

# ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОТ ПЕРЦЕПЦИИ К ТВОРЧЕСТВУ

*Е.Ю.Сафронова, Е.П. Селезнева*

**Ключевые слова:** художественный образ, литература, фольклор, русский как иностранный, авторская сказка

**Keywords:** artistic imagery, literature, folklore, Russian as a foreign language, authorial fairy tale

DOI: [https://doi.org/10.14258/filichel\(2025\)4-15](https://doi.org/10.14258/filichel(2025)4-15)

### **В**ведение

Одним из значимых поворотов в развитии педагогики и методики преподавания стал отказ от идеи изоморфизма содержания предмета господствующей научной теории. Во второй половине XX века сциентистские представления уступили место культурологической концепции, согласно которой содержание образования изоморфно человеческой культуре и направлено на формирование вектора развития личности в культурном поле. В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского, стала общепризнанной идея неразрывной связи языка и культуры и, соответственно, необходимости преподавания языка в контексте культурологических реалий, особенно художественной литературы. Для современного этапа развития методики важен переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, обеспечивающей формирование палитры soft skills и личностных качеств выпускника. Активные методы обучения направлены на стимулирование познавательной, практической и творческой деятельности, интерактивность и самостоятельность, что обеспечивает развитие критического мышления, формирование профессиональных компетенций, повышение учебной мотивации и т.д.

### **Теоретическая база, методы и материалы исследования**

В статье рассматривается вопрос специфики художественного образа с эстетической и гносеологической позиций, раскрываются богатые дидактические и воспитательные возможности литературы и фольклора. Особое внимание уделяется разным формам использования художественных образов в преподавании русского как иностранного: от простых, перцептивных, до творческих. Мир русской культуры в сознании студента-иностранца, начинающего изучать русский язык, должен иметь концептуальную, этическую основу и философскую глубину, которые в концентрированном виде содержатся в русской литературе, полно представляющей всю русскую ментальность.

Исследование выполнено в русле рецептивной эстетики, коммуникативно-дискурсивной парадигмы, теории межкультурной коммуникации. Цель исследования — рассмотреть возможности использования художественного образа на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном отделении Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета. Занятия с иностранными обучающимися, выстроенные на основе использования художественных образов, способны выполнять интегрирующую роль в становлении личности будущего специалиста и его индивидуального пути приобщения к русской культуре.

В исследовании применялись общенаучные методы анализа, систематизации, дедукции, а также частнонаучные — лингвистического описания, педагогического проектирования, семиотического и мотивного анализа.

Для понимания дидактического и воспитательного потенциала литературы, особенностей педагогического процесса, в котором изящная словесность выступает как «мост» к языку, овладению коммуникативной компетенцией, обратимся к специфике художественного образа.

Художественный образ — конкретно-чувственная форма восприятия некоей реальности в эстетических целях, основное средство создания «второй реальности» искусства [Кормилов, 2000, с. 327]. Как категория эстетики, художественный образ характеризует особый, присущий только искусству способ освоения и преобразования действительности. В образе неразрывно связаны, слиты воедино объективно-познавательное и субъективно-творческое начало.

Посредством вымысла автор обобщает факты реальности, воплощает свой взгляд на мир. Здесь важно помнить о полигенетическом характере художественной образности, исключаящей прямое жизнепо-

добие или однозначное установление прототипов. Фантазия и принципы художественного обобщения и типизации характеризуют специфику художественного мышления как чувственно-эмоционального, ассоциативного. Автор переносит предмет, лицо или явление из привычной реальности и обычного восприятия в сферу нового восприятия, т.е. семантически их изменяет, что приводит к появлению аллегории, символа, гротеска и т.д. Формы «первичной» реальности (окружающий мир) воспроизводятся писателем избирательно и так или иначе преобразуются, трансформируются, в результате чего возникает внутренний мир произведения.

На рисунке 1 представлена созданная и описанная М.Ю. Лотманом модель перцепции художественного текста, т.е. процесса восприятия художником окружающего мира и его трансформации в художественном произведении, а затем его восприятия и интерпретации читателями [Лотман, 1970, с. 16, 30, 61].

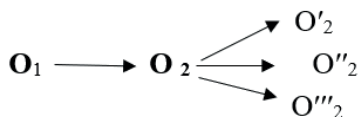


Рис. 1. Модель перцепции (создания и интерпретации) художественного произведения, где  $O_1$  — объективный мир,  $O_2$  — вторичная реальность художественного мира произведения,  $O'_2$ ,  $O''_2$ ,  $O'''_2$  — бесконечное множество интерпретаций читателей

Взаимодействие автора и читателя посредством художественного произведения происходит на когнитивном, эмоциональном и духовных уровнях. Специфика восприятия художественного образа читателем определяется индивидуальными особенностями личности, ее темпераментом, личностным опытом, возрастом, полом, национальностью, религиозной принадлежностью, культурным и социальным контекстом и т.д. Непосредственное чувственное восприятие художественного текста в момент чтения впоследствии дополняется процессами осмысления и оценки.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что специфика художественного образа определяется по отношению к двум сферам: реальной действительности и процессу мышления.

1. Художественный образ наделен чувственной достоверностью, пространственно-временной протяженностью, предметной закончен-

ностью и самодостаточностью. Но образ не смешивается с реальными объектами, ибо ограничен рамкой условности.

2. Художественный образ — это не реальный, а идеальный объект. Он не просто отражает, а обобщает действительность, раскрывает в единичном, приходящем сущностное и вечное. Он нагляден, но сохраняет чувственную целостность.

3. Художественный образ не только отражает и осмысливает действительность, но и творит новый мир. С одной стороны, образ — результат деятельности воображения, в нем запечатлевается возможное, желаемое, предполагаемое, с другой — творческое преобразование реального материала — не пассивное воспроизведение, а активное отражение.

В художественном образе должен состояться переход от чувственного обобщения через мыслимое обобщение к вымышленной действительности в ее чувственном воплощении. Художественный образ — результат обобщения, типизации, облеченный в конкретно-индивидуальную форму. Здесь уместно вспомнить слова Г.В.Ф. Гегеля о том, что художественный образ — специфичное представление некой общей идеи, часто абстрактной, в чувственно-единичной форме (Георг Вильгельм Фридрих Гегель, Т. 1. 1968. С. 44). Соответственно, важными чертами художественного образа являются максимальная емкость содержания, обобщенность, экспрессивность, самодостаточность.

«Чудо» искусства слова состоит в превращении языка в литературу, сообщения, информации — в произведение, в продукт, создание художника. Особенностью художественной литературы, по словам Е. Г. Эткинда, является «напряженная сжатость мысли и эмоций, а значит, и языка», и в этом заключается «важнейшее свойство поэзии как словесного искусства» [Эткинд, 1963, с. 4]. По словам ученого, «звуковые особенности слов и их сочетаний, интонация, синтаксис — все приобретает резко повышенную выразительность» [Там же, с. 202]. Следовательно, образность литературы состоит не в отдельных тропах или синтаксических фигурах, а в соподчиненности каждого слова, каждого элемента произведения некой сверхзадаче, направленной на эстетическое освоение всего богатства мира.

Принципиальную значимость имеет суггестивный характер художественной образности, сочетающей рациональное, эмоциональное и эстетическое воздействие.

По смысловой обобщенности выделяются следующие виды художественных образов: индивидуальные, характерные, типические, образы-мотивы, топосы, архетипы и симулякры.

Важность, ценность и большой потенциал использования художественной образности в преподавании РКИ обусловлены целым рядом причин.

Во-первых, опросы и мониторинги выпускников вузов на протяжении многих лет свидетельствуют о том, что основные образовательные программы во всем объеме доступны лишь трети студентов — особенно если речь идет об обучении иностранцев. Эту проблему качества образования невозможно решить и с помощью коррекционных курсов русского как иностранного, поскольку целесообразнее и результативнее была бы индивидуальная работа с преподавателем, что трудно-выполнимо. Во-вторых, современная эпоха тотальной цифровизации, высоких технологий, массмедиа, искусственного интеллекта опасна отрывом обучения от воспитания и национальной культуры, мозаичностью знания, клиповым мышлением. Дистанцирование преподавателя от студента, где субъект-субъектные отношения часто опосредованы гаджетами, позволяет в полной мере оценить традиционные формы обучения, где происходили подлинные «встречи» ученика и учителя, а в процессе диалога рождалось *vox viva* — живое слово, «живое знание» (термин П.И. Зинченко). В-третьих, образ играет значимую роль не только в сфере художественного творчества, но и в реальной жизни. Специфика когнитивных процессов заключается в том, что созданием образа как продукта синтеза, результата, репрезентанта, «слепок» познания завершается каждый его этап.

Конечно, в представлении образ доминирует над словесной оболочкой; в понятии, напротив, словесная оболочка превалирует над образом. Кроме того, человек обладает способностью к синестезии, т.е. когнитивный процесс предполагает «перевод» сигналов одной сенсорной модальности в другую, когда информация, полученная с одного канала восприятия, автоматически дополняется другими, например, при прочтении слова «море» задействованы визуальный и звуковой каналы, но сознание достраивает тактильные, обонятельные и вкусовые ощущения на основе всего накопленного опыта индивида. В результате такой сенсорной проекции создается многогранный образ, воспроизводящий максимально полную и точную модель окружающего мира. А в художественном образе словесная оболочка и образ объединены, гармонично слиты воедино благодаря наличию еще и ценностного смысла.

В современных исследованиях по специфике восприятия образно-художественного текста настойчиво звучит мысль о заключенной в структуре произведения интерактивности, обратной связи

с читателем-адресатом. Так, В.В. Прозоров вводит в науку идею психолого-филологической триады *внимания — соучастия — открытия*, *маркирующей* фазы-ступени восприятия и *обеспечивающей* «читательское продвижение от внешнего к внутреннему в тексте, проникновение *вглубь текста*» [Прозоров, 2024]. По его мнению, внутритекстовое взаимодействие автора и адресата реализуется через три уровня интерактивности: «Осмысленное и прочувствованное чтение, которое способствует пробуждению активного читательского *внимания*, обнаружение эмоционально-интеллектуального *соучастия* и заключенного в тексте итогового *открытия*, является верным залогом надежности и состоятельности общения с художественным текстом» [Прозоров, 2024, с. 34]. Такое формо-содержательное единство обеспечивает многозначное и многоступенчатое художественно-образное восприятие, полноценный диалог автора и читателя, единство интеллектуально-познавательной и эмоциональной-оценочной деятельности.

Еще в 2000-х годах теоретик школьного образования главный научный сотрудник Института мировой литературы им. А.М. Горького РАН профессор В.Ю. Троицкий предостерегал, что «утрачивая образное видение, сознание людей превращается в хаос, в руины, из которых торчат шипы обнажившейся и безнадежно запутанной интеллектуальной архитектуры» [Троицкий, 1996, с. 23]. Следует признать, что кризис образования произошел именно потому, что в нем слишком много безобразной информации и слишком мало смыслообразов [Тарасова, 2003а, с. 14]. Напомним, что слова «образ» и «образование» являются однокоренными. Да и слово «университет» (от лат. *universus* — целый, весь) этимологически указывает на всеобъемлющий характер университета как центра знаний, с одной стороны, и на цельность, органичность картины мира выпускника вне зависимости от специальности — с другой.

Широко известный в 2000-х годах философ и культуролог Г.Д. Гачев ввел понятие «мыслеобраз», пытаясь подчеркнуть его интегрирующий характер, принадлежность миру науки и искусства. По его мнению, строгая научная истина, рассудочная логика, представленная в виде «мыслей-частиц», «мыслей-атомов», нуждается в дополнении: «мысль-поле», «мысль-волна», где преобладают ассоциативная и художественно-образная логика<sup>1</sup>. Если вспомнить древние традиции

---

<sup>1</sup> Подробнее об этом см. следующие книги: Гачев Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. М.: Педагогика, 1991; Гачев Г.Д. Наука и национальная культура (гуманитарный комментарий к естествознанию). Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1993.

восточной и античной культуры, то там процесс «единения человека с природой и космосом» [Буданов, 1994, с. 18] предполагал привнесение в науку этических и даже эстетических категорий. Тем более что передовой опыт ведущих университетов мира подтверждает высокую результативность синтеза научного и художественного освоения действительности. В университетах Японии для технических специальностей в 1990-е годы были введены специальные курсы научной фантастики и фэнтези, подобный опыт широко использовался и в США при подготовке специалистов, способных моделировать будущее.

Похожие инициативы проводились и в отечественных вузах. Например, еще с 90-х годов XX века в Новосибирском государственном университете кафедрой истории, культуры и искусств Гуманитарного института для студентов технических специальностей проводились курсы по истории литературы, культуры, музыки. Сейчас в НГУ реализуются общеуниверситетские факультативные дисциплины, которые дают возможность студентам выбрать направление изучения «по сердцу», вне зависимости от профиля подготовки. Среди таких курсов есть, например, «Основы программирования для непрофильных направлений», «Квантовая механика с нуля», а также «Малая история Франции», «История мистических и эзотерических учений», «Клоунада для саморазвития» и др.<sup>2</sup> Такие курсы поощряют свободу выбора индивидуальной траектории обучения и личностного развития, дарят уникальный опыт общения студентов и преподавателей всех специальностей.

В Национальном исследовательском ядерном университете МИФИ в 2025 году введен новый элективный курс для студентов 1-2 года обучения «Физика и инженерная мысль в произведениях отечественной научной фантастики», который читает кандидат исторических наук, доцент Анастасия Симова<sup>3</sup>. В программу включены произведения Ф. Дмитриева-Мамонова, Ф. Булгарина, В. Одоевского, А. Толстого, М. Булгакова, А. Богданова, А. Беляева, И. Ефремова, братьев Стругацких, С. Лукьяненко и др. Предполагается, что будущим российским инженерам научная фантастика поможет развить мышление и способность мыслить креативно в непривычной обстановке. Кроме того, та-

<sup>2</sup> Перечень всего репертуара курсов можно посмотреть на сайте <https://tech.nsu.ru/additional-courses>, там же размещено и актуальное расписание курсов факультативов НГУ на осенний семестр. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1x6S7E8I2I2njL6Jg5V5yJhudJg0sl7jw/edit?gid=443888990#gid=443888990>

<sup>3</sup> <https://www.mk.ru/science/2025/07/17/v-rossiyskom-tekhnicheskom-vuze-vvodyat-predmet-fantastika.html?ysclid=mg0sxt6z9k671015766>

кой элективный курс будет способствовать формированию корпоративного культурного кода, развивая профессиональную идентичность.

Введение таких элективных курсов отвечает вызовам времени. В современных высокотехнологичных компаниях появились новые специалисты — визионеры-футуристы, которые прогнозируют, как могут в реальности выглядеть те или иные инновации. Американским фантастом Брюсом Стерлингом создано даже особое направление — дизайн фикшн, смысл которого заключается в том, чтобы дать словесное выражение какой-то идеи в виде литературного произведения, а после посмотреть, как на нее реагирует общество.

Не менее, а на наш взгляд, даже более востребовано использование художественного образа в преподавании русского языка как иностранного для обучающихся Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета. Для представителей творческих специальностей — будущих градостроителей, архитекторов, дизайнеров — особенно важно понимать специфику художественного образа, богатство его интерпретации разными респондентами, контекстное восприятие, осознание культуры как целостной во множестве разнообразных проявлений — жанровых, стилистических, индивидуально-авторских, эпохальных и т.д. Изучение литературы позволит глубже понимать русскую культуру и ментальность, чаще использовать художественные произведения в выборе темы художественно-творческой деятельности, осознать взаимосвязь литературы с содержанием профессиональных модулей «Технология», «Материаловедение», «Основы композиции», «Проектирование» и др. Отдельного разговора заслуживает тема важности риторических компетенций, культуры речи, навыков деловой коммуникации в подготовке выпускника СПбГАСУ, на развитие которых катастрофически не хватает выделенных аудиторных часов.

По мнению М.С. Каган и С.И. Высоцкой, «художественное освоение действительности выступает как синкретическое единство пяти основных видов человеческой деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, художественной, преобразовательной, коммуникативной» [Высоцкая, 1981, с. 19].

В процессе занятий с использованием литературного творчества формируются не только знания, но и оценочное отношение, ценностно-смысловая и мировоззренческая структура личности. Использование литературы в преподавании позволяет развивать эмоционально-образные качества студента: его воображение, фантазию, эмпатию, образность, чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомне-



нию; формировать рефлексивно-оценочные умения, этические установки; корректировать эмоционально-волевую структуру личности. Содержащаяся в литературных произведениях нравственная позиция автора благотворно влияет на развитие личности обучаемого, осуществляя корректировку самооценки нравственного поведения студента, участвуя в его самовоспитании.

В процессе преподавания русского как иностранного художественная литература может быть использована в разных формах.

1. **Выразительное чтение.** На самых ранних этапах знакомства с русским языком и культурой **поэзия** позволяет уловить ритмико-мелодический строй русской речи. В качестве материала для таких упражнений продуктивно использовать также и фольклорные произведения: пословицы, потешки, прибаутки, заклички и т.д.

2. **Заучивание стихов наизусть** — очень эффективный методический прием для усвоения лексики, норм сочетаемости, синтаксических и интонационных конструкций русского языка в его литературной разновидности. Многократное повторение лучших образцов лирики позволяет иностранцам постичь национальные архетипы, концепты, особенности характера и т.д. Декламационные навыки студентов хорошо зарекомендовали себя во внеаудиторной работе, в подготовке к участию в различных конкурсах всероссийского и международного уровней, на праздниках внутри университета.

3. Еще одной эффективной формой работы с литературными образцами в процессе преподавания РКИ видится **исполнение романсов** на стихи русских классиков. Разумеется, не все иностранные учащиеся готовы и способны к этому виду творчества, но, когда под чутким руководством преподавателя такой интерес проявляется, результат радует.

4. **Анализ и обсуждение художественного текста.** Литературное произведение предполагает богатство интерпретаций. В момент «встречи с текстом» и появления эмоционального отклика даже плохо или неговорящие иностранные студенты чаще всего начинают выражать свою точку зрения, чтобы передать смысл прочитанного преподавателю и сокурснику, поделиться чувствами. Поэтому интерпретация литературного произведения — эффективный способ ликвидации языкового барьера.

5. Пожалуй, самым простым способом знакомства с русской литературой для иностранца является **книга для чтения**, содержащая адаптированные тексты. В.Н. Маглыш и Ю.В. Сутугинене справедливо отмечают, что «в переводе с греческого *chrestomatheia* как раз и означает „полезное знание“. Объем **хрестоматии** дает возможность собрать в од-

ной книге необходимое многообразие принадлежащих разным авторам литературно-художественных текстов, из совокупности которых только и можно составить максимально избавленную от упрощенных мифологем и близкую к достоверности картину национального бытия» [Маглыш, Сутугинене, 2010, с. 166]. По мысли авторов, преимущество хрестоматии как учебной книги заключается в форме представления материала: «не в нарративно-назидательной, но в образно-художественной форме, чем обеспечивается формирование личности по оптимальному вектору — от образно-конкретного эстетического начала к отвлеченно-общим этическим принципам нравственной и духовной жизни» [Маглыш В.Н., Сутугинене Ю.В., 2010, с. 166]. Когда хрестоматия тематически близка профилю специальности и вуза — это ее дополнительное преимущество. Так, например, хрестоматию «Пути-дороги России» авторы презентуют «в качестве эффективного средства учебно-воспитательной работы» Петербургского государственного университета путей сообщения.

6. Изучение русской литературы происходит не только на аудиторных занятиях, но и в рамках воспитательной и внеаудиторной работы. **Посещение литературных экспозиций** петербургских музеев и мемориальных квартир А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова, А.А. Ахматовой, А.А. Блока и др., литературных маршрутов героев произведений усиливает познавательный интерес студентов к русской культуре. Широки возможности проведения Дней поэзии, литературных гостиных, посвященных как отдельным периодам (например, «Поэты золотого века», «Серебряный век русской литературы»), так и отдельным персоналиям. Такая работа обогащает внутренний мир студентов, прививает навыки ораторского мастерства и художественной декламации.

7. Достаточно популярной формой художественного освоения иностранцами русской литературы становится **инсценировка классического произведения**. Часто такое творчество происходит через межкультурную коммуникацию, когда инофоны волей-неволей привносят элементы своей культуры в произведения русских классиков, что придает ей свежесть, новизну, а порой ироническое прочтение.

8. Наконец, изучение образцов русского устного фольклора и словесности венчается попыткой **создания собственного художественного текста** на русском языке. Студентам из Китая традиционно нравится писать по-русски хокку, представители других культур чаще выбирают синквейн, стихотворение в прозе или даже «Письмо современ-

ной(ому) Татьяне / Евгению Онегину» на продвинутом этапе обучения. На подготовительном курсе студенты по желанию могут написать авторскую сказку.

### Результаты исследования

В ноябре 2024 года слушателям подготовительного отделения СПб-ГАСУ было предложено принять участие во «Всероссийском лингвистическом конкурсе сказок на иностранном языке», организованном Институтом лингвистики и межкультурной коммуникации Иркутского национального исследовательского технического университета. Основная цель конкурса — повышение уровня владения иностранным языком. Поскольку слушатели подготовительного факультета вуза являются иностранными гражданами, то речь в данном случае идет о русском как иностранном. В первом туре студентам было необходимо придумать сказку на тему «Рождественские каникулы в моем учебном заведении», оригинально оформить работу и разместить печатный текст и фотографию оформленной сказки в электронном образовательном ресурсе организатора конкурса.

Следует отметить, что подобные задания особенно интересны будущим архитекторам, поскольку связаны с процессом творческого самовыражения. Действительно, конкурс такого типа стимулирует творческое мышление, развивает навыки визуального представления идеи, что особенно ценно для соответствующих специалистов. Развитие творческой компетенции студентов на уроках иностранного языка уже становилось предметом исследования ученых [Дмитриева, 2024].

Задание придумать сказку и креативно ее оформить помогает развивать умение работать с нарративом и визуальными образами, что важно и для создания концептуальных решений, учитывающих культурные и социальные аспекты. В данном контексте для формирования различных компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся в научных работах обосновывается целесообразность работы со сказками на занятиях по русскому языку как иностранному [Шарова, 2022; Евдокимова, Балтаева, Исхарова, 2020]. Далее, размещение работы на электронном образовательном ресурсе формирует навыки цифровой коммуникации, востребованные в современном архитектурном образовании и практике. Кроме того, тема «Рождественские каникулы в моем учебном заведении» способствует развитию у студентов эмпатии и умения отражать атмосферу места и событий, контекст и настроение среды.

Учитывая вышеперечисленное и основную цель конкурса, преподаватели СПбГАСУ посвятили несколько занятий чтению и обсуждению образцов русской народной и авторской сказки, анализу ее структуры и языковым особенностям, сравнению русских сказок с примерами из родных культур студентов и т.д. В научной литературе многократно описывались специфика и сложности работы со сказками в иноязычной аудитории, обосновывалась важность формирования общечеловеческих ценностей добра, взаимопомощи, милосердия (см., например, [Лузарева, 2025; Рожнова, 2022]). После этого иностранные слушатели подготовительного отделения занялись написанием собственных — авторских — сказок. Работы студентов порадовали разнообразием сюжетов, проработкой образов героев, оригинальными идеями и вниманием к деталям. Особо выделим сочинение студентки из Колумбии Паулы Андреа Родригес Серрано.

### СЕМЬЯ В СОЗВЕЗДИЯХ

*Ты когда-нибудь чувствовал, что Рождество обладает своим собственным теплом? Тем, которое исходит не от каминов или гирлянд, а от эха смеха и сияния, которое другие оставляют в нашем сердце. Это тепло — настоящее чудо, но иногда, чтобы его почувствовать, нужно искать его там, где меньше всего ожидаешь.*

*Так начинается история Сабаны, маленькой звезды, которая оставила своё созвездие. Её небо, её мир были далеко. Она одиноко парила в тёмном и холодном пространстве, её свет почти погас. Она пыталась вспомнить, каково это — сиять, но с каждым разом это становилось всё труднее.*

*Однажды ночью, странствуя в огромной тишине, Сабана наткнулась на что-то необычное: маленькое деревце из теней. Его ветви были тонкими и грустными, будто несли на себе тоску тысяч зим. Сабана посмотрела на него с нежностью; оно было, как и она, одинокое и погасшее.*

*— Что ты делаешь здесь, совсем одно? — спросила она, усаживаясь на его ветви.*

*Деревце не ответило, но его листья задрожали, будто понимали её грусть. Сабана закрыла глаза и попыталась найти что-то внутри себя. Она вспомнила смех, который освещал её путь, добрый голос и тепло далёкого объятия. Из этих воспоминаний родился золотой шар, который она повесила на ветви. Тусклый свет мягко коснулся дерева.*

*— Может быть... если я поделюсь с тобой своим светом, мы оба сможем засиять, — прошептала она.*

С каждым тёплым воспоминанием появлялись новые украшения: красный бант возник из жеста помощи, колокольчик, звучащий как обильный смех, и блестящая снежинка с нежностью доброго взгляда. Ветви начали освещаться, но чего-то всё ещё не хватало. Пустота в её сердце оставалась, и деревце, её отражение, всё ещё не могло засиять полностью. Сабана села рядом, позволяя своим слезам течь.

Когда ей казалось, что она совсем одна, небо наполнилось шёпотом. Это другие звёзды, следившие за её путешествием, приблизились, неся свои искорки.

— Ты не одна, — говорили они с теплотой.

Одна соседняя звезда подарила ей голубой шар, сиявший как дом. Другая сплела серебряную нить, которая пела, как защитное объятие. Даже самые маленькие звёзды поделились своим светом, наполнив деревце тёплым и ярким сиянием.

Сабана почувствовала, как холод в её груди исчезает, и из глубины её сердца родилась золотая звезда — сильная и тёплая. Она поместила её на вершину дерева, и в тот же миг огромный свет озарил небо.

Деревце светило не только для Сабаны, но и для всех близлежащих звёзд, освещая созвездия и создавая мост тепла между сердцами. В ту ночь, под деревцем, сияющим как чудо, Сабана поняла одну вещь: она оставила свой прежний мир, но нашла новый. Мир, где огоньки переплетаются, где тепло разделяется, и где Рождество — это обещание, что мы всегда можем найти дом в сердцах других.

Пока звёзды пели, а деревце озаряло небо, Сабана поняла, что больше никогда не будет одна.

Условиями конкурса определялась традиционная трехчастная композиция сказки (начало повествования, основная часть и заключение — счастливый рождественский конец). Студентка не только выполнила это требование, но и превзошла его, сочинив текст оригинальной жанровой природы. С одной стороны, текст действительно авторский, так как в испанском эпосе (как и в западноевропейском, восточном и русском) подобный сюжет отсутствует. С другой стороны, «Семья в созвездиях» наследует традицию святочного рассказа, жанровый канон которого сформировался в первой трети XIX века в Англии в творчестве Ч. Диккенса и получил развитие в текстах Г.Х. Андерсена, а в России — у Н. Полевого, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского и др. Святочный рассказ предполагает следующие обязательные элементы: хронологическая приуроченность событий от Рождества до Крещения, элемент чудесного, фигура рассказчика, наличие героя-ребенка и нравственный урок,

мораль, которая венчает произведение. В сказке Паулы Андреа Родригес Серрано все структурные элементы точно соблюдены.

В основе ее произведения лежит ярко выраженный художественный образ, основанный на развернутой анимистической метафоре поиска тепла и света Рождества через символы звезд и деревца. Главный образ сказки — маленькая звезда Сабана, которая символизирует одиночество и внутренний поиск. Ее путешествие — метафора духовного пути и преодоления внутренней пустоты. Звезда — традиционный символ света, надежды, души, что усиливает эмоциональную глубину рассказа. Свету Сабаны противопоставляется образ деревца из теней как символ одиночества и тоски зимы. Мы наблюдаем, как через взаимодействие рождается новый свет — символ возрождения и надежды. И тут автор следует традиции святочного рассказа, искусно сопрягая темы человеческой души, памяти, доброты и любви к ближнему.

Мотив света и тьмы проходит через весь текст: холод и темнота отражают внутреннее состояние героини, тогда как тепло и сияние — символы поддержки, взаимопомощи и праздничного духа. Украшения на деревце (золотой шар, красный бант, колокольчик, снежинка) выполняют функцию символов воспоминаний, добрых поступков и важных эмоций. Они не просто декор, а элементы, оживляющие пространство и наполняющие его смыслом.

Мы понимаем, что в своей сказке студентка с помощью образа Сабаны — маленькой звезды, вынужденной покинуть свое созвездие и оказавшейся в холодном и темном пространстве, — метафорически передала свои личные трудности и страхи, связанные с переездом в далекую страну. Тема одиночества и поиска тепла и поддержки отражает ее собственное эмоциональное состояние в процессе адаптации. Путь Сабаны, ее стремление найти свет и соединиться с другими звездами символизирует преодоление изоляции и обретение новой «семьи» и нового дома через взаимопомощь и дружбу. Таким образом, сказка становится не просто рождественской историей о преображении героя и разрешении духовного кризиса, но и глубокой аллегорией личного опыта, что придает работе искренность и эмоциональную значимость.

Сам процесс написания сказки становится чудесным, выполняя терапевтическую функцию. В сказке значимы не только сюжет и заглавная метафора «Семья в созвездиях», но и поэтика деталей. Особенно хочется остановиться на семантике имени маленькой звезды. Поделимся, что далеко не сразу символика номинации была разгадана преподавателями. Первоначально мы полагали, что это реальное женское имя,

которое имеет несколько версий происхождения: 1) Сабана происходит от названия древнего народа сабинян; 2) от арамейского «мудрая» или «неприхотливая»; 3) от тюркского «выносливая» или «сильная». Но настораживал такой факт, что такого женского имени у испанцев нет. Однако все оказалось более просто и одновременно более символично. В переводе с испанского лексема *sabana* означает *лист, листок, равнина*, что создает многогранный символический подтекст. Так авторская сказка обретает многомерность и богатство интерпретаций: это не только анимистическая метафора света и душевного тепла маленькой звезды, которая озаряет мир; но и метафора вегетативная и колористическая: лист — символ обновления, роста, жизни, дерево обретает листву и новое рождение, новую семью и полноту бытия. Анимистическая метафора Сабаны, которая возвращает из царства теней одинокое дерево, наполняет мир светом и красотой, становится символом путешествия, метафорой духовного пути.

Важно, что центральная развернутая метафора текста окружена и другими тропами: встречаются, например, олицетворение «звезды пели», перифраз «деревцо озаряло небо», метафора «мост тепла между сердцами» и др., создавая эстетическое воздействие на читателя, гармонизируя его внутренний мир во взаимоотношениях с далекими и близкими.

Подчеркнем, что в эстетике словесного творчества среди других художественных тропов метафоре принадлежит особое место. Она способна сопрягать по принципу сходства или контраста артефакты и явления, принадлежащие разным частям бытия. Логико-гносеологический и дидактический статусы метафоры в диссертационных исследованиях рассматривали И.А. Дмитриева и О.В. Гаучи [Дмитриева, 2000; Гаучи, 2007]. За метафорой стоит творческое озарение, образное прозрение, инсайт, вдохновение, «квантовый скачок», пронзающий смысловые слои Универсума [Тарасова, 2003а, с. 9], «без метафоры не обойтись в познании, поскольку она „удлиняет руку интеллекта“, расширяя сознание изнутри, а не извне» [Тарасова, 2003 б, с. 28]. Поэтому О. Тарасова справедливо называет метафору эффективной дидактической моделью. «Метафора наделяет человека способностью порождать новые смыслы: „смысл нельзя дать, его нужно найти“» [Высоцкая, 1981, с. 9]. Создание и «выращивание» в процессе со-творчества индивидуальной метафоры позволяет осуществить главную миссию преподавания: «„просветить“ человека, приобщить его к полноте культуры» [Ортега-и-Гассет, 2003, с. 49]. Кроме того, в тексте очевидно влияние философской сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький



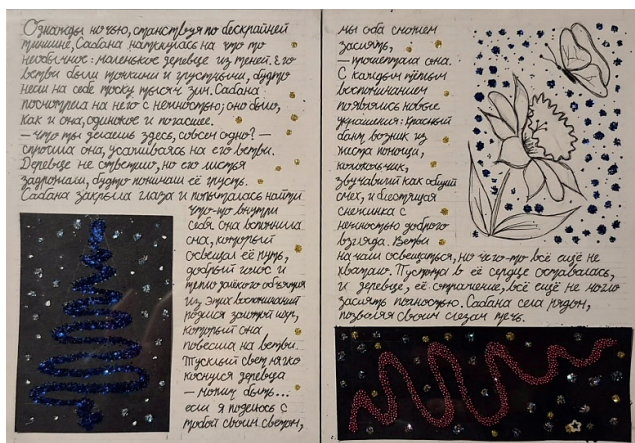
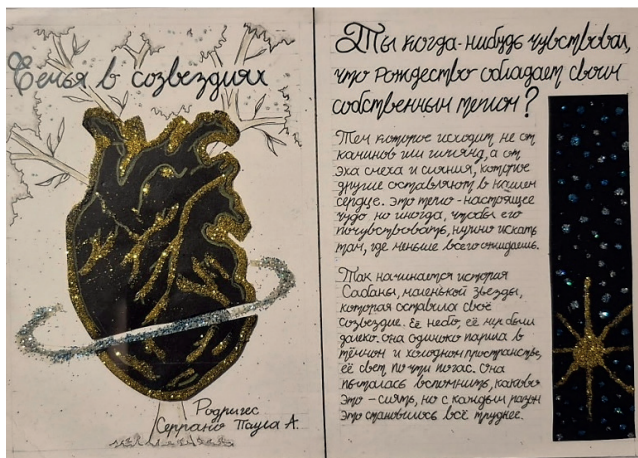
принц», написанной в 1943 году летчиком-пацифистом, вынужденным участвовать в мировой войне. Автор признавался, что эта книга стала рефлексивно-терапевтическим инструментом, способом познания, сохранения личности и преодоления кризиса: «Для меня летать и писать — одно и то же. Главное — действовать, главное — найти себя» [Ваксмахер, 1967, с. 43]. Своей светлой, грустной и мудрой сказкой-притчей Экзюпери защищал неумирающую человечность, живую искру в душах людей. Как известно, писатель посвятил произведение своему лучшему другу Леону Верту.

Глубокий символизм философской сказки-притчи, сильное авторское начало, как бы раздваивающееся на голоса ребенка и взрослого, мощный автопсихологизм французского автора узнаваемы и в сказке «Семья в созвездиях». Образ освещающего планету Фонарщика аллегорично соотносится с главной героиней текста — маленькой звездой Сабаной. Знаменитые афоризмы Сент-Экзюпери: «Принц был маленький, но у него было большое сердце...», «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил»; «Зорко одно лишь сердце, самое главное глазами не увидишь»; «Когда он зажигает свой фонарь — как будто зажигается еще одна звезда или цветок. Это по-настоящему полезно, потому что красиво», «Светильники надо беречь: порыв ветра может их погасить»; «Ну что, дорогой читатель, а у вас есть свои собственные звезды на небе?» — словно «просвечивают» и в сказке Паулы Андреа Родригес Серрано, создавая единое пространство культуры.

Хочется добавить, что Паула оказалась единственной студенткой в группе, которая написала свою сказку от руки, сопроводив ее семью рисунками, по сути, создавая мини-книжку, где словесный и визуальный тексты усиливают друг друга, а каждая деталь имеет глубокое значение. В таком оформлении произведения также узнаваем претекст — «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери. Обратим особое внимание на титульную картинку, центром которой становится золотое сердце, создающее вокруг себя серебристую орбиту — особое пространство света и гармонии. И от этого огромного сердца произрастают корни дерева и устремленные ввысь ветви с зеленой кроной, наглядно воплощая метафору счастливой семьи. Другие рисунки художницы продолжают рождественскую анимистически-астральную и ботаническую темы: это звезды, разноцветное (синее, красное, зеленое) свечение деревца, цветок и бабочка. Отметим, что и сам рукописный текст, начиная с третьей страницы, разукрашен блестками, символизирующими чудо рождения дружбы и любви. Кроме того, трудно переоценить богатую палитру возможностей для послетекстовой рабо-



ты [Кулибина, 2015] с созданным в процессе совместного творчества текстом — от обсуждения, комментирования речевых особенностей и усовершенствования отдельных фраз, работы с тропами и синтаксическими фигурами до визуального сопровождения сказки в виде рисунка и анализа получившегося креолизованного текста, выразительного чтения по ролям, инсценировки и т.д. Значимо и воспитательное воздействие учебной сказки, позволяющей деликатно гармонизировать отношения внутри группы.



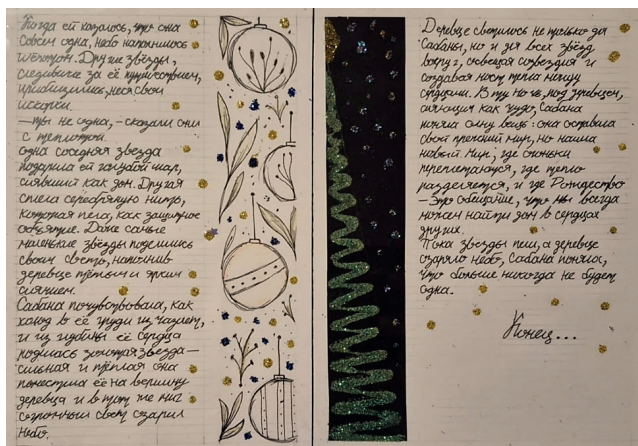


Рис. 2. Паула Андреа Родригес Серрано. Семья в созвездиях

Однако следует отметить, что для получения такого результата необходим чуткий преподаватель, заинтересованный в личностном росте студентов, открытый обмену эмоциональными состояниями, готовый вести себя «терапевтически», «размыкая» языковые, ментальные и психологические преграды и «зажимы». Можно сказать, что в нашем случае опыт написания и оформления сказки оказался сродни сказкотерапии. Сказка дала возможность обратиться к внутреннему личному опыту, выявить скрытые в бессознательном чувства и стремления, переосмыслить жизненные события и увидеть возможные пути решения проблем (см. также [Репницын, 2020; Колкая, 2024]). По сути, педагог должен уметь центрироваться на студенте, на том, что для него значимо, умело и гармонично соединять в своей деятельности экспертную, исследовательскую, фасилитаторскую и функцию эмоциональной поддержки. Стоит ли говорить о том, что такой совместный опыт работы над созданием текстов приоткрыл для преподавателя завесу личных переживаний и эмоций учащихся, выраженных через художественные образы, подчеркнул значимость творчества как средства выражения внутреннего мира и дал возможность глубже понять переживания студентов, что важно для дальнейшего профессионального взаимодействия.

### Заключение

Таким образом, художественный образ — это вторичная семиотическая система, модель реальности, созданная автором с помощью особых выразительных средств, присущих литературе как виду искусства. В художественном образе органично сочетаются чувственно-конкретное и обобщенное, символическое. Литература благодаря использованию художественного образа синтезирует мир, позволяя его познавать емко, целостно, гармонично, способствуя всестороннему развитию личности. Дидактические и воспитательные возможности изящной словесности широки и многообразны, как и формы использования литературной образности в процессе преподавания РКИ. По нашему глубокому убеждению, занятия с иностранными студентами, выстроенные на основе использования художественных образов, способны выполнять интегрирующую роль в становлении личности будущего специалиста и его индивидуального пути приобщения к русской культуре.

Творческие задания, направленные на продуцирование художественного текста, позволяют быстро достичь конечной цели обучения — сформировать высокий уровень коммуникативной компетенции иностранного студента во всех сферах общения, умение реализовывать сложные интенции (контактоустанавливающие, информационные, оценочные и др.). Диалог преподавателя и студента в процессе со-творчества помогает осуществлять синтез воспитательного и обучающего, логического и образного, рационального и иррационального, формировать эмоциональные и мировоззренческие доминанты личности студента, его эстетический вкус, прививать любовь и уважение к русскому языку, выполняя интегрирующую функцию в процессе обучения.

### Библиографический список

Буданов В.Г. Концепция естественно-научного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 16–21.

Ваксмахер М.Н. Французская литература наших дней: книга очерков. М.: Художественная литература, 1967. 216 с.

Высоцкая С.И. Особенности отражения науки в содержании учебных предметов эстетического цикла // Новые исследования в педагогических науках. 1981. № 1. С. 19–22.

Гаучи О.В. Роль метафоры в дискурсе обучаемого : дис ... к. пед. н. 13.00.02. М., Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2007. 203 с.

Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. Т. 1. М.: Искусство, 1968. 312 с.

Дмитриева Е.В. Развитие творческой компетенции студентов архитектурных специальностей в процессе изучения иностранного языка / Е.В. Дмитриева // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6. Электронный ресурс: <https://mir-nauki.com/PDF/135PDMN624.pdf>

Дмитриева И.А. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус : дис ... к. филос. н. Якутск, Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова, 2000.

Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т., Исхакова А.Р. Из опыта использования русских сказок на занятиях по русскому языку как иностранному // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. Электронный ресурс: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29571>

Колкая Ю.Н. Сказкотерапия как современное направление арт-терапии для профилактики и коррекции тревожности // Вестник науки. 2024. № 6 (75). Т. 1. С. 1257-1263. Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.pf/article/15325>

Кормилов С.И. Образ художественный // Современный словарь-справочник по литературе / сост. и научн. ред. С.И. Кормилов. М.: Олимп: Изд.-во АСТ, 2000. С. 327-332.

Кулибина Н.В. *Зачем, что и как читать на уроке*. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 224 с.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 387 с.

Лузарева В.О. Использование сказок на уроках русского языка как иностранного // Образование и воспитание. 2025. № 4 (56). С. 14-16. Электронный ресурс: <https://moluch.ru/th/4/archive/288/10056moluch>

Маглыш В.Н., Сутугинене Ю.В. Хрестоматия по русской литературе для студентов железнодорожных вузов как средство учебно-воспитательной работы // Наука и культура России : материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, Самара, 24-25 мая 2010 г. Самара, 2010. С. 165-168.

Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Alma mater. 2003. № 7. С. 44-54.

Прозоров В.В. О системных признаках интерактивности словесно-художественного текста // Филология и человек. 2024. № 1. С. 24-37.

Репницын Г.М., Ерыкалова С.П. Сказкотерапия — современное направление психотерапии, психологии, педагогики // Международный

студенческий научный вестник. 2020. № 5. Электронный ресурс: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20297>

Рожнова Е.П. Особенности работы с художественным словом на уроках русского языка как иностранного в аудитории учащихся из стран Средней Азии // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы. Электронный сборник научных статей: к 75-летию юбилею кафедры русского языка МГИМО МИД России. М.: МГИМО-Университет, 2022. С. 261-270.

Тарасова О. Метафора как дидактическая модель // Alma mater. 2003 б. № 11. С. 25-29.

Тарасова О. Метафора и функциональная неграмотность // Alma mater. 2003 а. № 1. С. 9-17.

Троицкий В. Филология и воспитание национального самосознания [в вузе] // Alma mater. 1996. № 3. С. 21-27.

Шарова К.А. Русские народные сказки на занятиях по РКИ в контексте формирования коммуникативной компетенции // Электронный сборник трудов молодых специалистов Полоцкого государственного университета им. Е. Полоцкой / редкол.: Ю.Я. Романовский (пред.) [и др.]. Новополоцк: Полоцкий государственный университет им. Е. Полоцкой, 2022. Вып. 43 (113): Образование. Педагогика. С. 63-64.

Эткинд Э. Поэзия и перевод. М. ; Л.: Советский писатель, 1963. 432 с.

### References

Budanov V.G. The Concept of Natural Science Education for Humanities Students: An Evolutionary-Synergetic Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, 1994, no. 4, pp. 16-21. (In Russian).

Vaksmaher M.N. Contemporary French Literature: A Collection of Essays, Moscow, 1967, 216 pp. (In Russian).

Vysotskaya S.I. Features of Science Reflection in the Content of Aesthetic Cycle Subjects. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah* = New Research in Educational Sciences, 1981, no 1, pp. 19-22. (In Russian).

Gauchi O.V. The Role of Metaphor in the Discourse of Learners. Thesis of Ped. Cand. Diss. Moscow, 2007. 203 p. (In Russian).

Hegel G.W.F. Aesthetics, vol. 1. Moscow, 1968. 312 p. (In Russian).

Dmitrieva E.V. Development of Creative Competence in Students of Architectural Disciplines in the Process of Learning a Foreign Language. *Mir nauki* = World of Science, 2024, vol. 12, no. 6. Retrieved from: <https://mir-nauki.com/PDF/135PDMN624.pdf> (In Russian).

Dmitrieva I.A. Metaphor as a Means of Cognition: Logical-Epistemological Status. Thesis of Philosoph. Cand. Diss. Yakutsk, 2000. (In Russian).

Jetkind Je. Poetry and translation, Moscow-Leningrad, 1963, 432 p. (In Russian).

Evdokimova A.G., Baltaeva V.T., Ishakova A.R. From the Experience of Using Russian Fairy Tales in Russian as a Foreign Language Classes. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern Problems of Science and Education, 2020, no. 1. Retrieved from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29571> (In Russian).

Kolkaja Ju.N. Fairy tale therapy, as a modern direction of art therapy for the prevention and correction of anxiety. *Vestnik nauki* = Bulletin of Science, no. 6 (75), vol. 1, pp. 1257-1263. Retrieved from: <https://www.вестник-науки.рф/article/15325/> (In Russian).

Kormilov S.I. Artistic image. Modern dictionary-reference book on literature, Moscow, 2000, pp. 327-332. (In Russian).

Kulibina N.V. Why, what and how to read in the lesson, St. Petersburg, 2015. 224 p. (In Russian).

Lotman Ju. M. Structure of the artistic text, Moscow, 1970, 387 p. (In Russian).

Luzareva V.O. The use of fairy tales in Russian lessons as a foreign language. *Obrazovanie i vospitanie* = Education and upbringing, 2025, no. 4 (56), pp. 14-16. Retrieved from: <https://moluch.ru/th/4/archive/288/10056moluch> (In Russian).

Maglysh V.N. Sutuginene Ju.V. A textbook on Russian literature for students of railway universities as a means of educational work, Samara, 2010, pp. 165-168. (In Russian).

Ortega-i-Gasset H. University Mission. 2003, no. 7, pp. 44-54. (In Russian).

Prozorov V.V. On the systemic signs of interactivity of a verbal and artistic text. *Filologija i chelovek* = Philology&Human, 2024, no. 1, pp. 24-37. (In Russian).

Repnitsyn G.M., Erykalova S.P. Fairy tale therapy is a modern direction of psychotherapy, psychology, pedagogy. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik* = International Student Scientific Bulletin, 2020, no 5. Retrieved from: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20297> (In Russian).

Rozhnova E.P. Features of working with an artistic word in the lessons of Russian as a foreign language in an audience of students from Central Asia. *Problemy prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v sovremennom vuze: tradicii, novacii i perspektivy* = Problems of teaching Russian as a foreign language in a modern university: traditions, innovations and prospects, Moscow, 2022, pp. 261-270. (In Russian).



Sharova K.A. Russian folk tales in RCT classes in the context of the formation of communicative competence. *Elektronnyj sbornik trudov molodyh specialistov Polockogo gosudarstvennogo universiteta imeni Evfrosinii Polocko* = Electronic collection of works by young specialists of the Polotsk State University named after Euphrosyne of Polotsk, Novopolock, 2022, no. 43 (113), pp. 63–64. (In Russian).

Tarasova O. Metaphor and functional illiteracy. *Alma mater*, 2003a, no. 1, pp. 9–17. (In Russian).

Tarasova O. Metaphor as a didactic model. *Alma mater*, 2003, no 11, pp. 25–29. (In Russian).

Troickij V. Philology and education of national identity [at the university]. *Alma mater*, 1996, no. 3, pp. 21–27. (In Russian).