, заданий и обратной связи. Преподаватель направляет обучающихся, создавая необходимые условия и способствуя развитию навыков самоорганизации на всех этапах учебной деятельности. Использование привычных заданий, связанных с навыками планирования, формированием мотивации, самонаблюдением и другими компетенциями, в условиях дистанционного обучения предоставляет дополнительные возможности их реализации для преподавателей и обучающихся.

Как правило, самоконтроль проявляется через планирование и самокоррекцию. На этапе планирования необходимо поставить цель, определить задачи и их сроки выполнения, а также уточнить, какие ресурсы и инструменты будут использованы для достижения поставленной цели. При этом важно уметь прогнозировать возможные трудности и разрабатывать стратегии их преодоления. Самокоррекция позволяет сравнивать достигнутые результаты с запланированными и вносить необходимые изменения. Для этого обучающийся может вести дневник самонаблюдений, проходить тестирование успеваемости и анализировать допущенные ошибки. Таким образом, планирование и самокоррекция это взаимосвязанные процессы, которые выступают ключевыми инструментами самоконтроля.

В настоящее время существует множество сервисов, ресурсов и образовательных платформ, позволяющих студентам управлять собственным временем и задачами. Роль преподавателя состоит в том, чтобы объяснить обучающимся, как эффективно использовать цифровые инструменты, чтобы они могли рационально организовывать свою работу, выполнять ее поэтапно и повышать осознанность в обучении. Например, для обучения студентов аудированию при преимущественно самостоятельном освоении содержания образовательной программы преподаватель может использовать цифровые инструменты планирования для того, чтобы показать обучающимся последовательность формирования навыков, которой они смогут придерживаться в будущем, планируя свою деятельность полностью самостоятельно. Цель обучения будет достигнута посредством выполнения поставленных задач, состоящих из определенных этапов продолжительностью в несколько занятий или недель, срок выполнения которых будет указан. Каждый этап может сопровождаться кратким описанием ожидаемых результатов, используемых методов и уровня сложности. Для начала студентам могут быть предложены адаптированные учебные записи с медленной и четкой речью говорящих, где фокус будет сделан на узнавание пройденных слов или фраз. Следующий этап будет связан с целенаправленным извлечением информации, пониманием основной идеи и улавливанием деталей в записях для фиксирования информации в виде таблицы или схемы для последующего ее восстановления. Следовательно, следующие этапы будут содержать более сложные аудиоматериалы и задания. Переходя от одного этапа к другому, обучающиеся будут осознавать, что идет последовательное усложнение задач и что при необходимости они могут вернуться к пройденному уже этапу при анализе проделанной работы с целью коррекции допущенных ошибок. Помимо этого, имея перед собой план работы, студенты могут самостоятельно выстроить свою траекторию обучения, придерживаясь сроков сдачи заданий. Задачи обучения состоят не только в том, чтобы дать знания, но и в том, чтобы «обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей,

творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда» [2, с. 94].

Цифровые инструменты позволяют создавать собственные календари и формировать в них порядок выполнения заданий с указанием сроков. Например, перед обучающимися стоит задача подготовить проект по одной из тем курса, при этом соблюдая ряд условий: использование научной литературы, проведение самостоятельного анализа или исследования, подготовка мультимедийной презентации, а также сдача проекта в несколько этапов в соответствии с промежуточными результатами. В зависимости от выбранного сервиса, ресурса или образовательной платформы обучающиеся могут получить такие возможности для самоорганизации своей деятельности, как отслеживание выполненных задач и их синхронизация с календарем с указанными сроками сдачи, фиксация потраченного времени и учет продуктивности, создание структурированных списков использованных источников, а также хранение необходимых файлов в единой системе.

Помимо постановки цели, определения задач и сроков цифровые инструменты помогают системно выстроить весь процесс самоорганизации, позволяя делить большие задачи на мелкие, выполнять их пошагово и отмечать достигнутые результаты. При этом само планирование становится важной частью создания проекта и тоже может быть учтено при оценке всей работы.

При использовании дистанционных образовательных технологий самокоррекция осуществляется достаточно просто при пересмотре плана и сроков выполнения задач, а также и при выполнении небольших заданий, не требующих долгосрочного планирования. Например, интерактивные платформы обеспечивают мгновенную обратную связь в виде правильного ответа или пояснения ошибки, позволяя сразу же исправить недочет. Помимо этого, существуют технологии, где обучающийся может проверить свое произношение, сравнив его с записью и получив оценку и рекомендации по улучшению. Данные формы самокоррекции формируют привычку к осознанному обучению.

Самопознание основано на самоанализе и самонаблюдении. В контексте изучения иностранного языка в качестве наглядных примеров практического воплощения самопознания можно рассмотреть регулярное повторении изученного материала и создание учебного портфолио.

Регулярное повторение является ключевым инструментом для лучшего запоминания и преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка. Помимо этого, повторение материала способствует его переходу в долговременную память. Возвращение к одной и той же теме позволяет наблюдать за изменением скорости выполнения заданий, точностью употребления лексических единиц и грамматических явлений, анализировать причины успехов и ошибок. Одним из самых простых вариантов повторения является визуализация материала в виде таблицы, ментальной карты или схемы. В контексте цифровых технологий такой материал в дальнейшем можно разместить в качестве фона рабочего стола, домашней страницы браузера или обучающего курса. Кроме того, существует множество веб-сайтов и образовательных платформ, предоставляющих возможность создавать диагностические тесты для повторения и закрепления пройденного материала. Эти инструменты могут быть использованы в качестве средства самопроверки знаний, что особенно актуально для занимающихся самостоятельно или в контексте смешанного обучения. Такие тесты могут быть доступны онлайн для студентов в аудитории, где после выполнения теста преподаватель может

оценить общий уровень знаний и обсудить наиболее часто встречающиеся ошибки. Преимущество таких тестов заключается в том, что с помощью автоматизированных технологий многие платформы дают возможность перетасовывать порядок вопросов, добавлять новые и варьировать темы. Это значительно упрощает работу преподавателя и позволяет обучающимся повторять разнообразный материал.

Полезной практикой для обучающихся при изучении иностранного языка является создание портфолио либо дневника своих достижений, куда они могут включать свои эссе, проекты, презентации, дипломы и сертификаты. Собрание своих значимых работ позволяет систематизировать полученные знания и умения, наглядно представить результаты, а также служит источником вдохновения и мотивации для будущих достижений. Одним из преимуществ дистанционных образовательных технологий является то, что все выполненные студентами задания сохраняются в электронном виде. В дальнейшем эти задания можно использовать для создания собственного портфолио, которое так же будет в электронном виде для того, чтобы в будущем его можно было дополнять новыми достижениями и делиться им с преподавателем для оценки успеваемости. У студента есть возможность в любой момент открыть свое портфолио и объективно оценить свой прогресс в изучении иностранного языка. Например, увидеть, как со временем увеличивается количество активно используемой лексики и совершенствуются грамматические навыки. В процессе изучения иностранного языка создание собственного портфолио показывает не только уровень владения языком, но и раскрывает творческий потенциал, так как обучающийся сам выбирает, какие работы включить в портфолио, как оформить и структурировать информацию.

Эффективное освоение иностранного языка невозможно без самооценки, которая позволяет обучающемуся грамотно выстраивать траекторию обучения и отслеживать прогресс. Интеграция цифровых инструментов в процесс обучения позволяет обучающимся мгновенно получить объективную оценку своих результатов благодаря автоматизированной обратной связи, поскольку образовательные платформы, сервисы и ресурсы имеют возможность сразу анализировать результаты тестов и упражнений, показывать правильные ответы или пояснения к ошибкам. Некоторые цифровые инструменты предоставляют возможность визуализировать прогресс, автоматически создавая графики, где могут быть отображены показатели, связанные с регулярностью занятий, полученными отметками и т.д. Таким образом, самооценка обучающегося формируется, опираясь на объективные данные.

Портфолио служит эффективным инструментом рефлексии, позволяя обучающимся наглядно отслеживать динамику собственного прогресса. Помимо этого, полезными инструментами стимулирования рефлексии выступают онлайн-анкеты или онлайн-опросы. Заполняя специальную форму, обучающийся анализирует причины своих удач и ошибок, оценивает эффективность использованных методов, отмечает свои сильные и слабые стороны. Важное преимущество таких цифровых инструментов состоит в возможности сохранять ответы, чтобы в дальнейшем обучающийся смог вернуться к ним для сравнения и подведения итогов. Например, в контексте изучения иностранного языка на основе анализа прошлых ответов в онлайн-анкете или онлайн-опросе можно скорректировать краткосрочные задачи, сместив фокус на тот вид речевой деятельности, который в настоящее время освоен в меньшей мере или требует усиленного внимания. Кроме того,

многие образовательные платформы позволяют оставлять комментарии под выполненными заданиями, где обучающиеся могут описать свой опыт обучения, поделиться наблюдениями с одногруппниками, поддерживая таким образом коммуникацию друг с другом. Например, при освоении иностранного языка такие комментарии могут быть написаны на изучаемом языке, превращая обычное обсуждение в полноценную языковую практику.

Таким образом, использование дистанционных образовательных технологий не только способствует более осознанному владению обучающимися цифровыми инструментами, но и формирует их навыки самоорганизации. Специфика изучения иностранного языка требует комплексного подхода. Как на аудиторных занятиях, так и при дистанционной форме получения образования обучающимся необходимо иметь возможность для регулярной тренировки всех видов речевой деятельности, расширения словарного запаса, коммуникативной практики и выполнения творческих заданий. Разнообразные образовательные платформы и ресурсы предоставляют такие возможности, дополняя привычные задания новыми элементами и формами исполнения. Они также позволяют находить и анализировать ошибки, отслеживать прогресс и самостоятельно проектировать траекторию обучения, учитывая уровень освоения материала, благодаря автоматизированным технологиям и мгновенной обратной связи. В условиях виртуальной образовательной среды ключевая роль преподавателя заключается в грамотном направлении студентов для развития их самоорганизации, для того чтобы они могли в дальнейшем эффективно применять эти компетенции самостоятельно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Башаркина, Е. А. Педагогика современной школы : учеб. пособие / Е. А. Башаркина. – Мн. : РИВШ, 2022. – 404 с.

2. Педагогические технологии : учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков ; под общ. ред. В. С. Кукушина. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.

## STUDENTS' SELF-MANAGEMENT THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**K.A. Kruchinina**

*Belarus State Economic University*

*Minsk, Republic of Belarus, krkaterinat@gmail.com*

The article examines the role of distance learning technologies in fostering students' self-management skills in the process of teaching foreign languages. The author dwells on the opportunities provided by distance learning technologies and offers recommendations on the use of digital tools for students' self-management skills enhancement.

*Keywords:* distance learning technologies; foreign languages learning; digital tools; goal setting; reflection.

УДК 378.147

# РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**О.Б. Куцелай**
*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, kutselay@bsu.by*

В статье рассматривается проблема формирования функциональной грамотности у студентов естественно-научных направлений в процессе изучения иностранного языка. Анализируются такие составляющие, как читательская, естественно-научная и коммуникативная грамотность, а также предлагаются примеры заданий, моделирующих реальные ситуации профессиональной коммуникации.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность; естественно-научные специальности; иностранный язык; профессионально-ориентированное обучение; читательская грамотность; текст.

Понятие «функциональная грамотность» было введено ЮНЕСКО в середине XX века и первоначально трактовалось как способность читать и писать для решения простых бытовых задач. Однако к настоящему моменту данное понятие претерпело значительную эволюцию. В современных исследованиях, в частности в работах Н.Ф. Виноградовой, функциональная грамотность понимается как интегративная способность личности использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [1, с. 12].

Актуальность исследования обусловлена сменой парадигмы высшего образования: от простой трансляции знаний к формированию компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и социализации в условиях поликультурного пространсртва. Для студентов естественно-научных специальностей это означает необходимость владения не только узкопредметными знаниями, но и способностью интегрировать их с иноязычной коммуникативной компетенцией для решения реальных профессиональных задач.

Цель данной статьи – теоретически обосновать специфику формирования функциональной грамотности у студентов-естественников на занятиях по иностранному языку и представить практическую типологию заданий, способствующих этому процессу.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научные подходы к пониманию структуры функциональной грамотности применительно к студентам неязыковых специальностей.
2. Выявить специфику обучения иностранному языку студентов естественно-научного профиля.
3. Разработать и описать типы заданий, направленные на формирование компонентов функциональной грамотности (читательской, естественно-научной, коммуникативной) в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Обучение иностранному языку студентов естественно-научных специальностей имеет ряд существенных особенностей, отличающих его от обучения языку студентов гуманитарных профилей или школьников. Как справедливо отмечают

исследователи, основной целью здесь становится не столько формирование бытовой коммуникативной компетенции, сколько развитие способности к профессиональной коммуникации, работе с научной литературой и академической мобильности [2, с. 45]. Студенты-естественники, как правило, обладают развитым логическим и аналитическим мышлением, но часто испытывают трудности при переходе от конкретного научного факта к его вербальному выражению на иностранном языке. Это обусловлено тем, что навыки оперирования символами и цифрами не всегда помогают в ситуациях, требующих связного речевого высказывания. Студенты могут точно знать научное содержание, но испытывать затруднения при его вербальном оформлении, подборе подходящих языковых средств и построении логичного текста на иностранном языке В этой связи ведущим компонентом функциональной грамотности для данной категории обучающихся становится читательская грамотность в сочетании с грамотностью естественнонаучной.

В структуре функциональной грамотности применительно к нашему исследованию мы выделяем три ключевых компонента, подлежащих развитию методами и средствами, доступными в рамках дисциплины иностранного языка:

1. **Читательская грамотность** – способность понимать, использовать и анализировать письменные тексты (научные статьи, инструкции к оборудованию, аннотации, отчеты) для достижения собственных целей, расширения знаний и участия в профессиональном сообществе.
2. **Естественно-научная грамотность** – способность использовать естественно-научные знания для понимания окружающего мира и принятия решений в профессиональных и жизненных ситуациях, что на занятиях по языку реализуется через работу с научным содержанием на иностранном языке [3, с. 464].
3. **Коммуникативная грамотность** – способность к эффективному устному и письменному взаимодействию для решения профессиональных задач (презентация результатов исследования, участие в конференции, написание научной статьи).

Наиболее эффективным инструментом, позволяющим интегрировать данные компоненты в единую систему на занятиях по иностранному языку, является работа с текстом. Однако текст для студентов-естественников должен обладать определенной спецификой: он должен быть не просто учебным, а **профессионально ориентированным** и **проблемным,** требующим не только перевода, но и интерпретации, анализа данных, представленных в виде графиков и таблиц, и формулировки выводов.

В ходе исследования нами была разработана и апробирована система заданий для студентов механико-математического факультета, направленная на формирование функциональной грамотности. Основой для заданий послужили аутентичные тексты из научно-популярных и профильных изданий *(Plus Magazine, Quanta Magazine, American Mathematical Society publications*), а также фрагменты статистических отчетов, экономических прогнозов и инструкции к математическому программному обеспечению (*Wolfram Mathematica, MATLAB*).

Рассмотрим типы и примеры заданий, которые, на наш взгляд, обладают наибольшим потенциалом при работе с будущими математиками.

**1. Задания на интеграцию вербальной и математической информации.**

Для математических специальностей характерно постоянное оперирование абстрактными символами, формулами и моделями, которые требуют грамотной

вербализации. Задания этого типа направлены на развитие умения интерпретировать математические выкладки и представлять их в виде связного текста, а также переводить словесное описание задачи на язык формул.

*Пример задания:* Студентам выдается краткое описание математической модели динамики популяции (на английском языке), представленное в виде системы дифференциальных уравнений, и графики фазовых траекторий, полученные в результате компьютерного моделирования. Из описания удалены выводы о биологическом смысле параметров модели.

*Задача:* Проанализировать уравнения и графики, соотнести их с текстовым описанием и завершить статью, дописав заключительный абзац, объясняющий, как изменение коэффициента роста влияет на устойчивость популяции. Важно не просто переписать уравнения словами, а продемонстрировать понимание того, как математическая абстракция соотносится с реальным биологическим процессом.

**2. Задания на критическое оценивание информации (работа со статистическими данными).**

Данный тип заданий моделирует ситуацию, с которой математик постоянно сталкивается в реальной профессиональной деятельности: необходимость оценить корректность использования статистических методов и достоверность представленных выводов.

*Пример задания:* Студенты получают две короткие заметки из СМИ, посвященные одному и тому же социально-экономическому явлению (например, влиянию уровня образования на доходы населения). Первая заметка ссылается на исследование, где использован малый объем выборки и некорректно применен коэффициент корреляции. Вторая заметка представляет данные масштабного лонгитюдного исследования с подробным описанием методологии.

*Задача:* Сравнить источники, проанализировать, какие статистические методы упоминаются в каждом из них, оценить репрезентативность выборки и обоснованность выводов. Заполнить таблицу «Statistical Validity», оценив надежность методологии, размер выборки и корректность интерпретации данных в каждом источнике. Сформулировать собственную взвешенную позицию по данному вопросу, используя речевые клише научного дискурса (*«Based on the statistical analysis...», «The data suggest a correlation, but not causation...», «However, it should be noted that the sample size is limited...»*).

**3. Задания, моделирующие реальные профессиональные ситуации**

Эти задания направлены на развитие способности применять математический аппарат и языковые навыки как инструмент решения практических задач в междисциплинарном контексте.

*Пример задания: «Ситуация: Финансовое моделирование»* Студентам выдается фрагмент аутентичного отчета инвестиционной компании на английском языке, содержащий прогноз доходности на основе сложных процентов и анализа рисков, а также краткая инструкция по работе с финансовыми функциями в Excel (на английском языке).

*Задача:* Изучить отчет и инструкцию. Затем, работая в парах, один студент исполняет роль финансового аналитика, который должен объяснить клиенту (второму студенту) преимущества и риски предлагаемого инвестиционного портфеля, используя математические выкладки из отчета и ссылаясь на расчеты. Клиент, в свою очередь, задает уточняющие вопросы, стремясь понять, как именно были получены прогнозируемые значения.

*Формируемые навыки:* Поисковое чтение, интерпретация математических моделей, продуктивное говорение с использованием профессиональной лексики (*compound interest, risk diversification, volatility, yield*).

**4. Проектные задания с междисциплинарным содержанием.**

Проектная деятельность позволяет интегрировать все компоненты функциональной грамотности и продемонстрировать прикладной характер математических знаний.

*Пример задания: «Математическое моделирование в экологии»* Студентам-математикам предлагается разработать на английском языке небольшой проект, посвященный моделированию процесса распространения лесных пожаров или эпидемии (в партнерстве со студентами-экологами или с использованием открытых данных).

*Этапы работы:*

1. **Поиск и анализ информации (Читательская грамотность):** Изучение английских текстов по существующим математическим моделям (модель SIR для эпидемий, модели клеточных автоматов для пожаров), анализ входных данных.
2. **Разработка модели (Математическая грамотность):** Составление системы уравнений, написание кода для моделирования (*Python/Matlab*), проведение вычислительных экспериментов.
3. **Подготовка отчета (Коммуникативная грамотность):** Написание на английском языке отчета, включающего постановку задачи, описание модели, анализ полученных результатов и визуализацию данных (графики).
4. **Презентация (Коммуникативная грамотность):** Защита проекта перед аудиторией (студентами и преподавателями) на английском языке с демонстрацией слайдов и ответами на вопросы.

При разработке подобных заданий необходимо руководствоваться критериями отбора текстового материала. Текст должен быть актуальным, достоверным, соответствовать уровню языковой подготовки студентов и содержать информацию, которую можно использовать для решения конкретной учебной или моделируемой профессиональной задачи. Важно, чтобы содержание текста позволяло реализовывать различные стратегии чтения: просмотровое (для поиска нужных формул или данных), изучающее (для детального понимания математических выкладок) и критическое (для оценки надежности исходных данных и методологии).

Эффективность предложенной системы заданий была проверена в ходе опытного обучения в группах студентов второго курса математического направления механико-математического факультета. Наблюдения за ходом выполнения студентами заданий показали, что регулярное выполнение подобных упражнений приводит к повышению мотивации, так как обучающиеся видят непосредственную практическую пользу от изучения иностранного языка. Кроме того, у них формируется более осознанный подход к чтению профессиональной литературы: они перестают воспринимать иноязычный текст как простой набор лексических единиц, требующих перевода, и начинают видеть в нем источник информации для анализа, критического осмысления и последующего использования в своей деятельности.

Таким образом, формирование функциональной грамотности у студентов естественно-научных специальностей на занятиях по иностранному языку является не дополнительной опцией, а необходимым требованием подготовки современного конкурентоспособного в условиях поликультурного пространства специалиста.

Специфика этого процесса заключается в интеграции языковых задач с предметным содержанием специальности и ориентации на реальные контексты профессиональной деятельности.

Разработанная и представленная в статье типология заданий (работа с невербальными компонентами текста, критическое оценивание источников, моделирование профессиональных ситуаций, междисциплинарные проекты) позволяет системно развивать читательскую, естественно-научную и коммуникативную грамотность обучающихся. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке конкретных критериев для оценки уровня сформированности функциональной грамотности студентов-естественников средствами иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова. – Москва: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

3. Сизякина В.М. Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе / В.М. Сизякина, Т.А. Лопатухина // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – Т. 38, № 3. – С. 463–472.

## DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY COMPONENTS OF STUDENTS OF NATURAL SCIENCES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**O.B. Kutselay**

*Belarusian State University,*
*Minsk, Republic of Belarus, kutselay@bsu.by*

The article examines the problem of developing functional literacy among students of natural science disciplines in the process of learning a foreign language. It analyzes such components as reading, science, and communicative literacy, and offers examples of tasks that simulate real-life professional communication situations.

*Keywords:* functional literacy; natural sciences; foreign language; professionally oriented teaching; reading literacy; text.

УДК 372.881.161.1

## СХЕМАТИЗАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

**И.И. Лапуцкая**

*Белорусский государственный экономический университет*
*Минск, республика Беларусь, i.laputskaya@gmail.com*

Раскрывается потенциал технологии схематизации в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам. Приводятся примеры готовых моделей схематизации, применимых при изучении русского синтаксиса (конструкции, выражающие изъяснительные отношения). Дается алгоритм создания и использования схематической наглядности.–Обосновывается эффективность ее применения в преподавании русской грамматики инофонам.

*Ключевые слова*: схематизация; схема; визуализация; грамматика; синтаксис; русский язык как иностранный.

Целью изучения любого иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции. Так, студенты, изучающие русский язык как иностранный (далее – РКИ), в соответствии с определенным уровнем владения, должны уметь участвовать в стандартных ситуациях устно-речевого общения, продуцировать (как в устной, так и в письменной форме) самостоятельные высказывания определенной тематики, читать и понимать аутентичные материалы различной степени сложности и др. Чтобы коммуникативные умения были сформированы, необходимо до автоматизма довести соответствующие действия с языковыми явлениями, т.е. усвоить определенные правила грамматики – основу любого высказывания. Повысить эффективность изучения материала можно, используя графическую наглядность, в основе которой механизмы схематизации.

Цель данной статьи – показать потенциал схематизации как технологии предъявления нового грамматического материала инофонам. Под *схематизацией* мы понимаем метод визуализации какой-либо информации в виде определенной модели (схемы, таблицы, графика, фрейма, лексико-грамматического блока, ментальной карты и др.). Цель процесса схематизации – сжатие информации, выделение ключевых элементов, отражение структурных и смысловых связей. В результате схематизации информации по грамматической теме мы получаем эффективное наглядное средство (схемную / графическую наглядность) – модель, обобщенно отражающую то или иное явление русской грамматики и применимую в дальнейшем инофоном в реальном общении.

По мнению И.И. Гадалиной схема, «как никакой другой вид наглядности, адекватно представляет конструктивно-синтаксическую сторону высказывания. Она демонстрирует морфолого-синтаксические связи и закономерности, вычленяя их и показывая, что они существуют в любом высказывании, построенном по этой схеме. В частности, схема может графически представить структуру и словопорядок двусоставного простого предложения, а также структурные особенности сложных предложений» [1, с. 6].

Применение схемной наглядности особенно эффективно в работе с китайскими студентами. Это обусловлено тем, что у данного этнотипа уже сформированы национальной образовательной системой соответствующие когнитивные стратегии, направленные на восприятие информации в знаковой форме. Китайцы мыслят конкретно-символически, у них более развит зрительный и зрительно-двигательный тип памяти. Поэтому работа со схемным материалом для них предпочтительнее анализу линейного текста. Кроме того, современный студент с большим интересом усваивает именно визуализированную информацию (в виде рисунков, таблиц, схем и др.).

Преимущества схемной наглядности проявляются непосредственно на занятиях по РКИ: студенты видят большой материал компактно, учатся выделять главное и второстепенное; визуально проводят структурные и смысловые связи между лексемами, сочетаниями, предложениями, смысловым наполнением; грамотно выстроенная работа со схемой носит творческий характер, увлекает даже слабых студентов; имея опору в виде схемы или таблицы, студент чувствует себя более уверенно и активнее участвует в ходе занятия (особенно этот факт важен в работе с китайскими студентами, воспитанными в традиции «сохранения лица»).

Анализ опыта преподавания РКИ показывает, что предъявление грамматического материала в виде схем значительно выигрывает перед описательным объяснением (анализом). Тем более, что современный студент более заинтересован

именно в таком представлении материала. Постепенно осваивая русскую грамматику, инофон учится не только понимать единицы языка (слово – словосочетание – предложение – текст), но и строить собственные высказывания различного уровня сложности.

Так, при изучении темы «Выражение изъяснительных отношений в сложном предложении» недостаточно предъявить студентам общую таблицу «Способы выражения изъяснительных отношений в сложном предложении» (как это видим в большинстве учебников по синтаксису РКИ) (пример см. табл. 1).

Таблица 1. – Способы выражения изъяснительных отношений в сложном предложении

| Средства связи | Примеры | Комментарии |
|---|---|---|
| **СОЮЗЫ** | | |
| ***что*** | *Мне сообщили,* ***что*** *завтра будет интересный концерт.* | реальный факт |
| | *Мы узнали,* ***что*** *лекция начнётся в 18.00.* | |
| | *Хорошо,* ***что*** *ты зашёл.* | |
| ***чтобы*** | *Мы хотели,* ***чтобы*** *он победил на конкурсе.*<br>*Бабушка любит,* ***чтобы*** *я к ней приезжал.*<br>*Я попросил,* ***чтобы*** *друг меня встретил.* | возможное, необходимое, желательное действие |
| ***как*** | *Я не знаю,* ***как*** *он сдал экзамен.* | |
| ***как будто (бы)*** | *Я слышал,* ***как будто (бы)*** *Андрей нашёл работу.* | недостоверность факта, сомнение, несогласие, неточность |
| ***будто (бы)*** | *Я слышал,* ***будто (бы)*** *Андрей нашёл работу* | |
| ***как бы не*** | *Я волновался,* ***как бы не*** *опоздать на собрание.* | опасение, сомнение, нежелательность |
| ***ли*** | *Я думаю, он* ***ли*** *передал это сообщение.*<br>*Не знаю, смогу* ***ли*** *я купить билеты на поезд.* | сомнение, неуверенность |
| **СОЮЗНЫЕ СЛОВА** | | |
| ***кто*** | *Увидим,* ***кто*** *придёт первым.*<br>*Увидим,* ***кого*** *она пригласит на праздник.*<br>*Позже узнаем,* ***кому*** *было сделано предложение.*<br>*Увидим,* ***с кем*** *она придёт на праздник.*<br>*Я не понял,* ***о ком*** *он говорил.* | дополнительное внимание на субъект |
| ***что*** | *Наконец я понял,* ***что*** *он этим хотел сказать.*<br>*Мне непонятно,* ***чего*** *не хватает в моей работе.*<br>*Я понял,* ***чему*** *так радуется друг.*<br>*Родители ожидали,* ***чем*** *их порадует сын.*<br>*Мне очень хотелось знать,* ***о чём*** *она думает.* | дополнительное внимание на объект |
| ***какой*** | *Я не знаю,* ***какой*** *подарок приготовить другу.*<br>*Я не знаю,* ***каких*** *успехов он достиг в этом деле.* | указание на качество, разновидность предметов, на порядок выбора |
| ***который*** | *Я не знаю,* ***который*** *сейчас час.* | |
| ***каков*** | *Я не понял,* ***каков*** *его выбор.* | |
| ***чей (чья, чьё,*** | *Я не знаю,* ***чья*** *это книга.* | внимание на |

| | | |
|---|---|---|
| ***чьи)*** | *Я не понял,* ***чьей*** *помощи ждал друг.*<br>*Я не знаю,* ***по чьей*** *вине произошла авария.*<br>*Я не знаю,* ***чьим*** *родителям позвонил Иван.*<br>*Я не знаю,* ***о чьей*** *работе говорил отец.* | принадлежность предмета |
| ***где*** | *Я не знаю,* ***где*** *они встречаются.* | оттенок пространственного значения (место) |
| ***куда*** | *Я не знаю,* ***куда*** *они пошли.* | |
| ***откуда*** | *Я не знаю,* ***откуда*** *приехал его друг.* | |
| ***когда*** | *Я не знаю,* ***когда*** *начнётся собрание.* | оттенок временного значения |
| ***как*** | *Я не знаю,* ***как*** *пройдёт эта встреча.* | акцент на характер действия, способ его совершения |
| ***сколько***<br>***насколько*** | *Я не знаю,* ***сколько*** *мне заплатят за работу.* | указание на меру, степень |
| ***отчего***<br>***почему*** | *Я не знаю,* ***отчего*** *отказался товарищ.*<br>*Я не знаю,* ***почему*** *отказался товарищ.* | оттенок причины |
| ***зачем***<br>***с какой целью***<br>***для чего*** | *Я не знаю,* ***зачем*** *мы стали говорить об этом.*<br>*Мы не знали,* ***с какой целью*** *проводится это собрание.* | оттенок целевого значения |

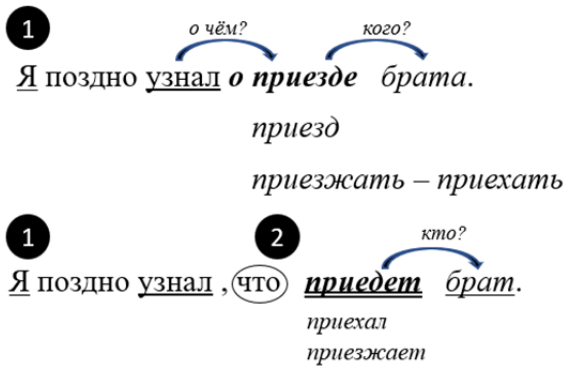
Русский синтаксис достаточно сложен для иностранцев. Например, китайцы «далеко не всегда могут понять особенности многих русских синтаксических конструкций, т. к. не находят эквивалентов в родном языке: структура китайского и русского предложений значительно отличаются» [2, с. 173]. Запоминания синтаксической конструкции как речевого образца не всегда достаточно для студентов-китайцев, т. к. оно может остаться в пассиве и не стать основой для реализации речевой задачи.

При построении каждой синтаксической единицы необходимо учитывать множественные связи. Поэтому далеко не всегда достаточно предъявить инофону образец выполнения задания, т. к. данный шаблон может быть понят лишь поверхностно, что не гарантирует его усвоения и воспроизведения в дальнейшем. Поэтому для визуализации грамматического материала эффективно при первом же знакомстве предъявлять схему (элементы схем), т.е. визуализировать его. Через схематизацию можно значительно упростить объяснение достаточно сложного для иностранцев материала.

Так, именно с темы «Способы выражения изъявительных отношений» начинается усвоение механизма синтаксической трансформации «простое предложение → сложное», «сложное предложение → простое», актуального при изучении всех других типов сложных предложений. Сложность данного грамматического явления обусловлена его многоступенчатостью, которую можно хорошо показать, используя технологию схематизации.

Следуя алгоритму, студенты под руководством преподавателя получают графическую наглядность, четко показывающую особенности изучаемого грамматического явления (см. табл. 2).

Таблица 2. – Алгоритм трансформации «простое предложение → сложное» и полученная схемная модель

| | |
|---|---|
| 1. Находим субъект и предикат (*я узнал*).<br>2. Задаем вопрос от предиката к существительному, показываем связи (*узнал (о чем?) о приезде (кого?) брата*).<br>3. Определяем начальную форму отглагольного существительного (*о приезде – приезд*).<br>4. Определяем, с каким глаголом соотносится это слово (*приезд – приезжать / приехать*).<br>5. Записываем часть предложения, которая не изменяется (*Я поздно узнал*). Это главная часть (1) сложного предложения.<br>6. Добавляем союз (*что*) и определяем предикат и субъект зависимой части (*приедет брат*).<br>7. Уточняем форму предиката зависимой части (*приедет / приехал / приезжает*). |  |

Благодаря схематической наглядности (таблицы, схемная модель), инофоны хорошо понимают различия в строении сложных предложений с союзами *что* и *чтобы* (см. табл. 3, табл. 4, рис. 1)

Таблица 3. – Отличие употребления союзов *что* и *чтобы*

| **ЧТО** | **ЧТОБЫ** |
|---|---|
| *Начальник сказал, **что** проверяющий пришёл в офис.* | *Начальник сказал, **чтобы** проверяющий пришёл в офис.* |
| *Родители говорят, **что** я должен найти работу.* | *Родители говорят, **чтобы** я нашёл работу.* |
| *Я мечтаю, **что** мы будем вместе.* | *Я мечтаю, **чтобы** мы были вместе.* |
| ▼ | ▼ |
| реальный факт (совершился, совершается или будет совершаться) | выражается желательность, возможность, необходимость выполнения действия или косвенное побуждение к действию |

Проанализировав весь материал, студенты могут ответить на вопросы: 1. От чего зависит структура предложения с союзом *чтобы*? 2. Как в предложении с союзом *чтобы* может быть выражен предикат? 3. От чего зависит форма предиката в предложении с союзом *чтобы*?

Таблица 4. – Структура предложения с союзом *чтобы*

| **[ … ], (*чтобы* … inf ).** | **[ … ], (*чтобы* … глагол прош. времени).** |
|---|---|
| *Сотрудники заинтересованы в том, чтобы* ***организовать*** *встречу.* | *Сотрудники заинтересованы в том, чтобы директор* ***организовал*** *встречу.* |
| *Директор настаивал на том, чтобы* ***решить*** *этот вопрос сегодня.* | *Директор настаивал на том, чтобы сотрудники* ***решили*** *этот вопрос сегодня.* |
| *Студенты просят о том, чтобы* ***написать*** *работу завтра.* | *Студенты просят о том, чтобы преподаватель* ***показал*** *работу завтра.* |
| *Студенты попросят о том, чтобы* ***написать*** *работу завтра.* | *Студенты попросят о том, чтобы преподаватель* ***показал*** *работу завтра.* |
| ▼ | ▼ |
| субъект зависимой части = субъект главной части<br>$\mathbf{S_1 = S_2}$ | субъект зависимой части ≠ субъект главной части<br>$S_1 \neq S_2$ |

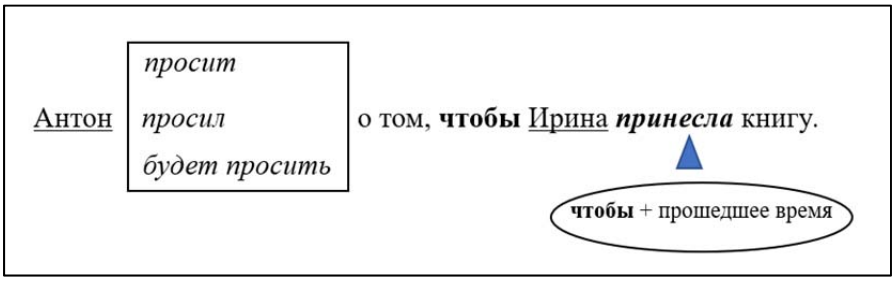



**Рисунок 1. – Структура предложения с союзом *чтобы***

Синтаксические трансформации конструкций с союзом *чтобы* происходят по предложенному выше алгоритму, акцент делается на форму предиката в зависимой части (студентам сложно понять, почему глагол всегда употребляется в прошедшем времени), что отражается в схеме (см. рис. 2).

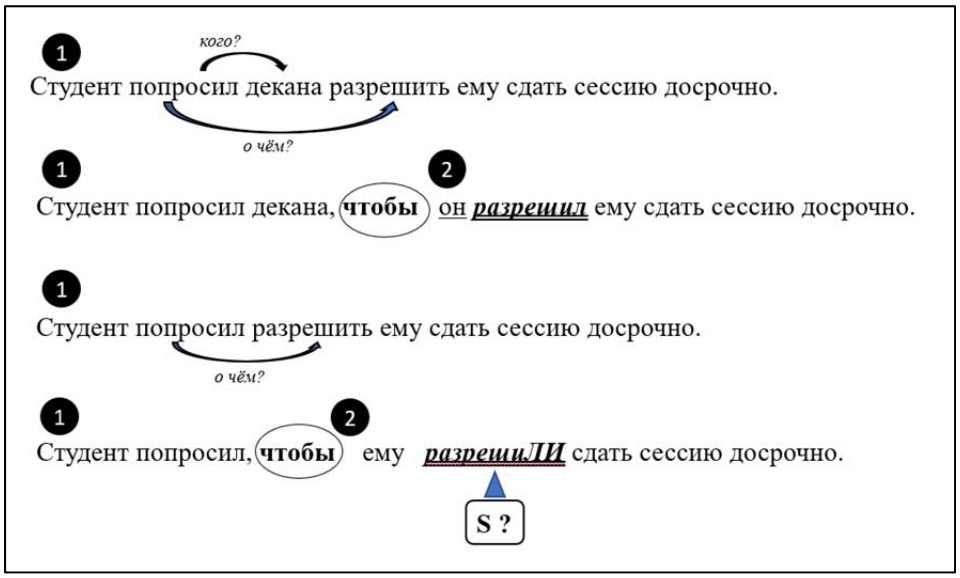



**Рисунок 2. – Трансформация предложения с союзом *чтобы***

Таким образом, через схематизацию можно представить информацию в виде изображения, максимально удобного для понимания, что значительно улучшит результативность занятия и степень вовлеченности студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гадалина И.И. Методические рекомендации по использованию абстрактно-графической наглядности при формировании морфолого-синтаксических навыков у студентов-иностранцев: для слушателей повышения квалификации. М.: Изд-во УДН, 1990.

2. Лапуцкая, И. И. Использование элементов визуализации грамматического материала на занятиях по русскому языку как иностранному / И. И. Лапуцкая // Русский язык на пространстве СНГ и в мире : сборник научных статей по итогам Международной научной конференции, Самарканд, 19 апреля 2025 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2025. – С. 171-176. – EDN GLLGFH.

## SCHEMATIZATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

**I. Laputskaya**

*Belarus State Economic University,*
*Minsk, Belarus, i.laputskaya@gmail.com*

This article explores the potential of schematization technology in teaching Russian as a foreign language to Chinese students. Examples of ready-made schematization models applicable to the study of Russian syntax (constructions expressing explanatory relations) are provided. An algorithm for creating and using schematic visual aids is presented. The effectiveness of its application in teaching Russian grammar to foreign speakers is substantiated.

*Keywords*: schematization; diagram; visualization; grammar; syntax; Russian as a foreign language.

УДК 81`243

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ И РЕСУРСЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПУТЬ К УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГЛОБАЛИЗИРОВАННОМ МИРЕ

**А.С. Лобашева, А.С. Румянцева**

*Вологодский государственный университет*
*Россия, Arina.Lobasheva@yandex.ru*

Статья посвящена анализу социально-психологических барьеров и ресурсов, влияющих на процесс изучения иностранных языков в условиях глобализации. На основе теоретического анализа научной литературы, в том числе работ отечественных исследователей, были рассмотрены возрастные, гендерные, социальные и культурно-психологические аспекты. В результате были определены основные барьеры (культурный шок, различия в вербальном и реальном поведении, влияние социального статуса) и ресурсы (эмпатия, мотивация, когнитивный стиль), а также предложены рекомендации для педагогической практики.

*Ключевые слова:* социально-психологические барьеры, межкультурная коммуникация, изучение иностранных языков, мотивация, эмпатия, диалог культур.

В современном глобализированном мире знание иностранных языков перестало быть просто преимуществом и превратилось в необходимое условие профессиональной и социальной успешности. Однако сам процесс их изучения часто сопряжен со значительными трудностями психологического характера. Несмотря на развитие методик и технологий обучения, многие учащиеся сталкиваются с барьерами, которые снижают эффективность коммуникации с представителями других культур. Цель настоящего исследования – выявление социально-психологических барьеров и ресурсы в изучении иностранных языков и показать их роль в формировании успешной межкультурной коммуникации.

Проблема социально-психологических факторов овладения иностранными языками активно изучается как в отечественной, так и в зарубежной науке. Значительный вклад в ее разработку внесла О. В. Ковалева, выделившая ряд ключевых факторов, влияющих на успешность обучения: возраст, пол, социальная принадлежность, языковые способности и когнитивный стиль [2, 78]. Автор подчеркивает, что эти переменные необходимо учитывать при разработке методик преподавания, особенно в условиях классно-урочной системы, где естественное погружение в языковую среду ограничено.

Важные аспекты межкультурной коммуникации раскрывает С. А. Керимова. Исследовательница акцентирует внимание на социально-психологических особенностях общения представителей разных культур, отмечая проблемы культурного шока, коммуникативных барьеров и необходимость сочетания лингвистического и культурологического подходов в обучении [1, 446]. Особое значение она придает эмпатии и знанию особенностей национального коммуникативного поведения.

С точки зрения психологии диалога культур проблему рассматривает В. Н. Обносов. Он обращает внимание на расхождение между вербальным признанием чужих ценностей и реальным поведением человека в межкультурном взаимодействии, а также на риски культурной экспансии и необходимость сохранения собственной идентичности [3]. Эти идеи особенно актуальны сегодня, когда миграционные процессы и глобализация усиливают контакты между носителями разных культур.

Материалом исследования послужили научные публикации по социальной психологии, лингводидактике и межкультурной коммуникации, в первую очередь работы О. В. Ковалёвой, С. А. Керимовой и В. Н. Обносова. Методы анализа включали теоретический обзор литературы, сравнительно-сопоставительный метод и элементы качественного синтеза. Такой подход позволил выявить как общие закономерности, так и специфические особенности влияния социально-психологических факторов на процесс изучения языков.

Анализ литературы показывает, что социально-психологические барьеры в изучении иностранных языков можно разделить на несколько групп. Первую группу составляют индивидуально-личностные факторы. Как отмечает О. В. Ковалева, возраст существенно влияет на успешность овладения языком. Дети часто показывают лучшие результаты в фонетике благодаря большей пластичности мозга, в то время как взрослые обладают преимуществами в аналитическом мышлении и инструментальной мотивации [2, 79–80]. В подростковом возрасте формируется способность человека осознавать собственные мыслительные процессы. Это развитие метапознания иногда мешает естественному усвоению нового языка.

Гендер оказывает заметное влияние на изучение языка. В исследованиях зафиксировано, что женщины чаще проявляют положительное отношение к языковому обучению, придают большое значение возможности общения и охотнее применяют стратегии самоконтроля и понимания текста. Мужчины в большей степени руководствуются практической целью и чаще пользуются стратегией перевода. Эти различия не являются универсальными и во многом определяются социокультурной средой.

Вторую категорию препятствий образуют социальное происхождение и статус. Дети из семей среднего и высшего класса получают больше шансов для разговорной практики: они ездят за границу и посещают дополнительные курсы. Учащиеся из малообеспеченных семей часто ощущают нехватку стимулов и помощи, поэтому их успеваемость оказывается ниже [2, 82].

Особую группу представляют культурно-психологические барьеры. С. А. Керимова подробно описывает феномен культурного шока, который испытывают люди, попадающие в иноязычную среду. Он проявляется в психологическом напряжении, страхе, чувстве беспомощности и может существенно затруднять процесс коммуникации [1, 446-447]. Даже при хорошем знании грамматики и лексики отсутствие фоновых культурных знаний приводит к непониманию.

В. Н. Обносов дополняет эту картину анализом расхождений между вербальным и реальным поведением. Человек может теоретически признавать ценности другой культуры, но в реальном общении демонстрировать неприятие или стереотипное отношение. «Признавая на словах чужие ценности, обычаи, традиции... в своем реальном поведении мы их отрицаем» [3]. Такое несоответствие представляет особую опасность в период глобализации, поскольку распространение чужой культуры воспринимается как угроза для своей идентичности.

Помимо преград существует ряд социально-психологических ресурсов, которые при грамотном применении заметно повышают результативность языкового обучения. Основным ресурсом считается мотивация. Выраженная инструментальная или интегративная мотивация позволяет преодолевать возрастные и социальные ограничения. Эмпатия – способность разделять чувства и мысли представителя иной культуры – обладает не меньшей значимостью. С. А. Керимова указывает, что эмпатическое отношение способствует снятию психологических барьеров и формированию толерантности [1, 447].

Когнитивный стиль и языковые способности также входят в число важных ресурсов. Люди с развитыми аналитическими способностями лучше справляются с грамматическими структурами, в то время как люди с развитой языковой памятью и чувством грамматического строя быстрее осваивают речь в естественных условиях [2, 81].

Раннее начало обучения иностранным языкам можно рассматривать как профилактическую меру, позволяющую избежать трудностей с фонетикой. В то же время для взрослых эффективны методики, учитывающие их жизненный опыт, аналитические способности и профессиональные цели.

В условиях глобализации особое значение приобретает формирование навыков межкультурного диалога. Здесь важно не только знание языка, но и понимание национального коммуникативного поведения, традиций и ценностей. Преподавателям следует сознательно моделировать учебные ситуации, в которых учащиеся могли бы практиковать не только языковые навыки, но и социально-психологическую гибкость.

Таким образом, успешное изучение иностранных языков и эффективная межкультурная коммуникация зависят от комплексного учета социально-психологических факторов. Барьеры, связанные с возрастом, полом, социальным статусом, культурным шоком и расхождением между вербальным и реальным поведением, могут быть существенно снижены при опоре на мотивацию, эмпатию и когнитивные особенности личности.

Практические рекомендации для преподавателей включают в себя индивидуализацию обучения с учетом социально-психологических особенностей студентов, интеграцию культурологического компонента в языковые занятия, развитие рефлексии и эмпатии с помощью ролевых игр и анализа реальных коммуникативных ситуаций. Только такой подход позволит превратить иностранный язык в настоящий ключ к успеху в глобализированном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Керимова С. А. г. Социально-психологические особенности межкультурной коммуникации: лингвистические аспекты / С. А. г. Керимова // Язык, общество, личность и творчество Низами Гянджеви : Международная научная конференция, Сумгаит, 28–29 октября 2021 года. Том 6. – Сумгаит: Сумгаитский государственный университет, 2021. – С. 445-448.

2. Ковалева О. В. Влияние социально-психологических факторов на изучение иностранных языков / О. В. Ковалева // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2022. – № 3(41). – С. 77-83.

3. Обносов В. Н. Социально-психологические аспекты диалога культур / В. Н. Обносов // Наука и образование. – 2024. – Т. 7, № 3.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A PATH TO SUCCESSFUL COMMUNICATION IN A GLOBALIZED WORLD

**A.S. Lobasheva, A.S. Rumiantseva**

*Vologda State University, Russia, Arina.Lobasheva@yandex.ru*

This article analyzes socio-psychological barriers and resources that influence the process of foreign language learning in the context of globalization. Drawing on a theoretical analysis of scholarly literature, including works by Russian researchers, age-related, gender, social, and cultural-psychological aspects were examined. Consequently, key barriers (cultural shock, differences in verbal and non-verbal behavior, the influence of social status) and resources (empathy, motivation, cognitive style) were identified, and recommendations for pedagogical practice were proposed.

*Keywords:* socio-psychological barriers, intercultural communication, foreign language learning, motivation, empathy, dialogue of cultures.

УДК 37.016.81–028.31

## СИТУАТИВНЫЕ ПОЗИЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОСРЕДНИКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Е.А. Лобковская, И.В. Пинюта**

*Барановичский государственный университет, Республика Беларусь*

*labkouskaja@mail.ru, pinyuta@msn.com*

В XXI веке процессе преподавания иностранного языка учитель выступает в роли межкультурного посредника. Поэтому в процессе профессиональной иноязычной подго-

товки целесообразно ставить студента в различные позиционные роли на этапах ориентировки, информирования и моделирования актов межкультурного общения – как способов трансформации аутентичных социокультурных практик межкультурного общения в учебные действия. В статье приведены конкретные задания для подготовки реализации когнитивной, преобразовательной и коммуникативной функций межкультурного посредника.

*Ключевые слова:* ситуативная позиция, межкультурное общение, моделирование, информирование, коммуникация.

Согласно Е. И. Пассову, «ситуативная позиция представляет собой интеграцию объективных и субъективных компонентов общения, выступающих в качестве конситуативных факторов порождения и актуализации взаимоотношений субъектов общения» [1, с. 35]. Целенаправленный выбор и проработка ситуативных позиций в учебных заданиях повышают прагматическую осведомлённость обучающихся, способствуют адаптации функциональных стратегий и обеспечивают успешную репрезентацию культурных норм.

Анализ ситуативных позиций важен для разработки упражнений, направленных на подготовку студентов, будущих учителей иностранного языка, к межкультурному посредничеству [2; 3].

Мы предлагаем использовать серию заданий на трёх этапах: ориентировки, информирования, моделирования актов межкультурного общения в соответствии со спецификой функций межкультурного посредника: когнитивной, преобразовательной, коммуникативной. Подготовка обучаемых к реализации когнитивной функции на этапе ориентировки соотносится с такими ситуативными позициями учителя иностранного языка, как наблюдатель, читатель, аналитик, исследователь. Приведем примеры учебных заданий, в которых они отражены.

Наблюдатель: *«Просмотрите видеозапись и обратите внимание на стратегии поведения собеседников», «Организуйте наблюдение за речевым и неречевым поведением соотечественников и заполните таблицу ”Речевой акт просьбы”», «Просмотрите видео и постройте 5W-карту».*

Читатель: *«Прочитайте информацию о максимах вежливости и обратите внимание на специфические правила поведения»; «Прочитайте правило и подчеркните маркеры, указывающие на степень официальности».*

Аналитик: *«Прослушайте и зафиксируйте фактические несоответствия родной и изучаемых культур»; «Выявите противоречия в предоставленной информации».*

Исследователь: *«Проведите опрос соотечественников с целью выявления специфических тактик речевого поведения, используемых в коммуникативном акте ”комплимент”».*

В репродуктивно-продуктивном виде деятельности реализуется *преобразовательная функция* межкультурного посредника.

В реальном межкультурном общении преобразовательная функция означает распространение родной культуры учителем иностранного языка, т. е. белорусской культуры. В учебном межкультурном общении – культуры народов стран изучаемого иностранного языка. Результатом реализации рассматриваемой функции является трансляция родной национальной культуры инофону, а также культуры народов стран изучаемого языка учащимся, например, стратегий защиты суверенитета личности, демонстрации уважения суверенитета личности, выражения индивидуализма и соблюдения равенства.

Мы предлагаем осуществлять подготовку к реализации преобразовательной функции на этапе информирования. Преобразовательная функция реализуется через три ключевых операции: 1). адаптацию аутентичного материала в соответствии с учебными целями; 2). перевод и локализацию прагматических маркёров; 3). рефлексию социокультурных правил.

Ситуативные позиции, в которых будущий учитель иностранного языка реализует эту функцию, включают роли ретранслятора культуры / переводчика, учащегося, лектора / докладчика, учителя, носителя социокультурной информации, эксперта. Представим примеры заданий.

Ретранслятор культуры / переводчик: *«Разыграйте микродиалог на английском языке с использованием специфической тактики речевого поведения. Затем представьте его аналог в родной культуре», «Предложите два варианта перевода диалога: более нейтральный и культурно окрашенный».*

Учащийся: *«Представьте результаты проведенного наблюдения в условиях родной культуры», «Перескажите для новичка: кратко объясните прослушанное информацию для начинающих изучать иностранный язык, включая культурные заметки об обеих культурах».*

Лектор / докладчик: *«Расскажите о реализации речевого акта "обращение" в родной культуре»; «Подготовьте слайд-микролекцию о речевых стратегиях, например, в ситуации отказа».*

Учитель: *«Представьте, что Вы беседуете с белорусскими школьниками. Объясните старшеклассникам следующие данные: «В процессе слушания носитель английского языка каждые 5–10 секунд произносит "да / вижу / действительно? / ага", что означает: "Я Вас слушаю. Продолжайте"».*

Носитель социокультурной информации: *«Выскажите свою точку зрения о причинах ограниченного использования речевого акта "совет" в изучаемой культуре народов англоязычных стран»; «Смоделируйте вопросы и ответы о немецкой повседневности и оформите в виде буклета "5 культурных мифов и фактов"».*

Эксперт: *«Сопоставьте тактики неречевого поведения в родной и изучаемой культурах, объясните причины их специфичности и спрогнозируйте последствия отсутствия, например, улыбки в общении с носителями культуры народов англоязычных стран»; «Сравните примеры использования жеста рукопожатия в немецкой и белорусской культурах»; «Опишите конкретную ситуацию из повседневной жизни, наглядно демонстрирующую особенности счета с помощью пальцев в немецкой культуре».*

В продуктивном виде деятельности учитель иностранного языка взаимодействует с носителями культуры народов стран изучаемого иностранного языка и реализует коммуникативную функцию межкультурного посредника. Её реализация представляет собой решение практических задач профессионального или личностного характера. Хотя межкультурное общение возможно без модификации речевого и неречевого поведения, использование аутентичных тактик общения способствует лучшему взаимопониманию партнеров по межкультурному общению. Поэтому социокультурная компетенция и включает «умения строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с национально-культурной спецификой страны изучаемого иностранного языка» [4, с. 7]. Подготовка к реализации коммуникативной функции происходит на этапе моделирования актов межкультурного общения, поскольку, согласно А. Бандуре, «…моделирование проявило

себя как исключительно эффективное средство формирования поведения, регулируемого правилами... Даже если существует возможность внедрить новое поведение другими средствами, использование моделирования значительно сокращает данный процесс» [5, с. 27].

Приведем примеры заданий, которые предполагают учёт ситуативных позиций собеседника, советника, приятеля / друга, коллеги, критика, рефлектора.

Собеседник: *«Разыграйте следующую ситуацию:*

*А: Представьте, что Вы носитель английского языка и встречаете на конференции белорусского студента, изучающего лингвистику. Вас интересует система обращений в русском языке (дана содержательная опора).*

*В: Вы белорусский студент, изучающий иностранные языки, и встречаете на конференции англоговорящего иностранца. Побеседуйте с ним о различиях в английском и русском языках, соблюдая правила этикета. При необходимости исправьте вежливо неверное понимание фактов родной культуры».*

Советник: *«Представьте, что Вы работаете в редакции американской газеты. Вы получили следующее письмо и должны написать на него ответ для опубликования в рубрике «Советы». Обсудите его содержание со своим начальником»; «Представьте, что Вы работаете начинающим корреспондентом в немецкой газете. В редакцию поступило письмо, автор которого поднимает актуальную тему: чистоту речи. Активное проникновение англицизмов и упрощение речи молодежью может привести к потере родного языка и идентичности. Как сохранить уникальность культуры отдельных народов? Вам необходимо подготовить ответ на письмо читателя. Обсудите содержание ответа со своим редактором».*

Приятель / друг: *«Обсудите со студентом из Вашей группы проблемы вербальной коммуникации в межкультурном общении и пути их решения».*

Коллега: «Вы белорусский учитель и принимаете участие в конференции «Лингвистика и методика обучения иностранным языкам», где во время перерыва встречаете своего коллегу из страны изучаемого языка. Познакомьтесь и обменяйтесь мнениями о проблемах преподавания иностранного языка». «Представьте, что Вы знакомитесь на конференции с коллегой из Германии. Смоделируйте ситуацию корректного перехода с Sie на du».

Критик: «Прочитайте ответ студента на письмо, написанное в рубрику «Советы», и определите, могло ли оно быть опубликовано в американской газете. Если нет, скажите, в чем социокультурная погрешность, и дайте правильный ответ».

Рефлектор: *«Проанализируйте, насколько Ваше речевое и неречевое поведение соответствует правилам этикета в изучаемой культуре, и заполните таблицу ”Делать – Не делать в межкультурном общении”».*

Предложенные примеры позиционного моделирования деятельности межкультурного посредника усиливают перенос навыков: будущие учителя иностранного языка, регулярно выступающие в разных ролях, демонстрируют лучшие результаты не только в языковом оформлении высказываний, но и в уместности применения коммуникативных стратегий поведения. Разнообразие ситуативных позиций обеспечивает комплексную подготовку к реализации когнитивной, преобразовательной и коммуникативной функций межкультурного посредника: роли советника/эксперта развивают объяснительные и консультационные навыки; роли друга/приятеля – эмпатию и неформальную речь; роль критика – умение давать конструктивную обратную связь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : методич. пособие для русистов. / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.

2. Пинюта, И. В. Основы межкультурной коммуникации : учеб.-метод. комплекс для студентов лингвист. специальностей / И .В. Пинюта. – Барановичи : РИО БарГУ, 2010. – 207 с.

3. Пинюта, И. В. Развитие умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка : монография // И. В. Пинюта ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. – Барановичи : БарГУ, 2024. –180 с.

4. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко // Замеж. мовы ў Рэсп. Беларусь. – 2015. – №4. – С. 3–12.

5. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

## SITUATIONAL POSITIONS OF INTERCULTURAL MEDIATOR IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

**A.A. Labkouskaya, I.V. Pinyuta**
*Baranavichy State University, Republic of Belarus*
*labkouskaja@mail.ru, pinyuta@msn.com*

In the 21 century in foreign language teaching, the educator acts as an intercultural mediator. Therefore, it is advisable in foreign language teacher training to place students in various roles during the stages of orientation, information, and modelling of intercultural communication encounters – ways to transform authentic sociocultural practices in target culture into learning activities. This article provides specific tasks for preparing university students to implement the cognitive, transformative, and communicative functions of intercultural mediator.

*Keywords:* situational position, intercultural communication, modelling, informing, communication

УДК 372.881.1:81’243:37.017.4

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

**А.Ю. Масловская, И.В. Пинюта**
*Барановичский государственный университет, Республика Беларусь*
*maslovskayaarinaa@mail.ru, pinyuta@msn.com*

В статье обосновывается использование визуальных опор как эффективного средства совершенствования навыков диалогической речи в процессе формирования поликультурной личности. Представлены принципы организации обучения и комплекс упражнений, способствующих формированию поликультурной личности.

*Ключевые слова:* диалогическая речь, поликультурная личность, визуальные опоры, система упражнений, межкультурная коммуникация.

Современный мир характеризуется ростом культурного многообразия, миграционными процессами и расширением международных контактов. В этих условиях система образования сталкивается с необходимостью подготовки личности,

способной к эффективному и уважительному взаимодействию с представителями разных культур. Одним из ключевых компонентов такой подготовки выступает диалогическая речь, обеспечивающая непосредственный обмен мнениями, ценностями и смыслами в процессе межкультурной коммуникации [2, с. 112]. Одним из средств совершенствования навыков диалогической речи в поликультурном контексте являются визуальные опоры, которые не только стимулируют речевую деятельность, но и служат содержательной основой для диалога культур [1, с. 32].

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и практически представить возможности совершенствования навыков диалогической речи с использованием визуальных опор в контексте формирования поликультурной личности учащегося.

Формирование поликультурной личности – приоритетная задача современного образования. Поликультурная личность осваивает мир через диалог, сохраняя собственную этнокультурную идентичность и открываясь для восприятия иных культурных смыслов [4, с. 6].

Раскрывая это определение более детально, следует отметить, что поликультурная компетентность личности представляет собой гармоничное единство культурной толерантности и социокультурной идентичности. Данная компетентность раскрывается через два взаимосвязанных аспекта. Первый из них, связанный с социальной адаптацией, выражается в толерантном отношении человека к многообразию взаимодействующих с ней культур. Второй аспект, отражающий социальное обособление, проявляется в социокультурной идентичности индивида – уникальном и неповторимом синтезе интернализованных культур и порождаемых им самим культурных ценностей. Толерантность и идентичность, выступая взаимодополняющими и взаимообусловливающими составляющими поликультурной компетентности, одновременно являются целевыми ориентирами воспитательного и образовательного процесса. Они находят свое выражение в когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческо-деятельностной сферах, которые отражают последовательность становления поликультурной компетентности человека [4, с. 7].

Достижение этих целевых ориентиров становится возможным именно в рамках поликультурного подхода в образовании, который интегрирует культурологические, социологические и педагогические основания и предполагает формирование готовности к межкультурному взаимодействию. Язык при этом выступает не только средством коммуникации, но и носителем культуры, а сам образовательный процесс приобретает диалогический характер.

В контексте обучения иностранным языкам диалогическая речь рассматривается как ключевой компонент подготовки учащихся к межкультурному взаимодействию. Основы ее изучения были заложены в трудах Л. П. Якубинского, который подчеркивал, что диалогическая речь представляет собой «сравнительно быстрый обмен речами, когда каждая реплика обусловлена предыдущей и сама обусловливает последующую» [9, с. 29]. Именно в диалоге происходит обмен ценностными установками, а также формируются те самые толерантность и идентичность, о которых говорилось выше. Способность вести диалог с учётом культурного контекста собеседника – ключевой элемент поликультурной компетентности [2, с. 112]. Совершенствование навыков диалогической речи выступает не просто методической задачей, а необходимым условием для воспитания поликультурной лично-

сти, способной к полноценному и уважительному взаимодействию с представителями разных культур.

Реализация этой задачи, особенно в искусственной среде урока, требует опоры на определенные принципы и методы. Ключевым среди них является принцип наглядности. Как отмечает Р. К. Миньяр-Белоручев, наглядность – это дидактический принцип обучения, провозглашающий эффективность живого восприятия предметов и явлений окружающего нас мира в процессе его изучения. Исследователь подчеркивает, что «основная задача наглядности – базировать развитие мышления учащихся на чувственно-наглядных впечатлениях» [3, с. 60]. Применительно к обучению иностранным языкам наглядность выступает в качестве основы, на которой строится речь, определяет ее содержание и условия протекания. Г. В. Рогова отмечает, что поскольку иностранный язык изучается в искусственных условиях, наглядность должна широко использоваться в обучении и исполнять различные функции на отдельных этапах усвоения учебного материала, создавая естественные условия для проявления коммуникативной функции языка [7, с. 50].

Одним из наиболее действенных инструментов, отвечающих данному принципу, является визуальная опора. Визуальная опора – это восприятие информации с помощью зрения, ведущее к порождению речи [1, с. 28]. Актуальность использования визуальных опор на занятиях по иностранному языку обусловлена тем, что, как отмечает С. В. Нестерова, «на фоне снижения у обучаемых общего уровня культуры речи и чтения все реже на занятиях по иностранному языку в вузе создаются ситуации, требующие от студентов речевой активности» [6, с. 139]. Исследование Е. А. Бароненко с соавторами показывает, что системное использование визуальных опор снимает сложности порождения речевого высказывания, особенно в поликультурной среде, способствует обмену ценностными ориентациями между учащимися разных этнических групп [1, с. 26]. При анализе изображений и подборе визуальных опор, по мнению этих же авторов, следует обращать внимание на следующие факторы: психологического воздействия (как изображение воздействует на наши органы чувств), когнитивный (в изображении заключен определенный смысл), эстетический (изображение провоцирует нас на оценку) и мемо-фактор (изображение помогает нам легче и быстрее запомнить необходимую информацию) [1, с. 32].

Организация процесса совершенствования навыков диалогической речи в поликультурной среде должна опираться на ряд принципов, которые обеспечивают системность, целенаправленность и эффективность обучения.

Принцип коммуникативной направленности является ведущим в методике преподавания иностранных языков. Он предполагает максимальное приближение учебного процесса к условиям реального общения. С. В. Назарова подчёркивает, что необходимость приблизить обучение диалогу к его реализации в естественном общении определяет актуальность многих современных методических исследований [5, с. 4]. Реализация этого принципа требует использования заданий, моделирующих аутентичные коммуникативные ситуации.

Принцип межкультурной направленности тесно связан с целью формирования поликультурной личности. Он означает включение в содержание обучения национально-культурного компонента, знакомство с особенностями речевого этикета и невербального поведения представителей разных культур. Как отмечают авторы коллективного исследования, поликультурное образование, ориентированное на

формирование толерантной личности, требует учёта культурного разнообразия в учебных материалах и диалогических практиках [4, с. 20].

Принцип наглядности (визуализации) в контексте нашего исследования реализуется через широкое использование визуальных опор. Как установлено Е. А. Бароненко с соавторами, визуальные опоры не только облегчают понимание и запоминание материала, но и служат стимулом для речевой деятельности, выполняя функцию содержательной опоры для построения диалога [1, с. 10]. Визуализация помогает снять языковые и психологические барьеры.

Принцип ситуативной обусловленности требует, чтобы обучение диалогической речи строилось на основе конкретных речевых ситуаций. Ситуация выступает как мотив высказывания и определяет его содержание. Этот принцип перекликается с идеей Л. П. Якубинского о том, что каждая реплика в диалоге обусловлена предыдущей [9, с. 29].

Принцип учета жизненного опыта и речевой реакции предполагает опору на реальные знания, интересы и потребности учащихся. В поликультурной аудитории жизненный опыт учеников может существенно различаться, поэтому учитель должен выбирать темы и визуальные опоры, которые будут понятны и значимы для всех, независимо от их культурного происхождения [4, с. 18].

Перечисленные принципы находятся в тесной взаимосвязи и должны реализовываться в комплексе. Их соблюдение позволяет организовать процесс обучения диалогической речи таким образом, чтобы он одновременно совершенствовал навыки диалогической речи учащихся и способствовал формированию их поликультурной личности.

На основе рассмотренных теоретических положений и принципов разработан комплекс упражнений, направленный на совершенствование навыков диалогической речи учащихся 9 класса по учебному предмету «Иностранный язык». Все упражнения предполагают использование визуальных опор (графическая информация: изображения, комиксы, инфографика), что соответствует принципу наглядности.

Упражнение 1. «Диалог по картинке: вопрос-ответ»

Цель: отработка стандартных речевых клише для инициирования диалога и реагирования.

Визуальная опора: серия тематических изображений (например, национальные блюда, традиционные жилища, праздники разных народов).

Ход работы: учащимся в парах раздаются картинки. Один ученик задаёт вопрос по картинке *(What is this? Where does this tradition come from?)*, второй отвечает, используя предложенные речевые опоры *(This is... It comes from... I think it's typical for...)*. Затем пары меняются ролями.

Данное упражнение носит подготовительный характер, позволяет активизировать лексику и речевые структуры, необходимые для дальнейшего свободного диалога [5, с. 14].

Упражнение 2. «Заверши реплику»

Цель: развитие умения логически завершать диалогическое единство с опорой на визуальный ряд.

Визуальная опора: комикс (серия из 3–4 рисунков без подписей или с частично заполненными репликами).

Ход работы: учащиеся получают комикс, где у одного персонажа реплика написана, а у другого – пустое облако. Нужно придумать ответную реплику, ис-

ходя из ситуации и изображённых культурных маркеров (одежда, обстановка, жесты). Затем разыгрывают диалог в парах.

Аналогичные упражнения описаны у С. В. Назаровой как упражнения на угадывание речевого воздействия при заданной реплике-реакции [5, с. 19].

Упражнение 3. «Информационное неравенство: найди отличия в культурах»

Цель: тренировка диалога-расспроса на основе визуальной опоры, развитие умения задавать вопросы разных типов.

Визуальная опора: два похожих, но не идентичных изображения сцены из жизни (например, «Семейный ужин в России» и «Семейный ужин в Японии»). У одного учащегося одна картинка, у другого – другая.

Ход работы: Не показывая свои картинки друг другу, учащиеся задают вопросы, чтобы найти как можно больше отличий *(What do they eat? How do they sit? What are they wearing?)*. Выигрывает тот, кто первым назовёт 5 отличий.

Данный тип упражнений подробно описан Е. Н. Григорьевой и соавторами при обучении условному диалогу-расспросу [2, с. 115]. Использование культурно контрастных изображений параллельно решает задачу формирования межкультурной сензитивности.

Упражнение 4. «Ролевой диалог по инфографике» (ситуативный)

Цель: совершенствование навыков вести диалог в заданных социальных ролях с опорой на графическую информацию.

Визуальная опора: инфографика, отражающая какой-либо культурный факт (например, «Как здороваются в разных странах»).

Ход работы: каждая пара получает свою инфографику и карточку с ролями (турист – местный житель, журналист – эксперт, студент – преподаватель). Учащиеся разыгрывают диалог, в котором один запрашивает информацию, а второй отвечает, опираясь на данные инфографики. Затем учатники меняются ролями и визуальными опорами.

Использование ролевых игр в обучении диалогической речи обосновано В. В. Трутько, который подчеркивает, что ролевая игра активизирует спонтанное говорение и создаёт психологически комфортные условия для общения [8, с. 432].

Упражнение 5. «Дискуссия на основе визуального ряда»

Цель: совершенствование навыков диалога-дискуссии, аргументации своей точки зрения, учёта мнения оппонента в поликультурной группе.

Визуальная опора: несколько фотографий или рисунков, представляющих одну проблему с разных точек зрения (например, «Влияние глобализации на национальные культуры»).

Ход работы: группа делится на подгруппы по 3–4 человека. Каждая подгруппа получает набор визуальных материалов и обсуждает проблемный вопрос (например, *Should we maintain traditions or follow global trends?*). Учащиеся должны прийти к общему мнению и представить итоги обсуждения. В процессе диалога они используют речевые клише согласия/несогласия, уточнения, аргументации.

Данное упражнение реализует принцип межкультурной направленности. Визуальные опоры выполняют функцию содержательной основы для дискуссии, что особенно важно в поликультурной среде, где у учащихся может быть разный жизненный опыт.

Таким образом, формирование поликультурной компетентности учащихся является приоритетной задачей современной образовательной парадигмы, а эффективным инструментом ее решения выступает диалогическая речь. Поликультур-

ная компетентность, представляющая собой диалектическое единство культурной толерантности и социокультурной идентичности, раскрывается в когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческо-деятельностной сферах, что делает диалог ключевым механизмом освоения мира с сохранением собственной этнокультурной идентичности и открытостью к восприятию иных культурных смыслов.

В контексте обучения иностранным языкам диалогическая речь выступает не просто методической задачей, а необходимым условием воспитания личности, способной к полноценному и уважительному взаимодействию с представителями разных культур. Одним из эффективных средств, обеспечивающих успешное развитие диалогических навыков в поликультурной среде, являются визуальные опоры. Их системное использование снимает трудности порождения речевого высказывания и способствует обмену ценностными ориентациями между учащимися разных этнических групп. Принцип наглядности при этом реализуется через создание визуальных опор для построения диалога, что позволяет снизить языковые и психологические барьеры.

Таким образом, интеграция принципов (коммуникативной, межкультурной и ситуативной направленности, наглядности и учёта жизненного опыта) с возможностями визуальных опор создает методологическую основу для совершенствования навыков диалогической речи, обеспечивая целенаправленное формирование у учащихся способности к полноценному диалогическому взаимодействию с представителями разных культур. Разработанный комплекс упражнений реализует принципы коммуникативной, межкультурной и ситуативной направленности, наглядности и учёта жизненного опыта. Предлагаемые упражнения с использованием визуальных опор (картинки, комиксы, инфографика, фотографии) не только совершенствуют навыки диалогической речи, но и способствуют воспитанию поликультурной личности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бароненко, Е. А. Визуальные опоры как средство активизации речевых умений студентов вузов в межкультурном образовании / Е. А. Бароненко, Ю. А. Райсвих, Т. В. Штыкова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30233 (дата обращения: 04.05.2026).

2. Григорьева, Е. Н. Обучение условному диалогу-расспросу на английском языке в школе / Е. Н. Григорьева, А. Г. Абрамова, Т. Ю. Гурьянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 1(110). – С. 112–119.

3. Миньяр-Белоручев, Р. К. О принципах обучения иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 59–64.

4. Моделирование процесса формирования поликультурной компетентности обучающихся в образовательной организации / А. М. Булынин [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=21295 (дата обращения: 04.05.2026).

5. Назарова, С. В. Научная работа «Речевые упражнения для обучения диалогической речи» / С. В. Назарова. – Симферополь, 2016. – 23 с. – URL: https://infourok.ru/nauchnaya-rabota-rechevie-uprazhneniya-dlya-obucheniya-dialogicheskoy-rechi-1112164.html (дата обращения: 04.05.2026).

6. Нестерова, С. В. Способы оптимизации обучения устному иноязычному монологическому высказыванию в неязыковом вузе / С. В. Нестерова // Вестник Пермского нацио-

нального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 2. – С. 136–147.

7. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

8. Трутько, В. В. Ролевая игра в развитии диалогической речи / В. В. Трутько // Язык и межкультурные коммуникации : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; под общ. ред. В. Д. Старичёнок. – Мн., 2023. – С. 432–435.

9. Якубинский, Л. П. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – 205 с.

## IMPROVING DIALOGICAL SPEECH SKILLS IN THE CONTEXT OF DEVELOPING A STUDENT'S MULTICULTURAL PERSONALITY

**A.Y. Maslovskaya, I.V. Pinuta**
*Baranovichi State University, Belarus*
*maslovskayaarinaa@mail.ru, pinyuta@msn.com*

This article addresses the issue of improving students' dialogic speech skills in the context of developing a multicultural personality. The role of visual aids as an effective means of removing linguistic and cultural barriers in teaching dialogue is substantiated. The article presents principles for organizing training and a set of practical exercises that contribute to the development of a multicultural personality through the development of dialogic speech skills.

*Keywords:* dialogic speech, multicultural personality, visual aids, exercise system, intercultural communication.

УДК 37.091.3:004.9:81`243

## ИНФОГРАФИКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**М.А. Нефёдова**
*Курский государственный университет, Россия*
*Nefyodova50@mail.ru*

В данной статье рассматриваются возможности применения инфографики на занятиях по иностранному языку. Даётся систематизация различных видов инфографики, её функций на занятиях по иностранному языку и требования к её оформлению. Раскрывается своеобразие методической работы со средствами визуальной наглядности в ходе самостоятельной работы с цифровыми устройствами, представлен анализ преимуществ и отрицательных моментов применения инфографики.

*Ключевые слова:* инфографика, средства визуальной наглядности, визуализация компонентов языковой системы, репродуктивные и продуктивные задания.

Актуальность применения различных видов инфографики в учебном процессе обусловлена стремлением адекватно представить учебный контент (содержание изучаемого материала). Цифровая инфографика – это графический способ подачи информации и данных с помощью цифровых устройств и различного рода компьютерных программ, целью которого является визуализация сложной информации. Она сочетает изображения, графики, блок-схемы, таблицы, карты, схемы, диаграммы и коллажи. Предназначение инфографики на занятиях иностранным языком заключается в том, чтобы наглядно представить сложную информацию в привлекательной, запоминающейся форме. Рассмотрим некоторые функции инфографики. Она использует графический язык и инфодизайн [4] и направлена на

упрощение сложной информации. Инфографика помогает студентам легче усвоить, а преподавателям доступно объяснить сложные темы и материалы, познакомить с явлениями, которые отсутствуют в ментальном поле (профессиональные знания) или в родной культуре обучающихся. Общепризнанно, что зрительная наглядность обеспечивает повышение вовлечённости студентов в процесс усвоения знаний и входит в традиционный комплект дидактических принципов. Инфографика же отличается тем, что это самостоятельный способ передачи информации, в то время как традиционные средства – это дополнения, которые не могут существовать без контекста. Инфографика привлекает внимание и поддерживает интерес учащихся к изучаемым явлениям. Кроме того, она улучшает запоминание. Иформация, представленная в виде инфографики, становится более доступной для запоминания и усвоения, помогает выявить тематические связи с изученными ранее материалами. Инфографика подводит студентов к осознанию темы, целей и задач урока, к установлению границ между познанным и неизвестным.

Инфографику можно использовать на занятиях для проведения мозговых штурмов, обмена данными, сравнений, объяснения концепций, проектной деятельности, для представления процессов и поиска дополнительной информации, выходящей за рамки учебника (самостоятельная когнитивная деятельность).

Целью данной статьи является уточнение и обобщение различных представлений о применении инфографики (схем, коллажей, рисунков и иллюстративных материалов) на занятиях по иностранному языку в вузе. Понятно, что содержание учебного материала будет определять вид инфографики, которая наилучшим образом будет помогать усвоению нового или уже изученного учебного материала, учитывая особенности профильных дисциплин.

В основе понимания важности применения инфографики в учебном процессе лежит постулат, представленный в курсе общей психологии в вузе, где говорится, что человек мыслит образами, которые находят отражение в языковом оформлении. То есть, существует некая реальность, которую наш мозг реконструирует в процессе мышления и принятия определённых жизненно важных решений и далее в последующей практической деятельности [3].

Помимо перечисленного выделяют следующие общие разновидности инфографики: цифровая (аналитическая), новостная, конструкционная (для демонстрации устройства какого-либо объекта, механизма явления), рекламная, сравнительная, иерархическая (показывает иерархическую структуру определенного объекта или явления), инфографика-алгоритм (демонстрирует порядок действий в определенной ситуации), инфографика-карта (изображение географических карт, дополненное различными данными), инфографика-таймлайн (в виде временной шкалы, которая отражает определенное событие в датах).

Применительно к преподаванию иностранного языка практический интерес представляют следующие виды инфографики [5]:

- Статическая – используется для визуального представления лингвострановедческих реалий и фоновых сателлитных понятий, а также для презентации различных лингвистических категорий (правила чтения, грамматические конструкции, лексические формы). Может выражаться в различного рода схемах, диаграммах и графиках.
- Динамическая инфографика – анимированные элементы, отображающие динамику развития некоторой категории и её прогресс. Здесь различают подвиды: видеоинфографику (видеоролики), анимированные изображения в интерфейсах

мобильных приложений и презентации, когда статические картинки подаются в виде слайд-шоу.

- Процессная – подходит для поэтапного объяснения процессов, явлений и категорий. Помогает показать последовательность действий: от сводных таблиц глагольных форм до плана продвижения обучающегося по образовательной траектории с перспективой поэтапного усвоения языковой структуры модуль за модулем.
- Хронологическая – строится как временная шкала, на которой показаны этапы усвоения той или иной языковой категории в ходе освоения всей языковой структуры, всей «продуктовой линейки».
- Иерархическая – показывает уровни, структуру, подчинённость. Это могут быть организационные схемы, пирамиды, ментальные карты.
- Списковая – удобный способ подать набор фактов, советов, рекомендаций и этапов. Часто используется в образовательном процессе и в контент-маркетинге.
- Инструктурирующая – показывает, например, последовательность применения некоторых языковых форм и категорий для успешного построения монологического или диалогического речевого высказывания.
- Сравнительная – наглядный способ показать, чем отличается одно явление от другого (один компонент языка от другого или от всего целого). Идёт сравнение функций в речи и в языковых конструкциях.
- Географическая – используется, когда данные (языковые варианты и инварианты) нужно привязывать к конкретной англоговорящей стране, к карте мира, к карте страны или к плану города.

Образное представление о явлениях и реалиях иноязычной действительности необходимо как при изучении теорических основ структуры языка, так и при использовании понятий и категорий на практике в речи или в другой форме языка, в речевой и в когнитивной деятельности. В психологическом плане образное теоретическое представление подразумевает обобщение действительности, раскрытие общего через понимание отдельных его компонентов. Образность также не исключает использования фантазии и даже вымысла, что можно рассматривать как творчество для преобразования реального материала через усиление обобщённого значения образа. Образность предполагает соединение единичного и общего, то есть видение картины мира как сложной совокупности отдельных характеристик и категорий, собранных в единый образ, представляющий картину мира в целом.

Несомненно, инфографика на занятиях иностранным языком – это методический инструмент, используемый для визуализации различных лингвистических и экстралингвистических понятий, для улучшения их понимания и запоминания, который помогает систематизировать изучаемые явления, а также развивает критическое мышление и навыки работы в команде и в малых группах сотрудничества. Преподаватели используют её для наглядного представления сложных тем, а студенты – для опор при устных и письменных ответах, изучая материал с опорой на диаграммы, схемы, изображения и короткие тексты. Сервисы Canva, MindMeister, Piktochart и подобные им позволяют создавать свою инфографику, а Pinterest и Behance – предлагают готовые примеры.

Представляется уместным проследить, как можно использовать инфографику в обучении иностранному языку. Применение различных видов инфографики может быть направлено на:

- Визуализацию грамматики, когда осуществляется представление правил (например, времен глаголов) в виде схем, диаграмм, стрелок, показывающих связи языковой системы.
- Структурную организацию лексики (создание тематических карт слов, синонимичных и антонимичных рядов, ассоциативных сетей) с помощью иллюстраций и выделения ключевых понятий.
- Достоверное понимание текстов, когда происходит использование готовых инфографик для быстрого извлечения основной информации из учебника и дополнительной литературы и справочников.
- Реализацию проектной деятельности, поскольку студенты самостоятельно создают инфографику по изученным темам, развивая навыки творческой и когнитивной работы, что развивает системное и критическое мышление.
- Выполнение устных и письменных заданий, в которых инфографика служит опорой для составления устного высказывания или написания эссе, помогая структурировать рассуждения и речь.

Можно порекомендовать применение инфографики при выполнении ряда методических заданий: *репродуктивные задания* – найдите в предлагаемой инфографике (рисунках, схемах, коллажах) новую лексическую или грамматическую информацию, составьте в соответствии с правилами свои предложения по заданному образцу, представленному на схеме; *продуктивные задания* – создайте свой образец визуального средства на основе изученного материала (для систематизации лексики по определённой теме, для систематизации грамматических правил или семантизации лингвострановедеских реалий); работа с инфографикой в малых группах сотрудничества – группа делится на подгруппы по 3-4 человека и получает задание создать самостоятельно новый визуальный образ по определённой теме или модулю; презентация новой инфографики с возможной защитой проекта.

Необходимо принимать во внимание преимущества использования инфографики на занятиях по иностранному языку. Не вызывает сомнения, что визуализация способствует быстрому усвоению сложного содержания через образы. Благодаря иллюстративной и текстовой информации возрастает эффективность усвоения учебного материала. В плане методических задач надо помнить об интерактивности, она предоставляет возможность создавать новые визуальные образы и преобразовывать имеющиеся материалы. Вместе с тем появляется положительная мотивация и как следствие повышение интереса к предмету, а также вовлечённость студентов в когнитивный процесс.

Однако, необходимо учитывать некоторые объективные моменты, чтобы исключить возможные негативные влияния. Так, при создании визуального средства следует тщательно проверять содержание компонентов инфографики, чтобы избежать искажения смысла, предусмотреть перегруз различными сопутствующими фактами. Здесь приходится выбирать главное и общее, это упрощает подачу информации. Рекомендуем также убирать отвлекающие элементы, которые не несут смысловой нагрузки (чрезмерно яркие иллюстрации и иконки). Данные могут быть неправильно истолкованы, если использовать неверный масштаб и пропорции или даже несоответсвующую цветовую палитру оформления. Создание хорошей инфографики требует не только художественного вкуса, но и аналитических навыков, умения работать с большими данными, понимать психологию восприятия и владеть цифровыми инструментами дизайна. Необходимо располагать

компоненты содержания в логичном порядке. Уместно учитывать, что дизайн на одном цифровом устройстве может выглядеть хорошо, а на другом может стать нечитабельным. Помимо перечисленного, инфографика, основанная на актуальных данных, быстро устаревает. Когда рынок перенасыщен инфографикой, даже качественные материалы могут потеряться в информационном шуме. Чтобы избежать минусов, важно продумать структуру, использовать понятийные визуальные элементы и тестировать проект на разных устройствах и учитывать мнение обучающихся [4].

Готовую инфографику можно найти на интернет-сервисах и фотохостингах: Pinterest, Behance (поиск: "English grammar infographics", "vocabulary infographic"). А также на сервисах Canva, Piktochart, Visme, Venngage, Infogram, Easel.ly.

При создании новой инфографики, важно учитывать следущие требования:

- *Лаконичность*: инфографика не должна вмещать слишком большое количество данных, иначе пропадёт её главное преимущество – наглядность и простота восприятия, а само изображение будет перегружено.
- *Наглядность*: информацию следует так структурировать, чтобы её можно было мгновенно считывать. В качестве её основы советуем выбирать понятные и содержательные изображения.
- *Чёткая структура* визуальных средств будет обеспечивать ясность и простоту восприятия информации, ставить акценты на самых важных компонентах содержания.
- *Креативность* предполагает, что она должна отличаться от других аналогов. Рекомендуем использовать нестандартные виды цветовых решений и творчески организованную подачу материала.
- *Тематическое соответствие* подразумевает визуальное оформление инфографики в соответствии с изучаемой тематикой.
- *Достоверность* информации выдвигает требование исключить возможные ошибочные представления, какими бы оригинальными они не были, что требует тщательной проверки всех визуальных составляющих инфографики.
- *Точное соответствие графической и текстовой информации*. Сохраняем стремление избежать диссонанс между тем, что изображено на картинке и подписью под ней. Например, пропорции цветовых блоков на диаграмме обязательно должны соответствовать приведенным цифрам.
- *Указание источников* желательно для оформления достаточно глубокого и обширного видения какого-либо явления [2].

Рассмотрим этапы создания инфографики. Для создания визуальных средств советуем придерживаться определённой последовательности действий. Прежде всего необходимо сформулировать тему (если она не задана заранее) – подобрать 7-10 ключевых фраз для визуализации; затем собрать и систематизировать информацию по выбранной теме, не забывая проверять её на достоверность; далее целесообразно сделать набросок, своеобразную блок-схему будущей инфографики (на этом этапе можно протестировать разные варианты отображения информации – по алфавиту, по логике, или по хронологии); после чего написать лаконичный содержательный текст для каждого блока, где он уместен; затем выбрать графическое оформление (цифровые редакторы предлагают готовые клише); самостоятельно выполнить макет и проверить инфографику на неточности и недочёты с последующей корректировкой [1].

Сократить и упростить работу над инфографикой позволяют онлайн-сервисы с готовыми шаблонами. Инфографику создают в любых графических редакторах, но удобнее и проще всего воспользоваться для этого онлайн сервисами. Вот самые популярные из них: ***Canva*** – сервис с большой библиотекой шаблонов для создания средств зрительной наглядности, которые можно редактировать (есть бесплатные шаблоны, а также доступны платные из премиум-аккаунтов); ***Venngage*** – сервис для тех, кто постоянно работает с инфографикой (мало бесплатных функций, зато доступно огромное количество оригинальных шаблонов владельцам платных аккаунтов: стоковые фото, дизайнерские иконки и шрифты); ***Infogram*** – самый популярный в мире сервис для цифровой инфографики, который интересен множеством бесплатных шаблонов и наличием заготовок для анимаций, интерактивных диаграмм и карт, доступен на английском языке; ***Easel.ly*** – онлайн-сервис с большой библиотекой бесплатных шаблонов и недорогой подпиской позволяет загружать свои изображения и редактировать их; ***Piktochart*** – англоязычный сервис, являющийся отличным помощником для тех, кто работает с аналитическими данными, здесь возможна загрузка данных из Excel и доступны бесплатные функции; ***Creately*** – сервис для создания диаграмм и схем разной сложности.

Инфографика превращает сложный языковой материал в структурированные, запоминающиеся образы, что делает её незаменимым инструментом в современном учебном процессе. Инфографика в обучении иностранным языкам – это эффективный метод визуализации лексико-грамматического материала, объединяющий текст, изображения и схемы для быстрого запоминания. Она способствует развитию коммуникативной компетенции, критического и системного мышления, повышает мотивацию, позволяя структурировать сложные данные и упрощать семантизацию лексики. Инфографика в методическом плане многофункциональна. Она может быть использована и для объяснения материала, в процессе выполнения различных тренировочных упражнений и заданий, в качестве иллюстративного материала, также может выполнять роль средства контроля понимания и усвоения изученного программного содержания учебной дисциплины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Грушевская В.Ю. Методика обучения разработке инфографики в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. 2016. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-razrabotke-infografiki-v-pedagogicheskom-vuze (дата обращения: 03.02.2026).

2. Кириченко Е.А., Кольцов И.А., Кольцова А.А. Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку // Kant. 2020. №1 (34). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-infografiki-kak-vida-graficheskoy-naglyadnosti-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 03.02.2026).

3. Курпатов А.В. Мышление. Системное исследование / Андрей Курпатов . – СПб.: ООО «Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2020. – 672 с., – (Серия «Академия смысла»).

4. Махрова М.М. Русскоязычные инфографики XXI века в интенциональном аспекте // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2018. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/russkoyazychnye-infografiki-xxi-veka-v-intentsionalnom-aspekte (дата обращения: 03.02.2026).

5. Панюкова С.А., Федотовский В.В., Яшина А.А. Инфографика. Что это и с чем её едят? // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2014. №2 (14). URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-chto-eto-i-s-chem-ee-edyat (дата обращения: 08.02.2026).

**INFOGRAPHICS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

**M.A. Nefyodova**
*Kursk State University, Kursk, Russia, Nefyodova50@mail.ru*

The opportunities of infographics usage in foreign language classes are considered in this article. The systematization of different kinds of infographics, its functions and demands to its design are given here. The peculiarities of the methodical work with visual aids are revealed during the independent work with digital devices as well. The analysis of advantages and disadvantages of infographics application is presented here.

*Keywords*. Infographics, visual aids, language system components visualization, reproductive and productive tasks.

УДК 378.14

# ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Л.В. Павлюкевич, А.А. Мехрякова**
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*
*Россия, pavlovely@yandex.ru amehryackova@yandex.ru*

В статье рассматривается роль визуализации учебной информации в процессе формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранному языку. Анализируются виды наглядности, средства визуализации и методические принципы их применения, обосновывается системообразующий характер визуализации для развития межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

*Ключевые слова:* визуализация; наглядность; лингвострановедческая компетенция; иностранный язык; методические принципы.

Процесс обучения иностранному языку отличается многосложностью, в рамках которой принципы обучения занимают центральное место. Среди множества классификаций наиболее востребованной является та, что выделяет дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы. В этой системе принцип наглядности отнесён к дидактическим и оказывает непосредственное влияние на формирование ключевых иноязычных компетенций.

Я. А. Коменский ввёл принцип наглядности как базовый дидактический ориентир. Он утверждал, что отправной точкой познания должен быть чувственный опыт, а не абстрактное объяснение. Именно поэтому наглядность получила у него название «золотого правила дидактики» [4]. Данная идея получила развитие в трудах последующих исследователей. К. Д. Ушинский, в частности, подчёркивал, что активное включение органов чувств ускоряет и облегчает усвоение информации [9].

Наглядность продолжает сохранять ключевое значение в современной педагогике, поскольку она служит не самоцелью, а инструментом, обеспечивающим более глубокое и качественное овладение знаниями. Федеральный государственный образовательный стандарт также закрепляет её значимость, предписывая исполь-

зовать разнообразные наглядные ресурсы – от таблиц и схем до мультимедийных презентаций и видео – для стимулирования интеллектуальной активности учащихся и упрощения процессов понимания и запоминания. Современный педагог обязан свободно владеть цифровыми инструментами, умело интегрируя их в учебный процесс, чтобы служить для учеников примером актуального и разностороннего специалиста.

В зависимости от поставленных задач методика выделяет три типа наглядности, как это описано в работах Г. В. Роговой:

1. Предметная наглядность предполагает использование реальных объектов либо их точных копий, не требующих смысловой интерпретации. Это могут быть элементы одежды, продукты питания, макеты архитектурных сооружений и т. п. Благодаря прямому визуальному контакту формируется устойчивый образ, а наличие эмоциональной составляющей усиливает запоминание.
2. Изобразительная наглядность воспринимается опосредованно, через картинки, фотографии, схемы, видео. Она требует ассоциативного мышления и представляет собой наиболее ёмкую категорию, включающую множество форматов.
3. Словесно-образная наглядность создаёт мысленный образ силами воображения, опираясь на детальное описание, что также способствует формированию прочных зрительных представлений [7].

Предметная и изобразительная наглядность теснейшим образом связаны с визуализацией, поскольку они задействуют одни и те же каналы восприятия. Их продуманное сочетание создаёт благоприятные условия для учебной деятельности, давая ряд значимых преимуществ. Во-первых, облегчается понимание: около 80% людей являются визуалами, для которых зрительные образы – это главный способ ориентации в мире и обработки информации. Графики, таблицы, иллюстрации структурируют учебное содержание, делая его доступнее. Во-вторых, улучшается запоминание, поскольку визуальный ряд легче удерживается в памяти и прочнее ассоциируется с конкретными смыслами. В-третьих, возрастает учебная мотивация: наглядность превращает занятие в более живое, динамичное событие, что критически важно в эпоху клипового мышления, когда монотонный текстовый материал приводит к быстрой потере внимания у учащихся.

Кроме того, визуализация положительно влияет на развитие перцептивных способностей. Стимуляция зрительного канала автоматически подтягивает слуховое и даже кинестетическое восприятие, поскольку все психические функции находятся во взаимодействии. Наконец, наглядные компоненты участвуют в формировании комфортной, стимулирующей среды, где знания усваиваются естественнее и эффективнее [8]. Так, благодаря своей универсальности и многофункциональности визуализация становится мощным педагогическим инструментом, облегчающим и делающим более продуктивным любой образовательный процесс.

На уроках иностранного языка визуализация выступает фундаментом для развития коммуникативной компетенции. Впервые термин «технология визуализации учебной информации» был предложен Г.В. Лаврентьевым. Геннадий Васильевич писал, что «технология визуализации учебной информации – это система, которая включает в себя комплекс учебных знаний, визуальные способы их предъявления, визуально-технические средства передачи информации и набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения» [5]. В более узком смысле данная технология представляет собой комплекс приёмов и методов, направленных на перевод образовательного

контента в наглядно структурированную форму, что оптимизирует процессы его восприятия, осмысления и запоминания.

В реальной учебной практике визуализация помогает решать широкий круг задач: совершенствовать речевые умения (аудирование, говорение, чтение, письмо), оттачивать коммуникативные навыки, обогащать лексический запас, в том числе при введении новых слов и их тренировке, а также снижать трудности, возникающие при работе с аудио текстами. Наряду с коммуникативной компетенцией визуализация активно развивает и другие – компенсаторную, учебно-познавательную и, что особенно важно, лингвострановедческую (социокультурную). Последняя предполагает не только знакомство с национальными традициями, культурными феноменами и географическими реалиями, но и умение извлекать из иноязычных единиц такой же пласт информации, какой доступен носителю языка, и использовать его для полноценного общения.

В рамках лингвострановедения визуализация выполняет роль «культурного моста»: она переводит абстрактные понятия в конкретные образы, снимает языковые преграды и создаёт яркие ассоциативные связи, облегчающие запоминание. Результативность этой работы напрямую зависит от адекватного отбора визуальных средств. Каждое из них несёт свою функцию в расшифровке культурных кодов и преодолении семиотических барьеров.

Аутентичные фото и репродукции фиксируют культурные явления в их естественной среде. Их ценность не в простой иллюстративности, а в возможности микросоциологического анализа: разбор деталей позволяет учащимся реконструировать повседневность и глубже понять изучаемую культуру. Например, при изучении темы «Традиционный британский завтрак» учитель может продемонстрировать фотографию стола с тарелкой, на которой лежат яйцо-пашот, бекон, сосиски, грибы, бобы, помидоры и тосты. Учащиеся не просто узнают названия продуктов, но и видят их сочетание на одной тарелке, что помогает понять, почему такой завтрак называют «full English breakfast» ‘полный английский завтрак’.

Инфографика и логические схемы, в свою очередь, незаменимы при работе со сложными культурными системами. Они представляют многоуровневые иерархические отношения (например, структуру власти) в сжатой, наглядной форме, превращая механическое заучивание в осмысленное понимание [2]. Например, при изучении темы «The Royal Family» ‘королевская семья’ учитель может показать инфографику с генеалогическим древом британских монархов, указать на схеме имена членов семьи и обозначить стрелками родственные связи.

Кинофрагменты и видеоролики дают материал для наблюдения за аутентичной вербальной и невербальной коммуникацией, наглядно демонстрируя «культурные сценарии» – стереотипные модели поведения в типовых ситуациях (знакомство, беседа, светское общение). Анализ паралингвистических элементов (жесты, интонация, дистанция) развивает прагматическую компетенцию, необходимую для реального межкультурного общения. Например, при изучении темы «Christmas in the UK» ‘рождество в Великобритании’ учитель может показать короткий видеоролик о том, как британская семья готовится к празднику: украшает дом, готовит рождественский ужин. Учащиеся смогут не только узнать новую лексику, но и увидеть весь процесс приготовления и празднования, а после просмотра они могут сравнить британские традиции с русскими.

Наконец, мемы и продукты интернет-культуры отражают языковую игру и трансформацию культурных смыслов в цифровой среде. Работа с ними прибли-

жает учебный материал к учащимся, сокращает дистанцию с иной культурой и формирует цифровую лингвострановедческую грамотность [3]. Так, к примеру, учитель может показать мем, на котором изображен британец, сидящий за столом с чашкой чая. Комната вокруг него разрушается, падают стены, но он остается невозмутимым. Учащиеся могут обсудить не только британскую невозмутимую натуру, но и любовь к чаепитию и важность данной традиции для истории Великобритании.

При всей значимости выбора визуальных средств эффективность их использования напрямую зависит от соблюдения ряда методических принципов. Принцип движения от общего к частному (дедуктивный путь) предлагает сначала предъявить целостный визуальный контекст, а затем сфокусироваться на деталях, несущих культурную нагрузку. Например, после показа общей панорамы лондонского Тауэра внимание переключается на воронов или церемониальную стражу, и через эти элементы раскрывается историко-культурное значение целого [10].

Принцип сопоставления и контраста лежит в основе борьбы с этноцентризмом и становления межкультурной рефлексии. Наглядное сравнение схожих явлений в родной и изучаемой культурах помогает учащимся увидеть как различия, так и общие универсалии, способствуя более диалогичному восприятию чужой культуры [1].

Принцип контекстуализации запрещает изолированную демонстрацию культурных артефактов. Любой визуальный объект следует помещать в его естественную или специально объяснённую среду. Красную телефонную будку нельзя показывать просто как символ – её надо вписать в современный городской ландшафт и пояснить её эволюцию, чтобы избежать застывшего, музейного восприятия [6].

Принцип эмоционального и когнитивного вовлечения базируется на установке, что глубина усвоения информации тем выше, чем сильнее вызванный ею эмоциональный отклик. Возвращаясь снова к идеям Коменского, который настаивал на вовлечении всех чувств, мы можем сделать вывод, что отбор визуального ряда, который вызывает удивление, сочувствие, эстетическое переживание или любопытство, формирует устойчивые мнемические связи и превращает внешнюю информацию в личностно окрашенное знание, что является конечной целью любой образовательной деятельности.

Таким образом, визуализация учебного содержания представляет собой не вспомогательный, а системообразующий методологический ресурс в процессе становления лингвострановедческой компетенции. Она позволяет успешно преодолевать семиотические и культурные разрывы, трансформируя отвлечённые страноведческие понятия в наглядные, эмоционально окрашенные образы. Успех этого преобразования обеспечивается продуманным выбором разнообразных визуальных материалов, каждый из которых имеет свою чёткую функцию в расшифровке культурного кода, и следованием описанным методическим принципам. Реализация этих позиций в практике обучения иностранному языку выводит лингвострановедческие знания за рамки пассивного заучивания и переводит их в область личностно значимого опыта, что закладывает надёжный фундамент для развития межкультурной коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

2. Возможности использования схем-моделей как зримого результата структурирования языкового материала в процессе изучения системы русского языка в старших классах// Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2024. – № 6. – С. 112–124. – URL: https://e-koncept.ru/en/2024/241027.htm (дата обращения: 04.05.2026)

3. Денисова Г.В. Исследование интерпретации мемов носителями разных культур // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2024. №3. С. 78-86.

4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - 1-е изд. - М.: Учпедгиз, 1955. - 651 с.

5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. 2-е изд. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2009. 232 с.

6. Нефедов С.Т., Чернявская В.Е. Контекст в лингвистике: прагматические и дискурсивно-аналитические измерения // Вестник Томского государственного университета. 2020. №63. С. 83-97.

7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М: Просвещение, 1991. 265 с.

8. Усольцев Александр Петрович, Шамало Тамара Николаевна Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-i-ee-funktsii-v-obuchenii (дата обращения: 03.05.2026)

9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1945

10. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: АО "Столетие", 1997. 480 с.

## FEATURES OF EDUCATIONAL INFORMATION VISUALIZATION IN DEVELOPING STUDENTS` LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

**L.V. Pavlyukevich, A.A. Mehryackova**
*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia*
*pavlovely@yandex.ru amehryackova@yandex.ru*

The article examines the role of educational information visualization in the process of forming linguistic and cultural competence in teaching a foreign language. It analyzes types of visualization, visual tools and methodological principles of their application, substantiating the system-forming nature of visualization for the development of students' intercultural communicative competence.

*Keywords:* visualization; visual aids; linguistic and cultural competence; foreign language; methodological principles.

УДК 378.147

## THE ROLE OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

**Pang Xia, A.A. Barkovich**
*Belarusian State University, Minsk, Belarus*
*2296243319@qq.com*

In the context of globalization, intercultural communicative competence has become an essential goal of English education. However, traditional teaching methods tend to prioritize

linguistic proficiency over intercultural competence, treating cultural information as static facts rather than dynamic interpretive frameworks. Task-Based Language Teaching (TBLT), which emphasizes authentic tasks and meaning negotiation, offers a promising pedagogical alternative. This paper aims to explore the role of TBLT in developing intercultural competence. It reviews the key principles of TBLT and the multidimensional construct of intercultural competence, argues for their theoretical alignment, and discusses implications for teaching.
*Keywords:* Task-Based Language Teaching, intercultural competence, TBLT, language teaching

**Introduction.** In the context of globalization, English serves as a global lingua franca connecting individuals from diverse cultural backgrounds. Effective cross-cultural communication has become an essential skill in academic, professional and social domains. Intercultural communicative competence is increasingly regarded as a core component of English education.

However, traditional teaching methods often prioritize linguistic proficiency over intercultural competence, treating cultural information as static facts rather than dynamic interpretive frameworks. Cultural learning in many English classrooms remains limited to the transmission of holidays, customs and etiquette, without fostering deeper understanding of values, beliefs or communication styles.

Task-Based Language Teaching (TBLT) offers a promising alternative. TBLT emphasizes learning through authentic tasks in which learners use language to achieve real-world outcomes. This approach has been widely applied in second language education, but its specific application in fostering intercultural competence remains to be further explored. Given that cross-cultural communication is inherently task-oriented and context-dependent, TBLT may provide an ideal framework for developing learners' ability to navigate cultural differences.

This paper aims to explore the role of TBLT in developing intercultural competence. It reviews the key principles of TBLT and the multidimensional construct of intercultural competence, argues for their theoretical alignment, and discusses implications for teaching.

**Task-Based Language Teaching: Key Principles (English with citations)**

Task-Based Language Teaching is a pedagogical approach in which learners use language to complete meaningful tasks. Nunan defines a "task" as a classroom activity in which learners use language to achieve a real outcome or solve a problem. Unlike traditional exercises designed around isolated grammar points, tasks require learners to use language communicatively and purposefully [1, p. 4]. The theoretical foundation of TBLT lies in the principle of "learning by doing," that is, language is acquired through use rather than through explicit instruction alone.

Willis proposes a widely adopted three-stage framework for TBLT implementation [2, p. 53]. The first stage is Pre-task, during which the teacher introduces the topic and the task, activates relevant vocabulary, and provides necessary background information. The second stage is the Task Cycle, which consists of three components: task completion (learners work in pairs or groups to complete the task), planning (learners prepare to report their findings), and report (learners present their results to the class). The third stage is Language Focus, during which learners analyze and practice specific language features that emerged during the task [2, p. 62].

TBLT is characterized by several key features. First, tasks are authentic, meaning they reflect real-world language use. Second, meaning is prioritized over form, although attention to language form occurs after meaning has been negotiated. Third, TBLT is

learner-centered, with the teacher acting as a facilitator rather than a knowledge transmitter. Fourth, tasks create opportunities for meaning negotiation, which is believed to facilitate language acquisition [1, p. 15].

**Intercultural Competence: A Multidimensional Construct**

Intercultural communicative competence is defined as the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations [3, p. 34]. This competence goes beyond linguistic proficiency to include the knowledge, attitudes, and skills necessary for successful cross-cultural interaction.

Byram's model of intercultural competence can be simplified into three core dimensions: knowledge, attitude, and skills [3, p. 34].

The knowledge dimension includes understanding of one's own culture and other cultures, including social norms, values, beliefs, and communication styles. The attitude dimension refers to an open, curious, and respectful disposition toward cultural differences. Learners with intercultural attitudes are willing to suspend judgment, question their own cultural assumptions, and engage with unfamiliar cultural practices. The skill dimension encompasses the ability to interpret cultural phenomena, discover new cultural information, and interact appropriately in real-time intercultural encounters.

Traditional cultural teaching often follows a transmission model, in which teachers present cultural facts and students memorize them [4, p. 112]. This approach may help learners acquire knowledge about other cultures, but it fails to develop the attitudes and skills required for authentic intercultural communication. Learners may know facts about another culture yet remain unable to handle misunderstandings or adapt their behavior in actual encounters. This gap between knowledge and action calls for pedagogical approaches that provide opportunities for practice, reflection, and meaning negotiation.

**The Alignment Between TBLT and Intercultural Competence**

The intrinsic features of TBLT make it particularly suitable for developing intercultural competence. Several mechanisms explain this alignment.

First, task authenticity creates conditions that mirror real-world intercultural communication. TBLT uses tasks that learners might encounter outside the classroom, such as resolving a misunderstanding, making a request across cultural contexts, or collaborating with international peers. By engaging in authentic tasks, learners practice handling cultural differences in a safe environment, thereby developing the skill dimension of intercultural competence. As Nunan argues, authentic tasks bridge the gap between classroom learning and real-world language use [1, p. 15].

Second, meaning negotiation is central to both TBLT and intercultural communication. In task completion, learners must work together to achieve a shared goal, which often requires clarifying intentions, checking understanding, and repairing breakdowns in communication. These negotiation processes are exactly what learners need in real intercultural encounters. Meaning negotiation also exposes learners to alternative perspectives, fostering awareness that the same situation can be interpreted differently across cultures [3, p. 50].

Third, the post-task reflection built into Willis's framework promotes attitude development. During the language focus stage, teachers can guide learners to reflect not only on language forms but also on cultural assumptions underlying their communication. Reflective tasks such as journal writing or group discussion help

learners examine their own cultural positions, recognize biases, and develop more open attitudes toward difference [4, p. 112].

Fourth, collaborative learning provides opportunities for intercultural exposure. When learners work in diverse groups, they encounter different communication styles, problem-solving approaches, and cultural norms. This exposure itself constitutes intercultural learning. Peer scaffolding during group tasks also creates a supportive environment where learners feel safe to experiment with new cultural behaviors.

In summary, TBLT aligns with intercultural competence development through four mechanisms: authenticity, meaning negotiation, reflective practice, and collaborative learning.

**Implications for Teaching.** Adopting Task-Based Language Teaching for intercultural competence development requires several significant shifts in teaching practice. These implications concern teacher roles, task design, assessment practices, reflection facilitation, teacher professional development, and classroom resources.

Teacher role transformation. The teacher's role shifts from transmitting cultural facts to designing authentic tasks and facilitating reflective learning. Teachers need to select or create tasks that reflect realistic intercultural encounters and provide appropriate support without controlling the interaction. Teachers should also model how to clarify misunderstandings, express curiosity, and adjust communication strategies during cross-cultural interactions [5, p. 112].

Task sequencing and progression. Tasks should be sequenced from structured to open-ended, allowing learners to gradually develop confidence and strategic competence. Beginning learners may benefit from more guided tasks with clear models, while advanced learners can handle less structured tasks requiring spontaneous adaptation. This progression from simple to complex ensures that learners are neither overwhelmed by excessive challenge nor bored by insufficient challenge [6, p. 78].

Process-oriented assessment. Assessment should focus on process rather than product. Teachers can assess learners' performance during task completion, the quality of their reflections, and their ability to articulate cultural understanding. Self-assessment and peer assessment can also be incorporated to promote metacognitive awareness. Process-oriented assessment aligns with the TBLT philosophy that learning occurs through practice and reflection.

The role of post-task reflection. Teachers should recognize the central role of post-task reflection in attitude development. Completing a task does not automatically lead to a shift in intercultural attitudes. Teachers need to design guiding questions that help learners identify their own cultural assumptions, reflect on confusion that arose during interaction, and consciously adjust future behavior.

Teacher professional development. The effective implementation of TBLT places higher demands on teachers' own intercultural competence and task design skills. Teachers who lack personal experience with cross-cultural communication may struggle to design authentic tasks or facilitate meaningful reflection. Therefore, teacher education programs should incorporate intercultural training as a core component [5, p. 124]. Without such preparation, even well-designed tasks may fail to achieve their intended learning outcomes.

Classroom environment and resources. Creating an environment conducive to intercultural learning requires attention to classroom resources and social dynamics. Teachers should collect authentic materials that reflect real intercultural communication, representing diverse cultural perspectives rather than presenting a

monolithic view of any culture. Additionally, teachers should establish classroom norms that respect cultural differences, encourage risk-taking, and treat misunderstandings as learning opportunities.

In summary, the effective implementation of TBLT for intercultural competence development depends on multiple factors including teacher competence, task sequencing, process-oriented assessment, intentional reflection, professional development, and supportive classroom environments.

**Conclusion.** This paper has explored the role of Task-Based Language Teaching in developing intercultural competence. By reviewing the key principles of TBLT and the multidimensional construct of intercultural competence, and by arguing for their theoretical alignment, the paper reaches several conclusions that have both theoretical and practical significance.

Theoretical contributions. A theoretical alignment exists between TBLT and the development of intercultural competence. This alignment is manifested through four core features of TBLT—authenticity, meaning negotiation, reflective practice, and collaborative learning—which correspond respectively to the skill dimension, knowledge dimension, attitude dimension, and integrated development of intercultural competence. This alignment is not coincidental but stems from a shared constructivist epistemological foundation, namely that knowledge is constructed through social interaction and practice. By explicitly articulating this alignment, the paper helps fill a gap in the existing literature, which has often treated TBLT and intercultural competence as separate domains. The paper provides a theoretical justification for using TBLT to achieve intercultural learning outcomes, offering a framework that future research can build upon.

Practical value for educators. TBLT offers a viable path for overcoming the limitations of traditional intercultural teaching. Traditional instructional models treat cultural knowledge as static facts to be transmitted, leaving learners knowing "what" but not "why" or "how," and thus unable to respond flexibly in authentic intercultural situations. TBLT shifts cultural learning from "learning about culture" to "learning through cultural practice". For classroom teachers, this shift means moving away from lectures about cultural differences and toward activities where learners experience cultural differences directly. The implications discussed above concerning teacher roles, task sequencing, assessment, reflection, professional development, and classroom environment provide practical guidance for implementation.

Teacher competence as a key factor. The effective implementation of TBLT places higher demands on teachers' professional competence. Teachers need not only the skills of task design but also intercultural competence themselves, in order to design authentic and appropriate tasks and provide timely and effective guidance during the task process. This finding has important implications for language teacher education. Intercultural competence should become a core component of teacher training programs [7, p. 89]. Without such training, even well-designed TBLT activities may fail to develop learners' intercultural competence because teachers lack the ability to facilitate reflection, model appropriate strategies, or respond effectively to unexpected cultural issues that arise during tasks.

Limitations of the paper. This paper has several limitations that should be acknowledged. First, as a theoretical paper, it does not provide empirical data to verify the actual effects of TBLT on intercultural competence development. While the theoretical alignment is well-supported by existing literature, empirical studies are

needed to confirm that learners in TBLT classrooms actually demonstrate greater improvement in intercultural competence compared to learners in traditional classrooms. Second, the paper does not address differences across educational contexts. The effectiveness of TBLT may vary depending on learners' age, language proficiency, prior intercultural experience, and the cultural composition of the classroom. Third, the paper focuses primarily on English language teaching contexts and may not apply directly to other language learning settings.

Future research directions. Future research may proceed in several directions. First, empirical studies could examine the actual effects of TBLT on intercultural competence in different educational settings, using both quantitative measures such as pre- and post-tests and qualitative measures such as interviews and reflective journals. Second, researchers could explore how TBLT might be combined with digital technologies to provide learners with more personalized and accessible intercultural learning experiences. Third, future work could investigate how TBLT might be systematically integrated into language teacher education curricula to enhance teachers' own intercultural teaching competence. Fourth, longitudinal studies could examine whether the intercultural competence developed through TBLT persists over time and transfers to real-world intercultural encounters outside the classroom.

In summary, Task-Based Language Teaching provides a theoretically sound and practically feasible instructional framework for developing intercultural competence. The alignment between TBLT features and intercultural competence dimensions, together with the practical implications for classroom implementation, suggests that TBLT deserves serious consideration by language educators seeking to integrate language and culture teaching. While further empirical research is needed, this paper's discussion lays a foundation for such research and offers guidance for practitioners who wish to implement this approach in their own classrooms.

REFERENCES

1. Nunan, D. Task-Based Language Teaching [M]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

2. Willis, J. A Framework for Task-Based Learning [M]. – Harlow: Longman, 1996. – 183 p.

3. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence [M]. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

4. Jackson, J. Introducing Language and Intercultural Communication [M]. – London: Routledge, 2019. – 392 p.

5. Liddicoat, A. J., & Scarino, A. Intercultural Language Teaching and Learning [M]. – Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. – 200 p.

6. Skehan, P. A Cognitive Approach to Language Learning [M]. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 324 p.

7. Vygotsky, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. -- Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. -- 159 p.

## РОЛЬ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Пан Ся**

*Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь*

*2296243319@qq.com*

В условиях глобализации межкультурная коммуникативная компетентность стала важнейшей целью обучения английскому языку. Однако традиционные методы обучения,

как правило, отдают приоритет знанию языка, а не межкультурной компетенции, рассматривая культурную информацию как статичные факты, а не как динамичную систему интерпретации. Обучение языку на основе заданий предлагает многообещающую педагогическую альтернативу. Цель данной статьи - изучить роль TBLT в развитии межкультурной компетенции. В нем рассматриваются ключевые принципы TBLT и многомерная концепция межкультурной компетенции, обосновывается их теоретическое соответствие и обсуждается значение для преподавания.

*Ключевые слова:* обучение языку на основе заданий, межкультурная компетенция, TBLT, преподавание языка

УДК 378.147:81'243

# АРХИТЕКТУРА МАЛЫХ ГРУПП: ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ФАСИЛИТАЦИИ ДЛЯ СИНХРОННОГО РАЗВИТИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Т.М. Петровская**

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины*
*Республика Беларусь, ryzhalasonja@mail.ru*

В статье рассматривается концепция «архитектуры малых групп» как структурной основы для организации учебного пространства. Автор обосновывает применение интегративных приемов фасилитации для интенсификации процесса обучения. Особое внимание уделяется методике синхронного развития рецептивных видов речевой деятельности (аудирования и чтения) в условиях группового взаимодействия. Предложенные приёмы позволяют оптимизировать когнитивную нагрузку и повысить вовлечённость учащихся через распределение ролей и фасилитативное сопровождение дискуссий.

*Ключевые слова*: фасилитация; архитектура малых групп; микрогруппа; сократовский семинар; рецептивные виды деятельности.

Изучение иностранного языка требует постоянной активной вовлечённости обучающихся в разные виды деятельности – как рецептивной, так и продуктивной. Добиться такой вовлечённости, используя лишь пассивные методы, где только образователь является источником знаний, довольно сложно. Организация работы в микрогруппах позволяет увеличить количество активных участников образовательного процесса. Но при неумелой организации такой деятельности работа в группе часто сводится к обсуждению той или иной задачи на родном языке и активной роли сильных студентов/учащихся. То есть по сути использование такой формы работы может быть неэффективной, а порой и бесполезной. Педагог в этой ситуации способен значительно повлиять на работу в микрогруппах, взяв на себя роль фасилитатора.

Термин «фасилитация (от англ. to facilitate - облегчать, содействовать) используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей» [1, с.6]. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой или осознаваемой и целенаправленной, если осуществляется фасилитатором. В образовательном процессе фасилитация связана с таким воздействием образователя на студентов, которое способствует проявлению их инициативы, обеспечивает положительное межличностное взаимодействие. При этом важным аспектом фасилитационного воздействия является взаимное воздействие фасилитатора и студентов, то есть в

процессе такого образования педагог также приобретает новое знание или умение. Недостатком использования фасилитации в учебном процессе является пассивная роль учителя. С одной стороны, пассивная роль развивает самостоятельность у учащихся/студентов, с другой стороны, снижает возможности коррекции ошибок, формированию предметных навыков. Так, например, Джон Хэтти, автор одного из самых масштабных научных исследований в области образования, утверждает, что роль учителя как фасилитатора (простого посредника, который «стоит в стороне и не мешает детям открывать знания») имеет крайне низкую эффективность – размер эффекта всего d = 0.17. Хэтти утверждает: «чтобы обучение было успешным, учитель должен быть не фасилитатором, а активным режиссером» (Activator) [2, с.6]. Активатор активно управляет обучением: ставит чёткие цели, даёт постоянную обратную связь и направляет учеников, что в три раза эффективнее (эффект 0.60+). Таким образом, фасилитация является лишь приёмом, позволяющим более разнообразно и эффективно построить групповую форму работы. В предложенном исследовании роль учителя остаётся достаточно активной. Учитель записывает ошибки, наблюдает за деятельностью группы, следит за выполнением условий, в конце даёт обратную связь. Также Джон Хэтти не рекомендует расширять количественный состав группы более чем на 4 человека или составлять группы в пределах одного уровня.

В данный момент можно найти большое количество форм групповой работы, приёмов фасилитации, но в основном они все применимы на этапе формирования идеи, создания проекта, обсуждения, то есть в целом работают на продуктивные виды деятельности. Наша задача – рассмотреть, какие формы уместны при организации рецептивных видов деятельности: чтения и аудирования. Разумеется, так или иначе участники фасилитации будут синтезировать разные виды деятельности, но первоначальным условием того или иного задания будет являться восприятие и понимание текста визуально и аудиально. В статье описан опыт реализации двух заданий по работе с текстом. Каждое задание было проведено в формате фасилитации и индивидуальной работы. В каждом случае студентам было предложено ответить на вопросы анкетирования, определяющую их субъективную успешность.

1) **Метод «Литературные кружки».** Идея концепции принадлежит Харви Дэниэлу. Концепция была создана с целью популяризации чтения среди подростков. Суть концепции в распределении ролей при чтении. В нашем случае студентам присваивались следующие роли:

*Discussion Director:* придумывает 3 открытых вопроса по тексту.

*Connector:* связывает события текста с реальной жизнью или другими книгами.

*Word Wizard:* находит самые сложные/красивые фразы и объясняет, почему они важны.

*Summarizer:* готовит краткий пересказ ключевых моментов.

*Illustrator:* рисует схему или образ прочитанного.

В первом случае преподаватель распределял роли для каждого студента, а каждый студент самостоятельно выполнял задание и представлял его.

В случае фасилитации был использован приём «World Café». Формат обсуждений за столами в небольших группах, которые периодически меняются. За столом остается «хозяин стола», который каждой группе рассказывает, что проработали предыдущие группы. В конце сессий «хозяин» каждого стола презентует свой продукт, а также выделяет тех участников, которые внесли существенный

вклад в его создание. Таким образом, над заданием работали две группы. Два “хозяина” презентовали задания. Обсуждение в группах разрешалось вести только на английском языке. Преподаватель оценивал не только деятельность “хозяина” стола, но и каждого участника. В конце каждый “хозяин” стола также оценивает деятельность всех участников. В варианте выполнения задания без фасилитации каждый студент представлял самостоятельно свою работу.

2)Сократовский семинар в форме «The Talk Token»**.** Метод нацелен на критическое чтение текста. Участникам предлагается 5 вопросов дискуссионного характера, при этом участникам даётся определённое время подумать над вопросами, найти подтверждение своей точки зрения. Далее учащимся/студентам выдаются чек-листы, которые представляют собой правила, по которым будет строиться семинар.

*Чек-лист участника Сократовского семинара*

Оцени себя по шкале от 1 до 5 (где 5 – «полностью согласен»):

У меня был распечатанный текст с моими пометками/вопросами.

Каждый раз, когда я высказывал мысль, я ссылался на конкретную строку или абзац.

Я не перебивал других и дожидался естественной паузы.

Я задавал уточняющие вопросы другим участникам (например: "Where did you find that?").

Я не просто выражал мнение («мне нравится»), а искал скрытый смысл или мотивы автора.

Я помогал группе вернуться к тексту, если обсуждение уходило в сторону личных историй.

Я говорил спокойным и уважительным тоном, даже если был не согласен.

Если я видел, что кто-то молчит, я старался вовлечь его вопросом.

Я не доминировал в разговоре и давал пространство другим.

Каждый получает четыре карточки, которые дают возможность отвечать. Когда карточки заканчиваются, участник не может высказываться. Это даёт возможность выводить в активную роль обычно пассивных студентов. Семинар состоит из пяти раундов, в каждом раунде разбирается один вопрос. В конце раунда группа приходит к общему выводу. На чек-листах также предлагаются речевые опоры. Учитель контролирует лишь начало и конец раунда, остальная работа контролируется студентами в рамках действий чек-листа. В варианте задания без фасилитации участники обсуждают вопросы-крючки в раундах, сигнализируя о готовности ответить традиционным способом: поднятой рукой.

Таким образом, в контрольных группах были проведены четыре формы работы. В конце каждой урока было проведено анкетирование.

***Анкета субъективной успешности решения задачи***

**Инструкция:** Оцените ваш опыт выполнения задания по шкале от 1 до 10, где 1 – «минимально», 10 – «максимально».

1. **Качество результата:** Насколько вы удовлетворены итоговым решением, которое у вас получилось?
2. **Ясность алгоритма:** Насколько четко вы понимаете последовательность шагов, приведшую вас к ответу?
3. **Легкость процесса:** Насколько гладко шел процесс решения (отсутствие ощущения бессилия и «тупика»)?

4. **Субъективный контроль:** В какой степени вы чувствовали себя «хозяином» процесса (автором решения), а не случайным наблюдателем?

5. **Интеллектуальная нагрузка:** Насколько комфортным (не изматывающим) был для вас уровень сложности задачи?

6. **Прирост компетентности:** Насколько выросла ваша уверенность в том, что вы способны справляться с подобными задачами в будущем?

| | Литературные кружки + фасилитация | Литературные кружки | Сократовский семинар +фасилитация | Сократовский семинар |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 8, 3 | 8,2 | 8, 7 | 8,0 |
| 2 | 7,5 | 9,0 | 7,8 | 8,1 |
| 3 | 8,4 | 7,4 | 8,2 | 8,1 |
| 4 | 7,6 | 8,1 | 8,3 | 7,5 |
| 5 | 8,3 | 8,0 | 8,7 | 8,2 |
| 6 | 8,5 | 8,0 | 8,2 | 7,8 |

Проанализировав данные из таблицы, можно сформулировать следующие выводы.

1) Фасилитация делает обучение более комфортным и снимает страх перед «тупиком», повышая общую уверенность студентов. В условиях повышенной тревожности учащихся/студентов фасилитация гарантирует активизацию большего количества участников.

2) Однако при этом фасилитация создаёт побочный эффект: ученики хуже понимают алгоритм решения и теряют чувство авторства над результатом. Действительно, фасилитация достаточно сложна с точки зрения условий проведения: если студенты выполняют её в первый раз, то могут быть проблемы с пониманием задания, тем более что условия задания вводятся на иностранном языке. При этом без сильного вмешательства извне студенты оценивают ясность своих действий и качество итога значительно выше.

Таким образом, фасилитация улучшает эмоциональный фон, способствует активизации учащихся/студентов, но ослабляет их когнитивную самостоятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карпов, А. В. Понятие фасилитации в современной психологии // Организационная психология : учебник для вузов / под ред. А. В. Карпова. – М. : Психология, 2005. – С. 6–15.

2. Хэтти, Дж. Активатор против фасилитатора // Видимое обучение для учителей : учебное пособие / Дж. Хэтти ; пер. с англ. Н. Селивановой. – М. : Национальное образование, 2017. – С. 22–30.

## SMALL GROUP ARCHITECTURE: INTEGRATIVE FACILITATION TECHNIQUES FOR THE SYNCHRONOUS DEVELOPMENT OF RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS

**T. M. Petrovskaya**

*Francisk Skorina Gomel State University, Belarus, ryzhalasonja@mail.ru*

The article explores the concept of "small group architecture" as a structural framework for organizing the educational environment. The author substantiates the use of integrative

facilitation techniques to intensify the learning process. Particular attention is paid to the methodology for the synchronous development of receptive language skills (listening and reading) within the context of group interaction. The proposed techniques allow for the optimization of cognitive load and increase student engagement through role distribution and facilitative support of discussions.

*Keywords:* facilitation; small group architecture; microgroup; Socratic seminar; receptive skills.

УДК 331.361

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРОВЕДЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ КАК ВАЖНЕЙШЕГО ИНСТРУМЕНТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА УНИВЕРСИТЕТА

**С.В. Поличенков**

*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, politchenkov@bsu.by*

В статье рассматривается опыт проведения методических семинаров как одного из наиболее эффективных инструментов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета. Автор анализирует особенности организации и проведения семинаров, раскрывает их роль в профессиональном развитии участников, а также представляют результаты внедрения данной формы повышении квалификации. В статье также представлены рекомендации по оптимизации процессов организации семинаров для достижения максимальной эффективности.

*Ключевые слова*: методические семинары, повышение квалификации, преподаватели университета, профессиональное развитие, педагогическая деятельность, обмен опытом, организация семинаров, научно-педагогическая деятельность.

Ежегодное проведение методических семинаров на кафедре романо-германских языков международной профессиональной деятельности факультета международных отношений Белорусского государственного университета стало особой традицией и ожидаемым преподавателями мероприятием, которое способствует адаптировать ППС кафедры к новым требованиям высшей школы, не отрывая их от учебного процесса.

Проведение методических семинаров – это одна из наиболее эффективных и в то же время доступных форм повышения квалификации профессорско-преподавательского состава современного вуза. В условиях постоянно растущих требований к подготовке ППС вузов и все более очевидного перехода к цифровизации образования, подобные семинары помогают преподавателям быстрее освоиться в постоянно меняющихся условиях учебного процесса. Методические семинары не только передают знания, но и систематизируют накопленный опыт и способствуют профессиональному росту преподавателей.

Методические семинары проходят на кафедре ежегодно, как правило, после сессии, когда преподаватели более свободны от аудиторных занятий. Выбор времени проведения не случаен, в конце января перед новым семестром у преподавателей иностранных языков есть возможность посвятить несколько дней обсуждению важных методических вопросов без ущерба и переноса аудиторных занятий, что позволяет охватить и обеспечить присутствие на семинаре как можно больше-

го числа преподавателей. Не вызывает споров тот момент, что преподаватели языков имеют гораздо большее количество практических занятий, поэтому правильно выбранное время проведения семинара играет не последнюю роль.

Не менее важным является выбор темы для методического семинара, а также формы его проведения, способа работы, программы и формы заключительного обсуждения. Всех этих моментов нам хотелось бы коснуться в данной работе.

29 января на кафедре романо-германских языков международной профессиональной деятельности состоялся методический семинар в виде круглого стола «Этические и методические аспекты применения искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам». Мероприятие было посвящено современной и важной теме внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Основной задачей круглого стола стало практическое рассмотрение потенциала и ограничений искусственного интеллекта в сферах преподавания иностранных языков, выполнения лингвистических исследований и подготовки специалистов по международным отношениям. Участники мероприятия обсудили перспективы и сложности, связанные с применением искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков. Особое внимание было уделено возможности ИИ в автоматической оценке языковых навыков студентов, индивидуализации обучения с учетом личных потребностей, а также в улучшении обратной связи и повышения качества образовательного процесса. В ходе дискуссии подчеркнули, что главной задачей остается сохранение ведущей роли преподавателя, который должен руководить и дополнять работу инструментов ИИ. Также были затронуты этические вопросы, связанные с защитой личных данных и предотвращением возможных случаев недобросовестных действий при использовании технологий.

Выбор данной темы для проведения методического семинара не был случайным. Обычно тему и программу, а также участников и модераторов для методических семинаров преподаватели выбирают задолго до его проведения. И если программа, способ работы не вызывают у участников никаких вопросов, то тема выбирается большинством голосов, так как частники хотят решать свои профессиональные задачи на семинаре, рассматривая разные задачи в рамках одной темы.

Тема внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс одна из важнейших в современном мире. Технологии ИИ стремительно развиваются и оказывают значительное влияние на все сферы деятельности, в том числе и образование. Исследование возможностей и вызовов использования ИИ в обучении иностранным языкам позволяет выявить ключевые перспективы для повышения эффективности преподавания, автоматизации оценки и индивидуализации обучения. Кроме того, своевременное обсуждение этических аспектов использования ИИ способствует развитию ответственного и безопасного подхода к внедрению современных технологий в образовательную среду. Таким образом, выбранная тема является не только актуальной, но и стратегически важной для повышения качества и инновационности современного образования.

Автором статьи для обсуждения на семинаре/ круглом столе была выбрана тема: «Методы применения искусственного интеллекта в обучении деловой корреспонденции на иностранном языке студентов экономических специальностей (на примере немецкого языка)». В теме рассматриваются методические аспекты применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении деловой корреспонденции студентов экономических специальностей в рамках дисциплины «Экономический немецкий язык как язык специальности». Деловая корреспон-

денция представляет собой разновидность письменной профессиональной коммуникации, обеспечивающую официальное взаимодействие между организациями, структурными подразделениями и должностными лицами. В научной литературе деловое письмо рассматривается как текст официально-делового стиля, обладающий нормативностью, стандартизированностью и функциональной направленностью на достижение конкретного управленческого или коммерческого результата. Особенно следует отметить, что основным требованием к деловой корреспонденции является точность формулировок, исключающая двусмысленность и субъективную оценочность. Именно благодаря этим особенностям ИИ так хорошо подходит для обучения деловой корреспонденции. Внедрение ИИ позволяет создать персонализированные и эффективные методы обучения, автоматизировать проверку письменных заданий, а также повысить качество подготовки студентов к реальным профессиональным ситуациям.

В заключение участники круглого стола сошлись во мнении, что разумное внедрение искусственного интеллекта способно не заменить живое общение, а создать более персонализированную и эффективную образовательную среду. Кроме того, в ходе мероприятия участники смогли расширить свой методический арсенал, не только познакомившись с конкретными подходами, но и получив практический опыт их применения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е. Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (заметки организаторов) / Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн.: БГУ, 2002. - С.8-26.

2. Каменева Н. А. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE-2024), 2024.

## FROM EXPERIENCE: CONDUCTING METHODOLOGICAL SEMINARS AS A CRITICAL TOOL FOR DEVELOPING THE QUALIFICATION OF UNIVERSITY FACULTY

**S.V. Polichenkov**

*Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, politchenkov@bsu.by*

This article examines the use of methodological seminars as one of the most effective tools for professional development of university faculty. The author analyzes the specifics of organizing and conducting seminars, explores their role in the professional development of participants, and presents the results of implementing this form of professional development. The article also provides recommendations for optimizing seminar organization processes to achieve maximum effectiveness.

*Keywords*: methodological seminars, professional development, university faculty, professional development, teaching activities, sharing experiences, organizing seminars, research and teaching activities.

УДК 372. 881. 1

# THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHING BUSINESS ENGLISH (ON THE EXAMPLE OF THE TOPIC NEGOTIATIONS)

**S.K. Rodion**
*Belarus State Economic University*
*Minsk, Belarus, rodion_svetlana@rambler.ru*

The author examines the role of emotional intelligence in teaching Business English on the example of the topic Negotiations. By examining the components of emotional intelligence, the paper highlights how emotionally intelligent teachers can enhance learning experience, booster effective communication, and prepare modern students for the demands of the global business environment.

***Keywords:*** Business English; emotional intelligence; components; negotiations; strategies; challenges.

Business English, a subset of English for Specific Purposes (ESP), focuses on the language skills which are necessary for effective communication in the workplace. It is common knowledge that teaching Business English encompasses not only grammar and vocabulary but it also requires a deep understanding of emotional and social dynamics of business interactions. Emotional intelligence (EQ) which is defined as the ability to recognize, understand, and manage our own emotions and those of others (in our case – students') plays a crucial role within this context. Emotionally intelligent teachers are considered to be better equipped to face the complexities of Business English teaching, fostering both linguistic and interpersonal competence of students.

In accordance with Daniel Goleman, who popularized emotional intelligence in 1995, there are five key components of EQ.

1. Self-awareness: it means recognizing people's emotions and their influence on behavior.
2. Self-regulation: it implies managing emotions in a way that promotes positive outcomes.
3. Motivation: it is connected with harnessing emotions to achieve goals.
4. Empathy: it implies understanding and responding to the emotions of other people.
5. Social skills: they help build and maintain healthy relationships [1, p. 58].

We opine that in the context of teaching Business English, these five components encourage teachers to create a supportive learning environment, adapt to diverse needs of students, and model efficient communication strategies.

Considering self-awareness, teachers of Business English are bound to be aware of their emotional reactions to challenging situations, such as managing diverse groups of students or addressing student anxiety. Moreover, it allows teachers to recognize their biases and limitations, enabling them to approach teaching with humility and a willingness to learn from their students, which appears to be far from being simple.

As for self-regulation, it helps teachers remain calm and serene, setting a positive tone for learning. For instance, when students struggle with some complex business terminology, an emotionally intelligent teacher will be able to adjust their teaching style to build confidence and reduce frustration and stress.

Taking into account motivation, it is necessary to emphasize that emotionally intelligent teachers are intrinsically motivated to inspire their students, because they understand the importance of Business English in the professional life of students and

apply this understanding to create engaging and goal-oriented lessons. By stimulating a sense of purpose, teachers can enhance students' motivation to learn and apply their skills in real-world scenarios. For example, a teacher may build a lesson around writing business letters, highlighting how this skill can improve students' career prospects. This approach makes lessons relevant and exploits intrinsic motivation of students to succeed in their careers.

Empathy is crucially important in understanding cultural and emotional backgrounds of Business English learners. A lot of students come from diverse professional and cultural contexts, and an empathetic teacher can tailor teaching methods to meet students' unique needs. It is possible to suppose that a teacher who is aware of a student's fear of public speaking can provide additional support and practice opportunities. Moreover, empathy involves understanding the emotional challenges students face, such as work-and-study balance or dealing with the pressure to be a high performer in a second language. By acknowledging these challenges, teachers are able to create a more inclusive and supportive educational environment.

As for social skills, they help teachers model effective communication. By demonstrating active listening, conflict resolution, and collaborative problem-solving, emotionally intelligent teachers prepare their students for interpersonal challenges of the business world. For instance, a teacher may simulate a business meeting where students are given an opportunity to practice negotiating and resolving conflicts. Such kind of classroom activities gives students a good opportunity to improve their language skills and helps them evolve social skills necessary to navigate complex professional relationships [2, p. 237].

Basing on our own experience, it is possible to assert that to make emotional intelligence actionable, Business English teachers should try to design certain targeted activities that construct EQ components into language practice. These components explicitly connect emotions with business scenarios, which helps students acquire skills necessary for future professional interactions. For instance, we consider the topic Negotiations to be one of the most important in the course of Business English and try to immerse our students in different aspects of the process of negotiations. While studying the phases of a negotiation, such as relationship building; stating needs, exploring initial positions and asking questions; bargaining; closing the deal, we always instruct our students to describe the emotions which they may experience at each phase of the negotiating process. It is also necessary to place emphasis on the importance of making small talk or general conversation first as an ice breaker exercise. To be good at having small talk, it is advisable to be able to keep emotional balance as well, which will help at further stages, such as an exchange of proposals and refusals, followed by counter proposals. Then it may be that some conditions will be imposed or some concessions made before a final agreement is reached. Whatever the phase or stage of the negotiating process is, it is always advantageous to be aware of the importance of emotional intelligence and cultural differences.

There is an argument that maintains that as long as a proposal is financially attractive it will succeed in every culture. On the one hand, there is evidence that being sensitive to culture can make a difference when there are two people putting forward identical proposals. If you are sensitive to the culture you are negotiating in, you can prepare properly and you will not be thrown off by surprises. For instance, in some cultures negotiators may discuss issues simultaneously rather than approaching topics sequentially. Some cultures will negotiate in teams and decisions will be based on

consensual agreement. In others, decisions can take a long time due to the need to analyze information and statistics in great depth. Pressure tactics and imposing deadlines are the ways of closing deals in some cultures while in others this would backfire. While studying and discussing with our students the importance of considering cultural differences in negotiations, we highlight the importance of keeping emotional balance as well.

After studying the phases of a negotiation, we ask the students to play the roles of a customer and a supplier, where they are to go through all the phases and come to a compromise at the end of their discussion. Possible subjects for dramatizing the process of negotiating are as follows: building materials, language courses, spare parts of cars, repair works, office equipment, hair care products, skin care products, medical equipment, etc. While assessing their work, we take into account the level of their emotional intelligence as well.

At the final stage of the topic Negotiations, our students are asked to role-play negotiations using certain instructions. Alongside with this, they need to use diplomatic language and show proper emotions required at one or another phase of a negotiation.

There exist a number of practical strategies which can help integrate emotional intelligence into Business English teaching.

1. Reflective practice: it encourages teachers to reflect on their emotional responses and teaching practices through journaling or peer feedback. This practice helps teachers become more self-aware and identify areas for improvement. For instance, a teacher may reflect on how they handled a disruptive student and consider alternative strategies for managing such situations in the future.

2. Emotionally inclusive curriculum: it acknowledges students' various emotional experiences and provides opportunities for them to practice managing their emotions in a safe and supportive environment. Teachers are advised to design lessons that refer to emotional and cultural dimensions of business communication, such as role-playing negotiations or cross-cultural meetings.

3. Student-centered approach: it involves active listening to students, valuing their contributions, and creating opportunities for them to take ownership of their learning. For instance, a teacher may encourage students to share their experiences of using English in professional settings and discuss the emotional challenges they faced. It is advisable for teachers who apply this strategy to foster a classroom environment where students feel safe to express their opinions and emotions.

4. Professional development: it includes workshops on emotional intelligence, peer coaching, and opportunities for teachers to practice their EQ skills in simulated teaching scenarios. By investing in their own emotional development, teachers can become more effective role models for their students. Thus, providing training for teachers is bound to develop their EQ skills and apply them in the classroom.

5. Feedback and assessment: it should be specific, actionable, and delivered in a way that respects students' emotional balance. For instance, instead of simply correcting a student's grammar, a teacher may provide feedback on how their tone of voice affected the overall message. All in all, teachers should use constructive feedback to help students understand emotional aspects of communication, such as tone and body language [3, p. 22].

The research has shown that emotionally intelligent teaching can have a significant influence on student outcomes. Our own experience proves that students who learn in emotionally supportive environment are more likely to feel motivated, engaged, and

confident in their abilities. They are also better equipped to handle the emotional challenges of business communication, such as delivering presentations, participating in meetings, and resolving conflicts. Consequently, by integrating emotional intelligence into Business English teaching, it is possible to help students develop not only their language skills but also their emotional resilience and interpersonal competence.

While the benefits of emotional intelligence in teaching Business English are clear, there exist certain challenges to consider. For instance, not all teachers may have the necessary training or support to develop their EQ skills. Additionally, cultural differences in the expression and interpretation of emotions can complicate the application of EQ in diverse classrooms. It is necessary to explore these challenges and identify strategies for their overcoming. Alongside with this, there is also a need for more studies on the long-term impact of emotional intelligence on Business English learning outcomes and the development of tools to assess the role of emotional intelligence in language teaching contexts.

To conclude, emotional intelligence is a vital asset for Business English teachers, enabling them to navigate the emotional and social complexities of language teaching. By integrating emotional intelligence into their teaching practices, educators can enhance students' linguistic and interpersonal skills, preparing them for future success in the global business arena.

REFERENCES

1. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.

2. Dewaele, J.-M. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom / Dewaele, J.-M, MacIntyre, P. D. – Studies in Second Language Learning and Teaching, 2014. – 4, [2], 37 p.

3. Gkonou, C. Understanding Emotional and Social Intelligence Among English Language Teachers / Gkanou, C, Mercer, S. – London: British Council , 2017 - URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_G211_ELTRA_Gkonou%20and%20Mercer%20paper_FINAL_web.pdf (access code: 10.05.2026).

## РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПЕРЕГОВОРЫ»)

**С.К. Родион**

*Белорусский государственный экономический университет*
*Минск, Республика Беларусь, rodion_svetlana@rambler.ru*

Автор исследует роль эмоционального интеллекта в преподавании дисциплины Деловой иностранный язык на примере темы «Переговоры». Проводя анализ компонентов эмоционального интеллекта, автор работы демонстрирует, каким образом преподаватели, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта могут улучшить учебный процесс, усилить эффективную коммуникацию и подготовить современных студентов к требованиям глобальной бизнес-среды.

*Ключевые слова:* деловой английский; эмоциональный интеллект; компоненты; переговоры; стратегии; вызовы

УДК 811.111’38:070+811.111(072)

# МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАГРАМОТНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**А.А. Селиванова**
*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, selivanavaha@bsu.by*

В статье рассматривается важность формирования медиаграмотности в условиях современного информационного общества. Анализируется роль медиаобразования как средства развития критического мышления и защиты от негативного влияния медиа. Исследуются условия, способствующие эффективному обучению студентов.

*Ключевые слова*: медиаобразование; медиаграмотность; критическое мышление; коммуникативные способности; информационное общество.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным ростом количества потребляемой информации, а также совершенствованием информационных технологий и компьютерной техники. В связи с этим становится актуальным формирование медиаграмотности, что является одной из главных задач медиаобразования.

Медиаобразование (англ, media education, от лат. media – средства) определяется как направление в педагогике, выступающее за изучение обучающимися закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить будущих специалистов к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить обучающихся понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств. [1]

Медиаобразование (media education) рассматривается в качестве обучения, нацеленного на формирование медиакомпетентности, то есть на развитие критического и вдумчивого отношения к медиа. Результатом качественного медиаобразования становятся компетенции, связанные с поиском, критическим анализом и использованием проверенной информации в медиадеятельности. Нельзя сводить роль медиаобразования только к освоению сетевого взаимодействия, виртуальной реальности и инициации перехода образовательного процесса в цифровую среду.

Белорусские исследователи в сфере медиобразования выделили наиболее значимые теоретические концепции, среди которых: теория развития критического мышления, эстетическая, социокультурная, практическая и культурологическая теории.

Главными целями медиаобразования в высших учебных заведениях являются:

- защита от вредного влияния медиа;
- развитие критического мышления;
- развитие способностей к моральному, нравственному, психологическому анализу различных текстов медиа;
- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса;
- развитие коммуникативных способностей личности;
- развитие умений самовыражения с помощью медиа и медиакультуры и др. [2].

Одной из задач, которую преследует медиаобразование, является формирование умения выбирать и в последствии использовать наиболее безопасные и полезные медийные ресурсы. Эти умения определяют уровень медиа-информационной грамотности обучающихся.

Медийно-информационная грамотность – совокупность знаний, навыков, установок, компетенций и практик, позволяющих обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой основе. Медийно-информационная грамотность формируется в результате участия обучающихся в медиатворчестве, которое организуется посредством сетевого взаимодействия участников через дистанционные медиапроекты.

В качестве условий воспитания информационной культуры в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь указано использование в воспитательном процессе ресурсов средств массовой информации (периодическая печать, радио, телевидение, Интернет); наличие у педагогов и обучающихся знаний в области компьютерной техники; наличие и совершенствование современной технической базы учреждений образования; проведение информационных часов; системность, качественный отбор информации и адресность информационного воздействия; обеспечение информационно-психологической безопасности обучающихся. [3]

Условия эффективности медиаобразования при формировании медиаграмотности:

- включение информации в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении учащимися информации СМИ;

- формирование умений:

✓ интерпретировать информацию, понимать ее суть, адресную направленность, цель информирования, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу;

✓ находить требуемую информацию в различных источниках, систематизировать ее по заданным признакам, переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и обратно; трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;

✓ аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;

✓ воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» в отношении каждой из них;

✓ устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями, вычленять главное в информационном сообщении. [4]

При грамотном использовании средств медиаобразования преподавателем в образовательном процессе у студентов будут формироваться коммуникативные навыки, а также повышаться их общекультурный уровень.

Рассмотрим причины актуальности развития медиаграмотности в современном мире обоснованы одним из ведущих исследователей современного медиаобразо-

вания, британским ученым и педагогом Л. Мастерманом. Далее представим эти причины:

1) высокий уровень потребления медиа и насыщенности современного общества средствами массовой информации;

2) идеологическая важность медиа и их влияние на сознание потребителей;

3) быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения;

4) интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы;

5) повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях;

6) необходимость обучения с ориентацией на соответствие будущим требованиям. [5]

Медиаграмотность, по мнению известного специалиста в области медиаобразования профессора Александра Викторовича Фёдорова, – это «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов (разноплановых сообщений средств массовой коммуникации), обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. В комплексе с существующими методами воспитания медиаобразование как направление педагогической деятельности призвано выполнять важную функцию подготовки подрастающего поколения к жизни в информационном пространстве. Реализация методов медиаобразования подразумевает использование таких принципов, как научность, систематичность и доступность, наглядность, связь обучения и воспитания с окружающей действительностью, учет индивидуальных особенностей учащихся, активность аудитории, направленность на социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, обучения, переход от обучения к самообразованию». [6]

В широком смысле медиаграмотность (media literacy) подразумевает возможность доступа к медиа (например, возможность использовать Интернет), выбора, анализа и оценки информации, знание элементов, лежащих в основе процесса производства опубликованных материалов и даже понимание вопросов регламентирования данной области.

В заключение, можно утверждать, что медиаобразование играет ключевую роль в подготовке студентов к жизни в условиях современного информационного общества. Формирование медиаграмотности становится необходимым условием для успешной адаптации к стремительно меняющемуся информационному окружению. Оно не только помогает развивать критическое мышление и навыки анализа медийных материалов, но и способствует воспитанию ответственного потребителя информации.

Актуальность медиаобразования подтверждается его способностью защищать обучающихся от негативного влияния медиа, развивать их моральные и эстетические ценности, а также коммуникативные способности. Важно, чтобы образовательные учреждения активно интегрировали элементы медиаобразования в свои программы, создавая условия для участия студентов в медиатворчестве и формируя у них умения эффективно использовать медийные ресурсы.

Таким образом, успешная реализация медиаобразования требует системного подхода, включающего как теоретическую подготовку, так и практическое применение знаний. Только так можно обеспечить высокую медиаграмотность студентов, что в свою очередь станет залогом их успешной профессиональной деятельности и социальной адаптации в будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Masterman L.A. Rational for Media Education. In: Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, – 2007. – 15–68 p.

2. Ашаев, Ю.П., Из опыта развития электронных образовательных ресурсов в БГТУ / Ю.П. Ашаев // Брест, БГТУ. - 2024. - №2. - С. 6–9.

3. Бурмыкина, И.В. Предикторы и инструменты формирования медийно-информационной грамотности (по результатам социологического исследования) / И.В. Бурмыкина // Гуманитарные исследования Центральной России. - 2024. - №1 (30). - С. 50–58.

4. Гендина, Н. И. Проблема интеграции информационной и медиаграмотности: Международный опыт и российские реалии / Н. И. Гендина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 19–1. – С. 54–71.

5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2007. – №2. – С. 9–40.

6. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Фёдоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.

## MEDIA EDUCATION AND MEDIA LITERACY IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

**H. A. Selivanava**

*Belarusian State University, Minsk, Belarus, selivanavaha@bsu.by*

The article examines the importance of forming media literacy among students in the modern information society. The article analyses the role of media education as a means of developing critical thinking and protecting against the negative influence of the media. The conditions conducive to effective learning are being investigated.

*Keywords*: media education; media literacy; critical thinking; communication skills; information society

УДК 372.881.1

## РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

**М.А. Стрельцова**

*Государственное учреждение образования «Средняя школа №1 г. Быхова» Быхов, Республика Беларусь, mimoprohodila86@mail.ru*

В статье представлены результаты исследования CLIL (content and language integrated learning) при обучении иностранному языку на примере работы с текстом посредством интегрированного чтения и восприятия и понимания речи на слух, при интеграции другой предметной дисциплины в процесс обучения иностранному языку и интеграции информации из других источников разнообразной тематики.

*Ключевые слова*: междисциплинарность; универсальные компетенции; коммуникативная компетенция; интеграция информации; практико-ориентированность.

Обучение иностранному языку выходит за рамки развития коммуникативной компетенции, так как иностранный язык в современном мире - это не только межкультурное взаимодействие, но и предметно-языковое интегрированное обучение, которое развивает универсальные компетенции обучающихся.

В рамках развития универсальных компетенций на учебных занятиях по иностранному языку, актуальным является работа с разными информационными материалами. Учитывая то, что обучающиеся сталкиваются с большим объемом информации, им необходимо задействовать когнитивные процессы для нахождения, понимания и осмысления информации, развивать критическое мышление, развивать умение различать факт от мнения, находить противоречия, схожести, критично воспринимать полученную информацию, связывать в единое целое отдельные информационные элементы, формулировать выводы. Чтобы достичь вышесказанного, необходима интеграция информации из разных источников.

Поэтому внедрение предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), предложенной еще в 1994 году Дэвидом Маршем, становится актуальным. Данный методологический подход можно осуществлять посредством работы с аудиальным и визуальным текстом при интеграции информации одной тематики, что развивает не только критическое мышление с выходом на коммуникативное высказывание, но и побуждает обучающихся к сравнению, сопоставлению явлений и идей, способствует развитию умений выражать согласие, несогласие, побуждать к постановке вопросов, активизирует предметные и междисциплинарные связи. Обучающие учатся узнавать и воспринимать новые сочетания известных единиц, раскрывать причинно-следственные связи; развивают структурную и содержательную антиципацию, механизм логического понимания.

Рассмотрим формирование универсальных компетенций в контексте работы с аудиальным и визуальным текстом как средство предметно-языкового обучения:

Восприятие и понимание речи на слух является одним из сложнейших видов речевой деятельности на учебных занятиях по иностранному языку. Иногда трудности с пониманием текста на восприятие и понимание речи из разных информационных источников связаны с тем, что обучающиеся не могут на слух определить лексические соответствия, либо определить синонимические замены, уже ранее изученных лексических единиц, извлечь из контекста необходимую информацию, игнорировать второстепенную информацию и, как следствие, успешно выйти на коммуникативное высказывание на завершающем этапе учебного занятия. Снятие лексических трудностей и развитие критического мышления при восприятии и понимании речи на слух, можно осуществлять посредством интегрированного чтения и восприятия и понимания речи на слух**.**

Данный метод работы как с визуальным текстом и текстом на восприятие и понимание речи на слух одной тематики, включает в себя владение познавательными, коммуникативными, регулятивными действиями. Учащиеся читают, а после слушают текст одой тематики, что позволяет сопоставлять факты, события, находить пересечения, отличительные черты, что развивает умение извлекать информацию не только из визуальных источников, но и помогает правильно интерпретировать смысловое содержание посредством восприятия и понимания иноязычной речи на слух. В данном случае текст для чтения можно использовать на предтекстовом этапе и наоборот, что позволит учащимся легче настроится на восприя-

тие другого, схожего текста, но имеющего определенные несоответствия, противоречия.

Эффективными способами работы с аудиальным и визуальным текстом для развития предметно-языковой компетенции являются:

1. '*Jigsaw reading'*, (каждая группа читают свой текст), прочитать тексты и обменяться информацией, в ходе взаимодействия и обсуждения о прочитанном: найти сходства, различия, сопоставления, записывать услышанное, делать пометки, данный способ нацелен на правильную интерпретацию текста через представление текстов в иной форме;
2. *'Four corners'* - способ работы с текстом при интеграции информации, который подразумевает чтение небольших текстов, статей, выдержек из журналов одной тематики и работа с текстом на восприятие и понимание речи на слух;

На доске записан вопрос, касающийся прочитанных текстов, и в четырех разных местах класса разложены ответы, которые соответствуют вопросу, записанному на доске. Каждый из четверых ответов на вопрос является верным в той или иной степени, но выбор зависит от правильной интерпретации, истинности суждений. На завершающим этапе учебного занятия учащиеся выбирают то место, которое соответствует их мнению и объясняют свой выбор;

3. *'Synthesizing'*- способ работы с аудиальным и визуальным текстом посредством их интеграции, который в виде схемы показывает, как меняется мнение обучающихся ввиду появления противопоставляющей информации. На рабочих листах после чтения, учащиеся заполняют схему, обсуждают и делают выводы;
4. *'Sticky notes'* подразумевает записи ключевых моментов прослушанного и прочитанного текста на стикерах для дальнейшей правильной интерпретации информации;
5. *'Рефлексивный треугольник'*, который включает мнение автора, мнение обучающегося, объективное мнение;
6. *'Freer practice'* подразумевает заполнение недостающей информации в виде выводов, которые необходимо заполнить, путешествуя по учебному кабинету, где заранее подготовлены рабочие листы с пропусками;
7. *'Reading activities'* centers подразумевает самостоятельную работу обучающихся по поиску и обработке информации и в дальнейшем ее правильной интерпретации, когда педагог в центре учебного кабинета раздает статьи, выдержки из статей определенной тематики и задает вопрос или объясняет, какой вывод необходимо сделать, что дает возможность самостоятельно ознакомиться с информацией, высказать свое мнение, выслушать остальных и прийти к правильной интерпретации, развивая речевую и языковую компетенцию.

Другой не менее важный вопрос предметно-языкового интегрированного обучения - это междисциплинарность, которая направлена на умение обучающимися использовать, интегрировать и правильно интерпретировать информацию, полученную на разных учебных дисциплинах. Поэтому в контексте работы с разными информационными источниками, доказывает актуальность использования информации из других дисциплин, что приведет к предметно-языковому интегрированному обучению (*Content and language Integrated learning).*

Безусловно, у педагога имеется возможность надстраивать материал, который будет направлен на нахождение несоответствий и сходств информации из разных информационных источников. При этом у педагога иностранного языка есть воз-

можность работать междисциплинарно, так как тематика учебного курса всегда перекликается с другими предметными дисциплинами.

Для учащихся на III ступени обучения в рамках тематики и празднования 80-летия Великой Отечественной Войны, актуальным было рассмотрение материалов на английском языке и статей про Вторую мировую войну.

Учащимся было предложено рассмотреть статьи, рассказать, что они уже знают о данной теме из истории Беларуси в контексте всемирной истории, найти в информационных источниках более глубокий анализ событий, проанализировать, поделиться мнением, выслушать мнения оппонентов, что в дальнейшем положительно сказывается на развитии критического мышления обучающихся, правильной интерпретации информации, накопление знаний, умений, навыков, необходимых для решения жизненных задач.

Далее, при исследовании возможностей сформировать навыки военного перевода посредством фильмов, статей, документов по военной тематики, обучающиеся работали с разными информационными источниками, в том числе просмотр кинофильмов на русском и английском языках, что, конечно, положительно сказывается на отборе информации, правильной интерпретации, оценки и содержания того или иного информационного источника.

Также хотелось бы отметить один из источников: «*Genocide of the Belarusian people*», который содержит в себе аналитическую информацию о геноциде белорусского народа, документы, фото того времени. При обучении английскому языку в рамках развития навыков военного перевода, данный документ содержит информацию, которая представлена на английском и на русском языках, что дает возможность одновременно работать с разными источниками, формировать навыки правильной интерпретации информации, успешно развивать речевую и языковую компетенцию, и при этом развивать межпредметные связи.

Также был создан словарь, для формирования навыков военного перевода:

*'The punitive operations'*- карательные операции,

*'Torture*'-казнь, издевательства *'an operation'*

- операция (военная),

*'an ammo'* - боеприпасы, патроны,

*'a tank'* - танк,

*'an armor'* - оружие,

*'a grenade'* - заряд, граната**,**

*'a bayonet'* - штык, '*Combat instructions'* - боевые инструкции,

*'Supreme commander of the Armed Forces'* - Верховный главнокомандующий вооруженными силами,

*'Captured bandits'* - военнопленные,

*'Execution'*-казнь,

*'reserve army'* - армия резерва,

*'weapons of extermination'* - орудие истребления,

*'gunshot wounds'* - зажигательные бомбы,

*'invaders'*-захватчики,

*'protocol of interrogations'* – протокол допросов,

*'from testimonies of witness'* -из показаний свидетеля,

*'impale the body with bayonets'*-проткнуть тело штыком,

*'infantry division'* - пехотная дивизия,

*'punishers'* - каратели,

*'combat report of battle group'* - боевое донесение командира боевой группы,
*'occupation'* - оккупация,
*'to be sentence to death'* - быть приговоренным к смерти,
*'executions'* - расстрелы,
*'a mortar'* - миномет,
*'a machinegun'* - пулемет,
*'a flame'* - пламя,
*'a dozer'* - техника,
*'a flank'* - фланг,
*'a troop'* - солдаты,
*'a duty'* - боевая задача,
*'a minefield'* - минное поле,
*'an artillery'* – артиллерия.

Безусловно, для современного учебного занятия по иностранному языку, предметно-языковое интегрированное обучение является актуальным, так как использование аутентичных материалов, обсуждение исторических событий, погружает обучающегося в языковую среду в искусственно созданных условиях, что формирует его языковую и речевую компетенцию в совокупности с универсальными компетенциями, доказывая свою практико-ориентированность в дальнейшей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: the European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – Cambridge University Press, 2010.

## DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES THROUGH SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

**M.A. Streltsova**
*State Educational Institution "Secondary School No. 1Bykhov"*
*Bykhov, Republic of Belarus, mimoprohodila86@mail.ru*

The article presents the results of a study of CLIL (content and language integrated learning) in teaching a foreign language using the example of working with a text through integrated reading and listening comprehension, as well as integrating another subject discipline into the process of teaching a foreign language, or integrating information from other sources on various topics.

*Keywords*: interdisciplinarity; universal competencies; communicative competence; information integration; practical orientation

УДК 372.881.111.1

## РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОНЛАЙН-ПИСЬМА ЧЕРЕЗ ЧАТЫ И ФОРУМЫ

**Я.И. Суворова**
*Московский городской педагогический университет,*
*Университет науки и технологий МИСИС, Москва, Россия*
*phd.suvorova@gmail.com*

В статье рассматривается развитие у студентов умений профессионального англоязычного онлайн-письма через чаты и форумы. Показано, что цифровая среда меняет

формы письменной профессиональной коммуникации. Обосновывается дидактический потенциал чатов и форумов как аутентичной и интерактивной среды общения. Отмечается необходимость их методически осмысленного отбора и управляемого использования.

*Ключевые слова*: письменная профессиональная коммуникация; профессиональное онлайн-письмо; чаты и форумы; аутентичные цифровые ресурсы; методическая управляемость.

**Введение.** Цифровизация изменила формы профессионального письменного общения и вывела его за пределы традиционной деловой переписки по электронной почте. Сегодня значительная часть профессионального взаимодействия разворачивается в чатах, комментариях, ветках обсуждений и на форумах. В этих условиях при подготовке будущих специалистов уже недостаточно ограничиваться только обучением академическим или деловым текстам в их привычном виде. Более актуальным становится развитие умений профессионально ориентированного онлайн-письма в курсе английского языка для специальных целей.

Использование цифровых инструментов в образовании прочно вошло в научную повестку. Однако сама по себе цифровизация не снимает вопроса о качестве педагогического отбора. Исследователи подчеркивают необходимость сохранять именно те формы цифрового обучения, которые обладают методической ценностью [1].

Одновременно обращается внимание и на аксиологическую сторону цифровой трансформации. В онлайн-среде существует риск ценностной дезориентации обучающихся, поэтому особое значение приобретает сохранение устойчивых коммуникативных норм [2]. В этом контексте цифровые ресурсы требуют не механического внедрения, а более взвешенного подхода, при котором инновационные инструменты соотносятся с фундаментальными дидактическими основаниями, а технология рассматривается как средство обучения, а не как его самостоятельная цель [3].

С позиции полиподходности и междисциплинарности онлайн-коммуникация понимается как результат взаимодействия языковых, когнитивных, социокультурных и профессиональных факторов [4]. Это позволяет рассматривать профессиональные чаты и форумы не просто как технические площадки для обмена сообщениями, а как дискурсивную среду, в которой пересекаются жанровые модели, коммуникативные нормы и стратегии общения. При этом аутентичные цифровые ресурсы создают условия для диалогического и межкультурного взаимодействия, а значит, способствуют освоению культурно маркированных норм общения в цифровой среде [5].

**Основная часть.** Профессиональные чаты и форумы представляют интерес с точки зрения английского для специальных целей, поскольку являются средой, где письменное общение связано с реальными задачами профессионального взаимодействия. Их дидактическая ценность во многом определяется аутентичностью. Такие ресурсы содержат живое профессиональное общение с характерной для него стилистикой и прагматикой. Работа с аутентичными текстами помогает студентам осваивать международные стандарты коммуникации [6]. В контексте онлайн-диалога анализ цифровых дискуссий развивает умение выбирать маркеры и регистры общения [7]. При этом ресурс, используемый в обучении, должен содержать реальные модели профессионального онлайн-взаимодействия [8]. В методическом плане это позволяет приблизить обучение письму к условиям, в которых язык используется не как учебный объект, а как средство профессионального общения.

Не менее важным является жанрово-коммуникативное разнообразие таких ресурсов. В цифровой среде границы традиционных жанров размываются, вследствие чего возникают смешанные и гибридные формы письменного взаимодействия. В профессиональных чатах сосуществуют разные коммуникативные модели от регламентированных сообщений до неформальных уточнений и быстрых реакций [9]. Жанровое пространство цифрового общения требует от специалиста умения переключаться между жанрами в зависимости от цели, адресата и контекста [10]. В контексте английского для специальных целей это означает, что работа с чатами и форумами должна ориентировать студентов не на один шаблон профессионального письма, а на более широкий спектр письменно-речевых форм, включая запрос, аргументацию и обратную связь.

Методический потенциал чатов и форумов раскрывается и через их диалогическую организацию. Письменный онлайн-диалог не сводится к набору изолированных сообщений. Он требует среды, в которой поддерживаются связные цепочки смыслового согласования [11]. Возможности цитирования, тематического ветвления и адресного взаимодействия делают такое общение более интерактивным [12]. Для обучения это особенно существенно, поскольку студенту необходимо не только формулировать отдельное сообщение, но и включаться в последовательный письменный обмен, развивающийся по логике вопроса, уточнения и аргументированного ответа.

При этом открытые цифровые площадки нельзя рассматривать как безусловно безопасную среду обучения. Онлайн-коммуникация связана с рисками анонимности, размывания границ общения и токсичного поведения [13]. Поэтому для учебных целей особенно значимы четкие нормы взаимодействия на платформе [14]. Кроме того, интеграция внешнего ресурса в учебный процесс требует сохранения контроля над образовательной траекторией. Эффективность онлайн-диалога возрастает при наличии четкой структуры и возможности модерации [15]. Более устойчивое взаимодействие формируется там, где можно отслеживать сообщения, регулировать потоки вопросов и распределять ответственность между обучающимися [16]. В методическом отношении это означает, что аутентичность цифрового ресурса сама по себе недостаточна, важна и его пригодность для последовательного развития письменно-речевых умений.

Анализ открытых профессиональных международных платформ показывает, что их педагогическая ценность неодинакова. Использование таких цифровых площадок позволяет выйти за пределы учебных симуляций и обратиться к реальным моделям письменного онлайн-взаимодействия. Это помогает точнее представить нормы деловой онлайн-коммуникации. При этом цель письменной речи в профессиональной сфере связана не с демонстрацией безупречной языковой компетентности, а с использованием языка для решения задач и обсуждений. В этом смысле работа с подобными ресурсами поддерживает переход от академического письма к функциональному профессиональному.

Жанровый сдвиг в цифровой среде проявляется в том, что письмо становится более динамичным, а короткие форматы играть более заметную роль. Из-за этого деловой онлайн-диалог нельзя рассматривать как однородное явление. В отличие от традиционных подходов к обучению профессиональному письму на английском языке, сосредоточенных на стандартных структурах и клише, работа с жанровым разнообразием и диалогичностью ориентирует обучение на развитие адаптивности. Студенту приходится переключаться с академического регистра на бо-

лее быстрое профессиональное обсуждение и на форматы письменного диалога, характерные для цифровой среды.

Показательно, что разные открытые платформы демонстрируют разные возможности для обучения. Stack Exchange и Stack Overflow дают образцы строго организованного взаимодействия, построенного вокруг решения конкретной задачи. Такая структура дисциплинирует письмо, приучает к точности формулировок и может быть полезна при обучении коротким профессиональным сообщениям, например запросу или комментарию. GitHub, в свою очередь, показывает, как письменный диалог развивается в тематических ветках и как аргументация соотносится с предметным контекстом. Reddit также может служить материалом для анализа профессиональных дискуссий, однако анонимность участников и неравномерный уровень коммуникативной культуры требуют особенно тщательной проверки и отбора содержания преподавателем.

Выход в открытую профессиональную среду дает доступ к аутентичному общению, хотя и не исключает коммуникативных рисков. У преподавателя нет возможности напрямую контролировать и модерировать внешние ресурсы, а это может приводить к нежелательным формам взаимодействия со стороны других участников онлайн-сообщества. По этой причине обращение к открытым платформам требует особенно внимательного отбора и педагогического контроля.

В связи с этим более продуктивной представляется двухэтапная организация обучения. На первом этапе профессиональные чаты и форумы используются как материал для наблюдения и анализа. Студенты выявляют особенности жанра, способы развития письменного диалога и нормы сетевого этикета. На втором этапе акцент переносится в методически управляемую цифровую среду, где можно сохранить близость к реальному профессиональному общению, но при этом обеспечить педагогический контроль и безопасность взаимодействия. Такая логика позволяет соединить аутентичность цифровых ресурсов с задачами целенаправленного формирования умений профессионального онлайн-письма и снизить барьеры при дальнейшем выходе в более открытую среду общения.

**Заключение.** Обучение письменной профессиональной коммуникации на английском для специальных целей нельзя ограничивать традиционными форматами академического и делового письма, поскольку значительная часть реального профессионального взаимодействия переместилась в цифровую среду. В этом контексте чаты и форумы важны не просто как новые каналы общения, а как дискурсивная среда, в которой письменная коммуникация приобретает жанровую подвижность, интерактивный характер и прямую связь с решением профессиональных задач. Это смещает фокус обучения с воспроизведения стандартных текстовых моделей на развитие умений профессионально ориентированного онлайн-письма, формирующихся в работе с аутентичными, но методически осмысленно отобранными ресурсами. При этом их включение в обучение требует не прямого переноса открытой цифровой коммуникации в аудиторию, а такой организации работы, которая сочетает анализ реальных образцов и последующую практику в управляемой среде.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Баранников, К. А. Современная {цифровая} дидактика: монография / К. А. Баранников, Т. М. Босенко, А. А. Воронков [и др.]. – М.: Интеллект-Центр, 2024. – 133 с.

2. Рябова, М. Э. Ключевые тенденции современного вузовского образования / М. Э. Рябова // Транслингва: вопросы современной науки и технологий сквозь призму языково-

го сознания : сб. по материалам междунар. науч.-практ. конф., Москва, 12 дек. 2024 г. – М. : Университетская книга, 2025. – С. 89–94. – EDN RBVRQD.

3. Suleimanova, O. A. Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices / O. A. Suleimanova // Training, Language and Culture. – 2020. – Vol. 4, No. 4. – P. 39–50. – DOI 10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50.

4. Тарева, Е. Г. Полиподходность и междисциплинарность – perpetuum mobile развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291. – DOI 10.17223/19996195/57/14. – EDN RCTWKO.

5. Рябова, М. Э. Аутентичные цифровые ресурсы как инструмент развития навыков межкультурного диалогического общения / М. Э. Рябова, К. Д. Демченко // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: материалы III междунар. науч.-практ. конф., Москва, 29 марта – 2 апр. 2022 г. – М.: Языки Народов Мира, 2022. – С. 218–223. – EDN UJIJRB.

6. Wajdi, M. Enhancing professional communication: A study of English business correspondence in international business contexts / M. Wajdi, R. P. (Jr.) Dizon, P. Sahoo, Z. N. Ghafar, M. K. Hasan // Journal of Language and Pragmatics Studies. – 2025. – Vol. 4, No. 2. – P. 121–132. – DOI 10.58881/jlps.v3i2.

7. Chan, C. S. C. University graduates' transition into the workplace: How they learn to use English for work and cope with language-related challenges / C. S. C. Chan // System. – 2021. – Vol. 100. – Article 102530. – DOI 10.1016/j.system.2021.102530.

8. Калугина, О. А. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам посредством научно-исследовательской работы студентов / О. А. Калугина // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2023. – Т. 13, № S1. – С. 56–61. – DOI 10.26794/2226-7867-2023-13-c-56-61. – EDN PKMJKT.

9. Байкулова, А. Н. Повседневное деловое общение: коммерческий чат, его специфика и роль в организации быта горожан / А. Н. Байкулова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 11–16. – DOI 10.18500/1817-7115-2023-23-1-11-16. – EDN HGWJYK.

10. Darvin, R. Moving across a genre continuum: Pedagogical strategies for integrating online genres in the language classroom / R. Darvin // English for Specific Purposes. – 2023. – Vol. 70. – P. 101–115. – DOI 10.1016/j.esp.2022.11.004.

11. Smith, G. G. Online discussion or authentic dialogue? How design affects discussions in two alternative types of online forums / G. G. Smith, M. B. Sherry // British Journal of Educational Technology. – 2025. – Vol. 56, No. 1. – P. 103–127. – DOI 10.1111/bjet.13491.

12. Колокольцева, Т. Н. Интернет-комментарий как сетевой жанр: общая характеристика, диалогический потенциал, проблемы классификации / Т. Н. Колокольцева // Жанры речи. – 2024. – Т. 19, № 2(42). – С. 164–173. – DOI 10.18500/2311-0740-2024-19-2-42-164-173. – EDN ISDSFK.

13. Гилязова, А. Е. Профессиональная чат-коммуникация юристов в цифровой среде: когнитивные стратегии и прагматическая организация / А. Е. Гилязова // Филология: научные исследования. – 2025. – № 6. – С. 1–10. – DOI 10.7256/2454-0749.2025.6.74798. – EDN WKESLB.

14. Фомина, М. В. Особенности онлайн-коммуникации в системе высшего образования: этические аспекты / М. В. Фомина, С. В. Масловская, Е. А. Михайлова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 1(237). – С. 51–55. – DOI 10.25198/1814-6457-237-51. – EDN KRYZAF.

15. Miyashita, H. Using online discussion forums in blended learning design to advance higher order thinking / H. Miyashita, N. Wark // Asian Journal of Distance Education. – 2024. – Vol. 19, No. 1. – P. 82–98. – DOI 10.5281/zenodo.10547458.

16. Squires, A. A mixed methods evaluation of online discussion tools in higher education / A. Squires, D. Rigby // International Review of Economics Education. – 2024. – Vol. 47. – Article 100298. – DOI 10.1016/j.iree.2024.100298.

**DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL ENGLISH ONLINE WRITING SKILLS THROUGH CHATS AND FORUMS**

**I. I. Suvorova**
*Moscow City University,*
*NUST MISIS, Moscow, Russian Federation, phd.suvorova@gmail.com*

The article discusses the development of students' professional online writing skills in ESP through chats and forums. It shows that the digital environment is changing the forms of written professional communication. The article explains the teaching value of chats and forums as an authentic and interactive communication environment. It also emphasizes the need for their careful selection and guided use in teaching.

*Keywords*: written professional communication; professional online writing; chats and forums; authentic digital resources; methodological control.

УДК 372.881.1:304.2

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТУ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

**Н.Г. Ферсман, Т.Е. Землинская, Д.А. Лукьянова**
*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия*
*fersman_ng@spbstu.ru, zemlinskaya_te@spbstu.ru, diana.lukyanova.2019@mail.ru*

В данной работе рассматривается понятие творческого мышления и анализируется роль иностранного языка как особой когнитивной среды, способствующей развитию креативности. Статьяоснована на трудах отечественных и зарубежных исследователей и включает обзор современных методов, применяемых на занятиях по иностранному языку для развития творческого мышления.

*Ключевые слова*: образовательная поликультурная среда вуза, корреляция между языковой компетентностью и творческим мышлением, метод фокальных объектов, построение «гирлянд» ассоциаций и метафор, арт-практики, картирование мыслей, цифровые инструменты совместной работы и визуализации.

Одной из ключевых компетенций современного специалиста является его креативная подготовленность как основа адаптации к стремительно меняющимся условиям, в том числе, профессиональной среды[1]. При этом отмечается, что в условиях цифровизации, сетевой социализации и поликультурного многообразия современного общества востребованными становятся специалисты, готовые не только к адаптации, но обладающие творческим потенциалом к преобразованию окружающей действительности [2]. Образовательная среда современного вуза создает пространство, в котором педагогический процесс, помимо образовательных задач, «направлен на формирование у обучающихся способности к конструктивному и креативному взаимодействию с представителями различных культур, поиску и реализации нестандартных решений в условиях социокультурного многообразия» [2, стр. 401].

Исследования последних десятилетий [3,4,5,6] показывают, что освоение второго (и последующих) языков улучшает не только коммуникативные способности, но и творческие навыки обучающегося. При этом потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии креативности, творческого мышления студентов заключает-

ся в следующем:

1. Помогает видеть больше смыслов в словах и текстах, так как новые слова и выражения открывают дополнительные концепты и ассоциации для осмысления материалов.
2. Тренирует дивергентное мышление, ведь поиск нескольких переводов и нестандартных речевых решений требует генерации множества идей.
3. Развивает когнитивную гибкость: постоянное переключение между языками учит быстро менять рамки восприятия и стратегии решения задач, позволяет мыслить более гибко.
4. Расширяет «угол зрения» на проблемы, так как знакомство с другой культурой даёт альтернативные модели интерпретации.
5. Обогащает метафорическое и образное мышление. Идиомы и культурно-специфические метафоры стимулируют воображение и оригинальность формулировок.

Для демонстрации роли иностранного языка в формировании творческого мышления рассмотрим результаты исследования, проведенного в 2022-2023 г. на базе 5 российских вузов, в котором участвовали 200 студентов языковых специальностей (переводческих, филологических, лингвистических) и 250 студентов неязыковых специальностей (технических, экономических, естественнонаучных). Для диагностики уровня творческого потенциала использовался тест Торренса в адаптации Е.Е. Туник, который позволяет получить показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности мышления, а также дополнительно использовали тест отдаленных ассоциаций С. Медника, уровень владения языком определялся на основе теста IELTS [3].

Первичный статистический анализ ещё раз продемонстрировал тесную связь языковой компетентности и творческого мышления: чем выше итоговый балл IELTS, тем значительнее рост показателей по батарее тестов Торренса (табл.1). Значение коэффициента Пирсона – 0,68 ($p < 0,01$) – фиксирует сильную прямую корреляцию между совокупным уровнем владения английским языком и интегральным индексом творческого мышления студенческой выборки[1].

Таблица 1. – Корреляции между уровнем владения английским языком и показателями творческого мышления

| Показатель творческого мышления | Коэффициент корреляции Пирсона(r) | Уровень значимости (p) |
|---|---|---|
| Общий показатель творческого мышления | 0,68 | <0,01 |
| Беглость | 0,71 | <0,01 |
| Гибкость | 0,66 | <0,01 |
| Оригинальность | 0,54 | <0,05 |
| Разработанность | 0,49 | <0,05 |

Дальнейшая детализация результатов показала, что наибольшую чувствительность к уровню языка демонстрируют два творческих параметра – беглость ($r = 0,71$) и когнитивная гибкость ($r = 0,66$) [3]. Оригинальность ($r = 0,54$) и разработанность ($r = 0,49$) также достигли статистически значимых величин, однако сила их связи с языковой компетентностью оказалась умеренной, то есть изучение ино-

странного языка оказывает меньшее влияние на развитие данных показателей.

Сравнительный t-тест между студентами-лингвистами и представителями других специальностей подтвердил эти наблюдения (табл. 2). Будущие переводчики набрали существенно более высокий средний балл IELTS (7,2 ± 0,9 против 5,1 ± 1,2; t = 9,41; p <0,001; d = 1,32) и опередили ровесников по общему показателю творческого мышления, показателю беглости и оригинальности. Между группами не выявлено статистически значимых расхождений лишь в уровнях гибкости и разработанности [3].

Таблица 2. – Различия между студентами языковых и неязыковых специальностей

| Показатель | Языковые специальности (M±SD) | Неязыковые специальности (M±SD) | t | p | d |
|---|---|---|---|---|---|
| Уровеньвладенияязыком | 7,2±0,9 | 5,1±1,2 | 9,41 | <0,001 | 1,32 |
| Общий показатель творческого мышления | 118,4±15,3 | 108,6±17,8 | 3,24 | <0,01 | 0,61 |
| Беглость | 38,9±6,2 | 34,1±7,5 | 3,71 | <0,01 | 0,69 |
| Гибкость | 29,5±5,1 | 28,2±6,3 | 1,19 | >0,05 | 0,22 |
| Оригинальность | 26,3±4,8 | 23,7±5,6 | 2,85 | <0,05 | 0,54 |
| Разработанность | 23,7±3,9 | 22,6±4,5 | 1,52 | >0,05 | 0,28 |

Качественный анализ ответов на тест отдалённых ассоциаций обнаружил, что студенты с высоким знанием английского заметно реже прибегают к банальным решениям. Многие ответы студентов-лингвистов отличались нетривиальным концептуальным синтезом, соединением отдаленных категорий, свежестью и не шаблонностью языковых средств выражения креативных идей [4].

Таким образом, данные исследования демонстрируют, что включение творческих заданий в курсы иностранного языка, создание подлинной коммуникативной среды могут существенно повысить эффективность обучения и способствовать раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Наконец, разберем, какие существуют современные методы и инструменты развития творческого мышления на занятиях по иностранному языку.

Современные международные мониторинговые исследования (PISA) рассматривают творческое мышление не как «врождённый талант», а как управляемый педагогический процесс, который можно целенаправленно проектировать через последовательность этапов: проблематизацию, дивергентное порождение идей, трансформацию, отбор и доработку идей, а затем – рефлексию и публичную презентацию результата [7].

Так, на фазе дивергентного порождения идей эффективно использовать организованный «мозговой штурм» – с запретом на оценивание по ходу высказываний, фокусом на количестве идей и свободой выдвигать самые нетривиальные варианты. Это обеспечивает быстрый сбор языкового и смыслового материала для последующей работы; технически это удобно проводить на цифровых досках (Miro, FigJam, Padlet) с таймерами, каналами для микрогрупп и функциями голосования за лучшие предложения, включая последующий ранжирующий опрос (Mentimeter, Forms).

Для выхода за пределы шаблонов следует применять метод фокальных объек-

тов: к заданной теме целенаправленно «приклеиваются» случайные свойства – на практике это реализуется через генераторы случайных слов, карточки свойств; дальше студенты в парах комбинируют неожиданные признаки и языковые средства, получая оригинальные концепты и слоганы на иностранном языке [5].

Расширению набора идей способствует построение «гирлянд» ассоциаций и метафор: от ключевых терминов курса (например, «migration», «innovation», «sustainability») обучающиеся тянут цепочки прямых и косвенных ассоциаций, переходя затем к метафорическому переосмыслению темы; удобные инструменты – облака слов (WordArt, AnswerGarden), быстрые mindmap – шаблоны, где каждая новая ассоциация порождает словообразовательные и лексико-грамматические задания [5].

Эмоциональную вовлечённость и свободу самовыражения можно улучшить с помощью арт-практик: цифровые инструменты (Canva, Pixton, Storybird) позволяют персонализировано перевести идеи в наглядные материалы (картинки, истории, сопровождаемые звуком, видео); при этом преподаватель задаёт языковые рамки (целевые грамматические конструкции, активная лексика, речевые клише), а встроенные шаблоны облегчают проведение практики.

На стадии структурирования и доработки идей помогает картирование мыслей: интеллект-карты фиксируют тезисы, примеры, контраргументы и связи между ними; цифровые инструменты (XMind, Coggle, MindMeister) поддерживают совместное редактирование, экспорт в презентации и последующую устную «защиту» проекта.

Наконец, для оценки результатов творческой работы можно использовать метод инверсии (метод «от противного»). Студентам специально ставят задачу «наоборот» (как написать плохой, неубедительный текст), далее студенты фиксируют признаки неудачи (логические дыры, слабые доводы, манипуляции, лишняя вода), а затем они инвертируют их в чек-лист сильного текста и переписывают работу уже по этим критериям. В качестве современного инструмента следует применять шаблоны «ProblemReversal» и использовать ИИ-ассистента как помощника для генерации контрпримеров и уточняющих вопросов.

Таким образом, обзор современных методов и инструментов обучения иностранному языку с целью формирования и развития креативности будущих специалистов показал, что развитие творческого мышления – управляемый педагогический процесс, который целесообразно строить по этапам. На каждом этапе действенны свои методики: «мозговой штурм» (для быстрого сбора языкового и смыслового материала); метод фокальных объектов (настройка на «выход из шаблонов»); «гирлянды» ассоциаций (поиск образных решений); арт-практики (усиление вовлечённости); интеллект-карты (структурирование аргументации и планирование); метод инверсии («переверни задачу») – как приём диагностирования слабых мест. Эффективность развития творческого мышления в процессе обучения иностранному языку, в том числе, повышают цифровые инструменты совместной работы и визуализации, такие как: интерактивные доски (Miro/FigJam/Padlet); опросники (Mentimeter/Forms); облака слов (WordArt/AnswerGarden); инструменты для работы с шаблонами (Canva/Storybird/Adobe Express).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1.Ферсман Н. Г. Формирование и развитие инновационного (творческого) мышления специалистов в системе постдипломного образования (в рамках курса иностранного языка).

СПб.: Астерион, 2014. 180 с.
2. Крамаренко, Ю.А. Воспитание социальной креативности в поликультурной образовательной среде: структурно-содержательный аспект (в контексте вузовского образования) / Ю.А. Крамаренко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Том 16, №3. – С. 392–411.
3. Алиева Р. Ю. К. Роль иностранных языков в развитии креативности студентов высших учебных заведений: эмпирическое исследование // Управление образованием: теория и практика, 2024 . 153–160 с.
4. Белянин, В.П. Психолингвистика. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.
5. Омельченко Е.А., Лидинфа Е.П. Развитие креативного мышления у обучающихся СПО при изучении экономических дисциплин // Вестник НИБ. 2024. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnogo-myshleniya-u-obuchayuschihsya-spo-pri-izuchenii-ekonomicheskih-distsiplin (дата обращения: 09.09.2025).
6. Toward a More Complete Understanding of the Link between Multicultural Experience and Creativity / Maddux, William W., Leung, Angela K.-Y., Chiu, Chi-Yue, & Galinsky, Adam D. //American Psychologist, 2009. P. 156-158[Электронный ресурс]: URL: https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=1643&context=soss_research(дата обращения: 10.08.2025)
7. PISA 2022 Creative thinking. Paris: OECD Publishing, 2022. [Электронный ресурс]: URL: Creative thinking | OECD (дата обращения: 30.04.2026)

## FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS A TOOL FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING IN A MULTICULTURAL UNIVERSITY ENVIRONMENT

**N. G. Fersman, T. Zemlinskaya, D.A. Lukyanova**
*Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia*
*fersman_ng@spbstu.ru, zemlinskaya_te@spbstu.ru, diana.lukyanova.2019@mail.ru*

This paper examines the concept of creative thinking? and analyzes the role of a foreign language training as a special cognitive environment for developing students' creativity. The article is based on the works of Russian and foreign researchers and includes an overview of modern methods used in foreign language classes to develop creative thinking.

*Keywords:* the educational multicultural university environment, correlation between language competence and creative thinking, the focal object method, "garlands" of associations and metaphors, art practices, mind maps), digital collaboration and visualization tools.

УДК 378.147:811.111:004

## METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**M.R. Kholzoda**
*Institute for Sustainable Development and Green Economy, Republic of Tajikistan*
*mr-kholzoda@mail.ru*

The main goal of teaching English to students at non-linguistic universities is to improve their ability to independently read literature in their field and obtain information from various foreign sources related to their profession. The more proficient a student is in their native language, the more motivated they will be to learn more, meaning the more actively they will study the foreign language.

*Keywords:* English, dialogue, experience, analysis, innovation, lesson, learning, testing, problems, oral speech.

The use of modern innovative technologies in English lessons enhances the cognitive activity of students at non-linguistic universities, particularly in the fields of culture and the arts, and also facilitates a student-centered approach to learning based on the students' abilities and level of preparation.

To strengthen scientific potential and improve the quality of education at all levels, it is essential to pay close attention to regular innovation and the study of innovative technologies in English lessons. The primary goal of learning foreign languages is not only to foster and develop a culture of communication between people but also to familiarize students with foreign cultures and civilizations, comparing them with their national customs and traditions.

The state educational standard for higher education in English at non-linguistic universities requires students to develop not only subject-specific and general competencies, but also professional competencies. In lessons using innovative technologies, students learn the basics of the language, essential professional vocabulary, phrases, and terms most commonly found in specialized literature, as well as read texts with specialized vocabulary and grammar, and master dialogic and monologue speech. The current stage of social development presents the education system and educational institutions with a number of serious challenges, including political and socioeconomic factors, integration into the global scientific and educational space, the creation of modern educational systems, the improvement of social formation, and the strengthening of ties between various levels of the education system. As President of the Republic of Tajikistan Emomali Rahmon emphasized, "There is a need for the nationalization of the language of new technologies in the country to be the focus of the relevant structures and bodies" [4, electronic resource].

Non-linguistic universities have created the necessary educational conditions for improving the education system. Expanding opportunities have necessitated a restructuring of the structure and content of education, which facilitates the training of personnel who are competitive in the labor market, educated, culturally inclined, independent, creative, and hold master's degrees of various qualifications, as well as the resolution of a number of social problems. At the same time, the new higher education system should be a key factor in achieving these goals. It should become the country's main driving force, contribute to improving the quality of education, and ensure competition among students [8, electronic resource]. One of the most effective ways to address these issues is the introduction of innovative technologies into the country's education system and their integration into the educational process of non-linguistic universities, particularly in the teaching of English. The emergence of innovative technologies, coupled with the development of technical means and access to global networks, has enabled the creation of a qualitatively new interactive and learning environment as a foundation for the development and improvement of the education system [2, pp. 28–30].

The goal of introducing innovative technologies into the country's education system is the practical implementation of effective education. Achieving good results, spending less time, and enriching material and intellectual resources are among the advantages of introducing innovative technologies into the educational process. The primary goal of using innovative technologies in the educational process is to develop and improve a system for training specialists to meet the demands of the labor market in the field of

innovation and various professions, as well as to organize information systems and international cooperation in the field of innovation [7, electronic resource].

The advantage of using innovative technologies in the educational process is the qualitative change in the student's personality, both in terms of knowledge and in terms of their personality development, compared to the traditional system. The implementation of this initiative will enable the implementation of previously unimplemented educational and didactic programs, offering solutions to the pedagogical crisis. The foundation of these innovative technologies is systems implemented using computer programs, information resources, and hardware and software that enable the storage, processing, and transmission of data from one location to another [1, pp. 33-36].

Without the use of information and communication technologies (ICT), higher education institutions cannot be recognized as innovators in the education system. These same institutions are innovators, introducing organizational, didactic, technical, and methodological innovations into the educational process and, on this basis, achieving a real increase in the volume and speed of learning and an improvement in the quality of instruction [9, electronic resource].

Innovative tools are already installed in the classrooms of higher education institutions (especially non-linguistic and industry-specific higher education institutions). Foreign language teaching conditions meet modern requirements. The proper use of connected equipment requires a high level of responsibility and professionalism from teachers. Despite the diversity of teaching methods, including didactic, computer-based, problem-solving, modular, and others, the primary pedagogical functions are assigned to the teacher. With the introduction of innovative technologies into the educational process, teachers are increasingly assuming positions as consultants, advisors, and tutors. This process requires specialized psychological and pedagogical training, since teachers' professional activities utilize not only specialized subject knowledge but also modern knowledge in computer science, the Internet, pedagogy, psychology, and teaching methods. This underpins a willingness to understand, evaluate, and implement pedagogical innovations [12, pp. 123-125].

The need for an innovative approach to teaching in the current context of social, cultural, and educational development depends on a number of factors. Numerous studies demonstrate that the increasing amount of information used in education must be based on a single source of information and processed in a modern manner. In this context, the education system cannot be effective without the use of modern tools and methods for processing, transmitting, and sharing electronic information [9, electronic resource].

First, socioeconomic changes have required a complete overhaul of the education system, methodology, and technology for organizing the educational process in non-linguistic universities. Innovative activities by teachers and educators, including the creation, development, and use of innovative pedagogical technologies, are a means of renewing educational policy. Secondly, it is necessary to strengthen the humanities aspect of educational content, constantly changing the scope and composition of disciplines, introducing new disciplines, and searching for new forms and new teaching technologies. In this regard, the role and status of pedagogical knowledge in the learning environment are becoming increasingly important.

Thirdly, there is a change in the nature of teachers' attitudes toward the development and implementation of pedagogical innovations. In a context of strictly regulated

educational content, teachers are not limited to the independent selection of new programs and textbooks, but also the use of new methods and tools of pedagogical activity.

Fourthly, the introduction of non-linguistic universities in the context of globalization and the creation of new forms of educational institutions, including non-state ones, creates real conditions for their competitiveness [16, pp. 229-232].

Thus, the transition to a multi-level education system is essentially an innovation. By introducing these technologies into innovative teaching, teachers make the learning process more comprehensive, interesting, and meaningful. At the convergence point between individual areas of linguistics and English language teaching methods, this combination for developing a worldview is one of the innovations in the implementation of innovations in the educational process, including interactive whiteboards, the effective use of educational slides, websites, and various forms of testing. The variety of lessons, divided into interactive groups, are innovative projects.

The modern educational paradigm, based on new technologies, is aimed not at imparting knowledge, skills, and academic abilities to students, but at developing their self-study skills. In the new generation of educational standards, professional and communicative competence occupies a special place among students' professional and general educational competencies [14, pp. 80-81].

Undoubtedly, the use of innovative and information technologies in the study of foreign languages, especially English in non-linguistic universities, is used as an effective basis for developing grammatical, lexical, and communicative skills, as well as the ability to assess knowledge.

The first task in achieving a new quality of foreign language education in non-linguistic universities is to bring it into line with modern requirements and the use of innovative technologies. Teachers in educational institutions must possess a new system of knowledge, skills, and abilities, as well as extensive experience in using new methods and technologies. Furthermore, the progress of society, the development of science, technology, and modern technologies require teachers to constantly strive to improve their professionalism and engage in innovative activities. Innovation, on the one hand, is a process of formation, implementation, and introduction, and on the other hand, it is the activity of introducing innovations into specific social activities. Therefore, innovative educational technologies should be viewed as a means of implementing and introducing new teaching methods [15, pp. 189-191].

To study the use of innovative technologies in English language teaching in non-linguistic educational institutions, we conducted a study on this issue. Time savings, understanding and simplification of the learning process, and accessibility of educational technologies are factors associated with the use of innovative technologies in the educational process, which is why we focused on this issue.

It should be noted that today, educators, especially teachers, face a very important task: improving the quality of education, access to the global educational space, training specialists to meet modern requirements, and adapting educational content to modern conditions. Paying special attention to the development of education and the implementation of education reform programs, the President of the Republic of Tajikistan noted that "in this process, one point should be kept in mind: in the modern world, the country is achieving great success in raising the level of education, paying special attention to society and widely introducing new techniques and technologies" [10, electronic resource].

In the modern conditions of economic development and a knowledge-based culture, education is one of the factors of the economic success of the state. The development of society, ensuring the security of society and the state, the quality of life of people, reaching the global level of the economy, cultural development, the development of new technological opportunities and social development as a whole directly depend on the level of education, the organization of high-quality student education; [9, text].

The results of educational processes have been theoretically and practically expanded through the use of innovative technologies and methods in non-linguistic higher education institutions, such as: the development of new content, new methods and forms of teaching, the introduction and dissemination of rich pedagogical experience, the use of innovative technologies in the process of training and management of educational institutions, conducting pedagogical experiments, etc. [11, pp. 18-19].

Experience and observations show that the use of innovative technologies such as computers, video projectors, language classrooms, technology parks, electronic whiteboards and other innovative equipment makes a valuable contribution to the expansion of English language teaching in non-language higher education institutions in the country. Thanks to innovative technologies, students are taught a wide range of English language learning areas such as multimedia presentations, a variety of fun educational games, interactive lessons, open lessons, quizzes, open and closed tests and much more in the process of learning English [5, p.95-98; 13, p.58]. When teaching English in non-language higher education institutions, it is in the interests of each student if multimedia presentations (multimedia presentations or video lessons, interesting video presentations in English) are organized on each topic. In this way, students study the topic and information and remember it. [6, pp.138-145]. A variety of educational games spark students' interest in the subject, enhance their learning ability, and increase their interest in the learning process [17, pp. 14-17; 3, pp. 29-33].

Analysis shows that if the material is presented in audio format, then... However, it is concerning that, despite the teacher's efforts, the learning process will never yield the desired results if the student is indifferent to the subject being studied. For this reason, the right approach and motivation, using innovative technologies and motivational methods, should, first and foremost, engage the reader's full attention to the learning process [18, pp. 96-99].

In fact, it's no secret that innovative technologies are at the center of our lives today more than anything else, helping us in all aspects of life, health, creativity, science, communication, and social interaction.

REFERENCES

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982. 192 с.

2. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции целей и задач // Иностр. языки в школе. 1985. № 5. С. 30-37.

3. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? // Иностр. языки в школе. 2008. №4. С.29-33.

4. Выступление Президента Республики Таджикистан, Лидера нации Эмомали Рахмона по случаю Дня государственного языка Республики Таджикистан (4 октября 2019 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://toj.today.tj/president/6076-suhanronii-peshvoi-millat-jemomal-ramon-ba-munosibati-rzi-zaboni-davlatii-umurii-toikiston.html

5. Закон Республики Таджикистан «Об инновационной деятельности», Душанбе, 2012 г., №822 [Электронный ресурс]. URL: http://majmilli.tj/law-of-jt-on-about-innovation/

6. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Казань, 2016. 189 с.

7. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О Программе инновационного развития Республики Таджикистан на 2011-2020 годы», 2011 г., №227. [Электронный ресурс]. URL: http://maorif.tj/storage/Dokument's/Barnomaho/ba24a74e3d838d8f893a8dd608f28028.pdf

8. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О Концепции перехода на новую систему общего среднего образования в Республике Таджикистан» 2010 г., №207. [Электронный ресурс]. URL: http://maorif.tj/storage/Dokument's/Barnomaho/d2bc5e907ac49048b41b38a277d01bb9.pdf

9. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О Государственной программе внедрения информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан на 2018-2022 годы», 2017 г., №443. [Электронный ресурс]. URL: http://maorif.tj/storage/Dokument's/0910bed2bc375c5f822831c11ab02708.pdf

10. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан до 2020 года», 2012 г., №334. [Электронный ресурс]. URL: http://maorif.tj/storage/Dokument's/Barnomaho/85bef317aed011a78e9f15c1273d6ca7.pdf

11. Селевко К.Г. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

12. Скрипко, Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? // Менеджмент качества. 2012. № 1. С. 76-84.

13. Солодухина О.А. Классификация инновационных процессов в образовании // Среднее профессиональное образование. 2011. №10. С. 12-13.

14. Холов, М.Р. Эффективное использование информационно-коммуникационных технологий на современных уроках английского языка / М. Р. Холов, К. Х. Гадоев // Язык и культура : Ежегодный альманах. Материалы XIX международной научно-практической конференции, Челябинск, 19 марта 2024 года. – Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2024. – С. 78-85.

15. Холов М.Р., Гадоев, К.Х. Нақши технологияи рақамӣ дар таълими дарси забони англисӣ / М.Р. Холов, К.Х. Гадоев// Вестник института языков. – 2020. – No. 1(37). – P. 119-126.

16. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса образования. Москва, 1991. 216 с.

17. Chirag P. Use of Multimedia Technology in Teaching and Learning communication skill // International journal of Research Academics. 17 (5). P. 473-495.

18. Celce-Murcia Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. 3rd edition. Heinle ELT, 2001. 584 p.

## МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

**М.Р. Холзода**

*Научно-исследовательского института устойчивого развития и зеленой экономики Республики Таджикистан, mr-kholzoda@mail.ru*

Основная цель обучения английскому языку студентов неязыковых вузов - повысить способность самостоятельно читать литературу по своей специальности и получать информацию из различных зарубежных источников, связанных с их профессией. Чем более компетентен студент в своем родном языке, тем больше у него будет мотивации к большему изучению, то есть тем активнее он будет изучать иностранный язык.

*Ключевые слова:* английский, диалог, опыт, анализ, инновации, урок, обучение, тестирование, проблемы, устное речь.

УДК 37.091.322.7:811.111

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Н.П. Цикото, И.Ю. Костенко**
*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*
*nadezhda.tsikoto@gmail.com, ivannakostenko@gmail.com*

В статье рассматриваются теоретические основы интеграции цифровых технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Анализируется эволюция понятия «коммуникативная компетенция» в контексте цифровой трансформации образования. Отмечены ключевые составляющие ИКК, основные дидактические и психолого-педагогические условия эффективного использования цифровых инструментов.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция; цифровые технологии; компетентностный подход; образовательная среда; иноязычное общение.

Современная образовательная среда характеризуется интенсивной цифровизацией, адаптивностью, инклюзивностью и развивающим потенциалом, а также переходом от трансляции знаний к формированию функциональных навыков. Объединение физического и цифрового пространства обеспечивает индивидуализацию обучения, профориентацию, интерактивность и использование современных технологий для развития компетенций XXI века.

Согласно Стратегии развития системы образования Республики Беларусь до 2035 года «целью современного образования является помощь обучающимся в приобретении компетенций, необходимых для успешной социализации и ответственного принятия осознанных решений, с которыми связана жизнь человека, в том числе при осуществлении профессионального выбора» [с.2]. Основными компетенциями, необходимыми для будущих педагогических работников, являются следующие: коммуникативная, социально-психологическая, профессионально-педагогическая, цифровая и инновационная, личностная.

Классическая модель коммуникативной компетенции, разработанная Д. Хаймзом и дополненная М. Каналом и М. Свейном, включала четыре компонента: грамматический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический. Позднее С. Савиньон добавила культурный компонент, а Дж. Ван Эк выделил социальный и социокультурный аспекты [с.4]. Таким образом, традиционная структура ИКК формировалась как интегративное единство языковых, речевых и социокультурных знаний и умений.

В условиях цифровой коммуникации структура ИКК претерпевает существенные изменения:

- появление техно-опосредованных субкомпетенций. Современный акт иноязычного общения в образовательном и профессиональном контексте почти всегда опосредован интерфейсом (электронная почта, мессенджеры, видеоконференции, коллаборативные платформы), что требует от обучающегося умения управ-

лять цифровым инструментарием параллельно с решением коммуникативной задачи. Технические сбои, особенности интерфейса и выбор канала коммуникации становятся значимыми факторами успешности общения;

- трансформация социолингвистического компонента. Цифровой этикет, особенности невербальной коммуникации в видеоформате, управление виртуальной презентацией себя становятся не факультативными, а обязательными элементами. Без их учета даже грамматически правильное высказывание может привести к коммуникативной неудаче;
- расширение дискурсивной компетенции. Студент должен уметь выстраивать логику высказывания не только в линейном тексте, но и в гипертекстовой, мультимодальной среде (сочетание текста, изображения, аудио, видеоряда, ссылок). Формируется умение работать с нелинейными нарративами: переходить по ссылкам, возвращаться к ключевым тезисам, интегрировать разные модальности в единое связное сообщение;
- виртуализация стратегической компетенции. Коммуникативные стратегии (уточнение, переспрос, перифраз) приобретают специфические цифровые формы: использование эмодзи для передачи эмоций, смайлов для смягчения категоричности, сленга цифровой среды (lol, imho, brb), а также опора на автоматический перевод и контекстные подсказки интерфейса.

Таким образом, цифровая коммуникативная компетенция может быть определена как способность и готовность личности эффективно осуществлять иноязычное общение в различных цифровых средах, используя технические и семиотические возможности этих сред для достижения коммуникативных целей. Данная компетенция представляет собой интегративное качество, которое формируется на пересечении лингвистической, дискурсивной, социокультурной и собственно цифровой грамотности.

Что касается сферы иностранных языков, то формирование функциональных компетенций достигается путем развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), которая трактуется как способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В современных условиях глобализации и цифровой трансформации владение иностранным языком перестает быть просто академическим навыком, становясь инструментом профессиональной и личностной реализации, а также приобретает особую значимость в конкурентоспособной среде молодых специалистов.

Освоение иноязычной коммуникативной компетенцией с использованием компетентностного подхода является одним из основных компонентов формирования профессионального базиса будущего педагога. «Компетентностный подход к обучению является актуальной тенденцией мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между программными требованиями, запросами общества и потребностями личности в результатах образования. Проявляется этот подход и в особой организации образовательного процесса, и в выборе содержания, форм, методов и средств обучения» [с.2].

Компетентностный подход в цифровую эпоху смещает фокус с простого накопления знаний на способность действовать в высокотехнологичной среде. Цифровые технологии здесь выступают не просто как инструменты, а как среда для формирования навыков. Главной целью при данном подходе для преподавателей высшей школы является научить студентов самостоятельно решать поставленные задачи, используя цифровые ресурсы, которые, в свою очередь, помогают

развивать базовые современные навыки, такие как цифровая грамотность, коммуникация, сотрудничество, критическое мышление. «В настоящий момент молодому специалисту необходимо обладать навыками коммуникации для того, чтобы выступать в своей профессиональной деятельности активным субъектом общения, готовым отстаивать свою профессиональную позицию. Формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов проявляется в способности реагировать на запросы собеседника, адекватно отвечать на вопросы, вести конструктивный диалог, высказывать свою точку зрения в процессе активной деятельности» [с.3].

Используя цифровые технологии в образовательном процессе, происходит развитие основных составляющих ИКК:

1. Лингвистическая компетенция: грамматика, лексика, развиваемые через онлайн-словари (такие как Oxford Learner's Dictionaries, Macmillan, Reverso Context, WordHunt), приложения (например, Duolingo), что позволяет студентам видеть не просто перевод слова, а его реальную сочетаемость (collocations) в живой речи. Систематическое использование мобильных приложений и адаптивных платформ на базе искусственного интеллекта, которое не требует большого количества времени, а всего лишь коротких сессий по 5-10 минут, способствует формированию прочной лексико-грамматической базы, позволяющей обучающимся оперативно и корректно подбирать языковые средства в зависимости от коммуникативной задачи и контекста.

2. Речевая компетенция: говорение, чтение, аудирование и письмо, в том числе через создание цифровых историй – digital storytelling, что представляет собой интеграцию традиционного нарратива и мультимедийных средств (текста, графики, аудио- и видеоряда). В процессе создания цифровых историй студенты совершенствуют навыки письма и чтения при работе со сценарием, а также тренируют произношение и интонацию в ходе озвучивания своих проектов. Необходимость восприятия мультимедийного контента на слух и последующее обсуждение работ в группе обеспечивают глубокую интеграцию аудирования и спонтанного говорения. Формат digital storytelling превращает пассивное освоение языка в активную творческую деятельность, способствующую уверенному владению речевыми умениями в цифровой среде. Таким образом, в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции данная технология выступает как комплексное средство развития всех видов речевой деятельности.

3. Социокультурная компетенция: знакомство с культурой через аутентичные видео, виртуальные экскурсии. В настоящее время у студентов открыт доступ к свежим новостным сводкам, блогам и интервью, что позволяет изучать современный сленг и идиомы, тем самым погружаться в другую культуру. Погружение в среду через цифровые ресурсы помогает считывать невербальные знаки, юмор и этикет, характерные для носителей языка, формируя тем самым полноценную социокультурную грамотность. Это способствует формированию способности к адекватной интерпретации культурных кодов и реалий, что минимизирует риск возникновения коммуникативных неудач в условиях реального межкультурного диалога.

4. Дискурсивная и стратегическая компетенция: умение строить высказывания и использовать стратегии общения в цифровом пространстве (форумы, чаты, видеоконференции). Особое внимание уделяется развитию навыков гибкого переключения между различными моделями речевого поведения – от строго офици-

ального в рамках видеоконференций до неформального в мессенджерах. Это позволяет обучающимся эффективно использовать компенсаторные средства, такие как гиперссылки, графические элементы и инструменты совместного редактирования, для достижения максимальной ясности и результативности коммуникации в глобальной сети. Систематическая практика в различных форматах цифрового дискурса формирует умение оперативно восстанавливать коммуникацию при возникновении технических или лингвистических барьеров, используя широкий арсенал мультимедийных ресурсов.

Таким образом, можно утверждать, что комплексное использование цифровых средств обеспечивает синергию всех компонентов ИКК, где технологическая грамотность становится неотъемлемым инструментом успешного межкультурного взаимодействия. Следовательно, цифровая среда перестает быть просто вспомогательным ресурсом и становится пространством для формирования речевой деятельности.

Образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие активного общения – способности человека к гибкой и живой коммуникации на иностранном языке. В условиях цифровизации это взаимодействие превращается в полноценный интерактивный процесс. Технологии здесь играют роль посредника (медиатора), который не только связывает участников обучения, но и обеспечивает им мгновенную обратную связь. Благодаря этому преподаватель может создавать аутентичные ситуации общения вместо однотипных имитационных упражнений, в которых студенту необходимо подстраивать свою речь под меняющиеся цифровые условия. Так изучение языка превращается в естественный инструмент для достижения практических целей.

Благодаря использованию технологий студент оказывается не просто пассивным слушателем, а и активным соавтором образовательного процесса. В результате цифровая среда трансформируется в пространство аутентичного социального опыта, где развитие коммуникативной компетенции становится естественным следствием участия в коллективном решении реальных проблемных ситуаций.

Цифровые технологии не заменяют классическую методику, а существенно расширяют границы формирования ИКК. В высшей школе основной фокус направлен на создание образовательной среды, которая позволяет подготовить специалиста, способного к эффективной коммуникации в глобальном цифровом обществе. Интеграция инновационных инструментов в учебный процесс позволяет моделировать сложные комплексные кейс-стади, которые ранее были недоступны в рамках традиционной аудиторной работы. В конечном счете, это превращает изучение иностранного языка из академической дисциплины в живой инструмент профессионального и личностного роста, востребованный в условиях цифровой экономики.

Таким образом, цифровые технологии трансформируют изучение языка из пассивного накопления знаний в динамичный и персонализированный процесс активного взаимодействия. Благодаря грамотному использованию цифровых технологий в образовательном пространстве, развитие ИКК происходит не изолированно, а в контексте реального коммуникативного взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Безденежных, Н.Н. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранным языкам в вузе / Н.Н. Безденежных, О.В. Колесова // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. – 2022. – №4. – С. 152-156.

2. Стратегия развития системы образования Республики Беларусь до 2035 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.by/strategy-do-2035-goda – Дата доступа: 02.05.2026

3. Цикото Н.П., Костенко И.Ю. Развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в педагогическом вузе / Н.П. Цикото, И.Ю. Костенко// Чатырнаццатыя Танкаўскія чытанні : зборнік навуковых артыкулаў / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал. В.Д. Старычонак [і інш.] ; адк. рэд. В.Д.Старычонак. – Мінск : БДПУ, 2024. – С. 394-397.

4. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https:// https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf – Дата доступа: 02.05.2026

## THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE USING DIGITAL TECHNOLOGIES

**N.P. Tsikota, I.U. Kastsenka**

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus*
*nadezhda.tsikoto@gmail.com, ivannakostenko@gmail.com*

The article examines the theoretical foundations of integrating digital technologies into the process of developing foreign language communicative competence (FLCC). It analyzes the evolution of the concept of "communicative competence" in the context of the digital transformation of education. The key components of FLCC, as well as the main didactic and psychological-pedagogical conditions for the effective use of digital tools, are identified.

*Keywords:* foreign language communicative competence; digital technologies; competence approach; educational environment; foreign language communication.

УДК 811.1|.8(072)

# РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

**А.Э. Черенда**

*Белорусский государственный университет*
*Минск, Республика Беларусь, cherendaae@bsu.by*

В статье рассматривается возможность формирования универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку; анализируются учебно-познавательные задания, включенные в пособие “English. Communication in Science Community”, которые используются в интерактивном обучении студентов-магистрантов неязыковых специальностей.

*Ключевые слова:* универсальные компетенции; интерактивные технологии; студенты-нелингвисты; мягкие навыки; критическое мышление; креативность; коммуникация.

**Введение.** В любом обществе, и современное не исключение, система образования всегда была, есть и будет объектом изучения, критической оценки и бесконечных попыток модернизации и совершенствования, зеркально отражая процессы, происходящие в обществе и подчиняясь им. К примеру, необходимо изменить составляющую любой страны – экономику, – сразу все возникают вопросы: как и кто. И ответом на эти вопросы будет: высококвалифицированный специалист, обладающий не только узкоспециализированными (профессиональными) навыками, но и универсальными компетенциями. И если раньше считалось, что успех в профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности узкоспециализированных знаний, умений и навыков, а также положительного отношения к работе, требуемых для эффективного выполнения обязанностей в той или иной сфере деятельности, в современных условиях акцент сместился в сторону интеллектуальной и эмоциональной сферы специалиста, а также таких личных качеств, как умение продуктивно взаимодействовать с людьми, быть мобильным, социально адаптированным и эффективным коммутатором [10, с. 99], обладать дополнительными знаниями и умениями и стремлением к саморазвитию, быть преданным своему делу и мотивированным к профессиональной деятельности. То есть современные работодатели не довольствуются лишь уровнем профессионального образования, желательно высоким, они обращают пристальное внимание на сформированность у потенциальных работников универсальных компетенций. Соответственно в настоящее время в системе высшего образования наблюдаются изменения, которые в частности проявляются в ее ориентации на рынок и конечных потребителей предоставляемых образовательных услуг, и, следовательно, в подготовке специалистов с развитыми универсальными компетенциями.

Учебная дисциплина "Иностранный язык" открывает широкие возможности для формирования у студентов универсальных компетенций. Изучение иностранного языка ориентировано на развитие личности студента, его социальную адаптацию, на формирование у него стремления к успеху в условиях неопределенности. Развитие языковых компетенций стимулирует развитие критического мышления, аналитических навыков, умения проектировать свою деятельность, работать в команде, принимать решения, осуществлять различные виды коммуникации [5, с. 106].

Итак, объектом исследования в работе являются универсальные компетенции, цели исследования состоят в анализе содержания и видов универсальных компетенций, выявлении специфики их формирования в процессе обучения иностранному языку с помощью интерактивных технологий. Актуальность данной работы заключается в изучении особенностей формирования универсальных компетенций в иноязычной обучающей среде. Практическая значимость работы состоит в учете особенностей формирования универсальных компетенций при разработке учебных пособий с включением в них учебно-познавательных заданий, ориентированных на развитие указанных компетенций с их последующим применением в профессиональной деятельности.

**Содержание понятия "универсальная компетенция". Виды универсальных компетенций.** Остановимся на трактовке данного понятия. Следует прежде всего отметить, что как в зарубежной, так и в отечественной литературе не существует ни единого термина, ни однозначной его трактовки. Так, в зарубежных источниках встречаем, помимо термина "универсальные компетенции" еще и "гибкие компетенции", которые приравниваются к "мягким" навыкам (soft skills), а также

"базовые компетенции", "ключевые компетенции" и т.п. [2, с. 87]. Подобное наблюдаем и в отечественных статьях. Что касается определения термина, здесь также встречаем разные варианты. К примеру, универсальные компетенции – «это компетенции мета-уровня, которые требуются современному человеку для самоорганизации и выбора способов деятельности в любой ситуации неопределенности, возникающей на его жизненном или профессиональном пути» [2, с. 87]. Или: «совокупность надпрофессиональных навыков и качеств личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций» [10, с. 101]. В работе И. А. Зимней находим: «… в настоящее время образование, на мой взгляд, столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема, входящих в них компонентов» [3, с. 12].

Возможность подобной точки зрения проистекает из широкого разнообразия существующих трактовок понятия "универсальная компетенция". Автору данной работы близко следующее его определение: «унифицированные навыки и личные качества, способствующие повышению эффективности работы и взаимодействия с окружающими людьми» [5, с. 108].

Рассмотрим виды универсальных компетенций или по-другому "гибких" навыков. Анализ результатов исследований отечественных и зарубежных ученых показал, что набор универсальных компетенций разнится от работы к работе. В статье Ю. Б. Дроботенко и Н. А. Назаровой находим следующую информацию: «… в научной литературе встречается следующая структура универсальной компетенции: знания и навыки; мета-навыки (креативность, критическое мышление, коммуникация, сотрудничество, рефлексия и саморегуляция); совокупность черт характера (сознательность, смелость, способность быстро восстанавливаться, моральные качества, лидерство)» [2, с. 90]. В работе И. А. Зимней выделяются 10 основных компетенций, которые объединены в три группы:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, обучения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека в социальной сфере;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека [3].

Сходные классификации находим в работах других отечественных исследователей:

1) «социальные, интеллектуальные и волевые компетенции» [1, с. 139];
2) «когнитивные навыки, социально-коммуникативные навыки; навыки эмоционального интеллекта» [8, с. 3].

Нельзя не согласиться с предложенными классификациями универсальных компетенций ("гибких" навыков), однако для нашего исследования наиболее значимыми являются компетенции, названные П. Гриффиным: «креативное мышление (creative thinking) коллаборация (collaboration), коммуникация (communication), критическое мышление (critical thinking)» [6, с. 108], которые нашли свое отражение в государственных образовательных стандартах.

Разумеется, набор универсальных компетенций в государственных образовательных стандартах шире, но для нашего дальнейшего анализа необходимы именно эти четыре компетенции.

Выше отмечалось, что иностранный язык как учебная дисциплина является одним из оптимальных средств для формирования и развития универсальных компетенций. Дополнительную эффективность придает осуществление аудиторной и внеаудиторной работы, в ходе которой и происходит процесс развития универсальных компетенций. Важно учитывать, что для формирования универсальных компетенций необходимо использовать инновационные формы организации образовательного процесса, комбинировать разнообразные приемы, методы, подходы. В практике преподавания иностранных языков в настоящее время широко используется интерактивное обучение, под которым понимают «специальную форму организации познавательной деятельности, основанную на взаимодействии опирающихся между собой … . Преимущество интерактивных форм организации образовательного процесса заключается в обеспечении высокого уровня взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоционального единения участников» [7, с. 7].

Рассмотрим интерактивные технологии обучения иностранному языку, которые целесообразно применять на разных этапах занятия для формирования четырех универсальных компетенций (креативность / креативное мышление, критическое мышление, коллаборация, коммуникация) у будущих специалистов. С этой целью проанализируем учебно-познавательные задания, включенные в пособие "English. Communication in Science Community", которые можно использовать в интерактивном обучении студентов-магистрантов неязыковых специальностей.

Любое занятие начинается с этапа, называемого warm-up, в ходе которого используются различные игры, задания, развивающие креативное мышление, причем выполнение заданий осуществляется в ходе взаимодействия и общения с как можно большим количеством людей. Если преподаватель намерен использовать данный этап для повторения пройденного ранее материала, к примеру, лексики, можно воспользоваться заданием из подраздела "Focus on Vocabulary" (‘*Fill in the crossword puzzle*’), которое дано в каждом разделе первого модуля учебного издания, указанного выше. Можно организовать работу в парах, разделив слова кроссворда между двумя студентами, и попросить их, объясняя слова друг другу по очереди, заполнить кроссворд. Для создания игрового эффекта можно поставить перед студентами дополнительную задачу: Do the task as fast as possible. The first will be a winner. Либо на этом этапе можно провести игру "Would you rather" … (например, ‘*would you rather be a tutor (a participant of an exchange programme) // take part in a research seminar (a students’ conference’)*), попросить студентов проинтервьюировать как можно больше человек и сообщить группе наиболее оригинальные ответы на вопросы и приведенные объяснения. Как видно из приведённых выше заданий, уже на первом этапе занятия можно успешно осуществлять формирование всех четырех компетенций.

Далее следует этап lead-in, задача которого состоит в подведении студентов к теме занятия и соответственно в развитии навыков прогнозирования. На данном этапе можно, организовав работу в парах или мини-группах и поставив задачу догадаться первым о теме предстоящего занятия, выполнить любое из предложенных ниже заданий:

- прокомментировать цитату и догадаться по ключевым словам о теме занятия (приветствуется самое оригинальное мнение касательно информации, содержащейся в цитате);

- догадаться о теме занятия по картинкам, найти то общее, что их объединяет, и принести свою аргументацию;

- прочитать короткий не дописанный до конца текст или просмотреть видеофильм, прерванный на самом интересном месте, обсудить его и придумать концовку, которая может привести к умозаключению, касающемуся темы занятия;

- написать слово на доске и, используя прием "Cluster", попросить студентов написать ассоциирующиеся с ним слова, причем каждое последующее слово может приводить к дальнейшим ассоциациям, что в результате позволит определить тему занятия.

При выполнении большинства из приведенных выше заданий можно использовать интерактивный метод мозгового штурма для стимуляции творческой активности студентов.

На следующем этапе занятия (основной этап), который может быть связан с работой над разнообразным учебным материалом (лексическим, грамматическим, учебным текстом или видеоматериалом и т.д.), касаться разных этапов работы (изучением нового материала, его закрепления или контроля усвоения) и быть направленным на достижение соответствующих образовательных, развивающих и воспитательных целей, интерактивные приемы и методы, которыми можно воспользоваться при выполнении учебно-познавательных заданий, а также те универсальные компетенции, которые могут быть сформированы, явно будут отличаться разнообразием. В рамках одной статьи привести все это многообразие методов, используемых на разных этапах работы с разным учебным материалом, и детально рассмотреть их, не представляется возможным. Поэтому остановимся лишь на некоторых из них, особо отметив их специфику для формирования универсальных компетенций.

Прием INSERT (интерактивная размечающая система эффективного чтения и размышления) может быть использован при работе с учебным текстом. Студенты работают в мини-группах, каждый получает часть текста для детального изучения, во время которого необходимо делать пометки на полях ("V" – уже знал, "+" – новое, "-" – думал иначе, "?" – не понял). После изучения информации, содержащейся во фрагменте текста, студенты обмениваются информацией, обсуждают ее, после чего все члены мини-группы отчитываются по пройденной теме. Контроль усвоения информации может быть осуществлен в ходе выполнения теста, включающего как задания на множественный выбор, так и задания открытого типа. Прием INSERT способствует формированию критического мышления, поскольку включенные в него задания направлены на развитие умений выполнять логические мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение). В приведенном примере речь идет о развитии критического мышления в процессе изучающего чтения. Однако одной из задач обучения иностранному языку является развитие умений работать с литературой, т.е. овладение всеми видами чтения, не только изучающим, но и просмотровым, поисковым, ознакомительным. В ходе обучения последним трем видам чтения также осуществляется активизация мыслительной деятельности студентов, идет активное овладение приемами рациональной умственной деятельности. Использование приема INSERT также способствует формированию и таких универсальных компетенций, как взаимодействие (коллаборация) и коммуникация.

Одним из действенных приемов развития универсальных компетенций является проектная технология. «Проект – это самостоятельная индивидуальная или

групповая творческая деятельность» [9, с. 39]. Его сильными сторонами являются: развитие широкого банка умений (презентативные умения; умения анализировать, сопоставлять, обобщать информацию; умение работать в команде), самостоятельности, инициативности, креативности, создание комфортных условий для осуществления коммуникации и коллаборации. Следовательно, проектная технология – это метод, ориентированный на формирование всех 4К: креативности, критического мышления, коммуникации и коллаборации. В пособии "English. Communication in Science Community" (раздел Tasks for Intermediate Control, Module I и раздел Post-viewing Tasks Module 3) содержатся учебно-познавательные задания, реализация которых предполагает разработку проектов (индивидуальных или групповых, например, '*prepare reports about: a famous scientist, an ingenious invention, further advances in the field of science you are doing your research, how I managed to circumvent difficulties*' и т.д.

Прием "Jigsaw" ("Ажурная пила") используется при работе над учебным материалом, который разбит на логические или смысловые блоки. Студенты объединяются в группы по 3-4 человека. Вся группа может работать над одним и тем же материалом, но при этом каждый член группы получает тему, которую должен подробно разработать, таким образом становясь в ней экспертом. После чего проводятся встречи экспертов из разных групп. Возвращаясь в свои группы, участники докладывают о проделанной работе. Все члены мини-группы заинтересованы в добросовестном выполнении своих заданий, поскольку это может отразиться на общей итоговой оценке. Использование данного интерактивного приема не только способствует достижению поставленной образовательной цели, но и формированию навыков коммуникации, работы в команде, критического мышления.

Применение приема "Mindmap" (ментальная карта, ассоциограмма) также нашло отражение в заданиях учебного пособия "English. Communication in Science Community" (подраздел "Focus on Speaking" II каждого раздела первого модуля). Ментальные карты представляют собой схемы или диаграммы, которые наглядно демонстрируют идеи, понятия и т. д, связанные друг с другом и объединенные одной общей проблемой. Составление ментальных карт позволяет рассмотреть всю проблему в целом, акцентирую внимание на большом количестве деталей. Опираясь на составленные ментальные карты, обучающиеся способны удерживать в памяти большие объемы информации, воспроизводить ее, выстраивая логические цепочки. И процесс построения ментальной карты, и ее последующие применения при воспроизведении информации способствуют формированию и развитию ряда "гибких" навыков или универсальных компетенций. Работая в парах или мини-группах над составлением ментальных групп, обучающиеся развивают навыки взаимодействия (сотрудничества), коммуникации, критической оценки информации.

На заключительно этапе (рефлексии) также возможно применение ряда интерактивных приемов, которые будут способствовать дальнейшему развитию универсальных компетенций. Используемые при рефлексии приемы дают возможность обучающимся осознать содержание материала, осмыслить способы и приемы своей работы, суметь выбрать наиболее рациональные. Для реализации рефлексии деятельности можно использовать следующие приемы: рефлексивная мишень, одним словом, рефлексивный круг, мини-сочинения. Применение указанных приемов в конце занятия поможет оценить активность каждого обучающегося в ходе занятия, определить степень достижения цели, осмыслить способы

и результаты мыслительной деятельности, практических действий, которые либо способствуют достижению поставленной цели, либо вызывают затруднения. В случае проведения рефлексии по содержанию учебного материала в центре внимания находится определение эффективности / продуктивности занятия для каждого обучающегося. Студенты оценивают полезность изучаемого материала, эффективность форм подачи материала, коллективной работы. В это случае используются приемы, основанные на анализе субъективного опыта, например, плюс-минус-интересно, незаконченное предложение, кластер, синквейн.

**Заключение**. Подводя итоги, необходимо отметить, что обучение иностранному языку в высшей школе приобретает все большую актуальность на современном этапе. В условиях глобализации и интернационализации, развития сфер производства и услуг происходит повышение конкуренции на рынке труда, ужесточаются требования к специалистам, которые должны обладать как профессиональными, так и универсальными компетенциями. Формированию и развитию последних следует уделять первоочередное внимание в образовательном процессе в высшей школе, при этом иностранный язык выступает в качестве мощного ресурса для формирования универсальных компетенций. Интерактивные технологии, используемые в обучении иностранному языку, являются своего рода "надстройка", в рамках которой наиболее благоприятно формировать и развивать универсальные компетенции [4, с. 462]. Интерактивные технологии позволяют студентам активно взаимодействовать при изучении учебного материала, углублять свои знания. Благодаря их использования активизируется образовательный процесс, возникает возможность подстраиваться под потребности студентов, поддерживать их интерес к изучению языка. В процессе развития универсальных компетенций при обучении иностранному языку могут возникать определенные сложности, которые следует учитывать для эффективного обучения студентов: отсутствие или снижение мотивации, нехватка времени, ограниченность ресурсов и др. Указанные сложности можно преодолеть, опираясь на личностно-ориентированный подход к обучению, осуществляя постоянную обратную связь, используя интерактивные приемы и методы обучения. Важно помнить и учитывать в процессе преподавания иностранного языка, что сформированные универсальные навыки помогут будущим специалистам адаптироваться к постоянно меняющемуся миру, профессионально развиваться, будут способствовать успешной карьере и личностному росту.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Василижеко, М. В. Формирование soft-skills у студентов при обучении иностранному языку посредством внедрения технологии проектной деятельности / М. В. Василиженко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – С. 137–148.

2. Дроботенко, Ю. Б., Назарова, Н. А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей / Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: «Психолого-педагогические науки». – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 85–102.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновация в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.

4. Ильиных, Г. С., Стрелкова, Е. Ю., Лукьянова, Ю. И. Специфика формирования soft skills в процессе обучения иностранному языку. / Г. С. Ильиных, Е. Ю. Стрелкова, Ю. И. Лукьянова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3А. – С. 456–465.

5. Меньшенина, С. Г., Лабзина, П. Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов / С. Г. Меньшенина, П. Г. Лабзина // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (42). – С. 105–118.

6. Меньшенина, С. Г., Позднякова, Г. А. Формирование гибких навыков студентов бакалавриата в процессе обучения иностранному языку. / С. Г. Меньшенина, Г. А. Позднякова // Вестник Самарского государственного технологического университета. Серия "Психолого-педагогические науки". – 2019. – 3 (43). – С. 106–115.

7. Ряписова, А. Г. Инновационные формы организации образовательного процесса / А. Г. Ряписова // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 1. – С. 5–14.

8. Сырина, Т. А., Померанцева, Н. Г. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей / Т. А. Сырина, Н. Г. Померанцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN521.pdf.

9. Усатова, И. Ю. Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку студентов нязыковых направлений подготовки с помощью интерактивных технологий / И. Ю. Усатова // Карельский научный журнал. – 2017. – № 1 (18). – С. 38–42.

10. Шайхутдинова, Х. А. Формирование soft-skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности / Х. А. Шайхутдинова // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8, № 2 (27). – С. 99–106.

## THE ROLE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FORMING UNIVERSAL COMPETENCIES WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

**A.E. Cherenda**

*Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus, cherendaae@bsu.by*

The article considers the possibility of developing universal competencies in the process of teaching a foreign language; it analyses educational tasks included in the manual "English. Communication in Science Community" which are used in interactive training Master's course students of non-linguistic specialities.

*Keywords:* universal competencies; interactive technologies; non-linguistic students; soft skills; critical thinking; creativity; communication.

УДК 37.02:81:243:316.7

## METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

**К.С. Шамшурова**

*Оршанский государственный политехнический колледж*
*Республика Беларусь, kristina.chernyak.92@mail.ru*

This article examines the methodology of teaching a foreign language in a multicultural environment, where linguistic and cultural diversity significantly influence the educational process. The article concludes that a comprehensive and flexible methodological approach is essential for successful foreign language teaching in a multicultural context, as it promotes both linguistic proficiency and intercultural understanding.

*Keywords:* multicultural environment; foreign language teaching; intercultural competence; communicative approach; cultural integration; learner-centered approach; authentic materials.

In the context of globalization and increasing cultural diversity, foreign language education has undergone significant transformation. The modern classroom often represents a multicultural space where learners differ in linguistic, cultural, and social backgrounds. This article examines methodological approaches to teaching a foreign language in such an environment, focusing on intercultural competence, communicative strategies, and inclusive pedagogy. The study highlights key principles, effective teaching strategies, and challenges faced by educators, offering practical recommendations for improving language instruction in multicultural settings.

The rapid development of global communication, migration, and international cooperation has led to the emergence of multicultural educational environments. In such settings, students from diverse cultural and linguistic backgrounds study together, creating both opportunities and challenges for foreign language teaching.

Traditionally, language teaching focused primarily on grammar, vocabulary, and pronunciation. However, in a multicultural context, this approach is insufficient. Language is deeply connected with culture, and effective communication requires understanding cultural norms, values, and behaviors. Therefore, modern methodologies emphasize not only linguistic competence but also intercultural awareness and communicative ability [1, p. 18].

The aim of this article is to explore the methodological foundations of teaching foreign languages in a multicultural environment and to identify effective strategies that support learners' linguistic and cultural development.

The methodology of foreign language teaching has evolved significantly over the past decades. Several key approaches form the basis of modern pedagogy in multicultural contexts:

Communicative Language Teaching (CLT)

This approach focuses on real-life communication and interaction. It encourages learners to use language in meaningful contexts rather than memorize isolated rules. In multicultural classrooms, CLT promotes dialogue between students of different backgrounds, fostering both language skills and intercultural understanding [2, p. 52].

The intercultural approach integrates cultural learning into language instruction. It aims to develop students' ability to interpret and relate cultural phenomena, as well as to communicate effectively across cultural boundaries. According to researchers, intercultural competence is as important as linguistic competence in modern education [3, p. 67]. This approach emphasizes the development of practical skills that learners can apply in real-life situations. It includes communicative, sociocultural, and strategic competencies necessary for successful interaction in a multicultural environment [4, p. 29].

Principles of Teaching in a Multicultural Environment

Teaching a foreign language in a multicultural classroom requires adherence to several key principles:

1. Cultural Sensitivity and Inclusion

Teachers must respect and acknowledge the cultural diversity of their students. This includes avoiding stereotypes, promoting equality, and creating an inclusive learning atmosphere. Cultural sensitivity helps build trust and encourages active participation [5, p. 94].

2. Integration of Language and Culture

Language instruction should include cultural content such as traditions, social norms, and communication styles. This integration helps learners understand the context in which the language is used [3, p. 72].

3. Learner-Centered Instruction

Students in multicultural classrooms have different needs, abilities, and experiences. A learner-centered approach allows teachers to adapt materials and methods accordingly, ensuring that all students can succeed [1, p. 25].

4. Development of Intercultural Competence

Intercultural competence involves empathy, tolerance, and the ability to interact effectively with people from different cultures. It is developed through exposure to diverse perspectives and active communication [2, p. 60].

Effective Teaching Strategies

To implement these principles, educators can use a variety of teaching strategies:

- Interactive Activities

Group discussions, debates, and role-playing activities encourage students to communicate and share their cultural experiences. These methods promote active learning and mutual understanding [4, p. 38].

- Project-Based Learning

Projects allow students to explore cultural topics in depth. For example, learners may research national traditions, compare cultural practices, or present case studies. This approach enhances both language skills and cultural awareness [5, p. 101].

- Use of Authentic Materials

Authentic materials such as newspapers, videos, podcasts, and literary texts expose learners to real language use. They also provide insights into cultural contexts, making learning more engaging and relevant [3, p. 80].

- Digital Technologies

Modern technologies offer new opportunities for language learning. Online platforms, virtual exchanges, and communication tools enable students to interact with speakers from different countries, expanding their intercultural experience [1, p. 30].

- Differentiated Instruction

Teachers should adapt tasks and materials to accommodate different proficiency levels and learning styles. Differentiation ensures that all students remain engaged and motivated [2, p. 63].

- Challenges in Multicultural Language Teaching

Despite its benefits, teaching in a multicultural environment presents several challenges:

Language Diversity

Students may have different levels of proficiency in the target language, making it difficult to maintain a balanced pace of instruction.

Cultural Misunderstandings

Differences in cultural norms can lead to misunderstandings or conflicts among students. Teachers must be prepared to mediate and promote respectful communication [5, p. 108].

Varied Learning Styles

Cultural background often influences learning preferences. Some students may prefer structured instruction, while others thrive in interactive settings.

Teacher Preparedness

Not all teachers are trained to work in multicultural environments. Professional development is essential to equip educators with the necessary skills and knowledge [4, p. 45].

To improve foreign language teaching in multicultural environments, the following recommendations can be made:

1. Incorporate intercultural training into teacher education programs
2. Use diverse and inclusive teaching materials
3. Encourage collaborative learning and peer interaction
4. Promote critical thinking and cultural reflection
5. Continuously adapt teaching methods to meet students' needs

Conclusion

The methodology of teaching a foreign language in a multicultural environment requires a comprehensive and flexible approach. By integrating linguistic and cultural elements, educators can create meaningful learning experiences that prepare students for real-world communication.

Modern language teaching is not only about mastering grammar and vocabulary but also about developing intercultural competence and global awareness. In this context, the role of the teacher becomes more complex, requiring sensitivity, creativity, and adaptability.

Ultimately, effective language education in a multicultural space contributes to mutual understanding, respect, and cooperation among people from different cultural backgrounds.

REFERENCES

1. Smith, J. Language Teaching in Multicultural Classrooms. London: Academic Press, 2018, 120 p.

2. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Pearson Education, 2019, 210 p.

3. Kramsch, C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 2016, 130 p.

4. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2020, 190 p.

5. Kumaravadivelu, B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. New York: Routledge, 2017, 185 p.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

**К.С. Шамшурова**

*Оршанский государственный политехнический колледж, Республика Беларусь*

*kristina.chernyak.92@mail.ru*

В данной статье рассматривается методика обучения иностранному языку в условиях поликультурного пространства, где языковое и культурное разнообразие существенно влияет на образовательный процесс. В статье делается вывод о том, что комплексный и гибкий методический подход является необходимым условием успешного обучения иностранному языку в поликультурной среде, поскольку он способствует развитию как языковой компетенции, так и межкультурного понимания.

*Ключевые слова:* поликультурное пространство; обучение иностранному языку; межкультурная компетенция; коммуникативный подход; культурная интеграция; личностно-ориентированный подход; аутентичные материалы.

УДК 37.016:811.111

# ЦИФРОВЫЕ ФЛЕШ-КАРТОЧКИ И ТРАДИЦИОННЫЙ СЛОВАРЬ В ТЕТРАДИ: ЧТО ЭФФЕКТИВНЕЕ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ?

**Ю.В. Шафигуллина**
*Университет управления «ТИСБИ»*
*Казань, Россия, shafigullinajv@mail.ru*

В данной статье проводится сравнительный анализ эффективности двух методов запоминания английской лексики: традиционного ведения рукописного словаря-тетради и использования цифровых флеш-карточек (на примере сервиса Quizlet). Рассматриваются психологические механизмы запоминания, преимущества и ограничения каждого подхода. На основе данных опроса студентов делаются выводы о целесообразности интеграции цифровых инструментов в учебный процесс.

*Ключевые слова:* запоминание лексики; флеш-карточки; традиционный словарь; интервальное повторение; цифровые технологии в образовании.

Проблема эффективного запоминания иноязычной лексики остаётся одной из центральных в методике преподавания иностранных языков. Лексический запас является фундаментом коммуникативной компетенции: без достаточного объёма слов невозможны ни понимание речи на слух, ни говорение, ни чтение, ни письмо. Традиционно основным инструментом для фиксации и заучивания новых слов служил рукописный словарь в тетради – метод, проверенный десятилетиями и знакомый каждому изучающему язык.

Однако цифровая трансформация образования привела к появлению новых инструментов, среди которых особое место занимают электронные флеш-карточки. Сервисы предлагают автоматизированные алгоритмы повторения, мультимедийное сопровождение и элементы геймификации.

Целью является сравнить эффективность двух подходов к запоминанию английских слов: традиционного словаря в тетради и цифровых флеш-карточек (на примере Quizlet).

Процесс запоминания иностранных слов подчиняется общим законам психологии памяти. Ключевым фактором, определяющим переход лексической единицы из кратковременной памяти в долговременную, является повторение. Однако не любое повторение одинаково эффективно. Исследования показывают, что наибольший результат даёт так называемое интервальное повторение (spaced repetition) – повторение материала с постепенно увеличивающимися интервалами. Этот принцип лежит в основе большинства современных цифровых флеш-карточек [2, с. 45].

Важное значение имеет также эффект тестирования (testing effect): сам процесс извлечения слова из памяти (активное припоминание) закрепляет знание прочнее, чем пассивное перечитывание. При работе с флеш-карточками студент сначала видит слово на иностранном языке, пытается вспомнить перевод, и только затем сверяет с ответом. Это активирует механизмы активного припоминания *[3, с.67]*.

Кроме того, исследования подтверждают роль мультимодального восприятия: чем больше каналов восприятия задействовано (зрительный, моторный, слуховой), тем прочнее формируется нейронная связь. Традиционное выписывание

слов задействует мелкую моторику; цифровые карточки могут дополняться аудиопроизношением и визуальными образами *[3, с.78]*.

Рукописный словарь представляет собой тетрадь, куда студент выписывает новые слова обычно в три колонки: иностранное слово, транскрипция, перевод. К преимуществам этого метода можно отнести следующие:

1. Моторная память. Исследования показывают, что рукописное воспроизведение слова даёт более высокую степень его узнавания при последующих встречах с ним.
2. Отсутствие отвлекающих факторов. Работа с бумажной тетрадью не сопровождается уведомлениями от мессенджеров, всплывающей рекламой или соблазном переключиться на другой цифровой контент. Это особенно важно для студентов с низкой способностью к саморегуляции внимания.
3. Полный контроль над структурой. Студент сам решает, какие поля добавлять (примеры употребления, коллокации, однокоренные слова), и организует пространство так, как ему удобно.

Вместе с тем традиционный словарь имеет и существенные ограничения. Во-первых, проверка знаний требует участия другого человека (или честности студента перед самим собой). Во-вторых, рукописный словарь не предоставляет автоматического алгоритма повторения – студент должен самостоятельно планировать, какие слова и когда повторять. В-третьих, процесс проверки трудоёмок: чтобы проверить себя, нужно закрыть колонку с переводом рукой или листом бумаги, что менее удобно, чем мгновенный переворот цифровой карточки.

Цифровые флеш-карточки представляют собой электронную реализацию классического метода карточек, но с рядом важных усовершенствований. Наиболее популярным сервисом в этой категории является Quizlet (квизлет) который, по данным статистики, занимает лидирующие позиции.

Ключевые преимущества цифровых флеш-карточек:

1. Алгоритмы интервального повторения. Автоматически рассчитывают оптимальное время для повторения каждой карточки, что значительно повышает эффективность запоминания по сравнению с равномерным или хаотичным повторением.
2. Мгновенная самопроверка. Студент видит слово, пытается вспомнить перевод и одним нажатием открывает правильный ответ. Процесс проверки не требует никаких дополнительных приспособлений.
3. Мультимедийные возможности. К карточкам можно добавлять не только текст и картинки, но и аудиопроизношение.
4. Автоматическая статистика. Сервис отслеживает, какие слова даются студенту труднее, и предлагает их чаще. Это позволяет целенаправленно работать над слабыми местами.
5. Геймификация и мотивация. Элементы игры (очки, уровни, соревнование) повышают вовлечённость и превращают рутинное заучивание в более увлекательное занятие *[1, с. 92]*.

Однако нельзя не упомянуть и недостатки. Как отмечают исследователи, у цифровых инструментов есть индивидуальные различия в оценке: некоторым студентам они подходят меньше. Кроме того, использование телефона или компьютера для занятий сопряжено с риском отвлечения на другие приложения и уведомления.

Для систематизации различий между двумя подходами представим их сравнение по нескольким ключевым критериям (табл.).

Таблица – Сравнительный анализ традиционного словаря и цифровых флешкарточек

| № | Критерий | Традиционный словарь в тетради | Цифровые флешкарточки (Quizlet) |
|---|---|---|---|
| 1. | Задействование моторной памяти | Высокое (рукописное письмо) | Низкое (печать, нажатие кнопок) |
| 2. | Скорость создания нового набора слов | Низкая (ручное выписывание) | Высокая (копирование, импорт) |
| 3. | Удобство самопроверки | Низкое (нужно закрывать колонку) | Высокое (мгновенный переворот) |
| 4. | Автоматическое планирование повторений | Отсутствует | Присутствует (алгоритмы) |
| 5. | Отвлекающие факторы | Отсутствуют | Присутствуют (уведомления) |
| 6. | Аудиосопровождение | Отсутствует | Присутствует |
| 7. | Возможность заниматься без доступа к интернету | Полная | Ограниченная (требуется скачивание) |
| 8. | Элементы геймификации | Отсутствуют | Присутствуют |

Как следует из таблицы, каждый метод имеет свои сильные и слабые стороны. Традиционный словарь выигрывает в том, что требует рукописного воспроизведения, что само по себе является актом запоминания, и не отвлекает студента цифровым шумом. Цифровые карточки, в свою очередь, предлагают автоматизацию рутинных процессов (планирование повторений, проверка, статистика) и мультимодальность (текст + звук + изображение).

Важно отметить, что эти два метода не являются взаимоисключающими. Исследования показывают, что комбинирование различных форматов может давать синергетический эффект. Например, можно выписывать новые слова в тетрадь (для задействования моторной памяти) и одновременно дублировать их в Quizlet (для автоматизированных повторений).

С целью выяснения реальных предпочтений и оценки эффективности методов среди изучающих английский язык был проведён опрос. В опросе приняли участие 25 студентов языковых направлений подготовки. Им предлагалось ответить на вопросы о том, какими методами они пользуются на практике и какой считают более эффективным для долговременного запоминания.

На вопрос «Какой метод вы считаете более эффективным для долговременного запоминания?» мнения распределились следующим образом:

Интересно, что доля тех, кто считает цифровые карточки более эффективными, заметно ниже доли тех, кто реально ими пользуется. Это может свидетельствовать о том, что многие студенты используют цифровые инструменты скорее из-за их удобства и доступности, а не потому, что уверены в их превосходстве с точки зрения долговременного запоминания.

На вопрос о том, какими методами запоминания лексики пользуются студенты, были получены следующие ответы:

Таким образом, абсолютное большинство студентов так или иначе обращаются к цифровым инструментам, однако полностью отказываются от рукописного словаря лишь немногие.

Хотя цифровые карточки пользуются широкой популярностью (их используют 92 % опрошенных), только чуть больше половины считают их действительно более эффективными для долговременного удержания лексики в памяти. Это говорит о том, что у студентов сохраняется осознание ценности традиционного рукописного метода, даже если в повседневной практике они отдают предпочтение более удобным цифровым аналогам.

На основе проведённого анализа можно сформулировать следующие практические рекомендации для студентов и преподавателей:

1. Используйте оба метода в комплексе. На этапе первичного знакомства со словом полезно выписать его в тетрадь (моторная память). Для регулярного повторения и самопроверки эффективнее использовать цифровые карточки с алгоритмами интервального повторения.

2. Для сложных слов (исключения из правил, слова со сложным произношением) обязательно подключайте аудио – в Quizlet можно добавить правильное произношение.

3. Ограничьте отвлекающие факторы при работе с цифровыми инструментами: включите режим «Не беспокоить», закройте лишние вкладки.

4. Регулярно пересматривайте записи в тетради – даже если вы активно используете цифровые карточки, возвращение к рукописным записям помогает освежить материал в памяти.

Традиционный словарь в тетради и цифровые флеш-карточки (на примере Quizlet) представляют собой два эффективных, но разных по своей природе инструмента запоминания английской лексики. Традиционный метод выигрывает за счёт активации моторной памяти и отсутствия отвлекающих факторов; цифровой – благодаря автоматизации повторений, мультимедийным возможностям и элементам геймификации.

Вопрос «что эффективнее» не имеет однозначного ответа: эффективность зависит от индивидуальных когнитивных особенностей студента, его самоорганизации и конкретных учебных целей. Оптимальной представляется интегративная стратегия, сочетающая сильные стороны обоих подходов. Преподавателям английского языка рекомендуется знакомить студентов с возможностями цифровых инструментов, не отказываясь при этом от проверенного временем метода рукописного словаря.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Титова, С. В. Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов / С. В. Титова. – Москва : Юрайт, 2025. – 248 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16848-8.

2. Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. – Москва : Юрайт, 2024. – 145 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14197-9.

3. Беляева, Л. А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска : учебное пособие для вузов / Л. А. Беляева. – Москва : Юрайт, 2024. – 183 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-17089-4.

## DIGITAL FLASHCARDS VERSUS A TRADITIONAL NOTEBOOK VOCABULARY: WHICH IS MORE EFFECTIVE FOR MEMORIZING ENGLISH VOCABULARY?

**Yu.V. Shafigullina**

*University of Management «TISBI», Kazan, Russia, shafigullinajv@mail.ru*

In this scientific essay we have attempted to compare the effectiveness of two methods for memorizing English vocabulary: traditional handwritten vocabulary notebooks and digital flashcards (using Quizlet as an example). We have also examined the psychological mechanisms of memorization, as well as the advantages and limitations of each approach. Based on student survey data, we came to conclusions about the feasibility of integrating digital tools into the learning process.

*Keywords:* vocabulary memorization; flash cards; traditional dictionary; spaced repetition; digital technologies in education.

УДК 811.111(072):340

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

**М.В. Юнаш**
*Белорусский государственный экономический университет*
*Минск, Республика Беларусь, m16yunash@mail.ru*

Статья посвящена методическим аспектам включения аутентичной художественной литературы в курс профессионально ориентированного английского языка. Описаны этапы работы над текстом на примере фрагмента из романа Харпер Ли «Убить пересмешника». Даны примеры упражнений и заданий, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля.

*Ключевые слова:* художественный текст специальной тематики; английский язык; юридический профиль; этапы работы над текстом; упражнения и задания.

Современная образовательная парадигма в высшей школе ориентирована на формирование личности, способной к эффективной коммуникации в поликультурной среде. В этом контексте использование художественного текста в процессе преподавания иностранного языка в вузе представляется не только оправданным, но и целесообразным методическим решением. В отличие от узкоспециализированных учебных материалов, художественная литература отражает язык во всем его многообразии. Кроме того, обращение к литературе способствует гуманизации образования и развитию критического мышления студентов.

Потенциал художественного текста в обучении иностранному языку привлекает внимание исследователей. Вопрос о его использовании рассматривается рядом авторов. Так, Г.Н. Аксенова и Н.Е. Кожухова справедливо считают художественный текст эффективным средством повышения мотивации при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков, акцентируют внимание на его коммуникативной и профессиональной значимости и отмечают необходимые условия для реализации методических возможностей данного материала [1]. Особый интерес вызывает подход Л.И. Богатиковой к вопросу о развитии речевых навыков и умений интерпретации художественного произведения на материале английского языка. Автор анализирует сложности, которые возникают в ходе осмысления текста, а также приводит удачные примеры методических приемов [2]. Исследование Е.С. Карпович посвящено формированию умений коммуникативного чтения художественного текста. Подробно представлены основные этапы работы над поэтическим произведением, последовательно раскрыто содержание технологии развития критического мышления, а также описаны основные особенности применения метода театрализации [3]. Вместе с тем специфика использования художественного текста в обучении английскому языку студентов юридического профиля не являлась предметом специального изучения.

В связи с этим необходимо выделить критерии отбора текстового материала. Безусловно, для студентов юридического факультета первостепенное значение имеет соотнесенность содержания произведения с темами учебной программы. При этом сложность текста должна коррелировать с уровнем языковой подготовки учащихся. Не менее важна сюжетная динамика, способная вызвать живой интерес и эмоциональный отклик, что является необходимым условием для успешной коммуникации.

Цель данной статьи – на примере фрагмента из главы 9 романа Харпер Ли «Убить пересмешника» (CEFR B1+ согласно программе «RoadToGrammar») раскрыть лингводидактический потенциал художественного текста в рамках изучения темы «The Legal Profession».

Предтекстовый этап включает краткий обзор социально-исторического контекста. Студенты узнают, что сюжет фрагмента, который они будут изучать, строится вокруг разговора Аттикуса Финча с дочерью Скаут: адвокат объясняет девочке, почему он решил защищать афроамериканца, обвиняемого в совершении преступления.

На притекстовом этапе студентам предлагается внимательно прослушать текст, уделяя внимание взаимоотношениям героев. Затем они составляют характеристики Сесила Джейкобса и Тома Робинсона. Для этого используется рабочий лист со списком персонажей, в котором учащимся необходимо заполнить пропуски и проверить точность уже имеющихся данных:

Scout – the narrator, Atticus's daughter;

Jem Finch – Scout's older brother;

Atticus Finch – a lawyer;

Cecil Jacobs – …;

Tom Robinson – …;

Calpurnia (Cal) – the Finch family's longtime African American cook and housekeeper;

John Taylor – a judge.

В процессе чтения преподаватель проводит семантизацию новой лексики, используя следующие приемы:

1) визуализация (объяснение значения слов *a nickel, ringworm* с помощью фотографий);

2) синонимы (*to wear someone out = to punish severely, to hold in = to control oneself, afflicted with = suffering from, to get someone's goat = to annoy someone, licked = defeated);*

3) использование жестов и мимики *(«My fists were clenched and I was ready to let fly»*);

4) историко-социальный комментарий (обсуждение негативной коннотации слова *nigger,* рекомендация использовать такие эвфемизмы, как *«the N-word»* или *«the racial slur»*);

5) контекстуальное толкование (слово *common* в значении *'vulgar'*).

Послетекстовые упражнения выполняют ряд функций, среди которых основными выступают следующие: формирование «… умений анализировать содержание, выделять смысловые части, раскрывать смысл высказываний, составлять высказывание на основе текста» [4, с. 208]. Другими словами, они способствуют переходу от рецептивного усвоения материала к продуктивной речевой деятельности в контексте профессиональной коммуникации. Так, например, студентам предлагается ответить на вопрос, требующий анализа мотивации поступков героев: *«Why does Scout get into a fight with Cecil Jacobs?»*

Выполняя интерактивное упражнение «Четыре угла» *(«Four Corners»*), студенты соотносят свою профессиональную и личностную позиции с ключевой идеей фрагмента. В углах аудитории размещаются таблички *«Strongly Agree», «Agree», «Disagree», «Strongly Disagree».* Студентам предлагается выбрать «угол», отражающий их мнение относительно цитаты Аттикуса Финча: *«Scout, simply by the*

*nature of the work, every lawyer gets at least one case in his lifetime that affects him personally»*, и устно аргументировать свой выбор.

Важным этапом работы является рассмотрение ценностных ориентиров главного героя. Студентам предлагается проанализировать черты характера Аттикуса Финча на основе цитат. Для каждой из них учащиеся должны письменно пояснить мотивы слов и поступков героя (1-2 предложения):

1) *«Of course I do. Don't say nigger, Scout. That's common.»*

2) *«I'm simply defending a Negro – his name's Tom Robinson. He lives in that little settlement beyond the town dump. He's a member of Calpurnia's church, and Cal knows his family well. She says they're clean-living folks.»*

3) *«The main one is, if I didn't I couldn't hold up my head in town, I couldn't represent this county in the legislature, I couldn't even tell you or Jem not to do something again.»*

Индивидуальный анализ сменяется форматом парной работы: сопоставление полученных результатов готовит учащихся к активному участию в дискуссии. Целью обсуждения является синтез идей и выделение ключевых характеристик личности Аттикуса, которые фиксируются преподавателем на доске.

Переход к профессиональной рефлексии осуществляется через обсуждение актуальности данных качеств в современном мире. Студенты отвечают на вопрос: *«Which of Atticus's qualities that we identified are the most important in today's world? Explain your viewpoint, drawing from the text or personal experience.»*

Итоговым продуктивным заданием является написание эссе-рассуждения (140–170 слов) на тему *«Atticus Finch as a moral compass»*:

*1) Begin with a clear topic sentence stating the main argument, for example: Atticus Finch shows us how to be a moral compass through … / Although Atticus Finch lives in a time with different values, he still acts as a moral compass by …*

*2) Use two qualities as supporting evidence.*

*3) Provide specific examples from the text to illustrate each quality.*

*4) Explain why each quality is important and how it relates to the modern world.*

*5) Conclude with a summarizing sentence.*

Процесс написания эссе завершается взаимопроверкой (Peer Review). Студенты оценивают работы друг друга по заданным критериям:

*1) Does the paragraph have a clear topic sentence?*

*2) Are Atticus's qualities clearly identified and supported with examples from the text?*

*3) Does the paragraph explain why these qualities are relevant today?*

*4) Is the paragraph well-organized and easy to understand?*

В качестве домашнего задания предлагается подготовить краткое изложение текста от лица Аттикуса. Выполняя его, студенты учатся смотреть на ситуацию глазами другого человека и аргументировать его позицию. Такой формат работы в определенной степени приближает их к реальной профессиональной ситуации, в которой юристу необходимо понимать мотивы и логику клиента, чтобы эффективно защищать его интересы.

Таким образом, включение аутентичной художественной литературы в учебный процесс значительно обогащает курс профессионально ориентированного английского языка. В частности, работа с фрагментом из романа Харпер Ли «Убить пересмешника» не только способствует развитию базовых языковых навыков, но и формирует профессионально значимые компетенции. Студенты

анализируют мотивы поступков героев, интерпретируют цитаты, выделяют причинно-следственные связи и работают с подтекстом. Художественный текст становится не просто материалом для чтения, а инструментом профессионального развития.


БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аксенова, Г.Н. Художественный текст специальной тематики, его мотивационная, коммуникативная и профессиональная значимость / Г.Н. Аксенова, Н.Е. Кожухова // Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе (к 35-летию кафедры) : сб. науч. ст. / Мин-во здравоохранения, Бел. гос. мед. ун-т ; под ред. В.В. Белого. – Минск: БГМУ, 2009. – С. 49-52.

2. Богатикова, Л.И. Развитие речевых навыков и умений интерпретации художественного произведения / Л.И. Богатикова // Преподавание английского языка и смежных дисциплин в современном мире : сб. науч. статей / Бел. гос. ун-т иностр. языков ; редкол. : И.Я. Кудрявцева [и др.]. – Минск : БГУЯ, 2025. – С. 140–144.

3. Карпович, Е.С. Работа с художественными текстами на факультативных занятиях по английскому языку для формирования речевой компетенции учащихся / Е.С. Карпович // Преподавание английского языка и смежных дисциплин в современном мире : сб. науч. статей / Бел. гос. ун-т иностр. языков; редкол. : И.Я. Кудрявцева [и др.]. – Минск : БГУЯ, 2025. – С. 29–34.

4. Юнаш, М.В. Художественный текст в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов (на материале рассказа А.П. Чехова «Первый дебют») / М.В. Юнаш // Язык и межкультурная коммуникация : современные векторы развития : сб. науч. статей по материалам I Междунар. научно-практич. конференции / М-во обр-ния Респ. Беларусь, Полесский гос. ун-т, Бел. гос. экономич. ун-т ; гл. ред. К.К. Шебеко. – Вып. 1. – Пинск : ПолесГУ, 2019. – С. 204-210.


## USING LITERARY TEXTS IN TEACHING ENGLISH TO LAW STUDENTS


**M.V. Yunash**

*Belarus State Economic University, Minsk, Belarus, m16yunash@mail.ru*



This article explores the didactic aspects of integrating authentic fiction into English for Specific Purposes (ESP). It outlines the stages of text-based instruction using an excerpt from Harper Lee's *To Kill a Mockingbird* as a case study. The article presents examples of exercises and assignments aimed at developing the communicative competence of law students in a foreign language context.



*Keywords:* specialized literary text, English for Specific Purposes (ESP); law students; stages of text-based instruction; exercises and assignments.



УДК 372.881.111.1


## АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА


**Л.Д. Яровая, Т.В. Рудковская**

*Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, Горловка, Россия, lada.yarovaya@mail.ru*



В статье рассматривается потенциал активных методов обучения (АМО) как средства реализации коммуникативного подхода на уроке английского языка. На основе анализа теоретических источников и результатов апробации урока в 6 классе обосновывается эффективность применения АМО на различных этапах учебного занятия.

*Ключевые слова:* активные методы обучения; коммуникативный подход; урок английского языка; речевая деятельность; инициация; рефлексия; групповая работа.

Современный урок иностранного языка в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта ориентирован не на формальное усвоение лексико-грамматического материала, а на развитие иноязычной коммуникативной компетенции [1]. Это предполагает смещение акцента с деятельности учителя на деятельность ученика, с пассивного восприятия на активное участие в речевом взаимодействии. Как отмечает О. Ф. Родин, «урок иностранного языка представляет собой двусторонний процесс активного взаимодействия учителя и обучающихся, в котором учитель выступает не только источником информации, но и речевым партнером, консультантом и организатором учебной деятельности» [4, с. 130-134]. Однако традиционные методы обучения (объяснение, показ, фронтальный опрос) не в полной мере обеспечивают реализацию коммуникативного подхода, поскольку оставляют учащихся в пассивной позиции. Решению этой проблемы служат активные методы обучения (АМО).

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа и практической апробации обосновать эффективность активных методов обучения как средства реализации коммуникативного подхода на уроке английского языка.

Активные методы обучения определяются в современной педагогике как система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала [3]. В отличие от традиционных методов, где учитель транслирует знания, а ученик воспроизводит их, АМО строятся на принципах практической направленности, интерактивности, диалога и полилога, опоры на опыт обучающихся, групповой формы организации работы и обязательной рефлексии. К родоначальникам идей активизации относят Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, однако именно в работах современных педагогов технология АМО приобрела законченный, структурированный вид, адаптированный к требованиям ФГОС.

В условиях поликультурного пространства современной школы, где все чаще встречаются классы с разнородным этническим и языковым составом учащихся, проблема организации эффективного иноязычного общения приобретает особую остроту. Традиционные методы обучения, ориентированные на «среднего» ученика и единый темп работы, не всегда учитывают эту вариативность. Активные методы обучения, напротив, благодаря своей гибкости, интерактивности и опоре на групповое взаимодействие, позволяют создать такую образовательную среду, в которой каждый учащийся, независимо от его культурного происхождения и стартового уровня владения языком, получает возможность для речевой практики и личностной самореализации.

Технология активных методов обучения предполагает четкую структуру образовательного мероприятия, предлагаемую в работах Т. Ю. Киселевой, которая делится на три логически связанные фазы: начало (инициация, вхождение в тему, определение ожиданий), работа над темой (закрепление изученного, проработка нового материала) и завершение (эмоциональная разрядка, рефлексия, подведение итогов) [2]. Каждый этап несет свою функциональную нагрузку, и используемые АМО должны соответствовать общей логике урока, его целям и задачам.

Для проверки теоретических положений нами была проведена апробация урока английского языка в 6 классе по теме «Популярные игрушки прошлого. History. Toying with the past» на основе УМК «Spotlight 6». Выбор темы обусловлен ее

межпредметным характером (связь с историей), высокой мотивационной ценностью (тема игрушек близка учащимся данного возраста) и возможностью интеграции различных видов речевой деятельности. Цель урока была сформулирована следующим образом: организация чтения и понимания текста с последующим монологическим высказыванием и повторением грамматических времен Present Continuous и Past Simple. Рассмотрим, как активные методы были использованы на каждом этапе урока для реализации коммуникативного подхода.

Начальный этап: инициация и определение ожиданий. Вместо традиционного приветствия и формальной проверки готовности к уроку нами был использован АМО «Поздоровайся локтями». Учащиеся встали и, хаотично двигаясь по классу, касались друг друга локтями и произносили приветствия на английском языке. Эффективность данного метода для реализации коммуникативного подхода проявилась в нескольких аспектах. Во-первых, физическая активность сняла статическое напряжение после предыдущих уроков. Во-вторых, невербальный контакт снизил психологические барьеры и позволил включиться в работу даже самым застенчивым учащимся. В-третьих, хаотичное движение и необходимость произносить приветствия создали шумовой фон, характерный для естественной иноязычной коммуникации, что психологически подготовило класс к речевому взаимодействию.

Для обеспечения осмысленности последующей работы и реализации принципа осознанного учения нами был использован АМО «Магазин ожиданий». Учащимся было предложено записать на стикерах свои ожидания от урока на английском языке: «I want to learn new words», «I want to know what children played in the past», «I want to speak English» и т.д. Стикеры размещались на постере «Toy Box». Данный метод решил несколько задач: во-первых, он превратил постановку целей из формальной процедуры в личностно значимое действие; во-вторых, каждый ученик сформулировал свой собственный запрос, что повысило его ответственность за результат обучения; в-третьих, возврат к этим ожиданиям на этапе рефлексии создал замкнутый цикл самооценки.

Основной этап: работа с лексикой и текстом. Ключевой проблемой при работе с аутентичным текстом на иностранном языке является высокий уровень тревожности учащихся из-за обилия незнакомой лексики. Для ее решения нами была применена серия активных методов обучения, обеспечившая поэтапное «снятие трудностей». На этапе семантизации новой лексики (mechanical, clay, wax, tin, leather, wooden) был использован АМО «Инфо-карусель» с визуальной опорой на слайдах презентации. Затем был применен АМО «Сортировка»: класс был разделен на группы, каждая из которых получила набор карточек с изображениями игрушек. Задача состояла в том, чтобы распределить эти игрушки по трем колонкам: «Boys», «Girls», «Both». Апробация показала, что групповая работа в рамках данного метода привела к оживленной дискуссии на английском языке: «A teddy bear? Both, I think!», «No, a delivery truck is for boys. It’s for boys!». Учащиеся не просто механически запоминали слова, а употребляли их в аргументированном обсуждении, что значительно повысило прочность усвоения и обеспечило реальную речевую практику.

Следующим шагом стала парная работа с использованием АМО «Интервью». Учащиеся в парах описывали выбранную игрушку, отвечая на вопросы: «What is it made of?», «What color is it?», «Where do you play with it?». Практическая ценность этого метода заключалась в переходе от уровня узнавания слов к уровню их

активного употребления в микродиалогах. Парная форма создала психологически комфортную среду для говорения: ошибка наедине с партнером воспринимается не так болезненно, как перед всем классом, что значительно снизило языковой барьер и позволило каждому ученику получить индивидуальную речевую практику.

При работе с текстом «Toying with the past» нами был использован АМО «Лови ошибку». Учащиеся выполняли упражнение True/False, но с дополнительным требованием: если утверждение ложно, необходимо не просто сказать «false», а объяснить, почему, используя английский язык. Например, на утверждение «Only girls loved rocking horses» последовал ответ: «False, because the text says both boys and girls loved rocking horses». Апробация показала, что этот метод превратил рутинную проверку понимания в упражнение на развитие критического мышления и аргументативной речи. Учащиеся вынуждены были не просто находить информацию в тексте, но и сопоставлять ее с утверждением, делать вывод и вербально обосновывать свою позицию на иностранном языке.

Особого внимания заслуживает организация монологической речи. Традиционный пересказ текста «один ученик у доски – остальные слушают» малоэффективен с точки зрения коммуникативного подхода, так как в активной речи оказывается только один человек. Альтернативой стал АМО «Зигзаг»: учащиеся по цепочке пересказывали содержание текста, произнося по одному предложению. Апробация дала неожиданно высокий результат. Во-первых, за короткое время в активную речь оказался вовлечен весь класс. Во-вторых, возник эффект «эстафеты»: каждый последующий ученик вынужден был внимательно слушать предыдущего, чтобы логично продолжить, что автоматически решило проблему пассивного слушания. В-третьих, коллективный пересказ создал атмосферу взаимопомощи: если ученик затруднялся, следующий мог его подхватить, что сняло страх сделать ошибку и стимулировало речевую активность.

Заключительный этап: рефлексия. Заключительная фаза урока традиционно является наиболее уязвимой: при нехватке времени рефлексия часто проводится формально. Чтобы избежать этого, нами был организован активный рефлективный метод «Светофор», включающий два этапа. Сначала учащиеся вернулись к стикерам с ожиданиями и, оценив, сбылся ли их прогноз, переместили стикер на левую (Yes) или правую (No) сторону постера. Затем, работая в группах, учащиеся нарисовали светофор и точкой своего цвета отметили уровень понимания материала (зеленый – все понятно, желтый – были трудности, красный – ничего не понял). Представитель группы прокомментировал результат на английском языке. Апробация показала, что эффективность данной рефлексии проявилась в ее двойной функции: она дала учителю реальную обратную связь (цветовые точки наглядно показали, какой материал вызвал затруднения) и формировала у учащихся метапредметные навыки самооценки. Ученик не просто получил оценку от учителя, а научился сам определять границу между «знаю» и «не знаю», что является основой для дальнейшего самостоятельного обучения.

Результаты апробации позволяют сделать ряд выводов об эффективности активных методов обучения как средства реализации коммуникативного подхода. Во-первых, активные методы обучения обеспечивают высокую речевую активность каждого учащегося. В ходе урока, построенного на АМО, доля времени, в течение которого ученик говорит на иностранном языке, значительно возрастает по сравнению с традиционным уроком. Во-вторых, АМО способствуют преодо-

лению психологических барьеров. Игровая форма, работа в парах и группах, отсутствие жесткой оценки «здесь и сейчас» создают комфортную среду, в которой снижается страх ошибки. В-третьих, активные методы обучения формируют устойчивую внутреннюю мотивацию. Учащиеся воспринимают урок не как обязательное и часто скучное занятие, а как интересную деятельность, где они являются активными участниками. В-четвертых, данные методы обеспечивают естественность речевой практики. Коммуникативные ситуации, создаваемые в рамках АМО («Сортировка», «Интервью», «Зигзаг»), моделируют реальное общение, где язык выступает не как цель, а как средство решения конкретной задачи.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что активные методы обучения являются эффективным средством реализации коммуникативного подхода на уроке английского языка. Их системное использование на всех этапах урока – от инициации до рефлексии – обеспечивает высокую речевую активность учащихся, преодоление языкового барьера, формирование устойчивой мотивации и, как следствие, развитие иноязычной коммуникативной компетенции. При этом важно подчеркнуть, что активные методы обучения не должны использоваться хаотично, от случая к случаю. Их эффективность возрастает многократно при условии продуманного, системного применения в соответствии с целями и задачами каждого этапа урока и с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Кроме того, проведенное исследование показывает, что активные методы обучения обладают значительным потенциалом для организации учебного процесса в поликультурном образовательном пространстве. Благодаря своей гибкости, интерактивности и ориентации на групповое взаимодействие, они позволяют учитывать различные культурные особенности, уровни языковой подготовки и образовательные потребности учащихся, создавая тем самым инклюзивную и комфортную среду для развития иноязычной коммуникативной компетенции каждого школьника.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке методических рекомендаций по применению АМО при обучении различным видам речевой деятельности (аудированию, чтению, письму), а также в изучении возможностей интеграции АМО с цифровыми образовательными технологиями (онлайн-платформами, интерактивными досками, инструментами искусственного интеллекта) для повышения эффективности урока иностранного языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897. Москва : Министерство образования и науки РФ, 2010.

2. Киселева, Т. Ю. Технология АМО и современное занятие в рамках реализации ФГОС – Текст : электронный. – URL : https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/404916-tehnologija-amo-i-sovremennoe-zanjatie-v-ramk. – (Дата обращения: 15.03.2026).

3. Лазарев, Т. В. Образовательные технологии новых стандартов: настольная книга современного педагога. Ч. 1: Технология АМО : Ч. 1 : высокая мотивация обучающихся, качественное формирование УУД и компетентностей, удовольствие от процесса и результатов обучения / Т. В. Лазарев // Петрозаводск : Verso, 2012. – 255 с.

4. Родин, О. Ф. Содержание и структура современного урока иностранного языка / О. Ф. Родин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 130–134.

# ACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE COMMUNICATIVE APPROACH IN THE ENGLISH LESSON

**L. D. Yarovaya**
*Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov,*
*Gorlovka, Russia, lada.yarovaya@mail.ru*

The article examines the potential of active teaching methods as a means of implementing the communicative approach in the English lesson. Based on the analysis of theoretical sources and the results of testing a lesson in the 6th grade, the effectiveness of using active teaching methods at various stages of the lesson is substantiated.

*Keywords:* active teaching methods; communicative approach; English lesson; speech activity; initiation; reflection; group work.

Научное издание

**СБОРНИК**
научных статей
по материалам IV Международной научно-практической конференции
**«ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:**
**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ»**

Полесский государственный университет,
г. Пинск, Республика Беларусь,
(май, 2026 г.)

За содержание и достоверность информации
в материалах сборника отвечают авторы

Формат 60×84/16 Гарнитура Times
Усл. печ. л. 31. Уч.–изд.л. 41.

Учреждение образования
«Полесский государственный университет»
225710, г. Пинск, ул. Днепровской флотилии, 23
534