ISBN 978-5-907118-29-4

ДИАЛОГ КУЛЬТУР

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

ДИАЛОГ КУЛЬТУР

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

Симферополь • ИТ «АРИАЛ» • 2018

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГАОУ ВО «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. И. ВЕРНАДСКОГО»
(ТАВРИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ)
ФАКУЛЬТЕТ СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЖУРНАЛИСТИКИ

КАФЕДРА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

ДИАЛОГ КУЛЬТУР

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

VI Международная

научно-практическая конференция

9-11 октября 2018 г.

Труды и материалы

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2018

УДК 81:37.016
ББК 81.2 - 9
Д 44

Печатается по решению Ученого совета факультета славянской филологии и журналистики Таврической академии (структурного подразделения) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского (протокол № 8 от 27 августа 2018 г.)

Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-012-20047)

Рецензенты:
Иоланта Мэндельска, *доктор филол. наук, проф.* (Университет имени Казимира Великого, г. Быдгощ, Польша)
Оксана Сергеевна Иссерс, *доктор филол. наук, проф.* (Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, г. Омск, РФ)

Редакционная коллегия:
Г. Ю. Богданович – доктор филол. наук, профессор
В. В. Орехов – доктор филол. наук, доцент (редактор)
Е. Я. Титаренко – доктор филол. наук, доцент (редактор)
Т. А. Ященко – доктор филол. наук, профессор
Р. Н. Гусейнова – старший преподаватель

Д 44 **Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур** : VI Международная научно-практическая конференция (9-11 октября 2018 г.) : Труды и материалы / Под. ред. В. В. Орехова, Е. Я. Титаренко. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2018. – 320 с.
ISBN 978-5-907118-29-4

Издание содержит материалы международной конференции, посвященной 50-летию кафедры методики преподавания филологических дисциплин и 100-летнему юбилею Таврического университета (ныне КФУ имени В. И. Вернадского). В конференции приняли участие зарубежные и отечественные выпускники факультета славянской филологии и журналистики, а также ученые-филологи из разных стран и регионов РФ.

В сборнике содержатся статьи по докладам участников научной конференции, а также история кафедры и воспоминания выпускников. В статьях поднимаются актуальные проблемы современной методики, лингвистики и литературоведения, коммуникации, вербализации исторического и современного образа Крыма, представлены материалы заседания круглого стола "Киммерийские вершины: крымский код русской словесности".

Для научных работников, преподавателей языка и литературы высших и средних учебных заведений, аспирантов, магистрантов, студентов филологических факультетов.

УДК 81:37.016
ББК 81.2 - 9

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание статей, достоверность цитат, имен, дат, названий, статистических данных ответственность несут авторы публикаций. Редколлегия не всегда разделяет взгляды авторов.

© Орехов В.В., Титаренко Е.Я., 2018
© Авторы статей, 2018
© ИТ «АРИАЛ», 2018

ISBN 978-5-907118-29-4

КАФЕДРА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ПОЛВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

50 ЛЕТ КАФЕДРЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Е.Я.Титаренко
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского
(Симферополь)

В год столетия Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского кафедра методики преподавания филологических дисциплин отмечает свой 50-летний юбилей. За период *длиною в полвека* кафедра переживала различные события: менялся количественный и качественный состав преподавателей; изменялись приоритетные направления работы; осваивались новые научные горизонты; развивались международные и общероссийские связи с известными учеными и университетами; формировались поколения молодых преподавателей. Однако неизменным остается высокий профессионализм и теплая – практически семейная – атмосфера в коллективе.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Кафедра методики преподавания русского языка и литературы (с 1994 года – кафедра методики преподавания филологических дисциплин) была создана в марте 1968 года в Симферопольском педагогическом институте имени М.В.Фрунзе с целью подготовки учителей русского языка для школ Крыма и Узбекистана, которому после разрушительного землетрясения в Ташкенте помогала вся страна (СССР). Организовала кафедру и возглавляла более 20 лет кандидат филологических наук, доцент А. А. Соловьева (1920-2008).

Александра Алексеевна работала в Крымском пединституте с 1951 года [5] сначала ассистентом, затем старшим преподавателем кафедры русского языка, после защиты кандидатской диссертации (в 1959 году) стала доцентом и в 1968 году возглавила новую кафедру – в историю которой ее имя вписано золотыми буквами. А. А. Соловьева была известным в УССР ученым, под ее руководством кафедра занимала лидирующее положение в республике среди кафедр, осуществляющих подготовку иностранных студентов. Она много лет руководила обществом советско-польской дружбы, комиссией по вопросам народного образования, была членом Симферопольского и республиканского советов по работе с иностранными студентами. После ухода на пенсию в 1999 году А. А. Соловьева продолжала на общественных началах работу в Совете ветеранов ТНУ имени В.И.Вернадского, участвовала в жизни кафедры, лихо водила машину и всегда была для нас образцом жизнелюбия, неугасимой энергии, мудрости и доброты!

Коллектив кафедры вначале состоял всего из 9 человек, среди которых был доктор филологических наук, профессор А.И. Германович – автор уникальной книги «Междометия русского языка» и докторской диссертации о

междометиях; а также трудов по морфологии и стилистике русского языка, истории русского литературного языка и др. Подробная история кафедры, уже была описана (см., в частности, [6, 7, 8]), поэтому я хочу уделить больше внимания «новейшей» истории последних десятилетий.

В 1970 году на кафедру пришла Т.А.Ященко, которая начала свой путь ассистентом, затем стала доцентом, и в 1989 г. сменила А. А. Соловьеву на посту заведующей кафедрой. В 2008 году Т.А. Ященко блестяще защитила докторскую диссертацию и вскоре получила звание профессора.

Под руководством Татьяны Антоновны Ященко кафедра достигла своего расцвета, увеличилась до 25 человек – в год 40-летия (2008) в составе кафедры было 9 доцентов, 5 старших преподавателей, 8 ассистентов и 3 лаборанта [7]; не только принимала на обучение иностранных студентов и аспирантов из многих стран, открыла отделение довузовской подготовки, но и осуществляла подготовку специализантов – преподавателей русского языка как иностранного. Выпускники кафедры затем стали ее преподавателями, защитили кандидатские диссертации (многие – под руководством Т.А.Ященко), в настоящее время работают в университетах РФ и за рубежом: Е. В. Полякова – доцент РУДН (Москва), Л. Н. Захарова (Турция), М. Г. Джиоева (Канада), Н. В. Андросюк (Словения), Е. А. Давиденко (США), Н. В. Солодовникова (Турция), Н. В. Казарина (Турция), Л. Бантышева (Украина).

Перейдя в 2013 году на кафедру межъязыковых коммуникаций и журналистики, где работает по сей день, Т. А. Ященко поддерживает связи с родной кафедрой, которой отдала столько сил и энергии. Традиции, заложенные А. А. Соловьевой и Т. А. Ященко, продолжаются, целое поколение преподавателей, получивших путевку в научную жизнь под руководством Татьяны Антоновны (Л. Н. Захарова, И. Н. Литвинчук, М. Г. Джиоева, Е. А. Давиденко, Н. В. Солодовникова, Ю. А. Мельник, О. В. Колесникова и другие) представляет ее школу.

С кафедрой методики связана научно-педагогическая деятельность и многих ученых факультета: здесь работали доценты Е. Н. Сидоренко, Л. Е. Бессонова, К. А. Полянская, В. И. Фурсенко, начинал свою преподавательскую карьеру А.Н. Рудяков, в течение нескольких лет в коллективе работала Е. С. Покотило, перейдя на другие кафедры, продолжают работу на факультете профессор Н. П. Иванова, доценты Т. Ю. Новикова, Е. А. Коновалова, О. В. Колесникова.

Успешно трудились на кафедре доценты Л. А. Соколова, переехавшая в 90-е годы вместе с мужем, профессором О. М. Соколовым, в Москву и продолжавшая работу в МГУ имени М.В. Ломоносова, И. Г. Соколова (ныне доцент КРИППО), Н.В. Ронгинская (доцент КФУ им. В.И.Вернадского), Ю.А. Мельник, Л. Бантышева. Много поколений иностранных студентов научили русскому языку старшие преподаватели Л.А. Бондаренко, С.Ф. Макеева, И. С. Королева, Н.А. Лантух, Л.А. Якухина, ассистенты О. Э. Гришина, Л. Самарина, Н. Ответчикова, Е. А. Николаева, Н. А. Силинова, Е. В. Старостина (Кулаксыз).

Работа преподавателей не может быть успешной без помощи лаборантов, труд которых нельзя переоценить – нашей кафедре всегда везло на хороших лаборантов! Первой была А. И. Смолева, затем в разное время работали молодые и энергичные специалисты: А. Люшневский (техник фонолаборатории), Т. Михайличенко, М. Ломакина, Е. Дергабужина, Е. Леонтьева, Н. Науменко, К. Темненко, Е. Баева, Е. Старостина, О. Катренко и др. Нередко будущие ассистенты начинали свою карьеру на кафедре именно с работы лаборанта, а затем, приобретая опыт и занимаясь научной деятельностью, достигали должности и звания доцента.

В истории кафедры навсегда останутся имена доцентов О.Е. Шелепиной, Н. А. Соловьевой, Л.П. Парчинской, старшего преподавателя Л.М. Жидковой, ассистента О. Сахно, память о которых живет в наших сердцах.

И конечно, в историю кафедры золотыми буквами вписано имя Эльвиры Михайловны Сапожниковой (Поповой) (1933-2010) – ведущего методиста Крыма, кандидата филологических наук, доцента, Заслуженного работника образования АРК. Эльвира Михайловна была автором передовой методики преподавания русского языка укрупненными блоками, она воспитала не одно поколение учителей, подготовила в соавторстве с профессором Г. Ю. Богданович – деканом факультета славянской филологии и журналистики – комплекс учебных пособий по русскому языку с 5 по 11 класс, дидактические материалы для учителей крымских школ.

Научно-методическая школа Э. М. Сапожниковой продолжается и развивается ее верными учениками и последователями, такими как доцент Т. В. Аржанцева – известный специалист в области методики преподавания русского языка; учителями, по-прежнему работающими в школах города Симферополя (С.В. Орлова, А. В. Сиворина и др.). В память об Э. М. Сапожниковой кафедра продолжает традицию ежегодного проведения Республиканских научно-методических семинаров учителей русского языка «Русская словесность: теория и школьная практика».

С 1980 года работает на кафедре Е.Я.Титаренко. Она прошла путь от ассистента до заведующего, возглавив кафедру в сентябре 2013 г. после защиты докторской диссертации. В этот период в истории кафедры произошел очередной крутой поворот: она снова стала меньше количественно, однако состав преподавателей изменился качественно. К тому времени на кафедре появились представители разных научных направлений – лингвисты, методисты, литературоведы. В 2018-2019 учебном году в числе преподавателей два доктора филологических наук (Е. Я. Титаренко, В. В. Орехов), шесть доцентов (Т. В. Аржанцева, С. А. Дроздова, С. В. Капустина, И. М. Колтухова, И. Н. Литвинчук, О. Ю. Прадид), три старших преподавателя (И. Г. Балашова, Р. Н. Гусейнова, Н. И. Иванюк), аспиранты (С. В. Лягунова, Ю.Ю.Балацкая, Чжан Менцзя). С 1987 года работает на кафедре ведущий специалист по учебно-методической работе Л. Л. Шаповаленко.

В феврале 2018 года по случаю 50-летия образования кафедры Е. Я. Титаренко было присвоено Почетное звание «Заслуженный работник

образования Республики Крым». Профессор кафедры В. В. Орехов, доцент И. М. Колтухова и старший преподаватель Н. А. Лантух получили Благодарность Председателя Государственного Совета Республики Крым В. В. Константинова; доцент Т. В. Аржанцева – Благодарность Совета министров Республики Крым; Р. Н. Гусейнова и Л. Л. Шаповаленко были награждены Почетными грамотами ректора КФУ имени В.И.Вернадского, И.Г. Балашова, С.А. Дроздова, Е.С. Покотило также получили грамоты и благодарности ректора КФУ имени В.И.Вернадского.

НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

После того, как Симферопольский педагогический институт стал университетом (в 1972г.), кафедра начала обучение русскому языку иностранных студентов. Первыми иностранцами, которые в 1973 году приехали на учебу в СГУ имени М. В. Фрунзе, были студенты из Польши, сразу 2 группы поступили на филологический факультет – на первый и второй курс. Всего же в общей сложности дипломы получили 120 польских филологов-русистов. В их числе: Иоланта Мэндельска – доктор филологических наук, профессор Бельведерский, директор Института неофилологии и прикладной лингвистики Университета имени Казимира Великого в г.Быдгощ. Ирена Данецка – доктор филологических наук, профессор университета в г. Ополе, автор комплекса учебников по русскому языку для польских учащихся «Как дела?». Алиция Казмерак, Данута Матвейчина, Барбара Гурецка – преподаватели русского языка в Университете им. М. Склодовской-Кюри (г. Люблин), авторы учебника русского языка для студентов технических специальностей, Буляж Збигнев, Халина Зарична и многие другие. В разные годы выпускники из ПНР собирались на наши научно-практические конференции, традиция проведения которых, основанная первой заведующей – А.А.Соловьевой, сохраняется коллективом кафедры и по сей день. Очередная такая конференция «Диалог культур: теория и практика преподавания языков и литератур» состоится 9-11 октября 2018 г., в канун 100-летнего юбилея Таврического университета и соберет выпускников разных лет из самых дальних уголков мира: от Кубы до Вьетнама.

Студентами кафедры в разное время были представители более 50 стран Европы, Азии, Африки и Латинской Америки. Иностранные студенты обучались на многих, помимо филологического, факультетах СГУ имени М.В.Фрунзе: на историческом, биологическом, географическом и других. Однако своими первыми учителями все они считали преподавателей кафедры методики, потому что те не только учили русскому языку, но и помогали осваиваться на факультетах, выручали в любых ситуациях, заменяя семью, родителей, старших товарищей в новых непривычных условиях жизни.

В 80-е годы кафедра методики работала с группами из Афганистана, Кубы, Кампучии (как тогда именовалась Камбоджа), Лаоса, Вьетнама и африканскими студентами. Кубинские студенты отличались эмоциональностью, умением и стремлением проводить внеаудиторные мероприятия, концерты, интернациональные вечера. Они хорошо учились, хотя, конечно, очень ску-

чали по далекой Родине. Афганские студенты переживали за свои семьи, родителей, оставшихся в воюющей стране, но тем не менее старались выучить очень трудный для них русский язык. Большим трудолюбием отличались студенты из Кампучии и Лаоса. Хочется отметить тот факт, что группы в то время были многонациональные, большие, но студенты из разных стран хорошо ладили между собой, дружили. Многие пронесли эту дружбу через всю жизнь, поддерживая связи и после окончания учебы.

Самые добрые воспоминания у преподавателей факультета оставили вьетнамские студенты, которые учились в Симферополе с 1984-го по 1992-й год. За эти годы Симферопольский университет закончило 42 вьетнамских студента. Позже у себя на родине они образовали общество «ДанСим», объединяющее всех выпускников Симферопольского университета в одну семью, и в 2015 году делегация вьетнамских выпускников стала первыми зарубежными гостями родного университета после преобразования ТНУ в КФУ имени В. И. Вернадского. Осенью того же года выпускники пригласили своих преподавателей (Л. А. Бондаренко, Т. Ю. Новикову, И. М. Колтухову, Е. Я. Титаренко и др.) во Вьетнам, показали свою страну, которой по праву гордятся, познакомили с семьями, порадовали тем, что стали прекрасными людьми, профессионалами, родителями взрослых детей!

В это же время на кафедре учились и несколько девушек из Монголии – Нарантуяа Пурэвжав, Шархуугийн Тунгалаг и другие. К сожалению, это была единственная группа из Монголии, однако она до сих пор осталась в памяти преподавателей!

В конце 90-х в университете появились студенты из Турции, а затем и из Китая – это был новый контингент для преподавателей кафедры методики преподавания филологических дисциплин, новое направление в работе. В 2000-е годы кафедра стала осуществлять довузовскую подготовку иностранных граждан по русскому языку. Первыми на учебу приехали сразу более 50 молодых людей из Китая – вчерашние школьники, ни слова не говорящие по-русски! Опытный коллектив преподавателей под руководством Т. А. Ященко справился и, успешно преодолев все трудности, наладил работу подготовительного отделения. Большую методическую работу провела С. Ф. Макеева, рядом с ней набиралась опыта и педагогического мастерства Н. И. Иванюк (Николенко), которая позже стала методистом подготовительного отделения. Плодотворно и с большой самоотдачей работали в группах довузовской подготовки Р. Н. Гусейнова, Н.В. Андросюк, И. С. Королева, Е. А. Давиденко, Ю.А. Мельник, И. Г. Балашова, С. В. Капустина, О. В. Колесникова, Е.В. Кулаксыз (Старостина).

В то же время кафедра осуществляла подготовку по филологическим дисциплинам магистров, специалистов, бакалавров. Многие иностранные выпускники кафедры защитили в нашей стране кандидатские диссертации по современному русскому языку: Ирена Данецка (Польша), Булеж Збигнев (Польша), Алкади Мансур Салех Абду (Йемен), У Хао (Китай), Ли Же (Китай), Ли Гуань Хуа (Китай), Сунь Юйминь (Китай) и др.

В течение 25 лет на основании Договора о сотрудничестве и научном обмене между Таврическим национальным университетом и Вилламетским университетом в штате Орегон (США) осуществлялась обменная программа, которую открывали Л. Е. Бессонова, Т. А. Ященко, Т. Ю. Новикова; много лет работали с американскими студентами в Симферополе и в Орегоне (США) Л.М. Жидкова, Н. А. Лантух, И. Г. Балашова, Н. П. Иванова, И.М. Колтухова, Н. А. Силинова. В рамках этого проекта в одном семестре для изучения русского языка на кафедру приезжали американские студенты, для которых проводились занятия по разговорной практике, грамматике, практической фонетике, а также аудиовизуальный кинокурс по истории России XX века. А в другом семестре преподаватели кафедры методики уезжали в США и в течение четырех месяцев проводили занятия по русскому языку в Вилламетском университете.

За время работы программы свыше 95 американских студентов прошли в Таврическом университете стажировку по русскому языку. Многие участники этой программы и после окончания Вилламетского университета и аспирантуры связаны с Россией, странами СНГ, с русским языком: Тесса Платт получила стипендию Фулбрайта для учебы в Москве. В течение года изучала историю и политику России в Университете международных отношений, после этого вернулась в США, чтобы продолжить учебу в Гарварде. Эллен Шварцлер работает в американском посольстве в Бишкеке, в Киргизстане. Алекс Шей – сотрудник коммерческой юридической фирмы Frishberg & Partners в Киеве, с 1993 года работал в Украине. Таня Зыряноф (Гордеева) после учебы в Вилламете окончила аспирантуру в Принстонском университете и защитила диссертацию по русской литературе, затем в течение года преподавала русский язык в Вилламетском университете.

Нейт Стайс получил право продолжить учебу в Карнеги университете в Вашингтоне, представив на конкурс творческую работу, написанную в нашем университете. Майка Холл преподает русский язык в Мединском центре русского языка в г.Сан-Антонио (штат Техас), Эрик Суинн в настоящее время работает на дипломатической службе в Москве.

С 1973 года кафедра осуществляла сотрудничество с ФРГ, где в маленьком курортном городе на Балтийском море Тиммендорфер Штранд ежегодно проводятся курсы русского языка, на которых немцы – любители русского языка – совершенствуют свои знания под руководством преподавателей из России (Москвы, Санкт-Петербурга и Симферополя), а студенты–германисты из нашего университета могут получить курс немецкого языка у немецких преподавателей [2]. В течение 30 лет, единственная в Украине (тогда в составе СССР), кафедра проводила курсовое обучение русскому языку для слушателей из ФРГ в г. Симферополе [7]. Инициатором и первым руководителем программы со стороны ФРГ был лауреат медали имени А.С.Пушкина (высшей награды МАПРЯЛ) доктор Иоханнес Баар [1], с нашей стороны много лет эту программу возглавляла Э. М. Сапожникова, затем эстафету приняла Е. Я. Титаренко.

За годы совместной работы на курсах русского языка в Германии установились тесные дружеские и профессиональные связи кафедры с русистами Санкт-Петербургского университета во главе с Л.А.Вербицкой, К.А.Роговой, Б.Н. Коваленко, И. М. Вознесенской, Н. Л. Федотовой и др. И хотя немецкие слушатели последние 15 лет не приезжают на учебу в город Симферополь, наше сотрудничество с семинаром в Тиммендрофер Штранде продолжается, и уже новое поколение молодых преподавателей кафедры набирается опыта краткосрочного обучения русскому языку вне языковой среды.

После 2014 года в новых условиях работы кафедра начала подготовку магистров по программе «Методика преподавания русского языка и литературы» (первый выпуск магистров состоялся в 2017-м году. Руководитель программы – заведующая кафедрой д. филол. н. Е. Я. Титаренко), стали вести занятия по дисциплине «Русский язык и культура речи» на других факультетах.

В числе первых в Крыму кафедра начала подготовку учителей русского языка по программе ДПО. Под руководством Е.Я. Титаренко Н. И. Иванюк (Николенко) был разработан учебный план, рассчитанный на 2 года, по которому прошли обучение 60 учителей украинского языка из разных регионов РК, защитивших выпускные работы и получивших в 2016 г. документы о дополнительном профессиональном образовании по русскому языку.

Методическое направление является основным для педагогического состава: профессора и доценты не только готовят студентов к работе учителя, организуют педагогическую практику и поддерживают крепкие связи со школами Крыма, но и готовят методико-дидактические разработки для учителей, проводят педагогические эксперименты (кандидат педагогических наук доцент Т.В.Аржанцева), руководят экспериментальными площадками (кандидат филологических наук доцент И.М.Колтухова).

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

Научная работа на кафедре ведется в нескольких направлениях: методика преподавания русского языка, литературы, РКИ (доценты Т. В. Аржанцева, И. М. Колтухова, ст. преподаватели И. Г. Балашова, Р. Н. Гусейнова, Н. И. Иванюк), лингвистика (профессор Е.Я.Титаренко, доценты Т. В. Аржанцева, С. А. Дроздова, О. Ю. Прадид, аспиранты С. В. Лягунова, Ю.Ю.Балацкая), литературоведение (профессор В.В.Орехов, доценты И.М.Колтухова, С. В. Капустина, Е.С.Покотило, аспиранты). Все эти направления объединены общей темой НИР «Актуальные аспекты изучения и преподавания филологических дисциплин». Профессор В.В. Орехов, разрабатывая со своими аспирантами подтему «“Крымский текст” в русском литературном контексте», в рамках реализации проекта «Крымский миф в русской литературе первой половины XIX в.» подготовил блок разноформатных публикаций литературно-крымоведческого характера и итоговую монографию «В лабиринте крымского мифа» [4]. В сфере научных поисков В. В. Орехова оказались проблемы межлитературного диалога и имагологии. Доцент И. М. Колтухова исследует творчество Л.М.Петрушевской и жанр литератур-

ной сказки в целом, определяет трактовку понятия «современная литература» в школьных программах, занимается важнейшей проблемой детского чтения. Молодой ученый доцент С.В.Капустина проводит исследования по теме «Концептосфера Ф. М. Достоевского в крымском научном дискурсе», выиграла грант КФУ имени В. И. Вернадского для молодых ученых и подготовила к печати монографию.

Под руководством профессора Е.Я.Титаренко на кафедре осуществляется многолетняя кропотливая работа по созданию словаря фазовой парадигматики русского глагола. В этой работе в разное время принимали участие как отечественные, так и иностранные студенты, магистранты и аспиранты: Н. В. Андросюк, Л. Храмова, Ли Хао, Ли Цзяо, Ли Синь, Цуй Янь, А. Р. Мамутова и др. Исследование грамматической категории вида славянского глагола и лексико-грамматической категории фазовости проводится в русле аспектологической школы профессора О. М. Соколова в сотрудничестве с другими лингвистами (д.ф.н. С. О. Соколова (Киев), д.ф.н., проф. Е. Н. Ремчукова (Москва), к.ф.н. Е. Л. Ачилова (Симферополь), Н. В. Андросюк (Словения) и Комиссией по аспектологии Международного комитета славистов, членом которой Е.Я.Титаренко является с 2009 г.

Преподаватели кафедры активно участвуют в реализации Программы развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». Так, в 2016 г. доцент С. В. Капустина осуществила академическую мобильность в г. Ярославль, ЯрГУ имени П. Г. Демидова, где выполнила научно-исследовательское задание по теме «Изучение христологических сюжетов, мотивов, концептов в поликультурной среде». Е. Я. Титаренко реализовала академическую мобильность в ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва) по теме научных исследований «Русский язык в поликультурном регионе: лингвометодический аспект».

Важным итогом академической мобильности проф. Е. Я. Титаренко стало заключение Договора о научном сотрудничестве ТА КФУ имени В. И. Вернадского с ФБГУН Институт языкознания Российской Академии наук. По этому договору сектор этнопсихолингвистики (зав. сектором д.ф.н., проф. Н.В. Уфимцева), кафедра методики преподавания филологических дисциплин (проф. Е.Я.Титаренко, ст. пр. Р.Н.Гусейнова и др.) и Научно-методический центр полилингвального образования (проф. Г.Ю.Богданович, доц. Е.А.Коновалова) начали проведение массового ассоциативного эксперимента с представителями социальной группы «студент» и других социальных групп населения Республики Крым.

Данные эксперимента будут использованы для создания регионального ассоциативного словаря населения Республики Крым, а также для пополнения базы Русского ассоциативного словаря; создания электронной базы данных и информационно-поисковой системы новых ассоциативных словарей.

Кафедра методики преподавания филологических дисциплин является организатором ряда Международных научных конференций, таких как: «Лингвистические чтения памяти профессора О. М. Соколова»; «Теория и

технология иноязычного образования»; «Диалог культур: лингвокультурологическая база гуманитарного образования».

Большую работу по организации ежегодной (начиная с 2007 года) Международной конференции «Русский язык в поликультурном мире» (с 2017-го года конференция реорганизована в Симпозиум) осуществляют старшие преподаватели кафедры Н.А. Лантух – депутат Государственного Совета РК с 2014 года, член Комитета по образованию, науке, молодежной политике и спорту; Р. Н. Гусейнова. Постоянным членом оргкомитета, а с 2015 года председателем программного научного комитета является зав. кафедрой, д.ф.н. Е. Я. Титаренко.

Доброй традицией кафедры стали семинары учителей русского языка и литературы «Русская словесность: теория и школьная практика» (проводится с 2002 г.) и «Инновационные технологии в преподавании русского языка и литературы» (проводится с 2012 г.). Много лет (с 2000 по 2014гг) кафедра проводила Всекрымские Олимпиады по русскому языку для иностранных студентов, которые превращались в праздники русского языка и культуры.

Преподаватели кафедры методики преподавания филологических дисциплин гордятся достижениями своих учеников. В 2017-м году магистранты кафедры А. Мамутова (научный руководитель – проф. Е.Я.Титаренко) и Е. Петлюченко (научный руководитель – доц. Т. В. Аржанцева) стали победителями I, II и III этапов VI муниципального конкурса для молодых и малоопытных педагогов «Педагогический дебют», который проводится МБУ ДПО «ИМЦ» при поддержке управления образованием Администрации города Симферополя.

Студент факультета славянской филологии и журналистики Ким Джонгхек (Республика Южная Корея) в 2017 г. одержал победу в XV Всероссийской олимпиаде для студентов по русскому языку как иностранному, которая проводилась в РУДН (Москва), научный руководитель – доц. С.В.Капустина.

В честь юбилея кафедры 15 марта 2018г. был проведен Республиканский научно-методический круглый стол «Лингвистика, литературоведение, лингводидактика». В его работе приняли участие дружественные кафедры факультета славянской филологии и журналистики во главе с заведующими профессорами Г.Ю.Богданович, С.О.Курьяновым, А.В.Петровым; кафедра русского языка Медицинской академии имени С. И. Георгиевского (заведующая А.А. Ховалкина); кафедра русской филологии Крымского инженерно-педагогического университета (заведующая Л. А. Петрова). Тепло поздравили членов кафедры директор Института иностранной филологии Таврической академии профессор А. Д. Петренко; первый проректор СГУ-ТНУ имени В.И.Вернадского профессор В. Ф. Шарапа, бывший декан по работе с иностранными студентами доцент В. В. Васильев. От имени руководства КФУ им. В.И.Вернадского вручил награды преподавателям и почетную грамоту кафедре проректор по международной деятельности и информационной политике С. В. Юрченко.

Литература
1. Васильев В.В., Васильева О. А. Доктор филологии Йоханнес Баар: штрихи к портрету // // Русский язык в поликультурном мире : II Международный симпозиум (8-12 июня 2018) : сб. научных статей / отв. ред. Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Т.1 – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – С. 206- 211.
2. Васильев В.В., Шарапа В. Ф. Из истории международных семинаров русистов в Таврическом национальном университете им. В. И. Вернадского (1973-2013гг.) // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2013. – №262. – С.129-132.
3. Коваленко Б.Н., Мильш К. Русский язык в Германии (из опыта работы на международном семинаре русского языка в Тиммендорфер Штранде) //// Русский язык в поликультурном мире : II Международный симпозиум (8-12 июня 2018) : сб. научных статей / отв. ред. Е.Я.Титаренко. В 2-х т. Т.1 – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – С. 485-492.
4. Орехов В. В. В лабиринте Крымского мифа. – Симферополь – Н. Новгород: ООО «Растр», 2017. – 579 с.
5. Педагог с большой буквы (к 90-летию со дня рождения Александры Алексеевны Соловьевой) / В.И.Шостка. – Симферополь: Петит, 2010. – 94 с.
6. Титаренко Е. Я. Вместо предисловия // Диалог культур: лингвокультурологическая база гуманитарного образования : V Международная научно-практическая конференция (7-8 декабря 2016 г.) : Сб. науч. статей / отв. ред. Е.Я.Титаренко. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С.6-8.
7. Ященко Т. А. Кафедра методики преподавания филологических дисциплин: история и концепция развития // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология». Т. 21 (60). №2. 2008. – С. 19-32.
8. Ященко Т. А. Наша кафедра: история и современность // Диалог культур: лингвокультурологическая база гуманитарного образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры методики преподавания филологических дисциплин и 40-летию международного образования в СГУ-ТНУ. –Симферополь: Изд-во «Доля», 2013. – С.7-13.
9. Ященко Т. А. Уроки русского языка в Симферополе // Русский язык за рубежом. 2017. № S. – С. 23-29.

ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В СИМФЕРОПОЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ (ТАВРИЧЕСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ) УНИВЕРСИТЕТЕ (1973–2013 гг.)

В. В. Васильев
КФУ им. В.И.Вернадского
(Симферополь, РФ)

Вся полувековая история кафедры методики преподавания филологических дисциплин Крымского федерального университета им. В.И.Вернадского неразрывно связана с активным участием коллектива кафедры в международной образовательной деятельности, что нашло отражение в ряде публикаций [2; 3; 4]. Цель настоящей статьи – осветить основные аспекты обучения иностранных граждан в нашем университете в период 1973-2013 годов.

Первая группа иностранных студентов прибыла в Симферопольский государственный университет им. М. В. Фрунзе (так назывался тогда наш вуз) 22 августа 1973 года. Это были юноши и девушки из Польши (25 человек), которые начали обучение на филологическом факультете по специальности «русский язык и литература» [4, с. 152]. Кафедра методики преподавания русского языка и литературы (зав. кафедрой — доцент А. А. Соловьева) и деканат филологического факультета (декан — доцент В.М. Ронгинский) организовывали и осуществляли всю учебную, научно-методическую и воспитательную работу с иностранными студентами.

В 1975 году в университете был создан общевузовский деканат по работе с иностранными учащимися, на который была возложена совместно с другими подразделениями вуза подготовка высококвалифицированных специалистов из числа иностранных граждан и учебно-воспитательная работа с ними. Возглавил деканат А. И. Ишин, старший преподаватель кафедры английского языка. В это время в университете было 76 иностранных студентов-филологов. Кроме польских граждан, на филологическом факультете обучались студенты из ряда стран Азии и Африки. В 1978 году на учёбу в университет прибыла первая большая группа кубинской молодежи, в 1981 году приехали ребята из Афганистана, а с 1985 года стали обучаться студенты из Вьетнама.

Постепенно увеличивалось число факультетов, где учились иностранные студенты. С 1978 года началось их обучение на факультете естественных наук, с 1979 года — на географическом, с 1981 года — на историческом факультете. С 1978 года в университете появились иностранные аспиранты, стажёры, магистранты. Иностранные граждане приезжали на учебу как на основании межгосударственных соглашений, так и по линии различных общественных организаций [1, с. 4].

Общевузовский деканат совместно с факультетами осуществлял значительную работу по организации учебного процесса, проведению культурно-воспитательных мероприятий, улучшению быта иностранных учащихся. С 1980 по 1987 год деканом по работе с иностранными учащимися работал доцент кафедры новой и новейшей истории Ю. И. Горбунов. Тогда же были созданы первые землячества студентов из Польши, Кубы, Лаоса.

Важную роль в деле воспитательной работы с иностранными учащимися играли страноведческие мероприятия, которые знакомили студентов с культурой страны изучаемого языка, а также интернациональные вечера дружбы, посвященные Международному дню студентов и национальным праздникам. Были организованы и успешно работали интернациональные студенческие клубы: «Африка», «Латинская Америка», «Индия» и другие.

Иностранные студенты активно участвовали в научных студенческих конкурсах и конференциях, а также в интернациональных фестивалях художественного творчества. Они давали концерты в школах, на предприятиях и в колхозах Крыма, выступали в соревнованиях по различным видам спорта. Многие иностранцы получили трудовую закалку в студенческих строительных отрядах. Ежегодно на зимних и летних каникулах деканат по работе с

иностранными учащимися организовывал отдых студентов и аспирантов, разнообразные экскурсионно-ознакомительные поездки не только по Крыму, но и в Москву, Ленинград, Киев, Прибалтику, Закавказье, Среднюю Азию.

В ноябре 1987 года деканом по работе с иностранными учащимися стал В. В. Васильев, доцент кафедры истории СССР. Были определены актуальные задачи деканата в условиях политики «перестройки», разработаны и приняты меры по дальнейшему совершенствованию основных направлений учебно-воспитательной работы с иностранными студентами. К концу 1980-х годов в университете функционировало около 20 землячеств студентов из Афганистана, Вьетнама, Польши, Зимбабве, Никарагуа, Анголы, Греции, Кубы, Индии, Камбоджи, Лаоса, Мали, Сирии, Эфиопии и других стран. Всего в эти годы в университете обучалось около 200 студентов из 40 стран мира [4, с. 170]. Вместе с тем, в силу различных причин к началу 1990-х годов университет прекратил приём иностранных студентов на учёбу на географический факультет и факультет естественных наук.

С 1992 года, после распада Советского Союза, полностью прекратился централизованный приём иностранных студентов в университет на госбюджетной основе. Их обучение стало платным. В этих условиях была проведена большая работа по поиску зарубежных партнеров для организации набора иностранных граждан на учёбу в университет. Уже в 1993 году были установлены контакты с партнерами в Турции, что позволило организовать обучение турецких студентов на факультетах филологическом и иностранной филологии на коммерческой основе. Вплоть до начала 2000-х годов турецкие граждане составляли основной контингент иностранных студентов Симферопольского государственного университета им. М.В.Фрунзе.

Важным событием стало включение нашего университета в программу межгосударственного сотрудничества Украины и Китайской Народной Республики в сфере высшего образования. В мае 1999 года официальная делегация Министерства образования Китая посетила наш вуз, и в ходе этой поездки была достигнута договоренность о приглашении китайских граждан на учёбу в университет. В октябре 2000 года первая группа китайских юношей и девушек, всего 56 человек, прибыла для обучения на подготовительном отделении по пяти специальностям. Надежным партнером нашего вуза в организации образовательных программ для китайских студентов стал педагогический университет Цю Фу в городе Циндао [1, с. 4].

В 2001 году иностранные учащиеся Таврического национального университета им. В. И. Вернадского (так с августа 1999 года стал называться наш вуз) организационно были объединены в рамках факультета по работе с иностранными студентами. В составе факультета активно функционировало подготовительное отделение для иностранных граждан. Именно на подготовительном отделении иностранцы получали основные знания и навыки по разговорному русскому языку, а также языку специальности и профильным учебным дисциплинам. Ежегодно на подготовительное отделение принималось до 70 слушателей. Учебные занятия с ними проводили высококвалифи-

цированные преподаватели кафедры методики преподавания филологических дисциплин (зав. кафедрой – профессор Т. А. Ященко) [6, с.134].

Иностранные студенты обучались в университете на 10 факультетах по 17 специальностям. Самыми популярными и перспективными для иностранных студентов были следующие специальности: русский язык и литература, английский язык и литература, международная экономика, менеджмент внешнеэкономической деятельности, журналистика, правоведение, информатика, биология, туризм.

В 2013 году в университете обучалось более 250 иностранных студентов из 12 государств. Основной контингент составляли студенты из Китайской Народной Республики. Кроме китайских студентов, в университете учились студенты из Турции, Германии, Греции, Сербии, Алжира, Палестины, Иордании, Казахстана, Армении, Грузии, Узбекистана. Всего за период 1973-2013 годов более двух тысяч иностранных граждан из 50 стран мира получили дипломы выпускников нашего университета [3, с.129].

Более 30 иностранных выпускников успешно окончили аспирантуру в нашем университете и защитили кандидатские диссертации. Среди них: Ирена Первакова, Люба Иванюк, Збигнев Буляж (Польша), Маиса Мнезель (Сирия), Барри Тьерно Аль-Хуссейн (Гвинея), Лионель Сантана Вега (Никарагуа), Самуэль Атобателе (Нигерия), Абдул Малек (Афганистан), Канде Конте (Сьерра-Леоне), Мансур Салех Абдо (Йемен), Мазен Ибрагим Катато (Иордания), Рема Абу Хадда (Палестина), У Хао, Ли Же, Ли Гуаньхуа, Сунь Юйминь (Китайская Народная Республика).

Важное место в системе международного образования Таврического национального университета им. В. И. Вернадского занимали краткосрочные формы обучения иностранных граждан русскому языку. Их история также начинается с 1973 года, когда в университете был проведён первый семинар по русскому языку для граждан Федеративной Республики Германии. Инициатором семинара, который стал ежегодным и получил общеевропейское признание, выступил вице-президент Общества русистов ФРГ доктор филологии Йоханнес Баар. С 1973 по 1982 год семинары немецких русистов в Симферопольском госуниверситете продолжались 3 недели, а с 1983 года они стали четырехнедельными [2, с. 413].

Основная цель симферопольского семинара по русскому языку состояла в совершенствовании навыков аудирования и говорения, формировании лингвистической компетенции немецких русистов. Учебная программа предусматривала лекции и практические занятия по развитию навыков устной речи, фонетике и переводу, участие в спецкурсах по русской литературе и страноведению. На семинаре сложилась традиция аспектного преподавания русского языка, были выделены следующие аспекты: лексико-грамматический, разговорно-страноведческий, практическая фонетика и перевод [5, с. 110].

Преподаватели кафедры методики преподавания русского языка и литературы проводили большую учебную, научно-методическую и культурно-ознакомительную работу с иностранными учащимися, что позволило нако-

пить ценный международный опыт по организации краткосрочных форм обучения иностранных русистов. Большую помощь кафедре в организации и проведении семинаров оказывал общевузовский деканат по работе с иностранными учащимися.

Симферопольский семинар выдержал испытание временем. Начиная с 1973 года более одной тысячи немецких русистов были его участниками. Как вспоминает доктор Йоханнес Баар, «…в течение всех лет семинара я не встретил никого, кто бы не был в восторге от того времени, которое провёл в Симферополе. Это время и для каждого участника и для меня незабываемое» [2, с.414].

В 1988 году в рамках установления дружественных связей между Крымской областью и штатом Орегон (США) был подписан договор о сотрудничестве между Симферопольским госуниверситетом и Вилламетским университетом (город Сейлем). В соответствии с договором, начиная с 1989 года, группа американских студентов ежегодно в течение одного семестра изучала в Симферополе русский язык по специальной программе включенного обучения. Несмотря на различные политические коллизии, этот двусторонний договор успешно действовал в течение 25 лет [3, с. 130].

В конце 1980-х годов, в период «перестройки» в СССР, произошли значительные изменения в подходах к организации краткосрочных форм обучения иностранных русистов в Симферопольском госуниверситете. В условиях развития рыночных отношений в сфере международного образования общевузовский деканат по работе с иностранными учащимися предпринял первые шаги по развитию внешнеэкономической деятельности университета и созданию на коммерческой основе новых краткосрочных форм обучения иностранных русистов.

Весной 1990 года в ходе поездки декана В. В. Васильева в Германию и Швейцарию были заключены первые международные договоры, предусматривавшие краткосрочное обучение иностранных граждан русскому языку в Симферопольском госуниверситете. Были подписаны договоры с немецким университетом им. Йоханнеса Гуттенберга (город Майнц), отделом народного образования города Дюссельдорфа, а также немецким и швейцарским Бюро академических обменов [1, с. 4].

В ходе реализации достигнутых международных договоренностей в университете была проведена большая работа по организации новых краткосрочных курсов языковой подготовки и программ индивидуальных стажировок для иностранных учащихся на базе кафедры методики преподавания филологических дисциплин. Это позволило летом 1990 года принять на коммерческое обучение первые группы немецких студентов и гимназистов.

Большую помощь нашему университету в поиске новых зарубежных партнеров оказали доктор Йоханнес Баар и его ученики: Ингрид фон Мицлафф, Теодор Валь-Ауст, Хорст Барбиан, Хельмут Рюккер и другие. Так, Ингрид фон Мицлафф рекомендовала городскому отделу народного образования Дюссельдорфа Симферопольский госуниверситет в качестве партнера для организации курсового обучения немецких гимназистов. В 1990–1997 годах школьники из Дюссельдорфа ежегодно летом приезжали на обу-

чение русскому языку сроком на один месяц. Бессменным руководителем этих групп был директор гимназии Райнхард Фрёлих [3, с. 131].

Большой вклад в установление двусторонних связей в области преподавания русского языка внес известный немецкий русист профессор Института славистики университета города Майнц доктор филологии Йоханн Майхель. В соответствии с подписанным договором немецкие студенты из Майнца в 1990-е годы регулярно приезжали в наш университет на краткосрочные курсы русистов.

Особое значение имело установление партнерских связей нашего университета с Институтом русского языка «Русикум» земли Северный Рейн – Вестфалия (город Бохум, ФРГ). Двусторонний договор, подписанный в декабре 1991 года, предусматривал не только направление немецких слушателей, прошедших предварительную учебу в Бохуме, в Симферопольский госуниверситет по программе семестрового обучения, но и приглашение преподавателей нашего университета на работу в Институт «Русикум». Профессора Т.А.Ященко, А. Д. Петренко, доценты Л.Е. Бессонова, В.В. Васильев, Л.С. Моисеенкова не только зарекомендовали себя в Германии высококвалифицированными специалистами, но и проводили большую работу по привлечению немецких студентов на учебу в Симферополь. Договор с Институтом «Русикум» активно действовал до начала 2000-х годов [3, с. 131].

Новые интересные формы проведения учебных занятий, хорошая методическая база, насыщенная культурно-ознакомительная программа, возможности прямых контактов со студенческой молодежью и преподавателями – все это сделало краткосрочные образовательные программы для иностранных граждан в нашем университете широко известными и популярными в европейских странах и Соединенных Штатах Америки. Студенты, обучавшиеся русскому языку в нашем вузе, нередко возвращались на новые языковые программы. Так, выпускник 1988 года Салиф Траоре, ныне профессор кафедры иностранных языков Военно-Морской академии США (город Аннаполис), в 2000 году выступил инициатором приезда на учебную языковую практику в Таврический национальный университет группы курсантов академии. Семинары по русскому языку для американских курсантов имели большой успех.

После распада Советского Союза и падения «железного занавеса» иностранные граждане получили широкие возможности для индивидуального приезда в наш университет для обучения по языковым программам. Немецкая русистка Сабина Штёр и швейцарский студент Андреас Кириаку были первыми зарубежными учащимися, которые прошли индивидуальный курс обучения русскому языку. В последующие годы такой курс в нашем университете прошли десятки иностранных граждан из Франции, Германии, Великобритании, США, Италии, Греции, Испании, Швейцарии, Швеции.

В начале 2000-х годов важное место в деятельности кафедры методики преподавания филологических дисциплин занимало участие в программе культурных связей Симферополя с немецким городом Хайдельберг. Ежегодно немецкие слушатели из города-побратима участвовали в краткосрочных обучающих программах по русскому языку. Подобные связи имеют не только свою историю, но и хорошие перспективы.

В современных условиях усилилась конкуренция между университетами на международном рынке образовательных услуг. В то же время значительно повышается интерес иностранных граждан к получению образования в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского. Причиной этого является высокий рейтинг вуза, хороший кадровый потенциал, многолетние традиции и богатый опыт международной образовательной деятельности. Поэтому есть уверенность, что число иностранных студентов, а также любителей русского языка и литературы, приезжающих на учёбу в наш университет, в последующие годы будет увеличиваться.

Литература

1. Васильев В. В. Международный престиж диплома нашего университета // Таврический университет. 2003. №8 (916). – С. 4.

2. Васильев В.В., Васильева О. А. Язык до Симферополя доведет. К 90–летию со дня рождения доктора филологии Йоханнеса Баара // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24 (63), №1, часть 1.– С. 411–415.

3. Васильев В.В., Шарапа В. Ф. Из истории международных семинаров русистов в Таврическом национальном университете им. В.И.Вернадского (1973-2013гг.) // Культура народов Причерноморья. 2013. №262. – С.129-132.

4. История Таврического университета / Багров Н.В., Бержанский В.Н., Дементьев Н.Е. и др. – К.: Либідь, 2003. – 248 с.

5. Попова Э.М., Новикова Т.Ю., Васильев В.В. XV Международный семинар русистов из ФРГ в Симферополе // Русский язык за рубежом. 1988. №2. – С. 110.

6. Таврический университет: документы и материалы / Багров Н.В., Шарапа В.Ф., Богданович Г.Ю. и др. – К.: Либідь, 2008. – 288 с.

МОИ ВОСПОМИНАНИЯ

Наталья Андросюк
(Словения, 2018г.)

2000 год был для меня переломным. Т. А. Ященко предложила мне работу на кафедре методики преподавания филологических дисциплин. Я думала, боялась, переживала... но решилась. И как я выиграла, как я изменила свою жизнь. Как это событие изменило мою жизнь! Спасибо огромное любимой, уважаемой и дорогой Татьяне Антоновне, которая сыграла в моей жизни очень важную роль.

Это был просто новый мир, мир открытий, различных знакомств... знакомств с новыми людьми, новыми культурами, новыми языками. Наши первые китайские студенты, с которыми я работала вместе с Людмилой Львовной Шаповаленко. Они стали для нас такими родными, несмотря на то, что были такие другие и разные. Мы учили, переживали, радовались их успехам. И работать вместе с Людмилой Львовной было очень комфортно. Потом студенты из Бангладеш! Это особая история. Они были совсем другими, и это снова для меня новый опыт.

Первые 2 года я работала на полставки, продолжая работать в школе. И это был такой контраст! Невозможно было зайти утром в китайскую аудиторию не улыбаясь, так как они сразу пугались, спрашивая, что же у меня случилось? И около 35 пятиклассников во второй половине дня... довольно стрессовая ситуация была для меня в то время.

Я действительно всегда приходила в университет с большой радостью, счастлива была каждый раз заходить и на нашу кафедру, и в аудиторию к студентам. А ведь это так важно! К сожалению, не каждый человек ходит на работу «как на праздник»☺)))))). А я ходила, и это не просто слова. Мне повезло, что посвятила свою жизнь преподаванию РКИ, что получила возможность работать на кафедре методики преподавания филологических дисциплин, что смогла пожить и поработать в Китае. И все это благодаря своей кафедре, своим коллегам, дорогим наставникам, которые вели, помогали и поддерживали. Некоторое время я во второй половине дня работала в компьютерном классе нашей кафедры, проводя таким образом в стенах университета практически весь день. И мне не было это в тягость. Вот сейчас вспоминаю это все с какой-то теплотой... Как же хорошо тогда было!

Моя работа в Китае в 2005 году – безусловно, очень яркое событие моей жизни. Сколько всего было! И радости, восторга, и переживаний, страхов. Сначала сборы, планы, связанные с идеей работы в Китае, которые были долгими и довольно нервными. Не менее проблематично было и возвращение домой, связанное с массой трудностей. И коллеги давали советы перед отъездом, поддерживали письмами, когда я была совершенно одна в далеком Китае и вовремя не могла вернуться домой. И я снова с радостью вернулась на свою любимую кафедру!

Также я очень благодарна судьбе, что мой приход на кафедру подарил мне знакомство с замечательным человеком – Еленой Яковлевной Титаренко, общение с которой продолжается и по сей день. Уже больше 10 лет, как я уехала из Крыма и ушла с кафедры, но наши встречи с ней всегда такие теплые и приятные! Моя научная работа, которую она курировала, наши общие поездки на конференции, особенно наши аспектологические семинары – всё это занимает особое место в моей жизни, в моей памяти.

Замечательные 8 лет моей жизни, связанные с кафедрой преподавания филологических дисциплин, навсегда останутся в моей памяти и будут ассоциироваться с опытом, теплотой, взаимопониманием, добрыми отзывчивыми людьми.

ПОЗДРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТУ

От всего сердца поздравляю свой Университет со столетним юбилеем. Этот, казалось бы, провинциальный вуз дал мне возможность получить основательные знания в области филологии и накопить отменный опыт преподавательской практики. На прочном симферопольском фундаменте мне удалось построить успешную профессиональную жизнь. Университету-юбиляру желаю и в дальнейшем сохранять высокий статус, выпускать настоящих специалистов-профессионалов, счастливых, самореализованных людей

Иоланта Мендэльска,
доктор филологических наук,
профессор, Университет Казимира Великого,

Быдгощ (Польша),
выпускница 1977 г.
(польская группа филологического факультета СГУ).

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

Примите самые искренние поздравления по случаю знаменательной даты – 100-летия образования Таврического университета и 50-летия кафедры методики преподавания филологических дисциплин.

Крымский Федеральный университет имени В. И. Вернадского дал нам, его выпускникам, работающим не только в Крыму, но и во всех уголках нашей необъятной Родины, путевку в профессиональную жизнь.

Уже прошла почти четверть века после окончания университета, но и сегодня для меня годы, проведенные в его стенах, были самыми лучшими в моей жизни и, думаю, таковыми навсегда останутся в моей памяти. В моей альма-матер я приобрела не только необходимые знания для будущей профессии, но и познакомилась со многими удивительными людьми, которые стали моими самыми близкими друзьями и с которыми продолжается мое общение и сегодня.

Конечно, в этом большую роль сыграл преподавательский состав моего родного ВУЗа. От всего сердца хотела бы поблагодарить замечательный коллектив кафедры методики преподавания филологических дисциплин, который в то время возглавляла *Татьяна Антоновна Ященко* (д.ф.н., профессор) за удивительно насыщенные годы учебы. Наши преподаватели читали интереснейшие лекции, на семинарах и практических занятиях давали ценные советы, помогали принимать важные решения.

Особая благодарность моему научному руководителю д.ф.н., профессору *Елене Яковлевне Титаренко* за привитые навыки научной работы, которые создали основу моей профессиональной деятельности. Дорогая Елена Яковлевна, спасибо Вам за дружбу, которую я очень ценю на протяжении всех этих лет.

От всего сердца желаю всем здоровья, счастья и благополучия! Новых профессиональных достижений, дальнейших успехов в вашей многотрудной, но благородной деятельности.

Полякова Елена Викторовна,
выпускница филологического факультета 1994 года,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка и методики его преподавания
филологического факультета РУДН (Российский
университет дружбы народов)

Hamburger
Russischlehrer-Verband e.V.

RUSSISCHES SPRACHSEMINAR in Timmendorfer Strand

Гамбургская ассоциация
преподавателей русского языка

СЕМИНАР РУССКОГО ЯЗЫКА Тиммендорфер Штранд

Russ. Sprachsem. Timmend. Strand · C. Mielsch · Hattinger Stieg 10 · 22419 Hamburg / Germany

Крымский федеральный университет
Факультет славянской филологии и журналистики
Заведующей кафедрой методики
преподавания филологических дисциплин
Титаренко Е.Я.

Гамбург, 6 сентября 2018 г.

Уважаемая Елена Яковлевна, уважаемые коллеги «нашей» кафедры в Симферополе!

По случаю VI Международной научно-практической конференции «Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур» в октябре 2018 поздравляем Вас еще раз с 50-летием кафедры методики преподавания филологических дисциплин.

Ваш юбилей совпадает с 45-летием плодотворных отношений кафедры с Семинаром русского языка в Тиммендорфер Штранде, который был основан в 1966 г. Так как он пользовался возрастающим спросом, мне, Йоханнесу Баару, казалось желательным, даже необходимым, чтобы в тогдашнем Советском Союзе можно было учиться русскому языку по подобной системе, но в русскоязычной сфере и с возможностью знакомиться со страной. 20 декабря 1972 я обратился к министру образования в Москве с просьбой о таком семинаре, в любом месте в СССР. В марте 1973 мне сообщили из Москвы, что можно организовать такой семинар в Симферополе. Там чрезвычайно оперативно взялись за организацию, и семинар состоялся с 23 августа по 15 сентября 1973 года.
С того времени слушатели из всей Германии, проходившие семинар в Тиммендорфе, ездили в Симферополь на «Международный Семинар студентов и преподавателей-русистов из ФРГ», чтобы совершенствовать свои навыки русского языка и знакомиться со знаменитым полуостровом и его жителями. За более 35 лет наблюдались самые лучшие результаты: успехи в языке, углубление взаимопонимания, возникновение дружеских отношений и даже несколько бракосочетаний. Заведующие кафедрой Татьяна Антоновна Ященко и ее наследница Елена Яковлевна Титаренко вместе с Виолеттой Львовной Тишиной и всеми преподавателями кафедры создали самые удачные обстоятельства для слушателей.
Несмотря на то, что сейчас есть много возможностей посещать курсы русского языка в странах, где на нем разговаривают, наши давние связи продолжаются существовать. Они даже получили новую окраску в виде участия студентов-германистов Симферопольского университета на параллельном Семинаре немецкого языка в Тиммендорфер Штранде с 1990-ых годов.
Мне, Кристине Мильш, хотелось бы подчеркнуть, что начиная с 1974 г. почти все годы Симферопольские преподаватели обогащали и обогащают Семинар в Тиммендорфер Штранде. Огромное спасибо за закрепление наших взаимных, теплых отношений.

Пусть и в будущем продолжаются дружеские связи между нами!

Йоханнес Баар
(Dr. Johannes Baar)

Кристина Мильш
(Christine Mielsch)

RUSSISCHES SPRACHSEMINAR IN TIMMENDORFER STRAND
СЕМИНАР РУССКОГО ЯЗЫКА ТИММЕНДОРФЕР ШТРАНД

Руководитель Семинара: Christine Mielsch
Hattinger Stieg 10
22419 Hamburg / Germany

Тел.: +49 40 53789895
Моб.: +49 172 8731863
info@russisches-sprachseminar.de
www.russisches-sprachseminar.de

Банк. реквизиты: Hamb.Russischlehrer-Verb.eV
IBAN: DE71 2008 0000 0632 4411 01
BIC: DRESDEFF200, Commerzbank Hamburg

КРЫМ ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ: ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА

ПРОФЕССОР КРЫМСКОГО ПЕДИНСТИТУТА Е. В. ПЕТУХОВ И ЕГО ДНЕВНИК В ФОНДАХ ОР ИРЛИ (ПУШКИНСКИЙ ДОМ) РАН

Л. А. Орехова, А. В. Дубровский
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН
(Симферополь – Санкт-Петербург, РФ);

Исследователями немало сделано для восстановления 100-летней истории Крымского университета. Понимание, что важен каждый новый введенный в научный обиход документ, побуждает к внимательному отношению к биографическим архивным документам, обогащающим и уточняющим общую картину истории вуза. В этом смысле хранящийся в Рукописном отделе ИРЛИ (Пушкинский Дом) РАН личный архив Евгения Вячеславовича Петухова (6/19. 02. 1863, Томск – 2. 11. 1948, Симферополь), профессора, чл.-корреспондента АН СССР, несет бесценную историческую и автобиографическую информацию. С 1919 г. до самой смерти Е. В. Петухов преподавал в первом крымском вузе – в Таврическом университете, преобразованном 1 февраля 1925 г. в Крымский государственный педагогический институт им. М. В. Фрунзе [1, с. 9].

Дневник имеет формат записной книжки. В нем 99 листов. И это, скорее, даже не дневник, а записи разного времени, в том числе дневникового характера. Документ озаглавлен самим Петуховым: «Обо всем. Выписки. Мысли. Заметки» (Ф. 669, ед. хр. 106). Впрочем, иногда в тексте автор называет свою записную книжку «дневником». Датировка записей ограничивается 1928-1947 годами. Почерк вполне читаемый, хотя с возрастом и, несомненно, в связи с душевным и физическим состоянием автора, существенно меняется, особенно в середине 1940-х годов. Можно также говорить о все более возрастающем эмоциональном напряжении записей. Если в 1920-е годы это небольшие выписки из различных книг «для памяти» и будущей работы, то со временем автор «Выписок. Мыслей. Заметок» сосредоточивается на собственной судьбе, пытаясь найти в мудрости выписанных цитат ответы на бесконечно трудные вопросы своей жизни.

Оставляя для будущего анализ литературно-критических заметок профессора в архивном документе, сегодня охарактеризуем собственно историческое и биографическое содержание записной книжки и выделим материалы, отражающие наиболее драматичный период и в жизни страны, и в жизни Е. В. Петухова – годы войны и послевоенный период. В ближайшее время состоится публикация (с научным комментарием) полного текста Дневника

Е. В. Петухова в одном из исторических изданий, поэтому ограничимся обзором фактов, имеющих отношение к биографии выдающегося ученого и к истории университета.

Следует принять во внимание, что личная жизнь Е. В. Петухова безнадежно омрачалась состоянием жены, страдавшей нервным заболеванием и ослепшей в 1940-е годы. Кроме того, его сын Юрий, работавший главным бухгалтером ЦС ОСОАВИАХИМа, был арестован в начале войны, 26 июня 1941 г. Симферопольским ГО НКВД, приговорен к 5 годам ИТЛ. Но оставшийся в оккупированном фашистами Симферополе Е. В. Петухов всю войну ничего не мог знать о судьбе сына. Столь же мучительны были мысли о судьбе дочери Татьяны: она эвакуировалась вместе с сотрудниками пединститута и, казалось, спаслась. Однако от возвратившихся в Симферополь в 1944 г. эвакуированных преподавателей пединститута Е. В. Петухов узнал, что, по неизвестным причинам, Татьяна не продолжила путь с эвакуационным поездом, а осталась в Минеральных Водах; это был крупный железнодорожный узел, целенаправленно подвергавшийся бомбежкам противника; в августе 1942 г. город был оккупирован немцами. «Страдаем от полного отсутствия сведений о Тане и Юре, – записал Е. В. Петухов в Дневнике. – Чувствую какое-то приближение к печальному и жуткому концу». Забегая вперед, скажем, что родители так и не дождались возвращения дочери: она пропала без вести. О смерти сына Петуховы узнали после войны, о чем говорит запись в Дневнике за 8 октября 1946 г.: «Сегодня пришла Лидочка (внучка Е. В. Петухова. – *Л. О., А. Д.*) и сообщила со слов т. Игнатенко (НКВД), что Юра скончался 28 февраля 1943 в Южлаге».

Немецкую оккупацию профессор Е. В. Петухов пережил в Симферополе, не имея возможности выехать из-за болезни жены. Чтобы хоть как-то «прокормить себя и старую, больную, слепую жену», «ради куска хлеба» в период оккупации с декабря 1943 г. он работал в редакции радиовещания «в качестве руководителя литературного отдела». Свои обязанности в редакции Петухов обозначил так: «Даю материалы литературных выступлений артистам, составляю «вводные статьи» к литературным монтажам и пр.». Сохранились даже упоминания о готовящихся «для чтения артистами в субботу 15 апреля» 1944 г. литературных материалах: отрывки из трагедий Шиллера «Вильгельм Телль», «Мария Стюарт», «Орлеанская Дева». Но 13 апреля советские войска освободили Симферополь, город встречал партизан: «Вид их с внешней стороны ужасный, но бодрый. Все налажено по-простецки, но очевидно, воевать эти люди могут хорошо. Чувствуется близость конца войны!», – записал Е. В. Петухов.

В том же 1944 г. Крымский пединститут вернулся из эвакуации, сотрудники и студенты приступил к срочному восстановлению вуза, что в условиях разоренного города и при огромных кадровых потерях превращалось в истинный трудовой подвиг [2, с. 72-79]. Характерно, что дальнейший рассказ Е. В. Петухова о состоянии Симферополя и пединститута после изгнания немцев предваряется цитатой из повести И. С. Тургенева «Яков Пасынков»: «Наша жизнь ни от кого из нас не зависит; но у нас у всех есть один

якорь, с которого, если сам не захочешь, никогда не сорвешься». Непосредственно за этой цитатой следует запись от 23 сентября 1944 г. Приведем из нее небольшой фрагмент, поскольку она доносит до нас объективное и объемное представление о происходивших событиях и надеждах старого профессора: «Жизнь в городе оживляется. Возвратились на прежние места некоторые преподаватели Пединститута. Видно, уже через несколько дней начало занятий в Пединституте, но т. к. немало преподавателей погибло на войне или не выдержало тяжести эвакуации, то очень трудно будет осуществить учебные планы – по крайней <мере> в этом 1944-45 ак<ademическом> году.

На днях заходил ко мне Л. В. Жирицкий (Жирицкий Леонид Владимирович, 1874 г. р., русский, б/п., доцент каф. литературы, старейший преподаватель вуза. – *Л. О., А. Д.*), возвратившийся из Ярославля. Я его почти не узнал: так он ослабел, похудел, едва говорит самым тихим голосом, нищенски одет. Трудно досталась ему эвакуация! <…>»

Е. В. Петухов согласился взять на себя «на короткое время» заведование кафедрой литературы: «п<отому> ч<то> некому было».

«Жизнь кругом, хоть и восстанавливается, но очень медленно и плохо, – тревожится он. – Вот надо будет начинать занятия, но институт и самое здание еще не готовы (грязь, разбитые окна и др.) и не налажены в нем водопровод и отопление, нет ни дров, ни антрацита. Эта зима будет очень трудная, и я не знаю, как я ее переживу. Может быть, действительно придется мне умереть на 82 году жизни, как я уже давно об этом думал. Мне это казалось почему-то пределом моей жизни».

Между тем была проведена «регистрация научных сил, преподавателей, студентов», начались занятия в институте. Здоровье Е. В. Петухова все слабело, в декабре 1944 года он перенес «нечто вроде удара», часто болел: «Доктора лечат, а пользы мало. Работаю в институте тоже мало – с аспирантами и заведую кафедрой, лекций совсем не читаю».

Шел второй послевоенный учебный год. Запись в Дневнике от 18 ноября 1945 г.: «Жизнь понемногу входит в свою колею. <…> Завтра будет экзамен по приему новых аспирантов по литературе». Любимая работа как будто придавала силы. Петухов выступает с докладом об А. Мицкевиче перед многочисленными слушателями пединститута, удовлетворен выступлением. Его приглашают на литературные собрания в Дом офицеров, в драматический театр. В Дневнике он подробно анализирует свои впечатления, и они подтверждают его по-прежнему хорошую память и внимание к деталям. И здесь же: «Чувствую себя хотя и не очень хорошо, но все-таки сносно. А морально страдаю. Тоскую о Тане и об Юре. Не знаю, живы ли они оба. И как их живо помню малыми и милыми детьми. И жена моя (Руся) уходит в какую-то темную даль, близясь – как и я сам – к могиле».

Коллеги навещали старика-профессора, «говорили главным образом об институте и недостаточном материальном обеспечении студентов». Об этих посещениях он пишет с благодарностью.

Самые счастливые годы остались у него в прошлом. Но главное дело его жизни – служение «русской высшей школе». Он был взыскательным

профессором, внимательным к ответам на экзаменах (введенные в методику коллоквиумы не любил) и радовался успеху каждого студента. Приведем важную для характеристики научной личности Е. В. Петухова цитату из его Дневника, относящуюся к 1938 году: «Ровно 50 лет назад в Петербурге я был назначен приват-доцентом университета по кафедре русской литературы, т. е. начал свою педагогическую деятельность в высшей школе. Перед моими умственными глазами ярко проходит сейчас вся моя трудовая жизнь, связанная неразрывно и неизменно с русской высшей школой, со студентами, с молодостью. Петербург, Нежин, Юрьев, Воронеж, Симферополь – вот те этапы, которые прошел я на этом моем жизненном пути. Теперь уже подхожу к концу этого пути, который всегда, при всех обстоятельствах, был для меня самым близким, самым дорогим, самым ценным!»

Это записано в 1938 г. Но служил заслуженный ученый высшей школе еще 10 лет: в последний раз Личный листок по учету кадров в Крымском пединституте Е. В. Петухов заполнил 10 июля 1948 г. – в возрасте 85 лет. Его педагогический стаж в высшей школе составил 60 лет.

Литература

1. Багров Н. В., Орехов В. В. Наследие В. И. Вернадского и Таврический университет: исторические сопоставления в юбилейный год // Геополитика и экогеодинамика регионов. – Симферополь: КФУ им. В. И. Вернадского, 2017. Т. 3 (13). № 1. – С. 5-19.
2. Багров Н. В., Чуян Е. Н., Орехов В. В. На пороге столетия. От Таврического университета – до Крымского федерального. История в документах и фотографиях. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2015. – 360 с.

КРЫМСКАЯ ТЕМА В ПУБЛИКАЦИЯХ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИХ ВЕДОМОСТЕЙ» В 30-Е ГГ. XVIII В.

Л. А. Тимофеева
Библиотека Российской академии наук
(Санкт-Петербург, РФ)

Как писал один из исследователей крымского текста, «до присоединения к России полуостров представлял собой terra incognita для всего цивилизованного мира. Крымское Ханство было не самым комфортным местом для научных путешествий и туристических прогулок, а потому Крым, по сути, оставался белым пятном на географической, исторической и культурной карте» [3, с. 5].

На протяжении нескольких веков Крым, входивший в состав Оттоманской Порты, являлся источником военной опасности для России. И турецкое государство, и Крымское ханство вызывали естественный интерес у россиян и как возможные противники, и как соседи, чьи интересы влияли на геополитику в Европе и Азии. До начала XVIII столетия подобный интерес поддерживался по бóльшей части в устной традиции, которая в послепетровское время активно дополнялась знаниями, полученными из печатных источников. Каталог книг русской гражданской печати XVIII в. дает сведения о более ста

отдельных изданиях, полностью или частично посвященных Турции [30, с. 262; 10]. Некоторые из этих книг содержали информацию и о Крымском ханстве. Однако большинство сочинений исторического и географического содержания, посвященных Крыму, было опубликовано лишь в последней четверти XVIII в., когда полуостров уже вошел в состав Российской империи.

Более ранними «крымскими» изданиями XVIII в. можно считать стихотворные сочинения патриотического содержания, написанные по случаю победных военных действий (например, «Ода на взятие Перекопа» (1736), переведенная с немецкого языка В. К. Тредиаковским и «Надпись на завоевание крымских городов и на покорение их под российскую державу» В. Г. Рубана (1771)), а также выходившие небольшими брошюрами статьи о военных и дипломатических событиях, первоначально напечатанные в газете «Санкт-петербургские ведомости» и ее особых дополнениях. Что же касается изданий познавательного характера, опубликованных до объявления Крыма независимым государством и его вхождения в состав Российской империи, то это были карты и атласы России с пограничными территориями соседних государств, немногочисленные учебные пособия и географические сочинения общего характера, в которых содержалась информация о полуострове, его населении и государственном устройстве Крымского ханства.

Упомянутые издания, за исключением учебных пособий и газетных перепечаток, даже при довольно больших тиражах не имели большой читательской аудитории. Книги были дороги, общественных библиотек в России еще не существовало. Поэтому важным источником знаний россиян об иностранных государствах была газета «Санкт-петербургские ведомости», издаваемая Академией наук. Выходившая в столице по почтовым дням дважды в неделю с 1728 г., она до первых десятилетий XIX в. являлась не только единственной российской газетой, но и единственным печатным источником официальной информации о государственных, светских и международных событиях («Московские ведомости», основанные в 1756 г., печатали новости по столичным «Ведомостям»). Тиражи «Санкт-петербургских ведомостей» на протяжении XVIII столетия колебались от 100 до 2000 экземпляров, а подписчиками были представители не только дворянского сословия, но и купцы, ремесленники, чиновники, составлявшие к середине XVIII в. половину официальных подписчиков газеты [31].

Формат «Санкт-петербургских ведомостей», печатавшихся на протяжении XVIII в. на 4-х страницах, был небольшим, в размер современной нам книги среднего формата. Основная часть газеты без «Прибавлений», в которых могли отдельным выпуском печататься официальные, литературные и хозяйственные материалы, не имела тематических делений, однако сообщения были расположены по определенному порядку. Первая страница, верхнюю часть которой занимала картинка, включавшая герб и символику государства и его столицы, содержала главнейшую новость: императорские распоряжения, придворную хронику, некрологи государственных и научных деятелей, изложение дипломатических событий. Следующим был корпус текстов, посвященный зарубежным новостям: дипломатическим, военным и

светским событиям. Завершалась газета внутренними известиями и объявлениями, которые к середине XVIII в. оформились в отдельные приложения, превышающие по объему основной выпуск.

Стандартный объем «Санкт-петербургских ведомостей» в 1 печатный лист не предполагал публикаций значительного по объему материала: это был сборник новостей и статей итогового характера, изложенных в краткой форме. Отбор информации производился из сообщений, полученных из иностранных газет, Сената и государственных учреждений России. При отсутствии быстрого передвижения курьеров и заграничные, и региональные российские известия значительно запаздывали. Публикуемая информация, как правило, содержала дату получения известия в Петербурге и дату события, которая подчас отставала от выхода газеты на несколько недель. Новости подвергались тщательному отбору, не только вводя читателей в курс внешней политики России, но и формируя самосознание граждан. Содержание официальных сообщений и их стиль подвергались академической и сенатской цензуре [32].

При небольшом объеме основного выпуска газета выполняла не только информативные, но и просветительские задачи. В первые годы ее существования, до 1742 г., отдельным дополнением выпускались «Примечания на ведомости», которые можно назвать первым российским журналом, поскольку там печатали статьи, иногда с продолжением в нескольких номерах, представлявшие собою энциклопедические справки или пространные сообщения о различных предметах и понятиях: измерительных приборах, обычаях древних народов, исторических и дипломатических событиях, метеорологии, минералах, астрономии, промышленности, сельском хозяйстве и современных государствах. Статьи для «Примечаний на ведомости» либо переводились из иностранных источников, либо сочинялись сотрудниками Академии наук [29, с. 171-172]. В качестве пособия к естественнонаучным и политическим публикациям «Ведомостей» Академия наук в 1737 г. выпустила географический атлас [1]. Приложением к атласу стала книга А. Н. фон Винсгейма «Краткая политическая география к изъяснению изданного на российском языке небольшого атласа, сочиненная для употребления гимназии при Имп. Академии наук» (СПб., 1745).

Уже в 1730 и 1731 гг. в «Примечаниях на ведомости» были напечатаны материалы, имеющие отношение к внешней политике и внутренней жизни Турции. Статьи в отдельных восьми выпусках «Примечаний» были посвящены султанам, титулам, наследовании, бунтам в Константинополе. В период войны России с Оттоманской Портой, в марте 1739 г., была опубликована и подробная статья «О Турецкой земле и о турках», включавшая небольшую информацию о Крымском ханстве, которое явилось одной из причин международного конфликта [6].

Кроме основного выпуска и «Примечаний на ведомости», выходили также особые «Прибавления к ведомостям», в которых печатались материалы, касающиеся, среди прочего, и международных отношений: сводки военных действий Российской армии, описания празднований по случаю побед,

дипломатических приемов и речей. В 60-е гг. XVIII в. эти «Прибавления» оформились в особые выпуски, содержащие преимущественно материалы хозяйственно-правового характера и частные объявления.

Беспокойная Оттоманская Порта, в составе которой до присоединения к России находился Крымский полуостров, не менее других государств упоминалась в ленте новостей. Количество публикаций и их объем были связаны с состоянием отношений между Россией и Портой, которые на протяжении XVIII в. четырежды обострялись до состояния длительных войн, которые велись и на территории Крымского полуострова. При этом «Ведомости» не отражали регулярных новостей с мест проведения боев, помещая преимущественно положительные известия и формируя таким образом уверенность читателей в силе и праве своего государства. Доля собственно крымских материалов была невелика и по бóльшей части они включались в новости о событиях в Турции. Лишь на время военных действий на территории Крыма он становился самостоятельной темой публикации, но и в этом случае крымские материалы рассматривались в контексте турецкой политики.

По сведениям указателей к содержанию газеты, за 1728-1735 гг. было опубликовано всего около 40 известий с упоминанием Крыма и Крымского ханства. В «военные» 1735-1740 гг. число публикаций возросло до 20 ежегодных, их тематика определялась ходом боевых и дипломатических действий. В последующие годы, вплоть до начала 70-х, количество материалов, имевших отношение к Крыму, составляло от 1 до 10 ежегодных публикаций. Рекордными по количеству статей и упоминаний – от 10 до 22, оказались 1731, 1733, 1736-1738, 1765, 1771 гг. Содержание их касалось военных действий, международных отношений и внутренней политико-экономической ситуации. Исключением из подобной тематики были только династические известия. Ни исторические, ни географические, ни этнографические заметки о Крыме в газете не печатались, впрочем, такого рода материалы были немногочисленны и в отношении других государств.

Одно из первых пространных сообщений о Крымском ханстве было опубликовано газетой 20 декабря 1731 г. и сообщало о походе крымских и кубанских татарских войск в Кабарду, которая находилась под протекторатом России. Нарушая таким образом мирное соглашение между Россией и Оттоманской Портой, Крымское ханство демонстрировало свое неповиновение турецкому султану. «Ведомости» писали об этой агрессии: «и как о тех поступках <…> обретающийся при Порте российский резидент <Иван Иванович. – *Л. Т.*> Неплюев турецким министрам надлежащие представления учинил, то отправлены потом как от султана самого, так и от великого визиря к Крымскому хану с нарочным курьером указы с сим объявлением, чтобы помянутым в Кабардею отшедшим татарским ордам назад возвратиться, в свои места пойти и впредь таких своевольных нападений отнюдь не чинить» [11].

В той же публикации разъяснялись подробности военных действий, начавшихся в октябре 1731 г. Причиной конфликта была названа вражда между Кабардинским князем Расланом Гиреем и Крымским ханом Арби Бетигенеи, который при поддержке Кубанского хана Анаслама Генеи собрал

для похода войско в 7000 человек из крымских, татарских и ногайских орд. В следующем выпуске газеты сообщались подробности о военных действиях, в ходе которых воинственные султаны «…учинили кабардинцам сожжением полевых плодов и сена и взятием многих людей в полон немало вреда, но все сие учинилось еще до получения отправленных от великого султана к крымскому хану указов. Между тем принуждены были кабардинцы обороняться, так что они не токмо помянутых султанов назад прогнали, но тако же на оных при переправлении через реку Терек именуемую напали и все их войско разогнали, многих крымских и кубанских татар побили, а иных и в полон взяли, которые оба султана по том паки в Кубань ушли» [12]. При этом отмечалось, что с нашей стороны воинственным султанам было направлено отдельное дипломатическое «представление» о том, чтобы те прекратили агрессию по отношению к протекторатному региону России.

Наибольшее внимание «Ведомости» уделяли Крыму в 1736-1738 гг., когда на его территории велись боевые действия, а сам Крым был одной из причин русско-турецкой войны. Ход конфликта, одной из целей которого со стороны России была ликвидация постоянных татарских набегов, подробно освещался и в основном выпуске, и в «Прибавлениях», важнейшие из которых выходили дополнительным тиражом в виде отдельных брошюр. Так, в «Прибавлениях» за 1736 г. были опубликованы манифест о начале войны с Турцией и несколько «Известий о воинских действах против турок и татар» [29, с. 57].

3 июня 1736 г. «Ведомости» напечатали сообщение о первой победе русского оружия: взятии Перекопа. В том же выпуске сообщалось о событиях в Петербурге, произошедших 2 июня по случаю этой победы: «По полученной сея ведомости изволила Ее императорское величество [Анна Иоанновна. – *Л. Т.*] <…> при пушечной с [Петропавловской. – *Л. Т.*] крепости и с адмиралтейства пальбе идти водою в крепость к соборной святых апостол Петра и Павла церкви, где на благодарственном всевышнему Богу молений сия славная победа публично чтена…» [13]. 13 июня при дворе состоялся торжественный «куртаг» по случаю взятия Перекопа, о чем также кратко сообщили «Ведомости» [14]. Текст публично прочитанного «Объявления» о взятии Перекопа и вступлении российских войск в Крым был напечатан отдельным «Прибавлением» к газете. Таким же «Прибавлением», в виде самостоятельной брошюры, было опубликовано письмо вице-канцлера графа А. И. Остермана к визирю Порты Оттоманской от 12 апреля 1736 г. с изложением причин войны, которое стало официальным заявлением о начале военных действий, приведших в итоге к разорению Крыма.

Перейдя Перекоп, войска под водительством генерал-фельдмаршала графа Х. А. Миниха двинулись вглубь Крымского полуострова. 28 июня 1736 г. «Ведомости» сообщили о взятии 5 июня крепости Козлов (Гезлев) и продолжении движения нашей армии на Бахчисарай, который при взятии был полностью разрушен российскими солдатами [15, с. 413-414]. В том же номере были отмечены успешные действия генерала-фельдмаршала графа П. П. Ласси, подошедшего к Азову, и генерал-лейтенанта М. И. Леонтьева,

взявшего крепость Кинбурн. Патриотизм читателей «Ведомостей» поддерживался публикациями о торжествах по случаю этих побед, проведенных не только в Петербурге, но и в других городах – Архангельске и Ревеле [16, с. 445-446]. В январе 1738 г. эти победы были отмечены и в Риге, где по случаю годовщины восшествия на престол государыни императрицы был совершен молебен, проведен прием для знатных персон и представлены на общее обозрение живописные картины взятия Азова и походов в Крым 1736-1737 гг. с пояснительными надписями [20, с. 68-69].

Осенью 1736 г. крымские татары совершили ответный поход на российские территории по украинской линии, но были «с великим уроном от нея отбиты», а также переправились через Донец, откуда также были изгнаны казаками, которые «татарскую партию всю порубили, бывший при ней полóн отобрали и при том многое число лошадей в добычу получили» [4, с. 771]. Сообщение о столкновениях с отрядами крымских и ногайских ханов, полностью занявшее этот выпуск «Прибавлений к ведомостям», заканчивалось информацией об ответных вылазках запорожских казаков, которые брали пленников и пригоняли с собой стада овец, оставляя местное население в полном разорении.

Летний поход 1736 г., трагичный для крымских татар и принесший значительные потери российской стороне, довольно подробно освещался в газете до осени, когда появилось сообщение об отходе российских войск на зимние квартиры. Взяв Козлов (Гезлев), Бахчисарай и Акмечеть, войска Х. А. Миниха продолжили движение к морю, но «не в Кафу, а назад, в Перекоп, побрела армия и победитель. Мы поспешили в Крым и поспешили оттуда» [2, с. 163], и поход 1736 г. закончился для России ни победой, ни поражением. Однако «Ведомости», сообщая о возвращении российской армии, уверяли своих читателей, что после разорения Перекопа и взятия крепости Кинбурн «русскому войску всегда проход в Крым открыт и бесспорно иметься будет» [2, с. 164].

Для закрепления впечатления об удачных действиях российской армии за летний период 1736 г. в одном из первых номеров газеты за 1737 г. сообщалось о новогодней иллюминации, представленной в Петербурге 1 января. В ходе праздничных фейерверков, посвященных военным успехам, был продемонстрирован вензель с надписью «От Бога новые годы и новые победы».

Крымские походы 1736 г. лишь разорили население полуострова и ожесточили ханских воинов. Российская армия не смогла закрепить успехи и остаться на враждебной территории без продовольствия и поддержки с моря. Уже в первом номере 1737 г. «Ведомости» сообщали о новой вылазке крымских отрядов в районе реки Калиберда – таким образом подтвердив, что, несмотря на успехи прошлогодних российских операций, проблема с татарскими набегами решена не была. В планах ведения военных действий на лето 1737 г. были очередные походы на Очаков и в Крым со стороны Азова.

В марте 1737 г. газета опубликовала на двух страницах информацию о Крымском хане, который собирал войско из крымских, ногайских и буджакских татар для нападения на южные границы и поход на Украину, где наме-

ревался соединиться с турецкой армией. В противостояние «…для надлежащего помянутого хана с его саранчею принятия и отправления на наших границах потребные действия осуществлены» [17, с. 145].

Естественно, что официальный источник информации поддерживал позитивное восприятие российскими читателями очередного военного конфликта. Отмечались успехи, пожалование наградами, мероприятия в столице по случаю получения хороших известий, которые сопровождались пушечной пальбой, молебном и публичным чтением реляций. Часто газетные статьи ссылались не только на полученные в столице донесения от российского командования, но и на европейские источники информации. Так, 20 апреля в новостях из Венеции о приготовлениях турецкого флота указывалось: «Из Константинополя надежные люди пишут». Судя по этой корреспонденции, «турки, хотя и вооружаются, однако с Россиею долго воевать не могут», и, предвидя русский поход на Крым, усиленно готовят свой флот [18, с. 311].

События, отражаемые в «Ведомостях» весной-осенью 1737 г., были по бóльшей части связаны с военными действиями турецкой армии в Европе. Лишь 15 августа 1737 г. газета сообщала о полученном на днях известии по взятии крымского города Карасу-Базар [19, с. 534]. Особым прибавлением к этому номеру вышла «Реляция о щастливых действах российских войск в Крыме» корпуса генерал-фельдмаршала П. П. Ласси, напечатанная также дополнительным выпуском в виде отдельной брошюры. В качестве дополнения к этой брошюре было опубликовано «Продолжение полученных от генерала Лессия ведомостей» [29, с. 57].

В течение 1738 г. крымским событиям было посвящено около 20 публикаций и упоминаний в основном выпуске «Ведомостей» и несколько особых «Прибавлений». «Примечания на ведомости» также участвовали в информировании о текущих событиях и двумя выпусками напечатали «Краткое изъяснение оного фейерверка и иллюминации» в Петербурге, состоявшихся 1 января в честь императрицы, политические действия которой должны были освободить Россию от постоянной угрозы со стороны Крыма и укрепить позиции государства на Черном море. В этой публикации подробно и патриотически-хвалебно перечислялись отдельные победы российского оружия в 1736 и 1737 гг., в том числе в Крыму [5]. Эти материалы дополнялись «Ведомостями о приходе хана Крымского с татарами к границам российским» и «Реестром знатным командирам, бывшим в крымских, ногайских и белогородских татарах и нескольких турках, которые к границам российским приходили и со стыдом обратно прогнаны», опубликованными в «Прибавлениях к ведомостям» [29, с. 58].

В одном из июньских номеров основного выпуска за 1738 г. печаталось донесение П. П. Ласси от 28 мая с сообщением о Перекопе, который уже в третий раз за эту кампанию собирались взять российские солдаты: «При ханском войске провианта имеется весьма не довольно, ибо по выходе из Крыма взято было токмо дней на 30, а за Перекоп перешли уже с месяц. В Крыму пропитание имеют самое нужное и терпят превеликий голод, и чтоб к войску

прислан был казенный провиант, не надéжно, разве вышлют, кто имеет из домов, малое число» [21, с. 382].

«Экстракт письма из Константинополя» от 13 мая 1738 г., опубликованного газетой в июле, содержал сведения о «сильном страхе войны» у жителей турецкой столицы и полном разорении Крыма, который не в состоянии поддержать Оттоманскую Порту ни военной силой, ни провиантом. В этом же номере печаталось очередное донесение от П. П. Ласси – о его переходе через Сиваш и боях на Перекопе, где «командующего во оной крепости [Чиваш-Кула. – *Л. Т.*] двухбунчужного пашу по жестоком бомбардировании в такую тесноту привел, что он со всем гарнизоном Ее императорскому величеству военными пленниками сдаться принужден» [22, с. 450, 454].

Часто, публикуя краткое известие о военных акциях, «Ведомости» отсылали к «особливому приложению», где материалы печатались в пространном виде. Так, переправе отрядов под командованием П. П. Ласси через Сиваш и взятию 30 июня крепости Чиваш-Кула была посвящена вторая часть 53-го «Прибавления» к газете, а ее первая часть состояла из реляции о «щастливой <…> над турками и татары победе при реке Кодиме». Информация газеты со ссылкой на подлинный текст документа создавала впечатление достоверности и приближенности события к читателю, а двойное отражение главнейших событий – и в основном выпуске, и в приложении, – увеличивало читательскую аудиторию. Нередко обнародование материалов, которые печатались в газете, происходило в ходе церковной службы в соборе при Петропавловской крепости и на улицах столицы.

В последний год войны, когда действия шли в Приднестровье, крымские татары упоминалась в «Ведомостях» как часть военной силы Турции, а Крым и Крымская степь присутствовали в сводках как географические объекты при определении положения и состава враждующих сторон. Подробнейшим образом в газете от 11 сентября излагалось донесение о сражении на Дону 12 августа, в ходе которого казаки «в сильном сражении» разбили и отогнали в степь неприятельские отряды, состоявшие из 4000 крымских и кубанских татар под предводительством Крымского хана. «При том татар более 200 человек на месте побито, а вящее число переранено, и несколько в полон взято…» [24, с. 582]. В «Прибавлении» к этому номеру был напечатан «Экстракт из реляции из лагеря с Крымской степи близ Днепра от 24 августа 1739 года». В майском номере «Ведомостей» была напечатана статья о набегах крымских татар на территорию Речи Посполитой [23, с. 278-279].

«Прибавление» к 75 номеру газеты от 29 сентября 1739 г. поместило сообщение об окончательной победе над Турцией и о заключении мира. 1 февраля 1740 г. в «Ведомостях» сообщалось о торжественном входе через Петербург российской армии, состоявшееся 27 января [25, с. 76-80], а 19 февраля – о ратификации «вечного мира» с Оттоманской Портой и объявлении об этом герольдами «при играние на трубах и с литавренным боем на знатнейших местах здешней Императорской резиденции» [26, с. 118]. Полностью «Описание церемонии бывшей 17/28 декабря 1739 в Константинополе при размене ратификаций вечного мирного трактата, между Всероссийскою и От-

томанскою империями, заключенного при Белграде 7/18 сентября 1739 году» было напечатано в «Прибавлении к ведомостям» в 1740 г. без обозначения номера [29, с. 59].

Это же «Описание» (как и подробная информация о проходе армии по Петербургу) было включено в большую публикацию в «Примечаниях на ведомости» за 1740 г., посвященную войне 1736-1739 гг. под общим названием «Краткое описание торжества, с которым славный мир в Санкт-Петербурге празднован». Описание не было кратким и занимало 16-57 части «Примечаний», которые дополняли основной выпуск газеты с февраля по июль. Кроме упомянутых материалов, оно включало подробные сообщения о всех мероприятиях, проведенных в столице на масляной неделе с 14 по 17 февраля 1740 г. В «Описание» вошли манифест о мире, указы и распоряжения императрицы, речи дипломатов и министров, торжественные оды и хоры, а также подробный рассказ обо всех церемониях, церковной службе, иллюминации, фейерверках, торжественном обеде, народном гулянье, мещанском и придворном балах. Среди прочих материалов были представлены гравюры с изображениями памятных медалей.

В речи кабинет-министра князя А. М. Черкасского, опубликованной в «Примечаниях» 1 апреля, перечислялись действия и победы российской армии, в том числе крымские [8, с. 99-112]. И, хотя Россия в результате этой кампании никакого улучшения отношений с Крымским ханством не достигла, а желанная территория полуострова осталась в составе Оттоманской Порты, официальным утверждением было то, что «Ея Императорское величество границы своего государства против Татар так распространила, как то к отвращению всех чаемых неприятельских нашествий необходимо нужно было» [7 (ч. 55-57), с. 225].

До середины 50-х гг. крымские материалы составляли весьма небольшую часть иностранных сведений «Санкт-петербургских ведомостей». Количественный рост сообщений начался в 1765 г. в преддверии новой русско-турецкой войны, в ходе которой к России отошли Керчь и Еникале, а Крымское ханство получило формальную независимость. Вплоть до официального присоединения Крыма к Российской империи в 1783 г. он упоминался в публикациях «Санкт-петербургских ведомостей» как самостоятельный беспокойный южный сосед и государственное образование, входящее в состав Оттоманской Порты. Сообщение об обнародовании в Крыму и на Кубани Высочайшего манифеста о присоединении полуострова к Российской империи было напечатано газетой 21 июля 1783 г. вместе с его полным текстом [27]. Через месяц, 1 августа 1783 г., «Ведомости» опубликовали известие о приведении к присяге на верное подданство Ее императорскому величеству крымских и кубанских служилых, светских и духовных лиц, в ходе которой «Вступление Татарских народов под державу Ее императорского величества препровождено было радостными восклицаниями и изъявлением всеобщего их удовольствия, предвидя несомненное утверждение их спокойствия и благоденствия» [28].

Литература

1. Атлас, сочиненный к пользе и употреблению юношества и всех читателей ведомостей и исторических книг. СПб., 1737.

2. Кочубинский А. А. Граф Андрей Иванович Остерман и раздел Турции: Из истории восточного вопроса. Война пяти лет (1735-1739). Одесса, 1899.

3. Орехов В. В. В лабиринте крымского мифа. Симферополь; Н. Новгород, 2017.

4. Прибавление к ведомостям. 1736. [№ 96]. 29 ноября.

5. Примечания на ведомости. 1738. Ч. 2. 5 января; Ч. 3-4. 9 января.

6. Примечания на ведомости. 1739. Ч. 21 и 22. С. 81-88; Ч. 23 и 24. С. 89-96 (на с. 93: сведения о Крыме); Ч. 25 и 26. С. 97-104. Подп.: В.С.

7. Примечания на ведомости. 1740. Ч. 16-17 (22 февраля) – 55-57 (8 июля). С. 61-228: ил. Подп.: В.С.; А.С.

8. Примечания на ведомости. 1740. Ч. 25-30. 1 апреля.

9. Примечания на ведомости. 1740. Ч. 55-57. 8 июля.

10. Рафиков А. Х. Собрание русских изданий XVIII в. о Турции в Библиотеке Академии наук СССР // Сб. ст. и материалов по книговедению / БАН СССР. Л., 1965. [Вып. 1]. С. 292-320.

11. Санкт-петербургские ведомости. 1731. № 101. 20 декабря.

12. Санкт-петербургские ведомости. 1731. № 102. 24 декабря.

13. Санкт-петербургские ведомости. 1736. № 45. 3 июня.

14. Санкт-петербургские ведомости. 1736. № 48. 14 июня.

15. Санкт-петербургские ведомости. 1736. № 52. 28 июня.

16. Санкт-петербургские ведомости. 1736. № 56. 12 июля.

17. Санкт-петербургские ведомости. 1737. № 18. 3 марта.

18. Санкт-петербургские ведомости. 1737. № 39. 16 мая.

19. Санкт-петербургские ведомости. 1737. № 65. 15 августа.

20. Санкт-петербургские ведомости. 1738. № 9. 31 января.

21. Санкт-петербургские ведомости. 1738. № 48. 15 июня

22. Санкт-петербургские ведомости. 1738. № 57. 17 июля.

23. Санкт-петербургские ведомости. 1739. № 35. 1 мая.

24. Санкт-петербургские ведомости. 1739. № 73. 11 сентября.

25. Санкт-петербургские ведомости. 1740. № 10. 1 февраля.

26. Санкт-петербургские ведомости. 1740. № 15. 19 февраля.

27. Санкт-петербургские ведомости. 1783. № 58. 1 июля.

28. Санкт-петербургские ведомости. 1783. № 61. 1 августа.

29. Сводный каталог книг гражданской печати XVIII века (1725-1800). Т. 4: Периодические и продолжающиеся издания. М., 1966.

30. Сводный каталог книг гражданской печати XVIII века (1725-1800). Т. 5: Указатели. М., 1967.

31. Тюличев Д. В. Социальный состав подписчиков «Санктпетербургских ведомостей» (середина XVIII века) // Книга в России XVI – середина XIX века: Книгораспространение, библиотеки, читатель / БАН СССР. Л., 1987. С. 62-70.

32. Тюличев Д. В. Цензура изданий Академии наук в XVIII в // Сборник статей и материалов по книговедению / БАН СССР. Л., 1979. Вып. 2. С. 71-114.

«В ЛАБИРИНТЕ КРЫМСКОГО МИФА»: ОПЫТ НАУЧНОЙ РЕПУБЛИКАЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ О КРЫМЕ

В. В. Орехов
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

В 2017 г. завершилась трехлетняя работа над проектом «Крымский миф в русской культуре первой половины XIX века» в рамках целевого проекта РГНФ (РФФИ) – «Крым в истории, культуре и экономике России» (проект № 15-34-10100). Исследование осуществлялось совместными усилиями «сборной команды» ученых Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого и Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (факультет славянской филологии и журналистики). Поскольку проект завершен, мы имеем возможность сделать выводы в отношении тактических и стратегических приемов, предпринятых в решении обозначенной проблемы.

Начнем с актуальности. «Мифологизация истории» – явление древнее и, строго говоря, неизбежное, поскольку миф позволяет заполнить лакуны наших научных представлений, помогает создать целостную картину реальности. Вместе с тем очевидно, что миф не может восприниматься как полноценная альтернатива точному знанию, поскольку скрывает от нас истинные закономерности исторического процесса, искажает объективное восприятие исторической реальности, а как следствие, выступает инструментом разнообразных манипуляций. Именно поэтому наука находится в постоянной борьбе с «фантомами» коллективного сознания, которые мы и называем мифами.

Научное осмысление «крымского мифа», по крайней мере, по двум причинам имеет особое значение. Первая из этих причин имеет экстранаучную природу и заключается в том, что современность провоцирует постоянную реанимацию мифов крымской истории для их дальнейшего использования в нечистоплотной геополитической борьбе, для «переписывания» реальной крымской истории, для дезориентации общественного сознания. И противиться этому процессу можно только средствами науки, которая способна противопоставить мифам точные факты, объективное отражение действительности.

Вторая причина заключена в уникальной природе самого крымского мифа. До присоединения к России полуостров представлял собой terra incognita для всего цивилизованного мира. Но после 1783 г. формирование этого мифа началось молниеносно, а в первой половине XIX в. протекало бурливо и при участии представителей очень многих национальных культур, что обусловило множество колоритных вариаций крымского мифа. Мифологемы соперничали и сталкивались, синтезировались и видоизменялись, и нам сегодня очень трудно определить, в каких пропорциях наконец смешались, скажем, европейский и русский миф о Крыме. Между тем, определить – необходимо, поскольку это позволит нам объяснить механизмы, управляю-

щие существованием крымского мифа, оценить его значение и для русской, и для других национальных культур.

Таким образом, цель проекта «Крымский миф в русской культуре первой половины XIX века» может быть сформулирована как всестороннее научное осмысление крымского мифа, что подразумевает решение целого ряда задач: выявление множества вариаций крымского мифа, сопоставление мифологем с достоверными историческими фактами, объяснение специфики отдельных вариаций мифа, политической, исторической, этнокультурной обусловленности этих вариаций, оценку того воздействия, которое имел крымский миф на историю, культуру и т. д.

Сложность в том, что каждая из этих задач настолько значительна, что сама по себе способна превратиться в самостоятельный исследовательский проект. Между тем, исключительная сосредоточенность на одном из заявленных векторов не позволила бы оценить истинный масштаб проблемы крымского мифа в целом, наметить долгосрочную стратегию научных поисков. Исходя из этого, усилия коллектива были нацелены не на исчерпывающее решение отдельных обозначенных задач, а на разработку таких «исследовательских сюжетов», которые позволили бы «кадрировать» материал, максимально сфокусировать объектив научного анализа на отдельных фрагментах крымского мифа с тем условием, что в совокупности все эти «сюжеты» в той или иной мере давали бы решения для всех обозначенных задач, но – в локализованном контексте.

Итогом этой работы стали десятки публикаций, но сосредоточим внимание на четырех монографиях, вместивших основные результаты исследований.

В 2015 г. в свет вышла монография В. А. Кошелева «Таврическая мифология Пушкина» [1]. Уже изложенные нами соображения вполне объясняют выбор объекта для этого исследования. В первой половине XIX в. Крым посетили многие литераторы, которые впоследствии представили перед читателем *свой* Крым – раскрашенный специфическими оттенками, свойственными индивидуальному авторскому стилю, отраженный сквозь призму избранных автором эстетических и литературных принципов, носящий отпечаток политических предпочтений автора, его научных интересов, вкуса и т. д. Это была эпоха индивидуальных «открытий» Крыма, которая породила целый ряд авторских образов полуострова: Крым – колыбель русского православия; Крым – наследие седой античности; Крым – безмятежный приют художника и т. д. Однако наиболее успешным, полюбившимся российскому обществу стал, безусловно, вариант мифа, созданный А. С. Пушкиным: Крым – «волшебный край», место отдохновения и «преданий мифологических». Именно пушкинский миф о Крыме долгое время программировал (и ныне во многом программирует) восприятие Крыма носителями русской культуры, отражение полуострова в русской литературе. Поэтому именно крымский миф Пушкина требует первоочередного исследовательского внимания.

В монографии «Таврическая мифология Пушкина» рассмотрены основные контуры того развернутого «таврического мифа», который сформировал-

ся в творческом сознании юного Пушкина за время недолгого пребывания в Крыму в августе-сентябре 1820 г. В тот период поэт почти не создавал оригинальных произведений, но житейские впечатления, очаровавшие его, он использовал потом в течение творческой жизни. В книге рассматривается цикл «крымских» лирических стихотворений А. Пушкина (созданных позднее), а также его поэмы, как завершенная и получившая широкую известность («Бахчисарайский фонтан»), так и незавершенная («Таврида»), и оставшаяся в нереализованных замыслах («Мстислав»). Отдельно проанализированы «таврические» аллюзии в «Евгении Онегине», «колыбелью» которого Пушкин называл Крым. Кроме того, в приложениях к монографии представлены подготовленный по рукописям Пушкина полный текст поэмы «Таврида» (отличный от текста, который дан в Большом Академическом издании), а также неопубликованные письма П. А. Вяземского, написанные во время его крымского путешествия.

Следующим этапом работы над проектом «Крымский миф в русской культуре первой половины XIX века» стала републикация текстов русской литературы, которые формировали целостный образ Крыма в сознании читателей той поры. Научная значимость такого рода работы определяется не только тем, что в наши дни эти тексты превратились в настоящую библиографическую редкость. Речь еще и о том, что эти тексты являются одновременно и источником объективной исторической информации, и воплощением мифологизированных представлений. Причем читатель, как правило, не способен распознать границы, разделяющие в этих текстах факты и мифы. Научное же переиздание с вводными аналитическими статьями и подробными комментариями позволяет увидеть литературные тексты и их авторов в контексте литературного процесса, реальной истории, деталей крымской действительности XIX ст. и, таким образом, помочь читателю оценить мифологичность или историчность тех или иных фрагментов и произведений в целом. Именно в таком ключе были подготовлены две книги: «Сентиментальные путешествия в Тавриду» [4] и «Крымский миф в русской литературе первой половины XIX века: Свод малоизвестных свидетельств современников» [2].

Первая книга представляет собой научное переиздание двух произведений, которые в начале XIX в. вышли отдельными изданиями и стали ключевыми текстами о Крыме в русской путевой литературе. Речь идет о «Досугах крымского судьи, или Втором путешествии в Тавриду» П. И. Сумарокова (СПб., 1803–1805) и о «Путешествии по Тавриде в 1820 годе» И. М. Муравьева-Апостола (СПб., 1823). Оба автора задали основные векторы развития крымского мифа и в то же время обозначили задачи научного освоения полуострова, что делает их труды бесценным источником для любого крымоведческого исследования, затрагивающего период первой половины XIX в.

Во вторую книгу – «Свод малоизвестных свидетельств современников» – вошли менее масштабные произведения, часть из которых сегодня вовсе забыта читателями и зачастую ускользает от внимания исследователей. Меж-

ду тем массив подобных «мелких» произведений формировал восприятие Крыма в культуре пушкинской поры, дополнял крымский миф новыми деталями, отражал многоликость коллективных представлений о Крыме. Это журнальные статьи, «обозрения» и «описания», «путешествия» и «прогулки», популярные статьи и полемические заметки, «письма в редакцию» и очерки, рецензии. Собранные воедино, они ярко демонстрируют историю «освоения» новой окраины России, приобщения ее к общерусской культурной жизни и воплощают разные стороны разветвленной и многоцветной крымской мифологии.

Своеобразным экспериментом стала последняя монография проекта, которая получила название «В лабиринте крымского мифа» [3]. Републикация исторических источников имеет устоявшуюся традицию. Как правило, основная задача ученого-составителя заключается в подготовке сопроводительной справочной статьи и комментариев, что позволяет читателю увидеть заключенные в тексте описания на фоне исторической реальности. Однако при таком подходе даже чрезвычайно ответственный составитель-ученый, находящийся во всеоружии достоверных фактов, все же уступает в своем влиянии на читательское сознание автору переиздаваемого текста. И корень проблемы заключается в том, что републикуемое произведение является последовательным повествованием, создает целостный образ, тогда как комментарии отражают лишь фрагменты реальности – не выстраиваясь в самоценную картину. Таким образом, миф, бытующий в произведении, начинает выигрывать борьбу с исторической достоверностью, представленной в комментариях.

Преодолеть эту диспропорцию мы попытались, готовя к публикации русскоязычные переводы произведений о Крыме французских путешественников супругов Адели и Ксавье Омер де Гелль. Вариант классического комментированного издания этих переводов изначально наталкивался на объективные трудности. Дело в том, что произведения супругов Омер де Гелль выходили в разных редакциях, существенно отличных одна от другой и созданных в рамках разных исторических и литературных эпох, а сами личности авторов оказались окутаны паутиной мифологической информации. Все это вынуждало превращать комментарии в разношерстный конгломерат исторических, историко-литературных, биографических, текстологических и переводческих пояснений, что вносило бы в читательское сознание неизбежную путаницу, но мало разъясняло бы природу мифов, воплощенных в крымских текстах супругов Омер де Гелль.

Предвидя эти трудности, мы выбрали тактику, заключавшуюся в смещении акцента с публикации собственно крымских текстов на их аналитическое осмысление. Прежде всего, внимание было сосредоточено на поиске достоверных биографических сведений об авторах – супругах Омер де Гелль. Большинству читателей имя Адели Омер де Гелль известно благодаря мистификации, осуществленной в конце XIX в. П. П. Вяземским, который подделал более сотни интимных писем француженки и таким образом создал миф, долгое время владевший и читательским воображением, и убеждениями

историков литературы. Предпринятый нами поиск позволил «очистить» биографию и Адели, и Ксавье Омер де Гелль от мифологических наслоений, что открыло возможность объективно оценить мотивы, побуждавшие их мифологизировать крымскую реальность в своем творчестве. Следующей задачей явилось определение авторства каждого из супругов в тех сочинениях, которые создавались ими совместно. Это, в свою очередь, позволило провести грань между крымскими мифами, созданными Аделью и Ксавье. Анализ индивидуальных мотиваций в контексте общественно-политических и литературных тенденций позволил заключить, что, скажем, крымские мифологемы в текстах Ксавье были трансляцией тех враждебных мифов, которые владели общественным сознанием Франции и подспудно готовили почву для агрессивной политики, вполне реализовавшейся в эпоху Крымской войны. В то же время крымская мифология Адели имела чисто литературную природу и основывалась на мировидческих схемах эпохи романтизма.

Эти выводы подкреплены подробным анализом конкретных мифологем, причем мифологемам противопоставлены не отдельные достоверные факты, а, по возможности, полное научное представление о явлениях и событиях. Так, мифологизированному рассказу Ксавье Омер де Гелля о разрушении Херсонеса градостроителями Севастополя противопоставлен очерк об истории Севастополя и первых шагах в изучении херсонесского городища; огульные заявления Ксавье о «вандализме московитских археологов» рассмотрены в контексте реальной истории зарождения археологии в Крыму и т. д. Все это дает возможность читателю не просто поверить отдельные элементы мифа отдельными достоверными фактами, а сравнить мифологический и научный образы исторической реальности, постичь механизмы и движущие силы сотворения и функционирования мифов о Крыме.

Итак, четыре перечисленные монографии, с одной стороны, представляют разные подходы в осмыслении крымского мифа, а с другой – являют собой единый масштабный научный проект, который позволяет констатировать особое значение крымского мифа для русской культуры первой половины XIX в. Этот миф дарил ей *свою* античность, *свое* Средневековье, *свой* чарующий юг, свой сказочный Восток, наконец, *свою* вожделенную и идеальную «обитель дальнюю трудов и чистых нег». Крымский миф русской культуры с полным правом можно было бы называть крымской мечтой. Мечтой, достижение которой не навязано сверху, а естественно и добровольно было признано коллективным сознанием как общенациональная задача. И результатом стало то, что усовершенствование крымской действительности ориентировалось на крымский миф; крымская реальность, пускай с большим трудом, но «дотягивалась» до требований крымской мечты, предполагавшей и сбережение древних памятников, и создание курортных оазисов, и сохранение многокультурного колорита, и достижение экономического благоденствия, и укрепление южного оборонительного рубежа.

Литература

1. Кошелев В. А. Таврическая мифология Пушкина: Литературно-исторические очерки. Великий Новгород – Симферополь – Н. Новгород: ООО «Растр», 2015. – 303 с.

2. Крымский миф в русской литературе первой половины XIX века: Свод малоизвестных свидетельств современников / Изд. подгот. К. В. Борисова, А. В. Кошелев, В. А. Кошелев, Л. А. Орехова, Д. К. Первых, А. С. Шеремет; науч. редактор В. А. Кошелев. Великий Новгород – Симферополь: ООО «Растр», 2017. – 768 с.
3. Орехов В. В. В лабиринте Крымского мифа. Симферополь – Н. Новгород: ООО «Растр», 2017. – 579 с.
4. Сентиментальные путешествия в Тавриду: П. И. Сумароков, И. М. Муравьев-Апостол / Изд. подгот. И. С. Абрамовская, А. А. Охременко; науч. редактор В. А. Кошелев. Великий Новгород – Симферополь – Н. Новгород: ООО «Растр», 2016. – 507 с.

КРЕОЛИЗОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КРЫМА В ПУТЕВОДИТЕЛЯХ XIX – НАЧАЛА XX в.в.

Т. А. Ященко, Е. Л. Ященко
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Путеводитель как жанр представляет собой наиболее характерное проявление краеведческого дискурса. Сам по себе факт существования краеведческого дискурса (в отличие, например, от политического, юридического, медицинского и др.) не является общепризнанным. В качестве критериев его отграничения от дискурсов других типов называются локоцентризм, антропоцентризм и культуроцентризм при условии их выразительного доминирования [2].

Проведенное нами лингвокогнитивное исследование разных жанров краеведческого дискурса позволило сделать вывод о правомерности отнесенности к его ядерным признакам также хроноцентризм, который понимается нами как: а) наличие временной перспективы в представлении объекта краеведческого нарратива; б) влияние идеологем определенного исторического периода на реализованную систему ценностей [6].

В настоящей работе обосновывается положение о креолизации как характерной особенности такого жанра, как путеводитель. Обращение к исследованию креолизованных текстов (КТ) весьма характерно для современной лингвопрагматики, лингвополитологии, психолингвистики, паралингвистики и семиотики. Материалом исследования становятся КТ разных типов: тексты киноанонса и буклетов музыкальных альбомов (Ю. А. Колодная, Д. А. Удод); дискурс русской рок-поэзии (М. Б. Шинкаренкова); тексты профессиональной онлайн-коммуникации (Н. К. Радина); художественные тексты (Н. В. Ваншунина).

При многообразии дефиниций КТ, типичным является представление следующих характеристик:

– КТ – семиотическое образование, включающее две негомогенные части (вербальную и невербальную);

– невербальная часть представляет собой не только разнообразный по характеру иллюстративный материал к вербальной части, но и такие паралингвальные средства, как размер и гарнитура шрифта, использование пунктуационных и других знаков;

– вербальная и невербальная составляющие образуют структурно-семантическое единство;

– между вербальной и невербальной частями устанавливаются различные типы корреляций по передаче денотативной и коннотативной информации;

– коммуникативная установка в текстах такого типа определяется как достижение максимального воздействия на адресата посредством умелого комбинирования вербальных и невербальных составляющих (Л. Барден, М.Б.Ворошилова, А. А. Бернацкая и др.).

Насколько нам известно, краеведческие тексты не являлись предметом специальных исследований в аспекте креолизации. Между тем, именно они представляют весьма интересный материал по соотношению вербальных и невербальных средств воздействия на адресата. Опираясь на классификацию Е. Е. Анисимовой [1], в соответствии с которой выделяются 3 группы креолизованных текстов (с нулевой, частичной и полной креолизацией), отметим, что для краеведческих текстов в целом исключается возможность нулевой креолизации. Степень и технологии креолизации путеводителя определяются не только его коммуникативными задачами (преобладание когнитивной или прагматической направленности), но и в определенной мере временем его создания. Естественно, что современные путеводители по Крыму активнейшим образом используют разнообразные формы и технологии презентации невербальной информации. В соответствии с классификацией О. В. Пойманової, тексты многих современных путеводителей могут быть отнесены к изобразительно-центрическим: «с ведущей ролью изображения, вербальная часть лишь поясняет и конкретизирует его» [5], что соответствует прагматической направленности изданий, в частности, их рекламной функции.

Мы посчитали полезным, начиная исследование крымского краеведческого дискурса в аспекте креолизации, обратиться к путеводителям XIX – начала XX в.в.

Основным материалом послужили путеводители по Крыму, начиная с известного издания Шарля Монтадона [3] и завершая изданием «Иллюстрированный практический путеводитель по Крыму» Г. Москвича [4]. Рамки статьи позволяют остановиться на результатах анализа только указанных работ.

Шарль Монтадон, подданный Швейцарии, живший в 20-ые годы XIX века в Одессе, откуда неоднократно ездил в Крым, в 1834 году издал в Одессе на французском языке «Путеводитель путешественника по Крыму».

В самом названии книги, весьма обширном по традиции первой половины XIX века, акцентируется внимание на существенности невербальных компонентов: «Путеводитель путешественника по Крыму, украшенный **кар-**

тами, **планами**, **видами** и **виньетами** и предваренный введением о разных способах переезда из Одессы в Крым». Для первого в истории путеводителя по Крыму наличие карт, включая карты почтовых дорог, выполненных самим автором [3, с.47], а также планов отдельных местностей, начерченных им же (см., например, План Магарача [3, с 130], представляло несомненную ценность для путешественника, особенно такого, который отправлялся в путь самостоятельно. Карты, планы, схемы маршрутов – это невербальная информация, не только дополняющая, но и в определенной степени расширяющая содержание вербального текста. Виды Крыма также естественно включаются в вербальный текст и представлены преимущественно литографиями картин известных в то время художников. В «Очерк о крымских татарах» вводятся литографии портретов («Странствующий татарин», «Татарин-простолюдин, Мулла и Мурза»), литография жанровой картины «Интерьер татарского дома».

Важность сохранения оригинального иллюстративного материала для современных изданий краеведческих текстов XIX века и тщательность современных составителей текстов (в том числе и переводных) также можно показать на примере этого путеводителя.

Как отмечает переводчик, составитель и автор вступительной статьи сборника В. В. Орехов, во французских изданиях, сохранившихся в Крыму в количестве трех экземпляров, нет полного набора иллюстраций (18 рисунков), которые украшали французское издание. В том экземпляре, который хранится в Научной библиотеке Таврической академии КФУ им. В.И. Вернадского (до 2014 г. – Таврического национального университета), имеется лишь 16 иллюстраций, причем выполненных в цвете, что практиковалось в XIX в. при подготовке «подарочных зданий для «первых особ», когда черно-белые иллюстрации вручную расписывались акварелью (сведения сообщены бывшим директором библиотеки В. И. Спировой).

Для восстановления «досадного пробела» составители русскоязычного издания обратились за помощью к сотрудникам Всероссийского музея А. С. Пушкина в Санкт-Петербурге, которые предоставили копии всех иллюстраций, не раскрашенных акварелью. «Благодаря этому в «Путеводителе, переведенном на русский язык, помещен «полный, но сборный (из черно-белых и раскрашенных литографий) комплект иллюстраций, украшавших оригинальный «Путеводитель Монтадона» [3, с.38-39].

Среди путеводителей 2-ой половины XIX в. – начала XX в. одним из наиболее популярных был «Иллюстрированный практический путеводитель по Крыму с Приложением» Григория Москвича, который выдержал 23 издания. (Заметим попутно, что в современных интернет-ресурсах этот путеводитель, представленный как бестселлер начала XX века, предлагается для приобретения в качестве антикварной книги, не подлежащей вывозу за пределы РФ).

В Приложении к последнему изданию невербальная составляющая представлена следующим образом: 8 карт, 7 планов городов (Алупка, Евпатория, Керчь, Севастополь, Симферополь, Ялта, Феодосия) и 44 иллюстра-

ции. Показательно, что в Предисловии к этому изданию автор особо подчеркивает значимость включения нового материала: «Обращаем внимание на весьма существенный для туристов отдел подробно разработанных экипажных и пешеходных экскурсий обширного района окрестностей Ялты (…), с соответствующей подробной экскурсионной картой крупного масштаба 1 верста в дюйме» (текст представлен в современной графике; шрифтовые выделения принадлежат Г. Г. Москвичу).

Отметим и такую особенность путеводителя (кстати, сближающую ее с креолизованными текстами многих современных изданий), как активное использование рекламы, актуальной для людей, посещающих Крым: маршруты, дороги, питание, гостиницы, дачи, пансионы, магазины, лечение, курорты и т.д. В текстах рекламы органично сочетание вербальной и невербальной составляющих (фотографии, виньетки, иллюстрации, варьирование шрифта).

Таким образом, есть достаточно оснований для утверждения, что активная креолизация текстов краеведческого дискурса непосредственно обусловлена их когнитивной и прагматической направленностью.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. - М.: Academia, 2003. - 128 с.

2. Гизер В. В. Краеведческий дискурс в переводе: основные понятия и методы // Вісник СумДУ. Сер. Філологія. – 2007. –- Т.2. – № 1. - С.87-90.

3. Монтандон Ш. Путеводитель путешественника по Крыму. / пер. с франц. – К., Издательский дом «Стилос», 2011. – 416 с.

4. Москвич Г. Г. Иллюстрированный практический путеводитель по Крыму. Издательство: Редакция "Путеводителей" (Санкт-Петербург), 1912. – 288 с.

5. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста : дисс. ... канд. филол. наук. М., 1997. 237 с.

6. Ященко Т. А. Лингвокогнитивный анализ крымского краеведческого дискурса // Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум (8-12 июня 2018 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: сб. науч. статей. в 2-х т. Том 1. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018 С. 87-95.

ЛИРИЧЕСКИЙ АДРЕСАНТ И ЛИРИЧЕСКИЙ АДРЕСАТ: ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ВОЗМОЖНЫЕ ИПОСТАСИ В ЛИРИКЕ МАКСИМИЛИАНА ВОЛОШИНА

И. П. Зайцева
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
(*Витебск, Республика Беларусь*)

Современные исследователи, исходя из традиционного сопоставления лирики с эпосом и драмой, единодушно относят лирику к «самому субъективному» (Л. Я. Гинзбург) из трёх родов литературы, отмечая в качестве одной из основных её особенностей обращённость *не к внешним событиям, а к внутреннему миру человека*. При этом, несмотря на постоянное (в течение

нескольких веков) внимание исследователей к лирическому словесно-художественному творчеству, одной из самых сложных и далеко не решённых на сегодня проблем современной филологической науки в сфере изучения художественной речи остаётся проблема исследования средств и способов воплощения в лирическом произведении автора-поэта и созданного автором «действующего» лица (субъекта, героя), в том числе и *лингвостилистических характеристик* означенных феноменов.

Различия между «взаимоотношениями» автора и героя в лирическом произведении и отношениями автора и персонажей (героев, действующих лиц) в произведениях эпических и драматургических было замечено исследователями довольно давно, однако при этом истолковывалось очень поразному, иногда с диаметрально противоположных позиций. Одно из свидетельств этому – весьма значительный диапазон терминов, предлагаемых для обозначения выведенного в лирическом произведении субъекта, среди которых: термин *лирическое «я»* (впервые использованный И. Анненским и фигурирующий в работе о своеобразии лирики М. Зусман, вышедшей ещё в 1910 г.); термин *лирический герой*, введённый Ю. Н. Тыняновым в статье «Блок» (1921), и ряд других, в том числе и значительно более современных номинаций.

В настоящей публикации для обозначения «действующей» в лирическом произведения личности мы будем использовать предложенный рядом исследователей термин *лирический субъект*, который определяется С. Н. Бройтманом как «носитель речи, а также основной (объемлющей) точки зрения на мир и оценки в лирическом художественном произведении» [2, с. 112-113].

Выявить и описать различные ипостаси лирического субъекта в разных по тематике и другим характеристикам лирических произведениях, среди прочего, помогает и анализ средств и способов лингвистического воплощения этой эстетической категории, которой оперируют и литературоведение, и лингвистическая поэтика. По мнению С. Н. Бройтмана, «если представить себе субъектную структуру лирики как некую целостность, двумя полюсами которой являются **авторский** и **геройный** планы, то ближе к авторскому будут располагаться внеличные формы выражения авторского сознания, ближе к геройному (почти совпадая с ним) – герой ролевой лирики, промежуточное положение займут лирическое «я» и «лирический герой» (выделено мною. – *И. З.*) [2, с. 113].

Языковые средства и способы «оформления» в лирическом произведении авторского и геройного планов наиболее отчётливо могут быть выявлены при их сопоставлении, в особенности – в тех случаях, когда мы наблюдаем различные вариации их представленности в творчестве одного автора.

Цикл Максимилиана Волошина «Сонеты о Коктебеле» (обычно в сборниках произведений поэта он помещается в раздел шуточных стихотворений), состоящий из 8-ми лирических стихотворений в сонетном формате, датирован автором маем 1911 года; на наш взгляд, он представляет безусловный исследовательский интерес не только для литературоведов, но и для

осмысления с позиций лингвистической поэтики, в частности – с точки зрения выявления и анализа лингвостилистических средств и способов авторской организации в нём субъектных планов.

Четыре из восьми сонетов представляют собой образцы так называемой повествовательной лирики (иногда определяемой как сюжетная либо ролевая), где автор и лирический субъект достаточно чётко разграничиваются: это сонеты «Утро», «Обед», «Пластика» и «Француз». Автор представлен в них сторонним наблюдателем, описывающим происходящие события; лирический сюжет включает одновременно и/или последовательно совершаемые выведенными в лирическом произведении действия, создающие для читателя вполне конкретно-событийную картину – как, например, в сонете «Утро», где в качестве персонажей изображены вполне конкретные личности:

1. УТРО

Чуть свет, Андрей приносит из деревни
Для кофе хлеб. Затем выходит Пра
И варит молоко, ярясь с утра
И с солнцем становясь к полудню гневней.

Все спят ещё, а Макс в одежде древней
Стучится в двери и кричит: «Пора!»,
Рассказывает сон сестре сестра,
И тухнет самовар, урча напевней.

Марина спит и видит вздор во сне.
А «Dame de pique» – уж на посту в окне.
Меж тем как наверху – мудрец чердачный,

Друг Тобика, предчувствием объят, –
Встревоженный, решительный и мрачный,
Исследует открытый в хлебе яд [4, с. 466].

Исследователи творчества М. Волошина установили прототипов всех выведенных в этом лирическом произведении субъектов: «*Андрей* – по-видимому, работник Волошиных»; «*Dame de pique*» («Пиковая дама») – одна из жилиц, знакомая Е. О. Кириенко-Волошиной. *Мудрец чердачный* – двоюродный брат Волошина Михаил Сергеевич Лямин» [7, с. 711] и т. д. Примечательно, что в данном случае поэт «смотрит» «со стороны» и на самого себя, говоря о себе в третьем лице: … *Макс в одежде древней / Стучится в двери и кричит: «Пора!»*.

Таким образом, применительно к первому из сонетов цикла «Коктебель» можно с уверенностью говорить о выраженном в нём *геройном* плане и о явно периферийном, скрытом (в подтексте и т. д.) плане *авторском*: лирический сюжет отличается явной повествовательностью, достигаемой при помощи значительного числа глагольных форм, характеризующих действия вы-

веденных персонажей, – преимущественно *личных форм глаголов настоящего времени* (**11** единиц), а также *деепричастий* (**3**) и **2-х** *страдательных причастий* (по одному – в полной и в краткой формах): ***Рассказывает*** *сон сестре сестра*; *Марина* ***спит*** *и* ***видит*** *вздор во сне*;*… мудрец чердачный, … предчувствием* ***объят*** *–****Встревоженный****, решительный и мрачный,* ***Исследует*** и т. д.

Примечательно, что в лирический сюжет – с помощью приёма *олицетворения* – вовлечён и неодушевленный персонаж, *самовар*, который тоже (при помощи личной формы глагола и деепричастия) охарактеризован как «действующий» субъект: *И* ***тухнет*** *самовар,* ***урча*** *напевней*.

Таким образом, для характеристики изображённых в сонете «утренних» действий, совершаемых выведенными в произведении субъектами (в том числе и олицетворённым автором в рамках данной лирической структуры) привлечён довольно значительный корпус глагольных форм (глаголов настоящего времени, деепричастий и причастий) – в общей сложности **16** единиц, что, безусловно, даёт возможность более отчётливой образной конкретизации хлопотливости и динамичности утреннего времени, выводя тем самым на ведущее место не характерный для лирики план переживания, а план повествовательный, событийный.

Этому же способствуют и употреблённые в стихотворении *наречия* определённого характера (указывающие на *время* совершаемых персонажами действий по отношению друг к другу): *затем, ещё, уж* (в значении *уже*), позволяющие передать изображаемые действия в их последовательности и даже своего рода системе, отражающей установившийся в микросоциуме жизненный уклад: *… Андрей приносит из деревни / Для кофе хлеб.* ***Затем*** *выходит Пра*; *Марина спит и видит вздор во сне. / А «Dame de pique» –* ***уж*** *на посту в окне* и т. д.

Принципиально иначе организованы авторский и геройный планы в сонетах, где лирический субъект выступает в роли рассказчика (повествователя), чему, как правило, соответствует грамматическое его оформление как «я» (или «мы»), т. е. представление этого феномена как непосредственного и участника, и одновременно интерпретатора изображаемых событий (в подобных случаях наиболее подходящим термином для обозначения сути лирического субъекта представляется уже упоминаемый ранее термин *лирическое «я»*).

В рассматриваемом волошинском цикле языковой материал организован таким образом в четырёх из восьми сонетов, к которым принадлежит и сонет «Пра» («*Пра* (от «Праматерь») – прозвище матери Волошина, Е. О. Кириенко-Волошиной» [7, с. 711]). Такая организация субъектного плана выдвигает на ведущее место образ *лирического субъекта*, который одновременно является носителем и речи, и «основной (всеобъемлющей) точки зрения на мир и оценки в лирическом художественном произведении» (С. Н. Бройтман).:

5. ПРА

Я Пра из Прей. Вся жизнь моя есть пря.
Я, неусыпная, слежу за домом.
Оглушена немолкнущим содомом,
Кормлю стада голодного зверья.
Мечась весь день, и жаря, и варя,
Варюсь сама в котле, давно знакомом.
Я Марье раскроила череп ломом
И выгнала жильцов, живущих зря.

Варить борщи и ставить самовары –
Мне, тридцать лет носящей шаровары, –
И клясть кухарок? – Нет! Благодарю!

Когда же все пред Прою распростёрты,
Откинув гриву, гордо я курю,
Стряхая пепл на рыжие ботфорты [4, с. 467] .

Однако, как известно, «лирически выражаемые переживания поэта могут принадлежать как самому поэту, так и иным, не похожим на него лицам. Умение «чужое вмиг почувствовать своим» – такова, по словам А. А. Фета, одна из граней поэтического дарования» [10, с. 314].

В данном случае переживания и мысли лирического субъекта высказаны в форме монолога от первого лица, однако для читателя очевидно, что его носитель – не автор (Максимилиан Волошин), о чём отчётливо свидетельствуют и название, и уже самое начало лирического текста: ***Я*** *Пра из Прей. Вся жизнь* ***моя*** *есть пря. /* ***Я****, неусыпная,* ***слежу*** *за домом*.

Подавляющее большинство использованных в данном лирическом тексте глаголов (их **10**, причём это формы не только настоящего, но и прошедшего времени), как и бóльшая часть глагольных форм (**5** деепричастий и **1** причастие) характеризуют именно **Пра**, передавая различное её отношение ко всем и всему окружающему и раскрывая тем самым *внутреннюю* суть этого образа, акцентируя внимание именно на столь важном для лирики *переживании*, на движениях и состоянии душевного мира лирического субъекта, а не на внешнем контексте, в котором он пребывает.

Одной из характерных особенностей рассматриваемого произведения, способствующих, как представляется, подчёркиванию своеобразия лирического субъекта, является активное обращение автора-поэта к приёмам языковой игры – в основном реализуемых за счёт обыгрывания семантики окказионального имени собственного **Пра** (создано М. Волошиным) и созвучных ему слов и форм, в том числе и окказиональных падежных форм этого имени (*Пра из* ***Прей****; пред* ***Прою***), которое в русском языке не является самостоятельным словом; *пра…* – это часть сложных слов, которая присоединяется к полнозначным словам для обозначения различных категорий предков: ***пра****матерь,* ***пра****родители* и т. д. [1]. В языковую игру с именем **Пра** вовлекается

и явно лежащее за пределами современного литературного языка **пря** (*Вся жизнь моя есть* ***пря***), которое, по данным ряда словарей (в частности, «Толково-словообразовательного словаря» Т. Ф. Ефремовой [5]), является устаревшим обозначением *спора, борьбы, состязания*.

Вероятно, особым вниманием прежде всего к внутреннему миру выводимого в стихотворении лирического субъекта обусловлено и разнообразие используемых в лирическом тексте лексико-семантических и грамматических средств, где, помимо уже отмеченных окказиональных собственного имени и его падежных форм и устаревшей лексической единицы, функционируют и другие стилистически маркированные элементы. Это лексические единицы: разговорный глагол ***раскроить*** (в значении ‘сильно поранить, рассечь’): *Я Марье* ***раскроила*** *череп ломом*; разговорные имя существительное ***зверьё***, введённое к тому же в метафору (*Кормлю стада голодного* ***зверья***) и фразеологизм ***вариться в котле*** (***Варюсь*** *сама* ***в котле***, *давно знакомом*); индивидуально-авторские, с явно повышенной экспрессией, образные средства (например, метафорический эпитет: *Я, …****оглушена немолкнущим содомом***).

Стилистически маркированными являются и некоторые из использованных в сонете грамматических средств – это прежде всего ряд устаревших морфологических форм, подчёркивающих, как представляется, дисбаланс между величием созданного (пусть и в шаржированном варианте) поэтом образа Пра окружающему её миру: предлог ***пред*** (вместо более нейтрального *перед*), деепричастие ***стряхая*** (вместо современного *стряхивая*) и имя существительное ***пепл*** (более архаичное по сравнению с *пепел*) – представляют собой стилистически ограниченные в употреблении грамматические элементы и, будучи введёнными в речь лирического субъекта, безусловно, повышают уровень как её экспрессии, так и произведения в целом.

С учётом всего сказанного сонет «Пра» может быть, на наш взгляд, с полным правом отнесён к так называемой *ролевой* лирике – той разновидности лирических произведений, в которых, по словам В. Е. Хализева, «выражаются переживания лица, заметно отличающегося от автора».

Следует отметить, что исследовательского внимания заслуживают, на наш взгляд, **все** стихотворения цикла «Сонеты о Коктебеле», где лирический субъект представлен в грамматическом выражении от первого лица; помимо «Пра», это сонеты «Миша», «Тобик» и «Гайдан». В каждом из перечисленных лирических произведений обнаруживаются весьма любопытные для лингвопоэтического анализа способы и приёмы воплощения авторского и геройного планов, которые в значительной степени обусловливают выбор и организацию используемого в лирическом произведении языкового материала в принципе.

Так, к примеру, в сонете «Тобик» речь ведётся «от лица» весьма необычного лирического субъекта – собаки, трактующей и оценивающей свои взаимоотношения с человеком довольно оригинальным образом, – ср., в частности: *Я горд, когда испытывает он / На мне эффект своих противоядий*. Зафиксированное в стихотворении переживание формально принадле-

жит, таким образом, собаке, однако воплощается посредством описания палитры человеческих чувств (гордость, ярость, властолюбие и пр.).

Впрочем, анализ этого сонета вполне заслуживает того, чтобы стать предметом отдельного исследования – возможно, в сопоставлении с другими поэтическими произведениями, где лирическим субъектом формально является собака либо другое животное (птица, насекомое и под.), – как, например, в стихотворении современной поэтессы Веры Павловой «Я дождевой червь…».

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка; сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.

2. Бройтман С. Н. Лирический субъект // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. – С. 112–114.

3. Бройтман С. Н., Тамарченко Н. Д., Тюпа В. И. Теория литературы / Под ред. Н. Д. Тамарченко. Т. 2. М.: Академия, 2007. – 360 с.

4. Волошин М. Собрание сочинений. Т. 2. Стихотворения и поэмы 1891–1931. М.: Эллис Лак 2000, 2004. – 768 с.

5. Гинзбург Л. Я. О лирике. Л.: «Советский писатель», 1974. – 408 с.

6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https ://www.efremova.info/. – Дата доступа : 29.05.2018

7. Купченко В. П. Комментарии // Волошин М. Собрание сочинений. Т. 2. Стихотворения и поэмы 1891–1931. – М.: Эллис Лак 2000, 2004. – С. 638–728.

8. Корман Б. О. Лирика Некрасова. – Ижевск: «Удмурдтия», 1978. – 297 с.

9. Корман Б. О. Литературоведческие термины по проблеме автора: В помощь студенту-заочнику, специализирующемуся по литературе. – Ижевск, 1982. – 19 с.

10. Хализев В. Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – 398 с.

«ЖИВУ ТОЛЬКО РОССИЕЙ И В НЕЙ СВЕРШАЮЩИМСЯ» (М. ВОЛОШИН)

А. В. Науменко-Порохина
ФГКВОУ ВО «Военный университет»
(Москва, РФ)

Литературное творчество, да и сама жизнь М. Волошина долгое время не изучались, оставались вне историко-литературного контекста. Именно поэтому публикация его стихов 1910-1920 гг. по автографам и авторизованным машинописным спискам, хранящимся в архиве М. А. Волошина в Рукописном отделе Пушкинского Дома (ИРЛИ, ф. 562), в ж. Дружба народов (1988, № 9) – весьма знаменательное явление. Дело в том, что М. Волошин, сложно и противоречиво относившийся к Октябрьской революции, оставаясь верным сыном своего Отечества, был воспринят вульгарно-социологической критикой как явный и последовательный противник всевозможных революционных преобразований, а его общественная позиция в эпоху Гражданской войны изобличалась как политический инфантилизм, как попытка уклониться от неизбежного выбора и стать «над схваткой». Дискуссии среди учёных о том, с кем был М. Волошин в дни Октябрьской революции и первые послерево-

люционные годы, особенно интенсивно ведутся со второй половины 70-х – начала 80-х гг. Незавершённость этих дискуссий продемонстрировала и Волошинская конференция (Коктебель, 1987). Между тем, поэт в письме к А. В. Гольштейн от 10 сентября 1920 г. писал так: «Были мы и под немцами, и под французами, и под англичанами, и под татарским правительством, и под караимским... Не будучи ни с одной из борющихся сторон, я в то же время живу только Россией и в ней совершающимся». Позиция, как видим, обозначена предельно отчётливо, и не только в этих словах, но и в стихах, написанных в те годы. Эти произведения настояны на высоконравственных понятиях и законах человеческого бытия. Пристально вглядываясь в грозовые события, лирический герой живёт и взаимодействует с миром по законам добра и справедливости, честно и мужественно выполняя свой долг перед потомками. Правдиво и достоверно повествуя о происходящем, поэт делает акцент на антивоенных настроениях лирического героя, на его неприятии насильственного начала самой революции и всех без исключения войн. Ибо войны – это всегда насилие, а насилие всегда в основе своей безнравственно. Исцеление и очищение духа человека М. Волошин видит в испытании его мечом и огнём («Тебя свидетелем безумий их поставлю»), а затем в приобщении к великому таинству природы («Чтоб ты пронёс в себе великое молчанье Закатного, мерцающего моря»).

Отрицанием античеловеческого, разрушительного насыщено стихотворение «Плаванье» (1919), близкое по форме и отчасти идейно-эстетически «Плаванью» Ш. Бодлера, написанное в том же условно-символическом ключе, содержащее мысли зрелые и тревожные, обращённые к судьбе Отечества, его будущему:

А сзади – город,
Весь в красном наступленьи
Расплёсканных знамен,
Весь воспалённый гневами и страхом,
Ознобом слухов, дрожью ожиданий,
Томимый голодом, поветриями, кровью,
Где поздняя весна скользит украдкой
В прозрачном кружеве акаций и цветов.
А здесь безветрие, безмолвие, бездонность,
И небо и вода – две створы
Одной жемчужницы.
В лучистых паутинах застыло солнце.
Корабль повис в пространствах облачных,
В сиянии притупленном и дымном [1, с. 137].

Лирический герой этого стихотворения – сам поэт, судьба которого неотделима от России, ее «безумий» и побед. Основа патриотического пафоса – в стремлении ощутить себя частицей исторического времени, слить микро- и макробытие:

Тебя свидетелем безумий их поставлю
И проведу тропою лезвиной

Сквозь пламена войны
Братоубийственной, напрасной, безысходной,
Чтоб ты пронёс в себе великое молчанье
Закатного, мерцающего моря. [1, с. 138]

Интересно это стихотворение не только своим гуманистическим пафосом, но и свободой использования формообразующих средств. Свободный стих позволяет автору выбирать наиболее активно действующие изобразительно-выразительные языковые средства и способы изображения картин: антитезу, сравнения, контраст, метафору.

Используя принцип противопоставления, М. Волошин добивается максимального эмоционального воздействия на читателя. Воссоздав, с одной стороны, ужасающую своей обнаженностью действительность города, и с другой стороны – умиротворяющую цельность, неделимость мира природы, где «И небо и вода – две створы Одной жемчужницы», поэт не только показал трагедию происходящего, но и убедительно доказал противоестественность разрушительного начала революционных перемен, пагубность их воздействия на мир материальной и духовной культуры в целом и на отдельного человека в частности.

Стихотворение «Красногвардеец» (1919), посвящённое событиям 17-го, развивает тему «Плаванья» в рамках исторической судьбы отдельного человека, рядового участника революции. С большой силой поэтического чувства, поразительно откровенно показывает историческую правду поэт, оставаясь предельно честным не только перед самим собой, но перед историей и потомками, повествуя о грозном времени, когда свершалось великое историческое правосудие и в то же время творились многие беззакония как нравственного, так и социального порядка:

В бреду и в похмельном азарте
Отдаться лихой игре
Стоять за Родзянку в марте
за большевиков в октябре.
Слоняться буйной оравой
Стать всем своим невтерпёж
И умереть под канавой,
Расстрелянным за грабёж. [1, с. 139]

Как видим, герой этого стихотворения не персонифицирован, наоборот, создан едва ли не условно-символический, отвлечённый образ человека, представителя «революционного народа». Это обстоятельство подчёркнуто и постоянным употреблением глаголов действия в неопределённой форме: *стоять, скакать, оборотиться, быть посланным, врываться* и т.д. М. Волошин показал, сколь равнодушна бывала революция к людям, судьбы которых были ей неизвестны, сколь безжалостно использовала она таких функционеров, которые безропотно подчинялись приказам свыше: «Палить из пулемётов: Кто? С кем? Да не всё ль равно?», а выполнив свои функции, уходили в небытие от рук своих же сотоварищей.

Не всем и не всегда была по душе такая историческая правда, особенно в 30-ые, да и в последующие годы предпочитали молчать о негативных явлениях, порождённых революцией. Не только уроком революционной правды можно назвать стихотворение М. Волошина «Террор» (1921), но и поэтическим предощущением страшного будущего 30-х годов:

Вечером при свече
Выкликали по спискам мужчин, женщин.
Сгоняли в тёмный двор.
Снимали с них обувь, бельё, платье.
Связывали в тюки.
Грузили на подводу. Увозили.
Делили кольца, часы.
Ночью гнали разутых, голых
По оледелым камням,
Под северо-восточным ветром
За город в пустыри.
Загоняли прикладом на край обрыва.
Освещали ручным фонарём.
Полминуты рокотали пулемёты.
Доканчивали штыком. [1, с. 140].

Принцип противопоставления как приём изображения разных миров – духовного и бездуховного – позволил поэту выразить то чувство негодования и презрения, которое испытывали мирные граждане к красным террористам. Описывает их действия М. Волошин предельно лаконично, акцентируя внимание на предмете действия, что и придаёт всей картине внутренний динамизм, экспрессию. Художник не балансирует на краю аполитизма, но прозревает и героику, и трагедию времени. Его бесконечная вера в исполинские духовные силы народа – лейтмотив едва ли не всех лучших стихов 1910-1920 гг. Этим они и ценны, ибо описанные события, став материей лирики М. Волошина, приобрели пронзительную силу исторического документа.

Правда историческая, правда революционная, правда, которая, несмотря ни на что, всё же прорвалась к нам в стихах М. Волошина 20-х годов. Правда о голоде в Крыму 1921 г.:

Зимою вдоль дорог валялись трупы
Людей и лошадей. И стая псов
Въедались им в живот и рвали мясо... [1, с. 141]

Правда о разорении и разрушении векового уклада жизни русского народа, о нравственном упадке, наконец, о физическом уничтожении людей, неспособных к борьбе («Красная пасха», Симферополь, 21 апреля 1921):

Весна пришла. Зловещая, голодная, больная.
Глядело солнце в мир незрячим оком.
Из сжатых чресл рождались недоноски
Безрукие, безглазые...
Фиалки пахли гнилью.
Ландыш – тленьем.

Лицо природы искажалось гневом
И ужасом.
А души вырванных
Насильственно из жизни вились в ветре...
Зима в тот год была
Страстной неделей
И красный май сплёлся с кровавой Пасхой
Но в ту весну Христос не воскресал. [1, с. 142].

Для усиления звучания главной темы поэт использует принцип сопоставления разных планов изображения событий и подчёркивает, что болезнь общества не в силах побороть и природа, «опалённая огнём и гневом». Не случайны и параллели с религиозными праздниками, соблюдение которых свидетельствует о здоровом духовном и душевном начале у людей. В Советской же России всё перепуталось и в сознании, и в общественном устройстве.

В анализируемом цикле мы видим не попытку опорочить революцию, но стремление понять происходящее, его следствие и причину, а также по-христиански отнестись к страждущим.

Вопрос вопросов, который задаёт себе не только М. Волошин, но и каждый, пытающийся постичь явление революции: каково же истинное её лицо? И почему она, совершаемая якобы во благо всего народа, так жестока по отношению к нему? Или происходит это, когда «народ безмолвствует», попустительствуя тем самым разгулявшейся диктатуре? Таков ход размышлений не только лирического героя стихов М. Волошина, но и всех, соприкоснувшихся с ними. Поэт ставит проблему глобально, минуя околичности и оговорки: революция для человека или человек для революции? И если верно второе, то нужна ли такая безнравственная революция?

Мысли о будущем, забота о завтрашнем дне, желание сообщить грядущему трагедию своего времени пронизывают стихотворение «Потомкам» (1921). Не всё однозначно здесь, но есть мысли, которые нельзя игнорировать:

Никто из вас не ведал то, что мы
Изжили до конца, вкусили полной мерой:
Свидетели великого распада,
Мы видели безумья целых рас,
Мы вышли в путь в закатной славе века,
В последний час всемирной тишины... [1, с. 143]

Тогда, в 20-ые, мысль о великом распаде воспринималась всеми, верующими в новую власть, как нонсенс, как то, что подрывало перспективы революции. И только время показало, сколь прозорлив был поэт, как сумел предугадать события дня сегодняшнего:

Стал человек – один другому дьявол;
Кровь – спайкой душ;
борьба за жизнь – законом;
И долгом – месть... [1, с. 144]

Воспринимались эти строки как клевета на революцию, а по сути это был вызов декларируемому самой революцией гуманизму и милосердию, смелый и решительный, повлекший за собой опалу для поэта.

Кризисы и переломы революционной эпохи запечатлены в волошинских стихах 20-х годов в ёмкой поэтике контраста, усиливающей выражение общественных настроений, выразительно передающей противоречивое состояние мира. В стихотворении «Русь гулящая» (1923) он писал: «Разве можно такую оставить, Отчураться, избыть, позабыть? Ни молитвой её не проплавить. Ни любовью не растопить...»

Стихи М. Волошина, возрождённые к новой жизни, бесценны прежде всего своей исторической правдой и правотой. По силе поэтического чувства они могут быть приравнены к лучшим образцам русской патриотической лирики. Идейно-эстетическая концепция времени разработана художником на основе предельно глубокого знания своей эпохи и чувства спаянности, нераздельности с нею. Эти произведения органичны для нашего времени прежде всего потому, что в них сильно и убедительно звучит мысль об очищении человека от всяческой скверны, мешающей ему увидеть и понять главное, существенное в самые ответственные моменты исторического бытия народа. И это касается не только волошинской поэзии 10-х – 20-х годов, но и всей, по сути, «возвращённой» литературы, поскольку сейчас уже нет нужды говорить о том, как важно то, от чего нас отлучали.

Литература

1. Волошин М. Плаванье // Дружба народов. 1988. № 9. – С.162.

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ОБРАЗОВ В ПОЭЗИИ М. А. ВОЛОШИНА

Курочкина Д. Н., Крюкова Л. Б.
Национальный исследовательский Томский государственный университет
(Томск, РФ)

Перцептивность ключевых поэтических образов является одним из объектов осмысления в рамках современной лингвопоэтики и стилистики художественного текста. «Моделирование самого процесса восприятия, перцептивных образов разных психических модальностей (зрения, слуха и т.п.), целостного чувственного образа предмета является определяющим фактором в формировании художественной картины мира» [1, с. 56]. Именно в условиях художественного функционирования появляется динамика, разнообразие и системная организация языковых единиц с семантикой восприятия.

Перцептивные художественные образы обладают глубоким эстетическим потенциалом и способны объединять различные пласты авторских смыслов, воплощенных в поэтическом произведении. Наиболее актуальным аспектом в процессе исследования перцептивной картины мира в художественном творчестве поэтов и писателей первой половины XX века видится

идиостилевой, т.к. семантика восприятия находит свое воплощение на всех уровнях языковой системы, а посредством модели восприятия могут описываться как различные фрагменты реальной действительности, так и внутреннее эмоциональное состояние лирического героя (рассказчика, персонажа). Художественная интерпретация отдельных перцептивных значений играет важную роль в процессе текстопорождения и текстовосприятия.

В предлагаемой статье рассматриваются средства языкового выражения перцептивных образов в творчестве М. А. Волошина. Поэтические тексты М. А. Волошина [3] насыщены языковыми единицами со значением восприятия: зрительного, слухового, тактильного, обонятельного, вкусового. Преобладание высказываний с семантикой зрительного восприятия (далее ЗВ) соответствует общему представлению о ведущей роли зрительного канала и визуальности как одной из ключевых характеристик художественного образа: ***Все видеть**, все понять, все знать, все пережить, / **Все формы, все цвета вобрать в себя глазами** («Сквозь сеть алмазную зазеленел восток»); И брызнет **кровь лучей** с заката – / **Пустыня вспыхнет, оживет, / Струями пламени объята** («Пустыня»).*

Лингвистический анализ контекстов (более 300), репрезентирующих семантику ЗВ в сборниках разных периодов творчества свидетельствует о том, что визуальность часто сопровождается другими перцептивными характеристиками (звуковыми, тактильными, одоративными), которые позволяют представить зрительный образ более ярко и индивидуально: *И меркнет звезд **алмазный трепет** / В безбольном **холоде зари** («Как млечный путь любовь твоя»); **Звонки стебли** травы, и **движенья** зноя **пахучи**. / Горы, как **рыжие** львы, стали на страже пустынь. / **В черно-синем огне расцветают медные тучи** («Полдень»).* Синестетическая метафора, основанная на межсенсорных ассоциациях, является одним из ключевых стилистических средств создания перцептивного образа в поэзии М. А. Волошина: *Он **цвет и звук проверил осязаньем**, / Он **взвесил свет, измерил бег луча** («Космос»).*

На материале стихотворения «Дождь» (1904), вошедшего в сборник «Годы странствий», кратко проанализируем языковые средства выражения ключевого перцептивного образ, вынесенного в название стихотворения.

В дождь Париж расцветает,
Точно серая роза...
Шелестит, опьяняет
Влажной лаской наркоза.

А по окнам танцуя
Все быстрее, быстрее,
И смеясь, и ликуя,
Вьются серые феи...

Тянут тысячи пальцев
Нити серого шелка,
И касается пяльцев
Торопливо иголка.

На синеющем лаке
Разбегаются блики...
В проносящемся мраке
Замутились их лики...

Сколько глазок несхожих!
И несутся в смятеньи,
И целуют прохожих,
И ласкают растенья...

И на груды сокровищ,
Разлитых по камням,
Смотрят морды чудовищ
С высоты Notre-Dame...

Название стихотворения представляет собой номинацию основного художественного образа, в семантике которого заложена информация о зрительном, слуховом и тактильном восприятии. Можно увидеть, ощутить и услышать *дождь*.

Важно, что в первом же высказывании лексема *дождь* выполняет функцию детерминанта, и является актуализационным (пространственным и временным) ключом ко всему стихотворению. Дальнейшее художественное описание объектов и явлений происходит сквозь призму *дождя*.

В первой строфе ситуация *дождя* моделируется предикативным способом: *(Париж)* ***расцветает, шелестит, опьяняет***. Предикативные единицы находятся в отношениях дополнения (об отношениях дополнения, усиления, контраста см. [2, с. 103-104]). Глагол *расцветать* одновременно реализует основное значение, связанное со зрительным восприятием: «давать цветки, приходить в состояние цветения; распуститься; и переносное: «приходить в состояние подъема, достичь высокой степени развития» [4, с. 680]. Возможны варианты интерпретации: Париж расцветает, потому что пришла весна и природа ожила; Париж обновляется и переживает состояние культурного подъема. Перцептивный аспект моделируемой ситуации актуализируется за счет использование лексемы ***влажной.***

Значимым является сравнение (*Париж*) *точно* ***серая роза***, которое отражает характер города, а появляющиеся во второй и третье строфе словосочетания ***серые феи*** и ***нити серого шелка*** метафорически описывают Париж во время дождя. Многогранность создаваемого образа подчеркивается с помощью языковых единиц с тактильной семантикой ***касаться, шелк, целуют, ласкают.***

В четвертой строфе используется причастие со значением проявления цвета ***синеющем***, и глагол, семантика которого, наоборот, свидетельствует о нечеткости/неясности воспринимаемого объекта ***замутились***. Несмотря на наличие предикатов, визуальность воспринимаемого образа создается за счет ряда существительных, вербализующих объект восприятия: ***лак – блик – мрак – лик***. Отмеченные языковые единицы находятся в отношениях усиления и располагаются в сильной позиции (в конце каждой строки).

Метафоричность заключительной строфы позволяет выстраивать различные ассоциативные поля, отсылающие к истории, культуре и литературе: ***груды сокровищ, Notre-Dame***. При этом заключительное высказывание содержит базовый глагол ЗВ ***смотрят*** и репрезентирует сематическую модель восприятия (субъект – объект – предикат).

В последних строфах нет прямой номинации *дождя,* но языковые единицы ***глазки*** *(груды сокровищ)* и ***разлитых*** напоминают читателю о том, что именно *дождь* позволяет воспринимать всю красоту и непостижимость этого прекрасного города. Можно говорить о том, что традиционное звуковое восприятие *дождя* «поглощается» зрительным и тактильным.

В процессе анализа художественной картины мира автора одним из важных аспектов является наличие в ней тех или иных чувственных доминант. Перцептивные образы, репрезентированные в тексте произведения,

способствуют реализации эстетической функции художественной речи. В поэтическом творчестве М А. Волошина отдельное значимое место занимает образ ***огня***, особенно ярко представленный в последнем сборнике «Путями Каина». Моделирование данного перцептивного образа представлено глаголами: ***тлеть, разгораться, сгорать, пылать, гореть, обжигаться, жечь, затеплить*** и т.д.; прилагательными и причастиями: ***дымившийся, дымный, зажженный, огненный, пылающий, жгучий, плавящий, сплавляющи**й* и т.д.; существительными: ***огонь, пламя, горение, факел, костер, поджог, пожар, дракон*** и т.д. Наиболее полно и многоаспектно перцептивный образ ***огня*** отражен в одноименном стихотворении: *Есть два* ***огня****: ручной* ***огонь*** *жилища, /* ***Огонь*** *камина, кухни и плиты… /* ***Огон****ь сердец – невидимый и темный… / И есть* ***огонь*** *поджогов и пожаров… /* ***Огонь*** *вождей, алхимиков, пророков, / Неистовое* ***пламя*** *мятежей («Огонь»).*

Как уже было отмечено, визуальность художественных образов является отличительной чертой поэтического творчества М. А. Волошина, в связи с чем необходимо отметить связь поэтического и художественного творчества поэта. Особого внимания заслуживает знаменитая «Коктебельская сюита», в состав которой входят акварели и другие картины, подписанные стихотворными строками: *Твой* ***влажный свет*** *и* ***матовые тени*** *дают камням* ***оттенок бирюзы*** *(«Жемчужина небесной тишины…»).* Синтез впечатлений от разных органов чувств, являющийся одним из принципов художественной культуры начала XX века, находит свое яркое отражение в поэзии М. А. Волошина.

Литература

1. Авдевнина О. Ю. Перцептивная семантика: закономерности формирования и потенциал художественной реализации. Саратов, 2013. – 338 с.

2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. Ч. 3. Томск, 2005. – 272 с.

3. Волошин М. А. Стихотворения. Статьи. Воспоминания современников. М.: Правда, 1991. – 478 с.

4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

МНОГОГРАННОСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ МАКСИМИЛИАНА ВОЛОШИНА СКВОЗЬ ПРИЗМУ КИНЕМАТОГРАФА

А. П. Зайцева
Российский университет Дружбы народов
(*Москва*)

Максимилиан Александрович Волошин (1877 – 1932) и сегодня остаётся одной из самых загадочных фигур русского Серебряного века; при этом все исследователи его наследия – независимо от того, на чём именно сосредоточены их интересы (чаще всего это словесно-художественные или литературно-критические произведения, однако не только) – отмечают многогранность творчества Волошина, говоря о его достижениях в *разных* видах искус-

ства. Так, даже в кратких биографиях М. Волошина (например, в широко используемом сегодня интернет-ресурсе «Википедия») при указании на род деятельности значится как минимум: *поэт, переводчик, литературный критик, художник, художественный критик, эссеист*.

После революционных событий 1917-го года М. Волошин окончательно поселился в крымском Коктебеле, где прожил вплоть до своей кончины. В связи с этим представляется, что сколько-нибудь адекватное понимание творчества этого разностороннего художника возможно лишь как с непременным учётом крымского контекста в целом, так и с максимально возможным охватом его достижений в разных сферах искусства.

Одним из знаковых понятий и литературно-художественного творчества, и живописных опытов М. Волошина стал феномен «Киммерия», сформировавшийся именно в крымском культурном пространстве и множество раз осмысленным этой творческой личностью во множестве произведений, в результате чего значительно расширилось, а в ряде случаев и трансформировалось его исходное значение. В своём же исходном значении имя собственное-топоним – **Киммерия** (др.-греч. Κιμμέρια) – стало употребляться в эпоху античности (прежде всего – в античной историографии) для номинации северных областей известной тогда **Ойкумены** (в представлении древних греков – части мира, освоенной человечеством) – в частности, территории Северного Причерноморья и Приазовья (современные Крымский полуостров и южные области России: Ростовская область и Краснодарский край). Однако уже в восприятии представителей Серебряного века – например, в статьях о творчестве хорошо знакомого Волошину художника К. Ф. Богаевского, это, «извлечённое» из античности, понятие трактовалось несколько иначе: пишущие о Богаевском (в первую очередь сам Волошин) под Киммерией разумели образ Крыма, созданный в живописи этого художника, причём образ, вобравший в себя черты легендарной эпохи рубежа XIX – XX-го веков. Известно и о «Киммерийской школе живописи», сложившейся именно в конце XIX – начале XX-го века – региональной школе художников живописного пейзажа; первоначально это явление в сфере искусства называли именно «киммерийской школой пейзажа», которую составили художники, жившие и работавшие в крымских Феодосии и Коктебеле. Примечательно, что, помимо К. Ф. Богаевского, одним из представителей этой школы был и М. А. Волошин.

Вобрав в собственное представление о Киммерии всю имеющуюся об этом понятии информацию, Максимилиан Волошин безусловно и расширил, и творчески переосмыслил его в соответствии с собственным мировосприятием, причём, на наш взгляд, справедливо утверждать, что осмысление это продолжалось на протяжении всего его творческого пути. Так, в своей статье о творчестве К. Ф. Богаевского (эта личность, безусловно, имела весомое значение для формирования в сознании Волошина *своего* образа Киммерии), датированной 1912-ым годом, он пишет: «Киммерией я называю восточную область Крыма от древнего Сурожа (Судака) до Босфора Киммерийского (Кер-

ченского пролива), в отличие от Тавриды, западной его части южного берега и Херсонеса Таврического» [1: 161].

Однако ещё раньше, в 1907-ом году, Максимилиан Волошин создаёт поэтический цикл из 14-ти лирических стихотворений с посвящением «*Константину Фёдоровичу Богаевскому*». Именно здесь возникает и утверждается загадочный, полный противоречий и тайн образ **волошинской Киммерии**: *Припаду я к острым щебням, к серым срывам размытых гор, / Причащусь я горькой соли задыхающейся волны, / Обовью я чобром, мятой и полынью седой чело. / Здравствуй, ты, в весне распятый, мой торжественный Коктебель!* (второе стихотворение цикла «Я иду дорогой скорбной в мой безрадостный Коктебель…») [2].

С образом Киммерии поэт Максимилиан Волошин не расстаётся на протяжении всего творческого пути, посвящая ему ряд произведений непосредственно (ср., например, ещё один поэтический цикл «Киммерийская весна»), однако ещё чаще «вплетая» его в образные системы произведений, на первый взгляд, непосредственно не связанных с этим понятием. Так, в одном из стихотворений поэтического цикла «Россия» находим строки: «*И этой ночью с напряженных плеч / Глухого Киммерийского вулкана / Я вижу изневоленную Русь / В волокнах расходящегося дыма, / Просвеченную заревом лампад / – Страданьями горящих о России...*» [2].

Волошинская Киммерия, помимо словесно-художественных произведений, присутствует, как уже было продемонстрировано, в его художественно-критическом творчестве (статья о К. Ф. Богаевском) и, конечно же, в его знаменитых акварелях, о чём, среди прочего, свидетельствуют и собственные авторские надписи к этим произведениям живописи: *Сквозь зелень сизую растерзанных кустов / Стальной клинок воды в оправе гор сожжённых; Клекот орлий, говор птичий, / А внизу среди камней / Обезглавленный возничий /Гонит каменных коней* и другие.

Таким образом, киммерийские «мотивы» охватывают практически весь спектр творческих увлечений Максимилиана Волошина, будучи рассредоточенными, словно «размытыми», по принадлежащим к разным видам искусства творческим продуктам. Соответственно и для постижения этого феномена в волошинском восприятии необходимо привлечь как можно больше таких произведений, поскольку любой вариант его творческого воплощения может оказаться в данном случае значимым, добавляющим нюанс в складывающуюся целостную картину.

В связи со всем сказанным целесообразно обратить внимание на существующую **фильмографию** творчества М. Волошина, на то, как его многоликое творчество осмысливается таким синкретичным уже по самой своей сути видом искусства, как **кинематограф**.

Кинематограф (от греч. Κινημα, род. п. Κινηματος – движение и греч. Γραφω – писать, изображать) – сфера человеческой деятельности, которая заключается в создании фонофотографических движущихся изображений. Проблема изображения действительности в движении, динамике, волновала человека ещё с древних времен – даже в наскальных изображениях перво-

бытного человека (в сериях рисунков) наблюдается определённая последовательность, отражающая начало, конечную цель и этапы её достижения.

Специфику воздействия кинематографа на социум, своеобразие передаваемой посредством этого вида искусства информации определяет его *эвристическая* функция, которая, по мнению Н. А. Хренова, «помогает предоставлять отсутствующую в других сферах культуры специфическую информацию. История рецепции кино развёртывается как считывание этой уникальной информации» [4: 17]. Данная функция заключается в том, чтобы дать зрителю определённые ориентиры, с помощью которых он приходит к пониманию задумки художника, а также к ассимиляции определённой идеи. Именно простота, понятность и особый эффект правдивости экранного изображения, его информативность, базирующаяся на объединении различных аспектов осмысления того или иного явления, способствуют развитию социальных функций и особой роли киноискусства, оказывающего огромное идейно-художественное влияние на развитие взглядов и убеждений, эстетического вкуса, мировоззрения и духовной культуры зрителей. Киноискусство значительно расширяет возможности образной выразительности и усиливает общественный резонанс художественной деятельности.

Фильмография творчества Максимилиана Волошина на сегодня немногочисленна: к настоящему моменту сняты два документальных фильма, два видеофильма и один художественный фильм, посвященные этому разностороннему творцу.

Особенно полным и познавательным из них является документальный фильм в 2-х частях «Киммерийский затворник. Максимилиан Волошин», созданный в 1992-ом году режиссёром и автором сценария Олегом Рябоконем. Этот документальный кинопродукт снят и смонтирован в традициях первых документальных лент, будучи основанным на демонстрации отснятых фрагментов «путешествия» преимущественно по Киммерийскому полуострову (однако не только) с включением интерьерных съёмок.

Вербальная стилистика и художественные средства фильма сходны, скорее, с журналистскими, что обусловливает своеобразие основной цели фильма – не столько художественно-визуальной, сколько журналистско-обозревательной. Основным средством интерпретации показываемого является комментарий: голос за кадром поочерёдно озвучивает фрагменты из автобиографии и «независимых биографий» М. Волошина, а также из мемуаров его современников – представителей Серебряного века, среди которых жил и творил художник. Тем самым на передний план фильма выходит не столько изображение и сопровождающий его видеоряд, а прежде всего *звучащее слово*.

При этом визуализация и динамика видеофрагментов эмоционально словно бы «аккомпанируют» наложенному на киноленту аудиоряду стихотворений Максимилиана Волошина. И чем темпераментней и напряжённее становится сюжет, развёртывающееся киноповествование, сотканное из фрагментов словесно-художественных произведений поэта, тем более выразительным и эмоциональным является сопровождающий его видеоряд, и наоборот.

Фильм отражает взаимоотношения М. Волошина и Крыма в реальной хронологической последовательности, иллюстрируя связь всех сторон его творчества и Киммерийского полуострова как вербальными зарисовками, так и запечатлённостью в других видах искусства: живопись, музыка, скульптура и т. д.

Несмотря на сложность и противоречивость волошинской Киммерии, Крым для Волошина всегда остаётся родным домом, местом вдохновения и обретения спокойствия; именно поэтому из всех многочисленных путешествий художник всегда возвращался в «безрадостный Коктебель», в котором остался и в самые тяжёлые для его родины годы.

Литература

1. Волошин М. А. Константин Богаевский (1912) / М. А. Волошин // Путник по вселенным / Сост., вступ. ст., коммент. В. П. Купченко и З. Д. Давыдова. – М.: Сов. Россия, 1990. – С. 153 – 168.

2. Волошин Максимилиан. Полное собрание стихотворения // Бесплатная электронная библиотека Royallib.ru (Электронный ресурс) – URL: :https://royallib.com/book/voloshin_maksimilian/polnoe_sobranie_stihotvoreniy.html

3. Лукьянова Ирина. Дитя, мудрец и шарлатан / Ирина Лукьянова // Лучшие статьи, опубликованные в журнале «Русский мир.ru» в 2008 – 2015 годах. – С. 523 – 527.

4. Хренов Н. А. Кино. Реабилитация архетипической реальности / Николай Хренов. – М.: Аграф, 2006. – 704 с.

ЦВЕТОВЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ И АКВАРЕЛЯХ М. ВОЛОШИНА И ИХ ИЗУЧЕНИЕ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Киселева Е. В.
НГПУ им. К. Минина (Мининский университет)
(Нижний Новгород, РФ)

Обучение русскому языку иностранных студентов – это процесс, который включает в себя не только объяснение и усвоение лексического и грамматического материала, но и знакомство с историей, культурой, традициями, нравами народа.

Одним из эффективных приемов в обучении русскому языку как иностранному является использование на занятиях поэтических текстов. Стихи обогащают духовный мир человека, учат видеть красоту окружающего мира, радуют и изумляют музыкальностью языка. Работа над поэтическими произведениями играет большую роль в развитии эстетических чувств и художественных вкусов студентов-иностранцев, а также способствует развитию творческого воображения.

В последнее время наиболее актуальным в процессе обучения русскому языку как иностранному становится использование поэтических текстов в синтезе с изобразительным искусством. Художественное слово при взаимодействии с произведением живописи производит ощутимый эффект. Студент-иностранец активно познает русскую культуру, что становится мотиви-

рующим фактором для развития устной и письменной речи, закрепления ранее изученного тематического материала, обогащения словарного запаса, а также познания менталитета народа.

В рамках элективного курса «Максимилиан Волошин – певец Киммерии» рассматривается проблема интеграции в вузовском литературном образовании. Творчество яркого представителя Серебряного века М. А. Волошина (1877–1932), поэта, художника, переводчика, литературного и художественного критика, мыслителя, краеведа, дает возможность показать иностранным студентам-филологам, как поэзия и живопись взаимно дополняют и обогащают друг друга, позволяя проникнуть как в тайники человеческой души, так и в тайники природы.

Вся жизнь М. Волошина неразрывно связана с Крымом, Киммерией, Коктебелем. Именно в «стране голубых вершин» были написаны его знаменитые акварели и созданы лучшие стихотворения. Особый акцент при изучении и анализе иностранными студентами-филологами стихотворений и сопутствующих им акварелей делается на цветовые обозначения пространства Киммерии.

В киммерийских стихах и акварелях М. Волошин отражает в символическом плане «спектр проявлений человеческого духа в его диалоге с мирозданием» [1, с. 233]. Большое внимание поэт-художник уделяет цвету, выбор которого отвечает его глубокой философской интуиции: «Красный соответствует цвету земли, синий – воздуха, желтый – солнечному свету. Переведем это в символы. Красный будет обозначать глину, из которой создано тело человека – плоть, кровь, страсть. Синий – воздух и дух, мысль, бесконечность, неведомое. Желтый – солнце, свет, волю, самоосознание, царственность... Лиловый цвет образуется из слияния красного с синим – чувство тайны, цвет молитвы, зеленый – от смешения желтого с синим – цвет растительного царства, надежды, радость бытия» [1, с. 292-293]. Данный текст можно привести в начале работы над цветовыми обозначениями в стихотворениях и акварелях М. А. Волошина, тем самым сделав акцент на цвета и оттенки, которые для поэта-художника являлись наиболее значимыми.

Цвет – основа для выражения мироощущения художника. Чтобы показать разнообразный цветовой строй в поэтических и живописных произведениях М. Волошина, можно предложить для анализа стихотворение «И будут огоньками роз…» (1913) и сопоставить их с одной из акварелей, соответствующей идее и содержанию поэтического текста. Итогом работы может служить словарь цветовых обозначений, которые характерны для творчества М. Волошина.

Притекстовые упражнения можно выстроить так, чтобы студенты выписали из стихотворения слова, которые им незнакомы, и с помощью словаря и картины объяснили их. Это названия растений *(шалфей, шиповник, полынь)*, слова и словосочетания со значением цвета (*лиловый, алея, чешуйный блеск, сожженные горы*), географические объекты (*овраг, залив, плоскогорье, взморье, долина, откос*), устаревшие слова (*хлябь, кошт*).

После прочтения стихотворения «И будут огоньками роз…» обучаемым предлагаются следующие вопросы:

1. Определите тему и идею стихотворения.
2. Какими поэт изобразил окрестности Коктебеля?
3. Какое время суток рисует поэт? Как вы это поняли?
4. Назовите краски и запахи вечернего Коктебеля?
5. Каким поэт изображает залив? Почему он имеет блеск чешуи? Какой это цвет?
6. Как представлены горы в стихотворении? Чем они сожжены?
7. Почему плоскогорье имеет эпитет «молитвенное»?
8. Какой цвет, по мнению М. Волошина, является цветом таинства, молитвы? Докажите это словами из стихотворения. Сопоставьте с картиной.
9. Назовите средства выразительности в стихотворении? Какие их них преобладают?
10. Какова функция пейзажа в данном стихотворении? Какое настроение он передает?
11. Как характеризует лирического героя данное пейзажное описание?
12. Соответствует ли стихотворение М. Волошина содержанию картины? Что общего? В чем различие?

В качестве послетекстового упражнения можно предложить дополнить таблицу: *Найдите в тексте колористическую лексику, обратите внимание на характеристику этих слов.*

Цвет, оттенок	Становиться каким, проявлять-ся каким	Качество, свойство	Синонимы
алый (бутоны шиповника)	алеть / заалеть	нет	рдяный, пламенный, красный
лиловый (цветы шалфея)	лиловеть / полиловеть		фиолетовый, сиреневый
рыжий (цвет гор)	рыжеть / порыжеть	рыжесть, рыжина	желто-красный, медно-красный, огненный
седой (цвет вечернего моря)	седеть / поседеть	седина	серый, свинцовый, сумрачный
зеленый (цвет растительности)	зеленеть / позеленеть	зелень	малахитовый, изумрудный

Студенты могут дополнить данную таблицу своими примерами, используя стихотворения М. Волошина из цикла «Киммерийская весна» (1909–1926): «Седым и низким облаком дол ловит…» (1910), «Облака клубятся в безднах зеленых» (1910), «Ветер с неба клочья облак вытер…» (1917), «Акрополи в лучах вечерней славы…» (1916). Самостоятельную работу студентов стоит предварить притекстовыми комментариями, которые снимут трудности и дадут возможность найти больше цветовых обозначений. Кроме этого, стоит пояснить и то, что для обозначения цвета М. Волошин часто использует названия драгоценных камней и кристаллов *(опал, аметист, топаз,*

рубин, сапфир, базальт, агат). Перед выполнением работы можно прочитать небольшие тексты, рассказывающие об истории камня и его символике. В качестве послетекстового упражнения студенты могут подобрать к каждому прилагательному из первого столбика таблицы драгоценный камень или кристалл, используемый М. Волошиным в качестве цветообозначения в представленных стихотворениях.

После проверки таблицы можно организовать беседу по вопросам: Какую роль играют данные цветовые обозначения? С какой целью поэт вводит их в стихотворение? Символом чего выступает цвет драгоценных камней и кристаллов? Как эти цветовые обозначения реализуются на акварелях? Способствуют ли они раскрытию темы, идеи стихотворения и живописного произведения? Для иллюстрации представленных четырех стихотворений можно взять сопровождающие их акварели М. Волошина.

Рефлексию проводим в виде сочинения по одному из коктебельских пейзажей, представленных на занятиях (на выбор): «Запах и цвет Коктебеля», «Закаты Коктебеля», «Коктебельская долина».

Таким образом, использование на занятиях по русскому языку как иностранному произведений живописи в синтезе с поэтическим текстом оказывается целесообразным и действенным. В процессе работы по картине и стихотворению студенты обогащают свой словарный запас оценочными словами, учатся строить словосочетания и предложения, слушать речь преподавателя, товарищей, составлять, говорить и писать связный текст. Кроме этого, они углубляют свои знания в области литературы, искусства, а занятия становятся более разнообразными и увлекательными, развивая творческие способности аудитории.

Литература

1. Волошин М. Лики творчества. Л., 1988. – 358 с.
2. Пинаев С. Максимилиан Волошин или себя забывший бог. М., 2005. – 659 с.

СИМВОЛИКА ЦВЕТА И ЗВУКА В КРЫМСКИХ РАССКАЗАХ К. Г. ПАУСТОВСКОГО (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ «БРИЗ» И «УМОЛКНУВШИЙ ЗВУК»)

Е. С. Романова
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Константина Георгиевича Паустовского всегда вдохновляла и притягивала крымская земля. Один из домов в городе, где жил Паустовский, превращен теперь в музей писателя.

Крымскими мотивами пестрят романы «Романтика» и «Блистающие облака», повести «Черное море» и автобиографическое шестикнижие «Повесть о жизни». Крымской темой наполнены рассказы «Парусный мастер», «Бриз» и многие другие. Феодосийские впечатления легли в основу рассказов

«Потерянный день», «Робкое сердце», коктебельские отражены в «Умолкнувшем звуке», «Синеве», «Встрече».

Группа слов-цветообозначений очень популярна у специалистов самых разных областей знаний. Символика звуков рассматривалась литературоведами в произведениях Э. М. Ремарка, в пьесах А. П. Чехова и других авторов. Достаточно сказать, что число ежегодных публикаций по этой проблематике исчисляется десятками.

Каждому художнику слова необходимо, чтобы творение его находило отзвук в сердце читателя. Произведения К. Г. Паустовского привлекают внимание и любовь множества людей своей психологической тонкостью. Не исключение и рассказ «Бриз», разнообразная и сложная цветовая палитра которого играет важную роль в воздействии на эмоциональную сферу читателя.

При помощи цвета передаются мельчайшие изменения в настроении героев. После прочтения рассказа читатель понимает: «бриз» – не только морской ветер, меняющий направление, но и символ человеческих взаимоотношений, порой весьма изменчивых.

Цветовой ряд начинается с тёмных оттенков:

1) Всё было *серое*: небо, дым над крышами, самый воздух [3 , с. 49].

2) Только асфальт блестел, как *чёрная* река [3, с. 49].

3) Дожидаясь салюта, доктор и моряк беседовали, сидя в *полутёмном* кабинете [3 , с. 49].

4) Моряк встал, *погасил свет* [3, с. 50].

Серый – чёрный – полутёмный – тьма. Эти прилагательные создают ощущение печали и разочарования. Переход от неопределённого серого к тьме связан с душевным состоянием героя.

Чёрный цвет почти повсеместно предстаёт как цвет негативных сил и печальных событий. Он символизирует тьму смерти, отчаянье, горе.

Цветовая гамма изменяется вследствие развития событий, отношений героев, изменения времени.

1) В это время *багровым огнём* вспыхнул первый залп [3, с. 51].

2) Сотни ракет полетели, шипя под дождём, в *мутное* небо [3, с. 51].

Мутные, едва различимые цвета, оттенки, смешанные, лишённые жизнерадостности, символизируют беспокойство, горечь потерь, тревогу за завтрашний день. Но вот это мутное небо расцвечивается яркими огнями.

Вспышки фейерверка начинаются с багрового цвета. Багровый цвет можно назвать тревожным оттенком красного. В данном случае он символизирует не столько радость, сколько войну, кровь и страдание. Неслучайно первый залп этого салюта именно багровый. Это своеобразное напоминание людям о цене победы. В символике цвета многих народов красный защищает от злых духов, от болезней. Это – цвет жизни, это ещё одна причина, по которой именно красным залпом начинается салют. Казалось, фейерверк вырвал Москву из военной серости и угрюмости. На несколько минут в город возвратилась атмосфера праздника, та, которая часто присутствовала в нём до войны. И здания словно преобразились после длительных бомбёжек и несчастий, постигших город: «Они казались созданными из *белого камня, осве-*

щённого изнутри розовым огнём» [3, с. 51]. Появление розового и белого позволяет нам увидеть город сохранившим своё величие, чистоту и силу духа.

Пачка папирос «Казбек», которую принесла девушка, оказалась той самой пачкой, где главный герой когда-то написал свой адрес. Опознавательным знаком послужило пятно: «*Большое чёрное пятно* закрывало рисунок снежной горы» [3, с. 52]. То, что автор называет «большим чёрным пятном», было пятном засохшей крови – память о тяжёлом ранении. Здесь траурный чёрный как бы складывается из многократно наслоённого красного. Потеря крови – потеря жизни – потеря любви, отсюда и чёрный цвет, как символ скорби, утраты, трагической неизвестности. В данном случае чёрный цвет ассоциируется ещё и с фашизмом, со злом и разрушениями, которые он принёс людям. Снежный оттенок белого говорит об особенной чистоте, невинности, яркости, режущей глаз, процветании, праведности, высоте духа.

Для героя существуют пока лишь два основных цвета: чёрный и белый, поскольку сейчас он делит мир на два лагеря – добро и зло.

Наступившее утро отличалось от прошлого дня: «Утро рождалось в *сыром блеске* недавнего дождя» [3, с. 53]. Это описание другого утра, мир больше не предстаёт перед ним неясным чёрным пятном, теперь это луч света. Мы наблюдаем изменение душевного состояния героя. Если в начале рассказа он видел мир в серых и чёрных тонах, то после знакомства с женщиной мир героя стал светлым и ярким. После множества лишений и потерь герои находят друг друга, обретая истинную любовь, которую нельзя купить или заслужить. Происходит освобождение пространства от тёмных оттенков, расширение территории добра, любви и нежности.

Новелла «Умолкнувший звук» написана Паустовским под впечатлением от пребывания в Коктебеле. Коктебельский пейзаж вдохновил его на создание истории о перекличке веков, о влиянии природы на вдохновение и о способности человека разгадывать тайны творчества.

В рассказе повествуется о двух встречах писателя и девочки-подростка: на южном побережье и в Ленинграде. Люди разных поколений, они находят то, что сближает их, – это поэмы Гомера. Герою рассказа удается разгадать одну из тайн великого Гомера – тайну гекзаметра.

Звук, который актуализируется в оппозиции «тишина – мир звуков», наполняет этот рассказ особым смыслом, показывает жизнь как совокупность символов и знаков, воплощает одновременно и целостную картину окружающего мира, и бесконечно сложный психологический мир человека.

Первый маркер звука, с которым читатель встречается в рассказе, это звук моря:

1.Сначала был слышен *набегающий гул* [3, с. 69].

2.Потом наступало *короткое затишье*, когда волна останавливалась у края намытой гальки [3, с. 69].

3. И, наконец, *волна с шорохом уходила* обратно [3, с. 69]. Из контекстов видно, что тишина и мир звуков сменяют друг друга, что даже в природе есть моменты, когда всё замолкает.

Автор заставляет услышать, прочувствовать мельчайшие детали, которыми наполнен морской шум. Мечтательное оцепенение героя нарушает девочка, которая нехотя учит стихи Пушкина, написанные гекзаметром. Когда же герой вслух начинает повторять пушкинский гекзаметр, то замечает, что невольно подстраивается под ритмику волн.

Мы вслушиваемся во все, что происходит в ночном Коктебеле, в его тишину и таинственность. В тишине бессонницы героя («слышал *плеск* самой ничтожной *волны* и *треск стручков* из сада» [3, с. 72], плач маленького ребенка) умолкнувший звук, т.е. отсутствие звука, раскрывает герою тайну о том, что столкновение волн и стихов породило величавый стихотворный размер. Гул – затишье – шорох. Это чередование звуков прибоя открыло для героя творческую тайну Гомера.

Когда герой вновь встретил девочку, между ними создалась атмосфера непринужденности («И тут же … начала *болтать*» [3, с. 73]). И вместе с тем это и созданная двумя детьми атмосфера тихой таинственности, связанная с разгадкой гекзаметра.

Кажется, что после расставания героев история должна закончиться, но судьба вновь свела их: героя, Лилю и ее слепую тетю Олю на концерте Мравинского в Ленинграде. Вновь секундной тишине волны противопоставляется целый ряд звуков, сливающийся в мелодию.

Итак, сочетание звука и противостоящей ему тишины связаны неразрывно для получения полновесного запоминающегося образа.

Секрет необычайной сжатости, стройности, концентрированности произведений К. Г. Паустовского заключается в том, что одна и та же звуковая либо цветовая деталь может одновременно выполнять ряд функций: давать эпическую полноту – выражать особые обстоятельства жизни героя, выражать основное настроение и состояние его психики. Каждый его рассказ – это описание отдельного события, происходящего в определенное время. Эмоциональный отклик у читателя автор вызывает во многом благодаря слиянию эпического и лирического начал.

К. Г. Паустовский как пейзажист, различающий неприметные переливы красок, и как лирик, способный выразить неуловимые движения души, в своих произведениях активно использует цветопись. Во многом именно благодаря ей писатель достиг в своих произведениях масштабности содержания и гармоничности их воплощения.

В рассказе «Бриз» тёмные оттенки цветов используются автором 5 раз. Яркие цветовые и световые обозначения – 8 раз, что позволяет говорить о жизнеутверждающем начале в рассказе.

В ходе исследования выяснено, что автор не привносит негативную коннотацию в категорию «тишина». Данная категория – всего лишь ещё одна ступень к постижению тайн, ведь порой главное можно увидеть не глазами. Любить, мечтать и стремиться к совершенствованию учат произведения Константина Паустовского.

Литература

1. Ильин, В. С. Константин Паустовский. Поэзия странствий. Литературный портрет К. Паустовского / В. С. Ильин. – М.: Советская Россия, 1967. – 135 с.

2. Корнилова, Г. Путеводная нить писателя / Г. Корнилова // Мир Паустовского. – 2007. – №25. – С. 2-3.
3. Паустовский, К. Г. Воспоминание о Крыме. Избранное / К. Г. Паустовский. – Симферополь: Антиква, 2011. – 148 с.

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ ПРИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА КРЫМА В УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ПО РКИ: ГОРОДА И ПАМЯТНЫЕ МЕСТА

Т. Ю. Новикова, И. Г. Балашова
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь, РФ)

В процессе изучения иностранного языка базовой учебной единицей является текст. Основные характеристики текста, важные для лингводидактики, – это связность и цельность. Связность как категория лингвистики обеспечивается структурным единством текста, а цельность как категория психолингвистики коррелирует с концептом и через него с другими психолингвистическими категориями текста. Эти идеи представляются нам плодотворными при составлении учебных текстов, для которых исходным материалом служит большой массив аутентичных текстов.

Сформировать у учащихся знания и представления о Крыме в виде концепта позволяет система материалов, базирующаяся на признании того научного положения, что «концепт существует в ментальном мире человека не в виде чётких понятий, а как «пучок» представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово: концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [1, с. 40]. Такой подход даёт нам возможность непротиворечиво структурировать информацию о Крыме в методических целях. В целом связность и структурное единство текста способствуют решению основной методической задачи: непосредственно через текст вызвать желание узнать о Крыме как можно больше, понять, как его прошлое отражается в настоящем.

Почему информация о Крыме представляет собой важную часть при формировании коммуникативной и лингвострановедческой компетенций при обучении РКИ? На наш взгляд, для воспитания культурной и национальной толерантности нельзя найти лучшего примера, чем Крым: «Прекрасная и суровая земля древней Таврики наделена неповторимым сочетанием редких и счастливых свойств: она для нас и “волшебный край, очей отрада”; и земля, где явлены многообразные следы различных культур, начиная с глубочайшей древности; и центральное звено в нерасторжимой связи этих глубоко уходящих корней с историей нашего Отечества» [2, с. 9]. Край, с которым связаны одно из самых ранних упоминаний народа «русь» и знаменитый поход князя Владимира на Корсунь (Херсонес) в 988 году, закрепивший культурную связь между Византией и молодым русским государством. Все эти факты, зафиксированные в истории Крыма, спроецировались в современности, воплотившись в такое понятие, как поликультурность. Такое место полуострова в ми-

ровой истории и в истории России требует от преподавателя РКИ глубокого методического осмысления огромного массива различной информации с целью дальнейшей адаптации для учебного процесса.

Как показал наш опыт, для вербализации образа Крыма требуется хорошо структурированная система текстов, полученная на базе исходного предварительного ключевого текста, в котором упоминаются все наиболее ценные крымские реалии. Эти реалии обозначены ключевыми словами-стимулами, которые вызывают определённые реакции, позволяющие разворачивать их в другие новые тексты. Ключевые слова, в свою очередь, могут брать на себя роль заголовков для таких порождаемых текстов. Таким образом, каждое знание даёт цепочку новых знаний, вытекающих из предыдущего, и вся информация о Крыме хорошо укладывается в идею концепта.

В концепте Крым соединились его география и история, пространство и время. Уникальность истории полуострова ярко прослеживается в истории его географических объектов: городов и памятных мест, в их названиях. На территории этого маленького пространства глубокая древность тесно соединилась с современностью. Здесь рядом находятся города, которым более двух с половиной тысяч лет – Керчь, Феодосия, Евпатория, – и более близкие по времени основания – Симферополь, Севастополь. История каждого из них требует внимательного отношения к фактам и событиям, связанным с городом. Поэтому для каждого города и памятного места, послужившего предметом описания в учебном тексте, формируется свой набор ключевых слов.

Так, когда мы конструировали текст об одном из древнейших крымских городов – Керчи, исторические реалии, связанные с этим местом, повлекли за собой такие ключевые слова и словосочетания, как *памятники времени киммерийцев*, *курганы*, *античность, греческое присутствие, Боспорское царство, Пантикапей* и другие. Для другого древнейшего города – Феодосии мы выделяли период *античности*, связанный с *греками из Милета*, период *генуэзского присутствия*, трагический период для Европы – *эпидемия чумы*, *турецкое присутствие*. С Евпаторией связаны упоминание о *таврах, киммерийцах, скифах, греческая колонизация, поселение Керкинитида*, подчинение её *Херсонесу*, *турки-османы, мечеть Джума-Джами*.

Когда речь идёт о столице Крымского полуострова Симферополе, которому немногим более 230 лет, тоже нельзя обойти вниманием факты древнейшей истории: именно здесь находилась *столица позднескифского государства Неаполь-Скифский*. В истории Симферополя отразился также период развития Крыма после его *присоединения к России*, о чём повествует текст «Симферополь – столица Крыма».

То же можно сказать и о Севастополе. При этом следует особо выделить период, связанный с *греческим присутствием*, расцветом и упадком *города-государства Херсонес*, руины которого находятся на территории Севастополя. Не забыто в нашем тексте и его героическое прошлое, связанное с *созданием российского флота на Чёрном море* и с *двумя оборонами* города: в Крымскую войну и Великую Отечественную.

При составлении текстов о Ялте и Большой Ялте в качестве ключевых выделялись слова: *курорт, достопримечательности, ялтинский климат, поселки Южнобережья, дворцы-музеи, Ялтинская конференция 1945 года, массандровские вина*.

Учитывая уникальность такого природного объекта, как Никитский ботанический сад, мы посвятили ему отдельный текст «Волшебный сад Тавриды».

Концепт Крым не был бы полным без текста о Бахчисарае. Ключевые слова для этого города: *Крымское ханство, хан, Крым-Гирей, Менгли-Гирей, ханский дворец, А.С.Пушкин, Фонтан слез, Святоуспенский монастырь, Чуфут-Кале*.

«Уникальными памятниками Таврического полуострова повсеместно признаны «пещерные города» – рукотворные гроты и пещеры, образующие целые поселения» [3, с. 15]. Расположенные недалеко от Бахчисарая пещерные города дают информацию о средневековье, крепостях, пещерных монастырях. Один из самых больших и известных *пещерных городов* – это *Чуфут-Кале*. С ним связана история коренного крымского народа *караимов*. Не менее известен пещерный город *Мангуп-Кале*, на территории которого много веков существовало могущественное *княжество Феодоро*.

История Судака уходит в далекое прошлое. Множество его названий, менявшихся в веках, свидетельствует о значительных событиях, которые происходили на его территории: *Сугдея, Солдайя, Сурож, Судак. Генуэзская крепость* говорит о генуэзском владычестве, *Сурожское море* – о связях с *Киевской Русью* и позже с *Московским княжеством*.

Удивительное по красоте место Новый Свет тоже имеет свой исторический облик. Ключевые слова для него: *Парадиз, бухта, грот, можжевеловая роща, реликты, эндемичные растения, виноградники, князь Л. С. Голицын, шампанские вина.*

Для сохранения эмоционального фона, который сопровождает историю многонационального и поликультурного Крыма, мы используем также методически обработанные и адаптированные для занятий РКИ тексты крымских легенд. Нами отбирались легенды, обладающие обучающим потенциалом и эмоциональным фоном, рассказывающие о наиболее известных памятных местах Крыма. В их числе тексты, объясняющие происхождение названий (Ялта) и основание городов (Бахчисарай), о событии, связанном с плаванием древних греков в Таврику (Крым) по бурному Чёрному морю и об их чудесном спасении (Легенда о скале Явления Св. Георгия). О периоде Великого переселения народов повествует легенда «Пещера Тысячеголовая на Чатырдаге». Одна из самых поэтичных легенд Крыма «Русалка и фонтан Арзы» также включена нами в учебные тексты, поскольку обладает высоким эмоциональным фоном.

Еще в давние времена был широко распространён за пределами Древней Греции миф об Ифигении. Геродот упоминал о культе богини Девы, которой тавры приносили в жертву захваченных в плен чужеземцев. Миф нашел своё отражение в трагедии Еврипида «Ифигения в Тавриде». В Крыму много романтических мест, которые связывают с легендарным храмом Девы, поэтому крымская легенда об Ифигении тоже включена в учебные материа-

лы, поскольку знакомство с ней представляется нам важным для вербализации образа Крыма.

В целом совокупность текстов о городах и памятных местах, поддержка их с помощью текстов наиболее популярных и известных крымских легенд является неотъемлемой составляющей частью при создании своеобразного ментального портрета Крыма.

Литература

1. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
2. Фадеева Т. М. Тайны горного Крыма. Симферополь: Бизнес-Информ, 2002. – 256 с.
3. Фадеева Т. М. Сакральная география Крыма. Очерки. Симферополь: Бизнес-Информ, 2016. – 224 с.

КРЫМСКИЕ ПУТЕШЕСТВИЯ В ЭПОХУ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ (ПО СТРАНИЦАМ ЖУРНАЛА «СОВРЕМЕННИК»)

Д. К. Первых
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Крымская война закономерно обострила интерес российского читателя к полуострову, который надолго оказался в центре мирового внимания. «Современник» – один из наиболее популярных журналов той эпохи – стремился сообщить читателю не только информацию о боевых действиях у стен осажденного Севастополя [5, с. 311-363], но и разнообразные сведения о Крыме. Важную роль при этом сыграли тексты, принадлежащие к жанру путевых заметок.

Чрезвычайно актуальным на тот период становится путешествие, совершенное осенью 1852 г. (то есть накануне войны) академиком, профессором Московского университета, математиком и литератором Д. М. Перевощиковым. Его очерк «Поездка из Петербурга в Крым и обратно» появился в «Современнике» в начале 1853 г. [7, т. 37]. В тот момент «Восточный вопрос» еще находился в стадии дипломатического противостояния, но он уже нацеливал внимание общества на кризис русско-турецких отношений, и соответственно – на Крымский полуостров, его историческую и геополитическую роль.

Очерк интересен описанием внешности местных жителей, их быта, городов и дворянских имений. Особую важность представляет описание дорог, так как именно по этим дорогам через год в Крым будут идти войска, а из Крыма – тянуться повозки с ранеными. Лишь из Петербурга до Москвы автор добирался поездом, а дальше на перекладных: «От Орла до Крыма в ненастное время дороги очень затруднительны, ни в городах, ни на почтовых станциях нет порядочных гостиниц <...>. За две станции до Перекопа началась непроезжаемая грязь» [7, т. 37, с. 6-7].

Бахчисарай показался путешественнику «большим» и «многолюдным»; дома расположены беспорядочно уступами по обеим сторонам лощины, между ними вместо улиц извиваются узкие тропинки <…>, в городе – «до шести мечетей». Скорее всего, столько мечетей путешественник сосчитал, двигаясь по улице к Чуфут-Кале. По сведениям протоиерея Михаила Родионова, – пишет М. В. Сухарев, – в 1849 г. в Бахчисарае действовало 33 мечети [8, с. 213].

Далее – описания Ханского дворца и Чуфут-Кале (в очерке – Чуфум-Кале). Успенский монастырь путник называет «Успенской пустынью» и сообщает, что церковь и кельи «весьма бедны, а «отшельники ведут самую суровую жизнь, требующую полного самоотвержения». Добавим, что Успенский скит был открыт в скале на окраине Бахчисарая в августе 1850 г. Осенью 1852 г., – по свидетельству Перевощикова, – в пустыни жили восемь русских монахов и настоятель.

Севастополь произвел впечатление «великолепного» и неприступного города: «Он разделен многими бухтами, обширными и спокойными, окружен многочисленными батареями: нападение невозможно», – пишет Перевощиков, явно намекая на сложившуюся политическую ситуацию в преддверии разгара Крымской войны [7, т. 37, с. 18]. Здесь же описание строений довоенного Севастополя (Дом благородного собрания, Публичная библиотека, Адмиралтейство, Арсенал, театр). По данным «Новороссийского календаря» на 1851 г. в городе числились тридцать тысяч мужчин и всего пять тысяч женщин. Напомним, что в сентябре 1854 г., когда союзная армия Англии, Франции и Турции высадилась под Евпаторией и направилась к Севастополю, на защиту города вышел буквально каждый житель города.

Любопытно описание симферопольского высшего общества, состоящего из «служащих в различных местах губернского правления». Это общество образованно, – подмечает путник, – связано взаимною приязнью и гостеприимно: «Все живут умеренно, но с комфортом; нет ни роскоши, ни провинциализма; здесь покойный Гоголь не мало бы нашел предметов для своих картин; он, может быть, пошутил бы над дамами, <…> молодыми, умными и прекрасными, но беспрестанно упражняющимися во французском языке». «Странно! Все народы и во всех слоях общества говорят на своих языках; только в России природный язык считается иногда как бы иностранным», – рассуждает Перевощиков, будто невзначай намекая на русско-французские культурные связи [7, т. 37, с. 33]. Пройдет несколько месяцев и две нации станут врагами, сойдясь лицом к лицу на поле боя.

1856 г., сразу после окончания Крымской войны, в «Современнике» появился большой материал «Из Крымских заметок» журналиста, писателя и переводчика Н. В. Берга. По тексту узнаем, что автор – офицер русской армии, участвовавший в Севастопольской обороне и хорошо знающий расположение бастионов. Однако его заметки посвящены не воспоминаниям, а послевоенным событиям.

После заключения мира, когда союзные войска еще стояли в Крыму, сложилась достаточно уникальная обстановка: бывшие противники, уже вовсе не чувствуя себя противниками, несколько месяцев «сосуществуют» вместе в Крыму, встречаются, приветливо разговаривают (в основном по-

французски), путешествуют. Так, французский полковник Бодуен, тоже воевавший под Севастополем, теперь в сопровождении Берга совершает поездку из Бахчисарая в Симферополь, Карасубазар, Феодосию, через горы – к Мангуп-Кале, в Байдары, в Балаклаву и возвращается в Севастополь. Описанию этого необычного путешествия и посвящен текст Берга [7, т. 58].

Записки Берга имеют не только историческое, но культурологическое и краеведческое значение, так как содержат картины послевоенного Крыма, описания внешности местных жителей, их костюмов, обрядов, быта; картины городов и улочек; домов и дворцов, многие из которых являются сегодня памятниками культуры. К тому же в записках приводится большое количество реальных исторических имен (русских, французских, английских, турецких) – важный фактический материал для краеведа. Очерк обладает необычайной панорамностью, необыкновенной содержательной и психологической емкостью, эпичностью. Слово «панорамность», кстати, встречается у Берга. Он рассказывает, как ему во французском лагере встретился фотограф-француз, прославившийся во Франции своими панорамами (скорее всего, Берг имел в виду фотографа Анри Дюрана-Браже). Берг пишет, что француз делал панораму севастопольской стороны, но делал хладнокровно, в точности не зная названий высот, на ходу их уточняя. А для Берга каждая увиденная фотография француза – целый поток воспоминаний, ассоциаций, боли. В этой эмоциональной глубине, которая улавливается подстрочно, а не высказана в стандартных формулировках, заключается культурологическая ценность записок Берга.

Надо сказать, что французу Бодуену всюду в Крыму обеспечивалась приветливая встреча. В некоторых случаях «гостеприимность» даже настораживает читателя, так как война проиграна Россией и с момента подписания Парижского мирного договора не прошло и полугода. В Симферополе путешественники остановились в гостинице Таврида (ее хозяин – бывший севастопольский маркитант Александр Иванович Серебряников), располагавшейся в доме султана Крым-Гирея [7, т. 58, с. 132-135]. В Карасубазаре Берга и Бодуена гостеприимно встречал в своем доме городничий Звенигородский, гости были в восторге от его дочери, образованной и хорошо игравшей на пианино.

Можно предположить, что гостеприимство по отношению к бывшему противнику – неслучайно. Нарочитое радушие просматривается и в очерке попавшего в плен к русским старшего лейтенанта английского фрегата «Тигр» Альфреда Ройера – «Пленные англичане в России», опубликованном в «Современнике» в 1855 г. [7, т. 52-54]. Фрегат «Тигр» сел на мель под Одессой, и вся команда была взята в плен. Часть пленников обменяли на русских, а нескольких, в частности Ройра, после прохождения карантина, отправили из Одессы в Петербург для встречи с царем. Сначала пленники ехали на перекладных, а после из Москвы – поездом через города и деревеньки русской глубинки. Свой рассказ Ройер выдерживает в жанре «путешествия», позволяющем вводить в повествование даты, факты, описания и рассуждения самого разностороннего характера, не снабжая их комментариями: что увидел, услышал, вспомнил, то и записал [6].

Заметки Ройера уникальны не столько описанием российских городов, быта, характера русских, сколько тем, что передают впечатления иностранца, пришедшего в Россию с войной. Надо сказать, что на фоне разворачивающейся Крымской кампании антироссийские настроения союзников усилились, актуализировав негативные стереотипы о России [3]. Например, в 1854 г. английские газеты писали, что против России можно идти «с луком и стрелами» [7, т. 46, с. 151].

Очерк А. Ройера, напротив, неожиданно опровергает многие стереотипы о России и выглядит убедительным, потому что написан пленником, по логике вещей не слишком дружелюбно настроенным ко всему русскому. Впечатления Ройера настолько положительны, что невольно закрадывается мысль о хорошо спланированном русскими политическом ходе: оказывать иностранцам максимальное гостеприимство, чтобы произвести на иностранца положительное впечатление.

Например, понятие «плен» с трудом увязывается с положением англичан: им были предоставлены такие условия, которых не имели русские военные. Пленным разрешалось гулять по окрестностям карантина, предоставлены комфортабельные комнаты, повышено довольствие [7, т. 52, с. 207]. Русские власти не препятствовали и общению пленных с соотечественниками; цензура не конфисковала даже оружие, присланное из Англии. Изъяли только газеты, иллюстрации и книги. О своем пребывании в карантине Ройер пишет с благодарностью к властям и состоятельным местным жителям, угощавшим англичан хлебом, пирожными и вином.

На мысль о хорошо продуманном политическом ходе наталкивают факты, которые говорят о существовании у российского правительства определенной тактики формирования российского имиджа за рубежом. Так, известно, скажем, что путешествие по России французского писателя А. Дюма (в 1858–1859 гг.) проходило под контролем пресловутого III Отделения, в одну из задач которого входило наблюдение за иностранцами [2, с. 279], в европейской прессе помещались позитивные статьи о России [4, с. 392-398]. Можно предположить, что дипломатия российского правительства коснулась и Ройера, а позже – и попутчика Берга француза Бодуена.

Нашу мысль подтверждает и детально описанный Ройером почетный прием, оказанный ему самим российским императором, который, в знак примирения, вручил иностранцу шпагу и выразил надежду, что не увидит Ройера среди врагов России. Закономерно возникает вопрос: в знак какого примирения, ведь война была в самом разгаре? А военный министр и вовсе, якобы невзначай, взял с англичанина обещание «отзываться о русских хорошо» и постараться уверить соотечественников, что русские «не такие варвары, какими их описывают в газетах» [7, т. 54, с. 134].

В заключение скажем, что путевые заметки о России пользовались в Европе популярностью. Так, в период русско-афганского конфликта (1885 г.) русскому писателю и журналисту А. Н. Молчанову довелось побывать в Лондоне. Во всемирно известной британской библиотеке «Mudie's sélect library» Молчанов поинтересовался: «Какие книги о России пользуются в Англии наибольшим спросом?». Ему указали на две: «Пленные англичане в Рос-

сии» А. Ройера и воспоминания английского капитана Купа «A prisoner of war Russia» (в переводе с англ. «Военнопленные России»), попавшего в плен к русским в разгар Русско-турецкой войны (1877–1878 гг.). После в «Историческом вестнике» выйдет статья Молчанова, где он напишет: «Воинственные консерваторы Великобритании» собирались побеждать Россию, а «английское общество задавалось несравненно более скромным вопросом: «Каково живется в плену у России?», и читало записки своих компатриотов» [1].

Путевые заметки о Крыме и России в период Крымской войны были чрезвычайно востребованы читателем-современником. Однако они и сегодня сохраняют несомненную ценность, поскольку, передавая по законам жанра живые впечатления своих авторов, доносят до нас важнейший исторический материал, позволяющий восстановить панораму крымских реалий чрезвычайно острой военно-политической эпохи.

Литература

1. Молчанов А. Н. Пленные англичане в России // Исторический вестник. СПб., 1886. Т. 23. № 1. – С. 180-194.

2. Орехов В. В. Зарубежный имидж страны как повод для знакомства // «Он видит Новгород Великой…» Материалы VII Международной Пушкинской конференции «Пушкин и мировая культура». СПб – Великий Новгород, 2004. – С. 274-280.

3. Орехов В. В. Миф о России во французской литературе первой половины XIX века. Симферополь: СГТ, 2008. – 200 с.

4. Орехов В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). Симферополь: Антиква, 2006. – 608 с.

5. Орехова Л. А., Орехов В. В., Первых Д. К., Орехов Д. В. Крымская Илиада. Крымская (Восточная) война 1853-1856 годов глазами современников: литература, архивы, пресса. Симферополь: СГТ, 2010. – 480 с.

6. Первых Д. К. Из Одессы – в Петербург: впечатления пленного англичанина // В зеркале путешествий: мат-лы междунар. науч. конф. «Родная земля глазами стороннего наблюдателя. Заметки путешественников о Тверском крае». Тверь: СФК-офис, 2012. – С. 143-151.

7. Современник: лит.-полит. журнал, изд. с 1847 г. И. Панаевым и Н. Некрасовым. – СПб.: Тип. Главн. Штаба Его Императорского Величества по военно-учебным заведениям, 1853-1856.

8. Сухарев М. В. Обустройство православных монастырей в Крыму в 50-е гг. XIX в. // Культура народов Причерноморья. 1999. N 6. – С. 213-217.

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ В КРЫМУ ГЛАЗАМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ АМЕРИКАНСКОЙ СЕТЕВОЙ ПОЭЗИИ

В. В. Нестерук
Филиал МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе
(Севастополь, РФ)

Художественные тексты, которые публикуются в глобальной Сети, так называемая сетература, представляют собой интересный материал для изучения многих общественных вопросов, так как «Интернет давно превратился из канала обмена информацией, из „магнетического телеграфа”, в сначала соци-

альный, а затем и бытовой феномен, уже породивший множество явлений современной культуры» [2, с. 152]. Размещение любой информации, будь то художественное произведение или отклик на него, предполагает отсутствие барьера между автором и читателями – в любой точке мира. Как отмечает К. С. Аицарева, «автор мистифицируется и „множится", дистанция между читателем и автором уменьшается или стирается вовсе» [1, с. 125]. Исходя из этого, представляется интересным обращение к текстам американских современных поэтических произведений, реагирующих на острые политические споры, в частности между Россией и Украиной, начавшиеся в 2014 г., поскольку эти тексты позволяют оценить отношение к событиям и информированность представителей страны, косвенно участвующей в конфликте.

Источником для нашего исследования послужили два американских сайта любителей поэзии: www.poetrysoup.com и hellopoetry.com. Выбор именно этих интернет-ресурсов объясняется тем, что они содержат достаточное количество текстов, включающих слово «Крым» («Crimea»). Авторы анализируемых стихотворений не являются профессиональными поэтами, что, с одной стороны, конечно, снижает эстетическую и художественную ценность текстов, а с другой стороны – помогает узнать мнение самых простых американцев, особенно не заботящихся о красоте стиха, но стремящихся выразить суть своих размышлений.

Упоминание о Крыме в поэтических текстах можно встретить в связи с развитием ряда тем, одной из них является критика американцами собственной власти, а именно – президента. К примеру, в стихотворении «Подождите, все ли я правильно понял» («Let Me See if I Have This Right») [3] Майк Дейли пытается разобраться не столько в проблеме принадлежности Крыма, сколько в том, за что именно заплатил американский президент Обама, предоставив Украине деньги на оплату российского газа, по словам автора, подорожавшего сразу после захвата Крыма. Поэт предполагает, что американский лидер играл на чувствах украинцев, «подогревал их боль» и передал деньги за газ, ушедшие России, тем самым оплатил «счет Путина» за аннексию Крыма. М. Дейли подозревает, что Путин просчитал все заранее и выиграл этот раунд у американцев. Эти соображения вызывают у автора гнев, он возмущается, «есть ли у этой страны рамки» (перевод наш. — *В. Н.*). Так, поэт признает вмешательство американской стороны в конфликт между Россией и Украиной, но считает игру с российской стороны нечестной. Крым же, по мнению автора, становится попросту разменной картой.

Еще одно стихотворение «Многие думают...» («Many people think...») [8] продолжает обвинения в адрес американского президента, правда, на этот раз – Дональда Трампа. Поэт из Нью-Йорка Седрик МакКлестер упрекает Трампа в том, что он восхваляет главу России Путина, который «устроил стрельбу в Крыму» и «забрал землю», поскольку «отбился от рук». Подобные высказывания звучат тем удивительнее, что крымский вопрос решался абсолютно бескровно (как утверждают официальные источники, без единого выстрела). А использование разговорного выражения отражает отношение писателя и к российскому лидеру.

Еще одна тема, при осмыслении которой звучит Крым, – это современные мировые военные конфликты. Дж. Джей в феврале 2018 г. разместил стихотворение «Билет в одну сторону до полуночи» («One-Way Ticket to Midnight») [6], где ведет обратный отсчет до полуночи, которая является конечной точкой для всего человечества, поскольку оно делает все возможное, чтобы уничтожить себя и планету. В числе ужасающих фактов современной истории значатся войны в Афганистане, Саудовской Аравии, Ираке; разделение Кореи и распространение влияния Китая за морями; изгнание христиан с Ближнего Востока, засухи и голод. И в этом же списке помещается «аннексия» Крыма. Примечательно, что слово «Крым» рифмуется с «истерией».

Эмиль Пинет развивает эту тему в стихотворении, которое становится невольным продолжением предыдущего упомянутого нами текста, и рисует картину лучшего завтрашнего дня, о чем свидетельствует название — «Завтра будет ярче» («A Brighter Tomorrow») [9]. Возвращение Крыма ставится автором в один ряд с ядерным разоружением Северной Кореи (даже рифмуются «Корея» и «Крым»: «Korea» – «Crimea») и прекращением войны между Израилем и Палестиной. При этом Владимир Путин неизменно называется диктатором.

В ряде стихотворений прослеживается несколько иная тема – это якобы агрессивная политика России. Автор стихотворения «Совсем не по Шекспиру» («Not that Shakespeare») [10] Дж. Э. Смолшоу прибегает к оригинальной рифме: «Крым» рифмуется со словосочетанием «преступление здесь» («Crimea» – «crime here»). Тем самым автор дает понять, что усматривает в действиях России противоправный поступок, называет его бесчестным, призывает поставить Путина «на место», более того, подозревает, что «за поднимающимся занавесом» со сцены «на весь мир будет смотреть оружие».

В таком же настроении написано и короткое стихотворение Э. К. Луиса «Крым!» («Crimea!») [7]. Поэт использует оригинальный прием, в основе которого принцип игры «наборщик», когда из букв базового слова создаются новые слова. Таким образом, Э. Луис из слова «Crimea» составил восемь слов; они практически все, благодаря многозначности и по случайному совпадению, ассоциируются с агрессией (в данном контексте, надо полагать, – с пресловутой «русской агрессией»): «crime» – «преступление», «aim» – «цель», «air» – воздух, «arm» – «оружие» или «рука», «ram» – «таран», «car» – «машина» или в более широком смысле «транспорт», «care» – «забота» или «защита», «mare» – «кобыла» или «территориальные воды». Завершает этот ряд тройное восклицание «война», что говорит о явно отрицательном отношении автора к происходящему в Крыму и вместе с тем о его абсолютном заблуждении относительно действительности (об отсутствии военного противостояния мы уже упоминали).

Стереотипы продолжают давать авторам материал для творчества. Так, житель Монреаля Артур Васо в стихотворении «Краснолицые» («Red Faced») [11] называет В. Путина одним из «краснолицых», т. е. потомков и продолжателей дела советской Красной армии, которые «бросают бомбы из советских могил» и из-за собственной «напыщенности» «экспортируют» преступления из Крыма в Сирию.

В потоке этих довольно однотипных текстов выделяется стихотворение «Фильм» («Movie») [4] автора, скрывшегося под псевдонимом «Мечты цвета сепия» (Dreams of Sepia), которое, впрочем, не касается непосредственно крымских событий 2014 г., но связано с ними авторской ассоциацией, о чем упоминает в примечании сам поэт. Текст посвящен просмотру старого советского фильма (судя по контексту, «Дамы с собачкой»), ощущениям и размышлениям автора о литературной истории Крыма. В финале стихотворения автор признается, что уже не уверен, кто он сейчас – англичанин или русский, или же это все является просто игрой воображения. В примечании поэт оговаривает, что тесно знаком с русской культурой, и подчеркивает, что, по его мнению, в возникшем конфликте игнорируется тесная и неразрывная связь между русскими и украинцами.

2014 годом датируется еще один текст (он написан белым стихом) – «Меняя карту» («Changing Map») Дж. О. Хансена [5]. Поэт признает, что для него передел карты (который осуществляется посредством телефонного звонка между Соединенным Королевством, США и Европейским Союзом) подобен изменениям линий на текстильном ковре. Крым автор знал когда-то как часть СССР, а сейчас полуостров снова «в руках русских». Поэт сравнивает такую «ре-оккупацию» с оккупацией евреями Палестины, но при этом отмечает, что крымчане с радостью приветствовали воссоединение с Россией, что отличает крымские события от израильской аннексии, называемой автором «катастрофой».

Таким образом, исходя из поэтических текстов непрофессиональных авторов, можно сделать вывод, что мнение обычного жителя США относительно крымских событий 2014 г. сформировано главным образом пропагандой и существует в круге стереотипных понятий. Интересы жителей Крыма или исторические особенности региона почти вовсе не принимаются в расчет, а все содержание авторской рефлексии вращается вокруг политической составляющей проблемы, в которой иностранные государства принимают живейшее участие.

Литература

1. Аицарева К. С. Типологические черты сетературы. Проблема автора и читателя // Вестн. Вят. гос. ун-та. 2012. № 2. – С. 125-127.

2. Рослый А. С. «Сетевая литература» как феномен актуальной словесности // Науч. мысль Кавказа. 2014. № 1. – С. 149-153.

3. Dailey M. *Let Me See if I Have This Right* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.poetrysoup.com/poem/let_me_see_if_i_have_this_right_554535

4. Dreams of Sepia *Movie* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hellopoetry.com/poem/1274288/movie/

5. Hansen J. O. *Changing map* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.poetrysoup.com/poem/changing_map_553756

6. Jay G. One-Way Ticket to Midnight [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.poetrysoup.com/poem/one_way_ticket_to_midnight_991332

7. Louis E. K. *Crimea!* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.poemhunter.com/poem/crimea-2/

8. McClester C. *Many people think...* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hellopoetry.com/poem/1757230/many-people-think/

9. Pinet E. *A Brighter Tomorrow* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.poetrysoup.com/poem/a_brighter_tomorrow_1030667
10. Smallshaw J. E. *Not that Shakespeare* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hellopoetry.com/poem/635466/not-that-shakespeare/
11. Vaso A. *Red Faced* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.poetrysoup.com/poem/red_faced_762599

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ ЛЕКСЕМЫ «КРЫМ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Талицкая А. А., Шаманова М. В.
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
(Ярославль, РФ)

Термины «сознание», «языковое сознание» в настоящее время активно применяются в лингвистике, психолингвистике, когнитологии, культурологии.

А. А. Залевская подчеркивает, что «важно различать общее понятие "универсального", или "глобального", сознания / мышления и частные понятия языкового/речевого сознания / мышления, которые фигурируют наряду с понятиями знакового сознания, когнитивного сознания, метаязыкового сознания, неязыкового сознания и т. д.» [2, с. 92].

Языковое сознание определяется как «совокупность ментальных механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть *ментальные механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности* человека» [3, с. 32].

Е. Ф. Тарасов отмечал: «Непосредственная ненаблюдаемость сознания (в том числе и языкового сознания) ставит исследователя перед проблемой формирования объекта анализа. Дело в том, что знания о сознании как объекте анализа целиком зависят от средств и операций познавательной деятельности. При анализе языкового сознания такими средствами в первую очередь являются вербальные овнешнения, обеспечивающие опосредованный доступ к сознанию…» [4, с. 6].

Для выявления языковых средств овнешнения сознания применимы как лингвистические методики (использование данных словарей, текстов), так и психолингвистические (экспериментальные) процедуры.

Для описания образа Крыма в языковом сознании некрымчан, жителей другого региона, был использован свободный ассоциативный эксперимент.

Испытуемым предлагалось следующее задание:

«Просим Вас принять участие в психолингвистическом эксперименте. Пожалуйста, прочитайте предлагаемый список слов и около каждого напишите первое слово, которое придет Вам в голову. Не раздумывайте долго. Если ни одно слово не вспоминается, ставьте прочерк.

Ярославль _____
Москва _____
Крым _____
Санкт-Петербург _____
Владивосток _____

Кавказ _____

Просим указать свои данные: пол _____, возраст _____».

Всего в психолингвистическом эксперименте принял участие 131 человек – жители Ярославской и близлежащих областей, студенты Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Результаты ассоциативного эксперимента мы представили в виде ассоциативного поля.

Крым: наш – 51; море – 20; отдых; тепло – 7; Ласточкино гнездо; полуостров; Украина – 3; Артек; Крымский мост; курорт; мост; санкции; солнце – 2; бедность; война; гордость; город военных лет; горы; детство; залив с памятником погибшим кораблям; конфликт с Украиной; красиво; лагерь «Искра»; лето; мелкий; новое; песок; присоединили; проблема; Россия; свобода; Севастополь; спор; стена; татары; теплый; фильм; Черное море; юг – 1.

Всего реакций – 132, из них различных – 39.

Четверо испытуемых дали две реакции, в трех анкетах на стимул «Крым» реакции отсутствовали.

Для описания энциклопедических данных о Крыме мы использовали Большой энциклопедический словарь [1].

КРЫМ (Крымская Республика) – в составе Украины, на Крымском п-ове. 27 тыс. км^2. Население 2549,8 тыс. человек (1991) – городское 69,2%; русские (1630 тыс. человек; 1989, перепись) – украинцы (626 тыс. человек) – крымские татары и др. 15 районов, 16 городов, 56 поселков городского типа (1991). Столица – Симферополь. О природе см. в ст. Крымский п-ов. В 1-м тыс. до н. э. в Крыму обитали племена киммерийцев, тавров (от имени последних происходит другое название горной и прибрежной части Крыма – Таврика, Таврия, Таврида) и скифов. В 6-5 вв. до н. э. на побережье Крыма основали свои колонии греки. В 5 в. до н. э. в районе Керченского п-ова возникло Боспорское государство, в степной части Крыма в 3 в. до н. э. – Скифское государство. Во 2-й пол. 1 в. до н. э. часть побережья Крыма была захвачена Римом. В 3-4 вв. н. э. в Крым вторгались различные племена – готов, гуннов и др.; пали Боспорское и Скифское государства. С 4-5 вв. Крым – объект экспансии Византии. Во 2-й пол. 1-го тыс. в юго-западной части Крыма возникали различные государственные образования, наиболее крупным из них в 13-15 вв. было княжество Феодоро. Восточная часть Крыма с 10 в. входила в состав Тмутараканского княжества Киевской Руси. В этот период население Крыма состояло из потомков скифов, тавров, готов, сарматов, аланов, хазар, печенегов и др., а по побережью также из греков и славян. В 13 в., после вторжения монголо-татар, в Крыму образовался Крымский улус Золотой Орды. В 13-15 вв. в Крыму существовали укрепленные торговые центры генуэзских купцов. После распада Золотой Орды в 1443 возникло Крымское Ханство, с 1475 – вассал Турции. В 1783 Крым присоединен к Российской империи. Во время Крымской войны 1853-56 гг. Крым – главный театр военных действий. 18.10.1921 образована Крымская Автономная Республика как часть Российской Федерации. 30.6.1945 автономия ликвидирована, образована Крымская область, которая в 1954 передана в состав Украины; часть населения – крымские татары – насильственно выселены в 1944 в Ср. Азию (в

1967 восстановлены в своих конституционных правах). Во время Великой Отечественной войны Крым был районом ожесточенных сражений. 12.2.1991 образована Автономная Республика (в составе Украины). Главные отрасли промышленности: пищевкусовая (плодоовощеконсервная, винодельческая, эфирномасличная и др.) – машиностроительная (суда, приборы, телевизоры и др.) – химическая, легкая. Производство стройматериалов. Добыча железной руды (Камыш-Бурунский железорудный комбинат) и природного газа. Симферопольская ГРЭС и др. Посевы зерновых (пшеница, кукуруза, ячмень, рис и др.) – технических (подсолнечник, лен-кудряш, табак, эфирномасличные) культур. Овощеводство и бахчеводство. Крым – район плодоводства и виноградарства. Массивы орошаемых земель. Мясное птицеводство, молочно-мясное скотоводство, свиноводство, овцеводство. Морские порты: Керчь, Феодосия, Ялта, Севастополь, Евпатория. Крым – важный курортный район. Главные курорты: Ялта, Мисхор, Алупка, Симеиз, Гурзуф, Алушта (Южный берег Крыма) – Феодосия, Евпатория.

Сопоставление энциклопедических и психолингвистических данных показывает, что есть совпадающие компоненты:

1. Государственная принадлежность: *в составе Украины – Украина.*

2. Географическое расположение: *на Крымском полуострове – полуостров.*

3. Сведения о национальном составе: *русские – украинцы – крымские татары и др. – татары*.

4. Основные исторические сведения: *В 1-м тыс. до н. э. в Крыму обитали племена киммерийцев <…> 12.2.1991 образована Автономная Республика – война, город военных лет, залив с памятником погибшим кораблям*.

5. Наличие морских портов: *Керчь, Феодосия, Ялта, Севастополь, Евпатория – Севастополь*.

6. Зона курортного отдыха: *Крым – важный курортный район. Главные курорты: Ялта, Мисхор, Алупка, Симеиз, Гурзуф, Алушта (Южный берег Крыма) – Феодосия, Евпатория – курорт.*

В то же время психолингвистический эксперимент позволил выявить некоторые семантические компоненты, которые присутствуют в языковом сознании, однако не нашли отражения в энциклопедическом словаре:

1. Реакции, отображающие политические события, связанные с присоединением Крыма к России в 2014 г., и дальнейшее развитие событий: *наш, Крымский мост, мост, санкции, конфликт с Украиной, присоединили, проблема, Россия, свобода, спор*.

2. Эмоциональные реакции, связанные с присоединением Крыма: *гордость.*

3. Реакции, связанные с личным, индивидуальным опытом испытуемого: *детство*.

4. Реакции, отображающие географические наименования, связанные с образом Крыма: *Ласточкино гнездо, Артек, лагерь «Искра»*.

5. Реакции, связанные с восприятием Крыма как южного курорта, места для отдыха (данный семантический компонент отмечен нами как совпадающий в энциклопедии и данных эксперимента, однако результаты эксперимен-

та позволяют говорить о более разноаспектной и подробной представленности этого компонента в языковом сознании): *море, отдых, тепло, солнце, горы, лето, песок, теплый, Черное море, юг*.

6. Реакции, связанные с восприятием Крыма через вторичную реальность: *фильм*.

Таким образом, образ Крыма в языковом сознании студентов-некрымчан, жителей других регионов Российской Федерации, частично совпадает с энциклопедическими данными, представленными в Большом энциклопедическом словаре. Дополнительные семантические компоненты, которые были выявлены с помощью психолингвистического эксперимента, связаны прежде всего с политическими событиями, которые начались в 2014 г. после присоединения Крыма к РФ и продолжаются до сих пор. Отметим, что самой яркой реакцией оказалась реакция *наш*, вошедшая в состав неологизма *Крымнаш* в современном русском языке.

Однако в целом в количественном отношении преобладают реакции, связанные с восприятием Крыма как южного курорта и зоны летнего отдыха.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – URL: https://gufo.me/dict/bes/КРЫМ (дата обращения: 28.05.2018).

2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 382 с.

3. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. – 250 с.

4. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание: устоявшееся и спорное (предисловие) // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 29-31 мая 2003 г. / Редактор Е. Ф. Тарасов. М., 2003. – 324 с.

«ЧУВСТВО МЕСТА» В «ОЧЕРКАХ КРЫМА» Е. Л. МАРКОВА

Байкина А. Ю.
НГПУ имени К. Минина
(Нижний Новгород, РФ)

В современном сознании закрепилось представление о Крыме как о «музее под открытым небом» [4, с. 4]. Чтобы понять, как формировалось это представление, следует обратиться к литературе путешествий, которая знакомила мир с крымскими достопримечательностями и объясняла их.

Работа Евгения Львовича Маркова (1835-1903) «Очерки Крыма: картины крымской жизни, природы и истории», впервые опубликованная в 1872 г., выступала в качестве путеводителя для туристов, которые посещали полуостров на рубеже XIX-XX вв. Однако современный читатель мало знаком с текстом Маркова.

Будучи педагогом, возглавляющим в середине 1860-х гг. Симферопольскую гимназию, Марков заинтересовался жизнью полуострова, считая его «школой духовного реализма» [2, с. 111], где процесс чувствования природы выражен настолько ярко, что доступен любому человеку этого огромного мира.

Автор «Очерков Крыма» придерживался убеждения, что «везде, где живёт культурный человек, его тянет узнать прошлое своей земли»: «Меня, по крайней мере, во всяком новом краю, где приходится побывать, непобедимо влечёт прежде всего осмотреть с любопытством его тёмные и далёкие уголки, с тайной надеждой, не попадётся ли в них случайно какого-либо обломка прошлого, чего-либо такого, что хотя сколько-нибудь могло бы воскресить в моём воображении прошумевшую здесь когда-то жизнь моих отцов» [5, с. 108]. Так и в «Очерках Крыма» Марков не только описывает увиденное, но и обращается к древней истории полуострова, прослеживая связи эпох.

«Очерки Крыма» – это субъективный взгляд Маркова на историю крымской культуры. Образ автора играет большую роль в произведении: «Особой чертой саморепрезентации Маркова в тексте была его “европейскость”» [1, с. 12]. Автор предстаёт перед читателем как человек образованный, много знающий о европейском стиле жизни, способный объяснить специфику другой культуры, подчеркнув как её достоинства, так и недостатки. Литература путешествий XIX в. подразумевала использование подобной авторской роли.

Весна – время, с которого автор начинает путешествие по Тавриде, – символ зарождения жизни, развития, новых открытий. Однако окружает путешественника степь: сухая, грубая почва, где жизнь едва пробивается сквозь земную твердь. «Степь, которой не миновал ни один народ, перешедший в Европу, от кельтов до татар. Это то широкое русло, по которому текли племена друг за другом и друг против друга, теснясь, раздвигаясь, опрокидываясь. Безмерное поле битв, в которых народы схватывались с народами и ложились костьми» [3, с. 26]. Сражения, проходившие на полуострове, навсегда остались в памяти этого места. Однако красота природы не наводит туриста, не знакомого с историей, на размышления о страшных фактах прошлого.

Особое внимание Маркова привлекают крымские тополя: «Я видел эти тополи у нас в России, но никогда не предполагал в них такого богатства очарования» [3, с. 36]. Это дерево гармонично вписано в пейзаж полуострова, образуя минарет рядом с низкими татарскими домами. Тополь является символом двойственности в Китае, «из-за того, что листья белого тополя темные с верхней (солнечной) стороны и светлые с нижней (лунной)» [6, с. 193]. Амбивалентность характерна для пространства всего полуострова. Объяснение двойственности тополя обнаружено в мифе о Геракле. Герой спустился в подземное царство, надев венок из тополиных веток. Верхняя сторона листьев закоптилась от дыма, а затем была им высветлена. Вообще, объяснение различных явлений жизни Крыма часто связано с греческой мифологией.

В качестве одной из основных трудностей жизни в Крыму Марков описывает недостаток питьевой воды. Ценность этого ресурса стала причиной появления в Крыму особой архитектурной формы фонтанов и особо уважительного отношения к этим фонтанам и их создателям.

Самым известным фонтаном в Тавриде является Фонтан слёз, известный по знаменитой поэме А. С. Пушкина. Объяснимо, что Марков не обошел вниманием знаменитую легенду о Марии Потоцкой и Крым-Гирее. Однако сам Бахчи-

сарай не впечатлил Маркова: местное население занято в основном торговлей, узкие улочки, дома, построенные, будто один на крыше другого.

Однако поездка в Бахчисарай и его окрестности позволила Маркову сосредоточить внимание на синтезе культур. Здесь на небольшой территории сосуществуют три культуры, находясь в постоянном диалоге: караимская, сосредоточенная в пещерном городе Чуфут-Кале, православная, сосредоточенная в Успенском ските, и мусульманская, сосредоточенная в Бахчисарае – бывшей столице Крымского ханства: «Вот вам три святыни, чуть не рядом... Удивительные люди! Живут под одними и теми условиями, нуждаются в одном, любят одно, боятся одного. Татарин копает сад так же, как еврей; жид торгует так же, как татарин; все ездят верхом, все обедают и почивают, а между тем, вот около двух тысяч лет никак не сойдутся на том, какие делать знаки и какие говорить слова, когда молятся...» [3, с. 74].

Е. Л. Марков в «Очерках» выделяет наиболее значительные этапы крымской истории. Крымское ханство, присоединение к Российской империи, оборона Севастополя, положение полуострова в конце XIX в. – все эти временные отрезки навсегда остались в облике Крымского полуострова, его небольших городах. Природа Крыма пропитана ассоциациями с древностью: Чатырдаг напоминает о божественном Олимпе, Иосафатова долина об Иерусалиме. «Очерки Крыма» похожи на учебник истории и одновременно педагогическое пособие по формированию у читателей «единого пути спасения в природе и в истории для “людей фабрики” и для “людей гостиной”» [2, с. 114]. Образ Крыма, созданный Марковым, укреплял читателя в уже сформированном литературой мнении, что полуостров – райское место на земле, где человек при любых обстоятельствах сможет обрести гармонию и чувство покоя.

Литература

1. Коковина Н. З., Соловьёв Д. Е. Образ автора в «Очерках Крыма» Е. Л. Маркова // Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №3 (23). Т.2. – С. 12-17

2. Люсый А. П. Крымский текст в русской литературе. СПб.: Алетейя, 2003. – 314 с.

3. Марков Е. Л. Очерки Крыма: Картины крымской жизни, истории и природы. Симферополь: ООО «Терра-АйТи», 2015. – 528 с.

4. Морженков Р. КРЫМ. Ваш персональный путеводитель. Симферополь: «СВИТКОМ», 2015-2016. – 160 с.

5. Памятная книжка Воронежской губернии на 1896 г., отд. III. – С. 108-109.

6. Тресиддер Джек. Словарь символов. М.: Изд-во «ФАИР-ПРЕСС», 2001. – 224 с.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ И ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

КИБЕРТЕКСТЫ И КИБЕРОБРАЗЫ КАК НОВЫЕ СРЕДСТВА ЗНАКОМСТВА С РУССКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРОЙ В ТЕОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Акишина А.А., Тряпельников А.В.
ОУПВО АТиСО «Академии труда и социальных отношений»
ФГСН РУДН «Российский университет дружбы народов»
(Москва, РФ)

Киберпространство (в частности, Интернет) в настоящее время стало новой естественной средой языкового функционирования. Разрастается количество терминов, связанных с понятием «текст»: технотексты, цифровые тексты, медиа тексты и др. Вошел в употребление терминГИПЕРТЕКСТ, хотя его понимание сегодня несколько размыто, функционирует в лингвистике термин ИНТЕРТЕКСТ. А нами еще предлагаются новые понятия и термины: КИБЕРТЕКСТ и КИБЕРОБРАЗ.

Поэтому прежде всего мы хотим определить понятия, о которых пойдет речь в докладе.

ГИПЕРТЕКСТ И ИНТЕРТЕКСТ

Что такое **гипертекст** в определении большей части лингвистов?

ГИПЕРТЕКСТ − это вербальный (или иной знаковый) текст с включенными в негоссылками (отсылками)на другие тексты (любых знаковых систем): сноски, фото-, аудио- и видеоиллюстрации, это презентации, конкретизирующие и дополняющие доклады.Одним из видов гипертекста является ИНТЕРТЕКСТ − текст с цитатами и аллюзиями, тоже отсылающими к другим текстам.

Гипертекст может быть размещён на вебстраницах, имеющих специальное программное обеспечение. Такое программное обеспечение называют языком разметки HTML (HyperTextMarkupLanguage).

Гипертекст, представленный в электронной форме и снабженный разветвленной системой связей, позволяет мгновенно переходить от одного его фрагмента к другому.

С опорой на ресурсы Интернета сегодня появляется еще новая возможность − возможность создания нового типа текста, **кибертекста.**

КИБЕРТЕКСТ собирается из разных видов текстов, находящихся в киберпространстве: словесный текст, видео-, аудио- текст, живописное полотно, фотография, музыкальное произведение и т.д. При этом формируется и новый образ, названный нами КИБЕРОБРАЗОМ.

Если позволите, нам хотелось бы сравнить создание КИБЕРТЕКСТА с созданием картин-инкрустаций. Когда из мелких деталей разной окраски и

формы собирается картина, с задуманным художником ОБРАЗОМ, и этот образ возникает в результате соединения множества деталей. При создании ВИТРАЖЕЙ. То же самое мы наблюдаем при собирании ПАЗЛОВ. Хотя все это и создается в другой среде и с другими целями.

КИБЕРТЕКСТ − это принципиально новая текстовая организация, новая образная архитектура, это сплав словесного и образно-эмоционального восприятия мира, которое стало возможно благодаря информационно-техническому прорыву.

ОБРАЗ КИБЕРТЕКСТА

Известно, что мир образов – это чувственное представление определенной идеи. Кибертекст как любой текст передает смысл, то важное и существенное, что передано авторами подбором текстов, авторское видение явления, личности – этоявляется ОБРАЗОМ КИБЕРТЕКСТА.

КИБЕРОБРАЗ – как любой художественный образ, это замысел автора, это воплощённая автором главная, обобщающая идея, переданная не только вербальным текстом, но и музыкой, кадрами кинофильмов, полотнами художников, фотографиями и др. Киберобраз принимает чувственно воспринимаемые формы, экспрессивно воздействуя на чувства и разум пользователей (читателей, слушателей, зрителей). Киберобраз максимально емкий, обобщенный, типизированный, экспрессивный, самодостаточный. Всё это сближает его с образами текстов художественных произведений.

Благодаря киберобразу, воздействующему на пользователя на экспрессивно-эмоциональном уровне, кибертекст легко воспринимается людьми, даже плохо владеющими языком оригинала.

Кибертекст, таким образом, является прекрасным учебным текстом, рано знакомящий учащихся с литературой, искусством, историей страны, язык которой изучается.

Образ, передаваемый кибертекстом, – КИБЕРОБРАЗ – воздействует на человека значительно сильнее, чем каждый из входящих в него текстов в отдельности.

Эмоциональная сила киберобраза возрастает, благодаря тому, что кибертекст воздействует на пользователя не только словом. Он подключает все каналы: прослушивание дикторских записей, музыки, разнообразных звуков; зрительный: просмотры иллюстраций, фрагментов видеозаписей, кинофильмов, схем и т.п.

А учитывая еще и тот факт, что кибертекст расширяет свои возможности за счет подключения ссылок на Интернет, то есть включает в себя и гипертексты, информационно-образный объем его становится безграничным.

Итак, КИБЕРТЕКСТ – этоединый, цельный, связанный, завершенный новый тип мультимедийного текста, порождаемый и существующий в кибепространстве и выраженный разными символами, охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом (киберобраз).

Каково же место кибертекста в ряду иных видов текста? Покажем это в таблицах.

В таблице 1 мы представили характерные признаки 4 лингвистических понятий, таких как: ТЕКСТ, ИНТЕРТЕКСТ, ГИПЕРТЕКСТ и КИБЕРТЕКСТ по семи параметрам:

1.Образ текста.
2.Количество текстов в едином тексте.
3.Место расположения текстов (постоянное /переменное).
4.Пространствотекста (закрепленное/изменяемое),
5.Используемые знаки в тексте (единые/разные)
6. Каналы восприятиятекста (один канал/множество)
7.Признаки текста (единство, целостность, связанность, законченность).

Таблица 1. Характерные признаки разных видов текстов

Вид текста	Образ		Количество текстов		Место		Пространство		Знаки		Каналы восприятия		Признаки любого текста			
	Несменяемый	Сменяемый	один	много	Конкретное	Переменное	Неизменяемое	Изменяемое	Единые	Разные	один	Много	Единство	Целостность	Связанность	Законченность
ТЕКСТ	+		+				+		+		+		+	+	+	+
ГИПЕРТЕКСТ	+			+		+		+		+		+	+	+	+	+
ИНТЕР ТЕКСТ	+			+		+		+	+		+		+	+	+	+
КИБЕРТЕКСТ		+		+		+		+		+		+	+	+	+	+

В таблице 2, проанализировав эти особенности, представили отличия кибертекстов от других видов текста.

В результате мы выяснили, что от понятия собственно ТЕКСТ в лингвистическом его понимании КИБЕРТЕКСТ отличается по 5 параметрам: образ, пространство, каналы восприятия, знаковая система, количество входящих в него разноплановых текстов.

От ИНТЕРТЕКСТА, то есть включенного в текст других текстов в виде цитат и аллюзий, кибертекст отличается 3 параметрами: образ, каналы восприятия, знаковая система.

А от ГИПЕРТЕКСТА − только одним параметром: образ. Гипертекст не формирует нового образа, он только расширяет информационные рамки собственно текста, увеличивая его объем, но не влияя на образ.

Кибертекст из сплава входящих в него отдельных текстов, разных видов и жанров, создает новый, единый, эмоционально усиленный образ, в отличие от каждого единичного образа, входящих в него текстов.

Таблица 2. Отличие кибертекста от других видов текста

Вид текста	Образ		Количество текстов		Место		Пространство		Знаки		Каналы восприятия		Признаки любого текста			
	Несменяемый	Сменяемый	один	много	Конкретное	Переменное	Неизменяемое	Изменяемое	Единый	Разные	один	Много	Единство	Целостность	Связанность	Законченность
ТЕКСТ	+		+				+		+		+		+	+	+	+
ГИПЕРТЕКСТ	+												+	+	+	+
ИНТЕР ТЕКСТ	+								+		+		+	+	+	+
КИБЕРТЕКСТ		+		+		+		+		+		+	+	+	+	+

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ГИПЕРТЕКСТОВ

С нашей точки зрения, кибертекст − тот вид учебного текста, который необходим в методике преподавания русского языка как иностранного − в свете современного подхода и изучению языка в диалоге культур.

Мы знаем, что один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании в культурной среде изучаемого языка. Но естественная языковая среда существует в Интернете как виртуальная. И это не модель, а проекция в киберпространство живой естественной языковой среды, которая конвертируется в контент как: «оцифрованное, готовое к распространению, не стесненное формой содержание» [4, с.17].

Эта проекция несет в себе посредством триединства «текст–гипертекст–кибертекст» культурные и языковые коды и образы. Подобно тому, как это происходит в естественной среде, коды и образы считываются, понимаются и воздействуют на реципиента, возвращаясь к нему с экрана посредством контента из киберпространства, в новом уже – киберобразе.

О характере и силе воздействия киберобраза на реципиента мы знаем из масс-медиа и личного опыта, который сейчас есть у каждого, кто работает с Интернетом. Сила воздействия велика. Отметим, что профессионально не использовать силу информационного воздействия киберобраза в целях обучения языку, в частности русскому языку как иностранному, в современном образовании мы просто не в праве.

Почему, с нашей точки зрения, кибертексты актуальны сегодня в образовании?

1) Кибертексты как сплав многих разноплановых текстов формируют у учащегося обобщенный образ множества взаимосвязанных понятий и явлений. Мы называем его – киберобраз.

2) Одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный, зрительный, слуховой, даже осязательный, поскольку в детские кибертексты мы вводим задание нарисовать какое-то явление.

3) Подключено к логическому восприятию текста эмоционально-образное восприятие, что, как известно, способствует лучшему запоминанию, а также повышает интерес к обучению.

4) Поскольку индивидуализация становится одной из главных тенденций образования XXI века, что обусловливается глубокими отличиями людей друг от друга, обучение в электронном формате становится острой необходимостью, позволяя задействовать компьютеры как индивидуального педагога.

5) Расширены рамки самостоятельной работы учащихся: собранный в кибертексте материал самодостаточен и не требует преподавательского толкования.

6) Кибертекстом легко пользоваться учителю: он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован по требованию педагога;

7) Расширяются возможности раннего информационного включения страноведческого материала для обучения детей дошкольного возраста и при обучении иностранным языкам школьников, поскольку представленные в кибертекстах зрительные фрагменты облегчают восприятие сложных понятий, а при обучении иностранному языку вводят их в языковую среду, благодаря звуковым фрагментам.

8) Расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций и многое другое.

XXI век определил новый поворот в изучении языков, этот поворот – антропоцентрический. Язык нации – не просто способ общения, но концентрат культуры, концептосфера.

«Язык нации сам по себе является сжатым, если хотите, алгебраическим выражением всей национальной культуры» [3, с. 9]. Нет языка без культуры изучаемого языка. И не будет успеха в освоении культуры без владения языком изучаемой культуры. Язык, культура и этнос неразрывно между собой связаны – это место сопряжения физического, духовного и социального. И поэтому знание истории, культуры и обычаев народа, язык которого изучается, в сравнении с собственной культурой, с нашей точки зрения, обязательно. Наш принцип: язык через культуру, культура через язык.

И мы демонстрируем в нашем докладе пример кибертекста из созданного нами учебного пособия из цикла Отечественная Война 41- 45 годов – «Оборона Севастополя»[2].

Педагогическая разработка кибертекста предполагала его сборку как носителя таких кодов (образов) отечественной культуры в киберобразе, как:

ОБРАЗ 1. Легендарный Севастополь − гордость русских моряков.

ОБРАЗ 2. Мужество защитников города.

Рис 3. Кибертекст «Оборона Севастополя» в свёрстанном виде.

Рис 4. Кибертекст «Оборона Севастополя» в развернутом виде:

Демонстрация и подробные комментарии по теме представляются в нашем докладе.

Литература

1. Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира»: 22—25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267—274.

2. Акишина А.А., Тряпельников А. В. Электронный ресурс – Режим доступа: Url: http://taresurs-ru.1gb.ru/6_r-r-r_yzyk/3_zor_v_5-ti%20chastych_2knigi/P_2/sssr_1941_1945/index.html

3. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1993. Т. 52, № 1. С. 3—9.

4. Тряпельников А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.

ЕЩЕ РАЗ О ЗАИМСТВОВАНИЯХ (К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ)

Г. Ю. Богданович, Л. И. Рудницкая
bgdnvch@mail.ru , rudnickajal@rambler.ru
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «КФУ им. Вернадского»
(Симферополь, Российская Федерация)

Среди требований, предъявляемых к коммуникативным качествам речи, выделяется требование ясности. Ясность речи – это её доступность пониманию слушающего или читающего. Всякая речь осуществляется ради передачи кому-то определённой информации. Отсюда понятно, что говорящий или пишущий должен заботиться не только о том, чтобы правильно выразить свои мысли, но и о том, чтобы адресат легко, без особого труда понял обращённую к нему речь. Для этого речь должна быть прежде всего ясной, понятной, недвусмысленной. Ещё Цицерон отмечал, что ясность столь необходима речи, что даже не нуждается ни в каком обосновании [1, с. 192]. Ясность должна быть принадлежностью не только художественного, но и любого стиля – научного, публицистического и т. д.

Что может снизить понятность речи, создать двусмысленность? По мнению исследователей, общепонятность языка определяется прежде всего отбором речевых средств, а именно необходимостью ограничить использование слов, не обладающих качеством общей коммуникативной значимости. По сфере употребления словарный состав современного русского языка делится на две основные группы: 1) *общеупотребительная лексика*, в которую входят слова понятные для всех (*хлеб, дом, любовь, радость* и т. д.); 2) *лексика ограниченного употребления*, состоящая из слов, использование которых связано с профессией человека, его местом жительства, родом занятий и т. д. Это *диалектизмы, профессионализмы, термины, жаргонизмы, арготизмы*.

Ясность, понятность речи зависит и от правильного употребления в ней *иностранных слов*.

Цель данной статьи – научить студентов избегать ошибок в речи при употреблении иностранных слов.

Нередко спрашивают, следует ли употреблять иностранные слова или лучше обойтись без них. Вопрос этот дискутируется на протяжении многих лет. По словам К. Чуковского, «В истории русской культуры уже бывали эпохи, когда вопрос об иноязычных словах становился так же актуален и жгуч, как сейчас. Такой, например, была эпоха Белинского – 30-е и особенно 40-е годы минувшего века, когда в русский язык из-за рубежа ворвалось множество новых понятий и слов. Полемика об этих словах велась с ожесточённой страстью. Белинский всем сердцем участвовал в ней и внёс в неё много широких и мудрых идей, которые и сейчас могут направить на истинный путь всех размышляющих о родном языке» [4, с. 58–59]. Этот вопрос актуален и «жгуч» и в XXI веке, когда русский язык, русская культура переживает очередную эпоху заимствований. Как видим, иноязычные слова в русском языке издавна были предметом обсуждения ученых, общественных деятелей, писателей, которых интересовало, какое место занимают иностранные слова в словарном составе русского языка, из каких языков больше всего заимствуются слова, в чем причина заимствования, не засоряют ли иностранные слова родной язык.

В отношении к заимствованным словам нередко сталкиваются две крайности: с одной стороны, злоупотребление иностранными словами, с другой – гонение на них только потому, что эти слова иноязычные.

В своё время пуристы (так называли людей, стремящихся оградить, «очистить» родной язык от всяких новшеств, не допускать в него никаких изменений. Идеал пуристов – языковые нормы минувшего времени, которые они считали единственно правильными. К ним относился и В. Даль) пытались заменить слова, пришедшие из других языков, русскими (это могли быть диалектные, просторечные или вновь созданные слова). Например, *автомат* – самодвига или живуля, *инстинкт* – побудок, *кокетка* – хорошуха или миловидница, *тротуар* – топталище, *факт* – быт, *эгоизм* – ячество, *брильянты* – сверкальца, *бильярд* – шаротык, *фигура* – извитие, *философия* – любомудрие и т. д. В. Г. Белинский хорошо понимал всю ненужность и безнадёжность подобных попыток. «Какое бы ни было слово, – повторял он не раз, – своё или чужое, – лишь бы выражало заключённую в нём мысль, и, если чужое лучше выражает её, чем своё, давайте чужое, а своё несите в кладовую старого хлама» [4, с. 66].

Заимствование – это нормальное, естественное явление для любого языка. Нет языка, в лексике которого не было слов иностранного происхождения. Заимствованные слова в языке появляются вследствие общения одних народов с другими в результате политических, экономических и культурных связей между ними.

В последние годы в нашу жизнь входят новые понятия, а с ними – и новые слова. «В наше время, – пишет И. Б. Голуб, – поток новых идей, вещей,

информации и технологий требует быстрого называния предметов и явлений, заставляет вовлекать в язык уже имеющиеся иностранные названия, а не ожидать создания самобытных слов. Научно-техническая, военная, финансовая, банковская и спортивная лексика во всём мире стремится к интернационализации. Тяга к научно-техническому прогрессу и цивилизации находит отражение в языке» [2, с. 70].

Таким образом, в известных случаях заимствование того или иного слова обогащает язык. И нет нужды отвергать иностранное слово только на том основании, что оно иностранное. Технические нововведения, например, закрепили в словаре русского языка такие слова, как *интернет, компьютер, дисплей, пейджер, плейер, ноутбук, принтер*, *виртуальный, сканер, файл, факс* и др. Иноязычные слова стали господствующими и в политической жизни страны: *президент, парламент, инаугурация, спикер, импичмент, электорат, департамен*т, *легитимный* и т. п. Заимствованные термины заняли ведущие позиции в финансово-коммерческой деятельности: *аудитор, бартер, брокер, дилер, инвестиция, конверсия, траст, холдинг, бизнес* и т. п. Вторгаются они в культурную сферу: *бестселлер, триллер, хит, шоумен, дайджест* и др. Бытовая речь тоже живо принимает новые реалии с их нерусскими названиями: *сникерс, твикс, гамбургер, чизбургер, спрайт, кола, шопинг, супермаркет* и т. д.

Иногда заимствованное слово позволяет точнее выразить те или иные понятия, оттенки смысла.

Например, *ностальгия* (заимствовано из греческого) – это не просто «*тоска*», это «*тоска по родине*»; общее русское понятие в заимствованном слове конкретизируется, сужается, и мы никогда не назовём ностальгией тоску по любимому, друзьям. В этом случае заимствованное слово *ностальгия* не заменяет русское слово *тоска*, а становится как бы рядом с ним, образуя синонимичный ряд. Приведём подобные примеры, где иноязычные слова имеют русские параллели, но отличаются оттенком значения или сферой употребления. Ср.: *контракт и договор*. Заимствованным словом *контракт* в отличие от русского *договор* называют только письменно оформленное соглашение; *консервативный и косный*. Это слова-синонимы, которые отличаются оттенками в значении. *Косный* – означает «*тяготеющий к старому, привычному, не восприимчивый к новому, прогрессивному*». *Консервативный* – это «*враждебный новому и активно по убеждению отстаивающий старое*». А вот синонимы *пунктуальный и точный; утрировать и преувеличивать* отличаются сферой употребления. Иноязычные слова преимущественно используются в книжной речи.

Итак, из всего сказанного можно сделать вывод, что нельзя категорично выступать против иностранных слов.

Какие же ошибки встречаются в речи при употреблении заимствованных слов?

Рекомендуется избегать употребление иностранного слова, если в родном языке есть соответствующее слово, т. е. с таким же значением, например: *индифферентно – равнодушно, лимитировать – ограничивать, ординарный –*

обыкновенный, игнорировать – не замечать, корректив – исправление, киллер – убийца, бандит-вымогатель – рэкетир и др.

Как видим, в языке существует две группы иноязычных слов. Одни – полезные, обозначающие новые понятия, неизвестные ранее предметы, а поэтому обогащают язык; другие – бесполезные, дублирующие уже имеющиеся исконно русские наименования, а поэтому не обогащающие, а засоряющие нашу речь.

Неправильное использование иноязычных слов, чаще всего связано с незнанием точного их значения. Например, в наше время очень модным оказалось слово *менеджер*, которое широко используется в рекламных текстах, включается в название десятков книг: «Как стать менеджером», «Как быть менеджером» и т.п. У многих людей это слово стало ассоциироваться с богатством, статусом, другими словами, с «красивой жизнью». Однако *менеджером* можно назвать (согласно значению этого слова) реального или нанимаемого руководителя предприятия. Поэтому несколько смешно звучит фраза: «*Требуются менеджеры чистоты*» (проще: *требуются уборщики и уборщицы*).

В прессе, в рекламе иногда неправильно используется слово *релиз*. Например: «*Релиз этого альбома выйдет в мае*» (из прессы). Автор таких строк, скорее всего, не понимает смыла слова *релиз*, которое означает не только сам выпуск чего-либо, а это ещё представляется рекламой и средствами массовой информации как событие. Поэтому в этом смысле слово *релиз* не могут заменить близкие по смыслу русские слова *выход, выпуск*. Если бы автор этой фразы знал значение слова *релиз*, то написал бы: «*Релиз этого альбома состоится в мае*», но если он хотел просто сообщить дату выпуска альбома, то тогда надо было написать: «*Этот альбом выйдет в мае*».

Употребляя иностранные слова, надо быть уверенным, что они понятны слушателям. Поэтому необходимо давать соответствующие пояснения значений использованных слов. Существует несколько способов объяснения слов. Например, *синонимический способ,* т. е. объяснение с помощью слов, различных по звучанию, но имеющих общее значение. Ср.: *конфронтация* – противопоставление, противоборство, столкновение; *альянс* – союз, соединение, *антагонизм* – непримиримое противоречие; *аккомодация* – приспособление; *алгоритм* – последовательность действий и т. д.

При объяснении заимствованного слова можно использовать и *описательный способ*, при котором его смысл передаётся посредством описания самого предмета, понятия, явления.

Вот как, например, можно объяснить один из музыкальных инструментов – *геликон:* «*К духовым инструментам относится геликон. Это медный духовой инструмент басовой группы, представляющий собой трубу, согнутую в широкое кольцо*». Используя в своих произведениях заимствованные слова, писатели стремятся раскрыть их значение, сделать их понятными. Ср.: «*Володя играл в школьном оркестре на геликоне – так называется очень большая труба*» (В. Каверин, «Открытая книга»).

Большую помощь в овладении заимствованными словами может оказать постоянная работа со словарями иностранных слов, которые не только устанавливают исходное значение слова, но и могут рассказать его историю, т. е. происхождение. Следовательно, такая работа позволяет глубже понять сущность использованных слов, их точный смысл, границы применения.

Итак, в настоящее время, как мы можем наблюдать, в русский язык проникает множество иностранных слов, и это закономерно. Однако, по мнению многих учёных, порог допустимости заимствованных слов явно завышен. Поэтому, как считает Л. П. Крысин, «…ни учёные-лингвисты, ни журналисты и писатели не должны сидеть сложа руки, бесстрастно наблюдая, как засоряется иноязычием родная речь. Но запретами здесь ничего сделать нельзя. Нужна планомерная и кропотливая научно-просветительная работа, конечная цель которой – воспитание хорошего языкового вкуса. А хороший вкус – главное условие правильного уместного использования языковых средств, как чужих, заимствованных, так и своих, исконных» [3, с. 758].

Любой образованный человек должен хорошо осознавать, какие заимствованные слова ему нужны, без каких можно обойтись, а какие его речь только засоряют.

Литература

1. Античные теории языка и стиля: антология текстов / ред. О. М. Фрейденберг. – СПб. : Алетейя [Историческая книга], 1996. – 363.

2. Голуб И. Б. Риторика: учитесь говорить правильно и красиво: учебник / И. Б. Голуб. – М. : Издательство «Омега -Л», 2014. – 405 с.

3. И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово! …» Классики и современники о русском языке. Антология / Сост. Г. Н. Красников. – М. : Вече, 2016. – 928 с.

4. Чуковский К. И. Живой как жизнь. О русском языке / К. И. Чуковский. – М. : Время, 2014. – 256 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВАЯ ЗАДАЧА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Ассуирова Л. В., Хаймович Л. В.
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
(Москва, РФ)

Методическая проблема соединения процесса познания и процесса речевого развития позволяет сформулировать определение такого понятия, как познавательно-речевая задача.

Познавательно-речевая задача – деятельностный прием, объединяющий поиск новых знаний и творческий процесс создания речевого высказывания. Решение задачи предполагает обязательное мысленное поэтапное построение предстоящих действий, что позволяет оптимально и естественно погружать обучающихся в учебный процесс.

Л. М. Фридман считает, что в основе дидактического определения задачи должно лежать понятие проблемной ситуации – именно необходимость

решить проблему, «снять противоречие между действительным и необходимым … делает задачу задачей» [3, с. 34].

Умение строить проблемную ситуацию и формулировать задачу подразумевает определение новизны предлагаемого материала, выяснение связи и отношения с ранее усвоенным, установление недостающих звеньев для понимания нового. Однако необходимо заметить, что новизна и свобода выбора верного варианта решения для познавательно-речевой задачи достаточно подвижна, и задачи могут иметь несколько верных решений, поскольку нацелены на создание высказывания. Вариативность влечет за собой появление этапа анализа вариантов [1, с. 140].

Уроки, наполненные новыми формами, активизирующими мотивационный компонент мыслительной и речевой деятельности, позволяют создавать задачную образовательную среду.

Алгоритм действий при решении познавательно-речевой задачи можно представить следующим образом:

1 этап. Творческое речевое задание.

2 этап. Предъявление и анализ текста.

3 этап. Сопоставительный анализ собственного и предъявленного текста.

Одним из примеров познавательно-речевых задач может служить такой тип задания, как «Речевые загадки».

1. Творческое речевое задание: Как вы представляете себе памятник, названный «Цветком жизни»? Опишите его.

На этом этапе ставится задача, активизирующая деятельность обучающихся по созданию индивидуального высказывания, выполнение которой демонстрирует и уровень мышления (в том числе его нестандартность), и уровень владения речью (наличие индивидуального стиля). Названные характеристики обязательно учитываются при анализе созданных текстов. Отметим, что работа может быть организована тематически или концептуально: примеры задач даны на основе тематической группы «Цветы».

2. Предъявление познавательной информации. Предлагается текст с описанием памятника, из которого можно получить информацию и о значении цветов в жизни человека, и о существовании памятника, и о том, как этот памятник выглядит.

Цветы – сама жизнь. Они сопровождают человека от рождения до смерти. Цветы – символ любви и воспоминаний. Не случайно монумент, названный Цветком жизни, установлен под Ленинградом – в память о детях, погибших во время блокады.*

*На белых лепестках, раскрывающихся на пятнадцатиметровом стебле, большими буквами написано: «Пусть всегда будет солнце!» (В. Л. Моложавенко). [*Ленинградом с 1924 по 1991 год назывался город Санкт-Петербург].*

3.Сопоставительный анализ. Работа на данном этапе предполагает использование метода сравнения: сопоставляются собственные, созданные обучающимися без предварительной подготовки размышления и предложенный

познавательный текст. Таким образом осуществляется двусторонний процесс: получение новой информации и нового знания и речевая практика.

Последовательность этапов при решении познавательно-речевой задачи может варьироваться.

Так, при решении задачи «История слова» на первом этапе предлагается познавательный текст:

«Помочь цветам проявить себя» – таков дословный перевод слова икебана.

В широком же понимании икебана – это умение создавать художественные композиции из живых цветов и различных природных материалов: листьев и стеблей, корневищ и веток или просто камней, раковин и даже птичьих перьев. (В. Л. Моложавенко).

Второй этап – творческое речевое задание: «Придумайте словесное описание композиции, которую вы бы создали из цветов. Почему выбраны именно такие цветы и что они символизируют?»

На заключительном этапе работы озвученные тексты анализируются в аудитории с точки зрения их логичности, выразительности и индивидуальности.

Приведем еще один пример задачи, связанной с историей языка.

1. Предъявление познавательной информации.

Название «гиацинт» в переводе с греческого означает «цветок дождей», видимо, потому что цветение гиацинтов приходится на период дождей.

2. Творческое речевое задание: придумайте легенду о происхождении гиацинта.

Завершается работа анализом текста.

Таким образом, при решении данной познавательно-речевой задачи обучающиеся получают информацию о каком-либо предмете речи, затем используют данную информацию в речевом высказывании.

Творческое задание может предъявляться постепенно, по мере раскрытия каждого положения:

Самый нежный цветок для меня – это… .

Самый торжественный цветок для меня – это... .

Цветок, который мне не нравится, – это... .

Свадебный цветок для меня – это....

В итоге рождается целостный текст, выявляющий личное отношение к заданному предмету речи.

Познавательно-речевые задачи (например, задача «Узнай цветок по его описанию») могут содержать в себе лишь один вербально представленный этап в виде информации, но в процессе задействованы те же механизмы: познавательный и речевой.

1. *«Они и впрямь похожи на розы. И как розы, бывают самых, причудливых окрасок – алые, розовые, белые, с дивно краснеющей сердцевиной, что стыдливо упрятана в глубине чашечки. Пышные, большие, клонятся к земле,*

не выдерживая иной раз собственной тяжести. Соберешь букет – рвутся из рук, буйствуют ***(пионы).***

2. *Стройные стебли высоко взметнули алые бутоны, и лепестки их светятся будто факел.*

Этот цветок зовут в народе сабля-трава, шпажник. Листья его похожи на острый меч, они окружают стебли, несущие на себе цветки с шелковыми, бархатными, махровыми, блестящими лепестками, и все – самых разнообразных оттенков ***(гладиолус)****.*

3. Некоторые из них по своей форме напоминают лотосы, другие – хризантемы. Но рост у всех поистине гвардейский – иные достигают двухметровой высоты. При всей своей яркой красоте – увы! – они совсем не пахнут ***(георгины)****.*

(По В.С.Моложавенко).

Обучаемые работают на основе текста, который служит как информационной основой, так и условием для поиска ответа. Необходим отбор материала, интересного для обучающихся, действительно несущего в себе информацию, то есть реализующего познавательный компонент задачи.

Разработка подобных заданий и создание задачной образовательной среды – процесс, зависящий от интереса педагога, его творческого потенциала. На любом уроке можно использовать познавательно-речевую задачу, что позволит сделать занятие проблемным, нестандартным, активизирующим мотивационный компонент мыслительной и речевой деятельности.

Моделирование познавательно-речевой задачи и ее решение дает возможность оптимально и естественно погружать обучаемых во взаимосвязанный процесс получения знаний и творческую деятельность.

Литература

1. Ассуирова Л.В., Хаймович, Л. В. Риторическая задача в системе развития речи // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: Материалы I Международной научно-практической конференции, 18-23 сентября 2017 г., Варна, Болгария. М.: Изд-во РГГУ, 2016. – С. 139-148.

2. Моложавенко В. Л. Тайна красоты: Книга о цветах. М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 393 с.

4.Фридман Л. М. Как научиться решать задачи: Книга для учащихся старших классов/ Л.М.Фридман, Е.Н.Турецкий. 3-е издание. М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

КОРОТКО ОБ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОНГОЛИИ

Тунгалаг Шархуугийн
Институт социальных и гуманитарных наук,
Монгольский Национальный Университет Образования,
(Улаанбаатар, Монголия)

Русистика – это область филологии, занимающаяся русским языком, русской литературой, русским фольклором; то есть наука, которая изучает русский язык в его истории и в современном состоянии.

Основателем современной науки о русском языке можно считать М.В. Ломоносова. Роль русского языка как средства международного общения представлена в работах таких известных русских учёных, как А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, В.В. Виноградова, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова и других. Изучение и распространение русского языка за пределами России – один из важных обьектов социолингвистических исследований.

В Монголии интерес к русскому языку начался давно. Популярность и востребованность русского языка в Монголии зависят от целого ряда обстоятельств, в первую очередь – Монголия и Россия были вечными территориальными соседями, также культурное, экономическое, научно-техническое сотрудничество были значимы для определения роли русского языка.

Русский язык сыграл ключевую роль в приобщении монгольского народа к достижениям русской и советской науки и культуры и через неё к европейской и мировой цивилизации, и в развитии деловых отношений со всем миром.

Начало изучения русского языка тесно связано с основанием первой русской школы в 1861 году в столице Монголии, тогдашней Ургуу. В 1923 году открылась школа при посольстве Российской Федерации. С 1922 года первые монгольские студенты отправились в Россию для получений высшего образования.

Через несколько лет после создания первого высшего учебного заведения – Монгольского Государственного Университета, была создана кафедра русского языка при университете, задачей которой было приготовить будущих русистов и специалистов. В эти же годы начали издавать учебные пособия по русскому языку для студентов-монголов. В 1947 году было основано Монгольское общество культурных связей с Советским союзом (ныне Союз Монгольских Обществ дружбы). В 1970 году была создана Монгольская Ассоциация Преподавателей Русского Языка. В 1978 году в Улаанбаатаре был основан филиал ИРЯ имени А. С. Пушкина при Российском Центре Науки и Культуры.

В Монголии начала развиваться национальная научная русистика. В городах и аймаках организовывались курсы и кружки русского языка. Для того чтобы мотивировать молодежь к изучению русского языка, постоянно проводились радио- и телеконкурсы, регулярно организовывались региональные и национальные олимпиады русистов, конкурсы песен и сти-

хов на русском языке, конкурсы на лучший художественный перевод, международные симпозиумы и семинары для преподателей русского языка по совершенствованию методики преподавания русского языка в Монголии.

В 1970-1990 годы был очень популярным в Монголии телевизионный проект “Мы поедем в Артек”. Получить путевку в Артек, международный пионерский лагерь в Крыму, считалось самой престижной наградой, которой удостаивались победители этого конкурса. Организовывались международные олимпиады по русскому языку для школьников зарубежных стран. Монгольские ученики стали принимать участие в этих олимпиадах с 1972 года и золотые медалисты получали сертификаты, предоставляющие право на обучение в России за счёт средств бюджета Российской Федерации. Основными целями международной олимпиады являлись продвижение русского языка за рубежом, поддержание и повышение интереса школьников к углубленному изучению русского языка как иностранного, углубленное знакомство со страной изучаемого языка, повышение престижа профессии учителя русского языка за рубежом, формирование положительного имиджа России – страны организатора олимпиады. В 1979 году был создан Институт Русского Языка, который готовил учителей русского языка и литературы для средних школ и вузов Монголии. В эти годы были переведены на монгольский язык 6988 больших и малых произведений из фольклора и художественной литературы 342 народов и национальностей мира. Из них 4114 произведений или 58,9 процентов составляет перевод из русской и советской литературы.

Однако с 1990-х годов с переходом страны на рыночную экономику появилась необходимость изучения английского и других иностранных языков, резко сократилось количество часов изучения русского языка в школах и в вузах, позиция русского языка ослабла.

И все же в последние годы интерес к русскому языку возобновляется, в стране развивается туризм, горная промышленность, и русский язык выполняет функцию языка–посредника в таких совместных монголо-российских промышленных предприятиях и производственных объединениях, как горно-обогатительный комбинат по руде Эрдэнэт, объединения Монросцветмет, Монроснефть, Монростехимпорт, Монголэнергия строй, Улаанбаатарская железная дорога и т.д

В заключение хочу сказать, что язык великого А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого и М. А. Шолохова всё еще занимает достойное место среди других языков, изучаемых в стране. Великий русский писатель А. И. Куприн говорил: “Русский язык в умелых руках и опытных устах – красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен”. Я полностью согласна с высказыванием А. Н. Толстого: “Русский язык! Тысячелетия создавал народ это гибкое, пышное, неисчерпаемо богатое, умное поэтическое... орудие своей социальной жизни, своей мысли, своих чувств, своих надежд, своего гнева, своего великого будущего ... Дивной вязью плел народ невидимую сеть русского языка: яркого как радуга вслед весеннему дождю, меткого как стрелы, задушевного как песня над колыбелью, певучего ... Дремучий мир, на который он накинул волшебную сеть слова, покорился ему, как обузданный

конь”. И я не сомневаюсь в том, что число желающих изучить этот дивный язык ради того, чтобы прочесть А. П. Чехова или А. А. Ахматову в оригинале, увеличится в будущем.

Литература

1. Алтай. Д “Монгол дахь Орос судлал” Proceedings of the Mongolian Academy of Sciences, Vol. 54 №02 (210), 2014, хуудас 15-18
2. Доклад “Русский язык в мире (Монголия)”www.mid.ru
3. “Россия и Монголия: новый взгляд на взаимоотношения в XX веке”. Москва 2001, стр 1-105
4. Томтогтох. Г “Русский язык в социокультурном пространстве в современной Монголии” Лингвистика и межкультурная коммуникация. Выпуск №4 (18), 2015, стр 208-213
5. Эрдэнэмаам. С “Функционирование русского языка в Монголии” Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. фил. наук. Москва 1995, стр 1-22

РАБОТА ЦЕНТРА ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ САНЬЯ

Сунь Юйминь
Университет Санья
(КНР, Санья)

В настоящее время в КНР наблюдается новая волна интереса к русской культуре и русскому языку. Это связано с укреплением связей России и Китая по многим вопросам экономики, политики, образования, культуры. За последние 20 лет заметно увеличилось количество китайских студентов, которые составляют большую часть общего контингента иностранных учащихся российских вузов. Изучение русского языка активно поддерживается и в КНР, более чем в 120 вузах страны есть кафедры русского языка.

Университет Санья на острове Хайнань относительно молодой вуз, в текущем году ему исполнилось 13 лет. Он является независимым университетом, утвержденным министерством образования Китая и существует при поддержке г-на Ли Шуфу, председателя Geely Holding Group, руководства провинции Хайнань и муниципального правительства города Санья.

С момента своего создания в 2005 году университет твердо следовал принципу "практического обучения студентов будущего". И он до сих пор сохраняет эти базовые ценности, продолжая своё инновационное развитие. ВУЗ имеет 16 факультетов, которые предлагают учащимся 68 различных специальностей. На сегодняшний день в университете учится около 20 тысяч студентов.

Филологический факультет готовит специалистов в области русского, английского и японского языков. Главной целью обучения на отделении «Русский язык» является профессиональная подготовка специалистов-филологов, имеющих прочную базу знаний в области русского языка, международной торговли, трансграничной электронной коммерции, управления, туризма и гостиничного бизнеса. Задачи обучения подчинены основной цели

и касаются не только теоретической работы, но и практики выхода в коммуникацию. Поддерживаются факультетом умения молодых людей к адаптации в условиях конкуренции, их новаторский дух, владение навыками перевода и секретарской работы.

Помимо учебных программ активно развивается факультативное направление, которое реализуется в рамках языковых клубов.

Русский клуб существует на базе Русского Центра Университета Санья. Русский центр создается в целях популяризации русского языка и культуры как важных элементов поддержки программ изучения русского языка, развития межкультурного диалога и укрепления взаимопонимания между народцами.

Русский центр образуют люди разных национальностей и религий, он призван отразить всё многообразие русского мира, объединённого сопричастностью к российской истории и культуре [1].

В центре работают 6 китайских преподавателей и 3 преподавателя из России. Отмечается плодотворность сотрудничества между российскими и китайскими русистами [2].

Основные направления деятельности русского центра:

- Это дополнительные курсы русского языка для студентов.

- Это научный центр для преподавателей, в котором регулярно проводятся круглые столы и дискуссии на разные научные темы.

- Это кино, концерты и разные конкурсы, связанные с русским языком и культурой.

Преподаватели стараются разнообразить занятия и программы, часто темы выбираются совместно со студентами. Например, вместо очередного занятия по грамматике это может быть разговор о любви, устные беседы перемежаются просмотром фильмов с последующим обсуждением.

Русский центр открыт для всех желающих, которых интересуют русский язык и культура России, сюда постоянно приходят даже те иностранные студенты, которые желают учить китайский язык. Русский центр – это мост общения: здесь студенты не только учат языки, здесь они могут лучше понять культуру, традиции и характер русских людей. Русский центр дает возможность студентам раскрепоститься, не бояться раскрыть себя и свои таланты. (Например, студенты друг другу рассказывают на русском и на китайском об истории страны, о своем университете, о своей жизни).

Все желающие участвуют здесь в праздниках, выступлениях (например, в поэтических чтениях – стихи здесь читают на русском и китайском языках).

В русском центре отмечают и те праздники, которые остаются общими на пространстве СНГ, например, 8-е Марта, Новый год.

Кроме постоянных посетителей, в мероприятиях центра, которые проводятся два раза в неделю, участвует не меньше 40 человек.

В русском центре также часто проводятся встречи с разными делегациями из стран СНГ. Одной из последних была встреча с делегацией Казахстана из Педагогического университета Алматы.

Итак, главные задачи работы нашего центра: популяризация русского языка, русской культуры, истории и поддержание постоянного интереса к ним.

Литература

1. Яровая Т.Ю., Сунь Юйминь. Лингвострановедческий потенциал преподавания РКИ в зарубежном вузе / На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – Киров, № 2-3 (8), 2016. – С. 196-200.
2. Чэн Хайдун, Яровая Т. Ю. Сопоставительное изучение афористической лексики в китайской аудитории (методологический аспект) / Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции к сорокалетию кафедры преподавания РКИ 8 апреля 2015 года / Под общ. ред. М. Н. Русецкой и М. А. Осадчего. – М. – Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 218–223.

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ

Белозёрова А.В.
Донской государственный технический университет
(Ростов-на-Дону, РФ)

Не вызывает сомнений тот факт, что язык является неотъемлемой частью национальной культуры. В этой связи считаем, что уроки развития речи в рамках дополнительного образования должны включать материал, содержащий национально-культурный компонент. Работа с художественными фильмами, составляющими «Золотой фонд» советского и российского кинематографа, на наш взгляд, способствует эстетическому развитию обучающихся, помогает раскрыть их творческие и коммуникативные способности, формирует национальное самосознание.

В данной статье мы представляем опыт работы с художественным фильмом «Женя, Женечка и ”катюша”» в Детском университете Донского государственного технического университета, где реализуется программа по развитию устной и письменной речи «Отражение русской души в языковой картине мира» [3, с. 168-171]. Выбор фильма не случаен: работа с лентой Владимира Мотыля позволяет охватить самый широкий круг проблем как образовательного, так и морально-нравственного характера (знакомство с событиями Второй мировой войны, победа русского народа над фашизмом; взросление человека на войне, романтические отношения в военно-полевых условиях), а также проанализировать воспитательные возможности киноискусства.

Анализ художественного фильма осуществляется с помощью лингвокультуроведческого дневника [1, с. 79-81], в процессе заполнения которого обучающиеся знакомятся с повестью Б. Окуджавы «Будь здоров, школяр», временем, показанным в произведении; находят причины, побудившие режиссера В. Мотыля взяться за написание сценария; узнают об истории создания художественного фильма, о сложной судьбе картины в прокате, о реак-

ции кинокритиков и зрителей. Полученная информация «пропускается» через сознание каждого слушателя программы дополнительного образования, и в лингвокультуроведческом дневнике появляются оформленные размышления, заметки, зарисовки о прочитанном произведении, увиденном фильме, эмоции и впечатления, захлестнувшие во время и после занятия. Записи помогают сохранять в памяти чувства и мысли, вызванные изучаемой темой, заставляют возвращаться к поднятым в ходе занятия вопросам, анализировать этапы встречи с книгой/фильмом, которые не оставили равнодушным.

В качестве примера приведём некоторые задания из лингвокультуроведческого дневника, посвященные работе с фильмом «Женя, Женечка и ”катюша”»:

1. ***Предтекстовая работа*** готовит к восприятию текста и состоит из несколько частей: а) введение в тему занятия, культурный и исторический комментарий: *1. Какие ассоциации вызывает у вас слово «война»? 2. Как вы считаете, должны ли воевать неопытные молодые люди и женщины? 3. Знаете ли вы художественные произведения о войне, посвящённые тем сторонам жизни, которые не принято было описывать? 4. Знакомы ли вы с творчеством Б. Ш. Окуджавы, какие произведения вы знаете?* б) снятие лексических трудностей: *Прочитайте слова и выражения, которые вы встретите в тексте, определите их значение, в случае затруднения обратитесь к словарю: катюша, землянка, батарея, передовой дозор, передовая, позиция, концентрат, кисет, расчёт, бронь…*

2. *Притекстовая работа* способствует активизации мыслительной деятельности слушателей и направляет их внимание на поиск необходимой информации: *1. Читая повесть, обратите внимание на то, сколько сюжетных линий показывает автор. Как вы думаете, почему он использует такой приём? 2. Почему Б. Окуджава всё время заставляет своего героя оказаться рядом с кем-то постарше, более опытным?*

3. *Послетекстовая работа* проверяет понимание содержания повести и основной идеи текста: *1. Постарайтесь передать с помощью одного сложного предложения смысл повести. 2. Охарактеризуйте главного героя. 3. Как вы думаете, почему повесть состоит из небольших фрагментов? 4. Почему автор использовал кольцевую композицию? 5. Как вы считаете, почему это произведение долгое время находилось под запретом?*

После работы с повестью «Будь здоров, школяр», которая послужила основой сценария фильма «Женя, Женечка и ”катюша”», рекомендуется выполнить небольшую ***подготовительную работу*** перед просмотром фильма: *1. Представьте себя в образе режиссёра. Какие фрагменты повести вы бы обязательно экранизировали, а что не включили бы в свой фильм, объясните свой выбор. 2. Прочитайте интервью М. Депутатова с режиссёром фильма [4], выделите информацию о Б.Окуджаве и повести «Будь здоров, школяр». Как вы думаете, почему В. Мотыль создал сценарный план будущего фильма на основе именно этого произведения? 3. Прослушайте песню «Капли датского короля» (стихи – Б.Окуджава, музыка – И. Шварц). Предположите,*

какую роль она будет играть в развитии сюжета? Что такое «капли датского короля», от чего они исцеляют?

Следующим этапом занятия является ***просмотр фильма***. На наш взгляд, преподаватель сам волен выбирать, смотреть весь фильм целиком или отдельные фрагменты (это зависит от поставленных целей и задач, подготовленности аудитории и возраста зрителей). ***После просмотра*** рекомендуем обсудить увиденное, рассказать о первом впечатлении, о вопросах, которые появились в результате просмотра или на которые не нашлось ответов. Преподаватель приглашает к разговору о том, *почему картину можно отнести к жанру героико-лирической комедии; повествование – к романтическому рассказу, а главного героя можно сравнить с Дон Кихотом?*; просит задуматься над вопросом, *может ли фильм заставить нас осмыслить нашу ответственность перед историей?* В ходе обмена мнениями приходим к выводу о том, что «Женя, Женечка и ”катюша”» – фильм о военных буднях вчерашних школяров, которые не очерствели, не озлобились, а повзрослели, стали мужчинами, но при этом сохранили благородство и чистоту.

В качестве ***домашнего задания*** предлагается написать творческую работу в одном из жанров (рецензия, эссе, зарисовка, путевой очерк и др.): *1. Представьте, что вы военный корреспондент и получили задание написать о подвиге Евгения Колышкина, кавалера Ордена Славы. О чём будет ваш репортаж? 2. Напишите рецензию на повесть Б. Окуджавы «Будь здоров, школяр» или на фильм В. Мотыля «Женя, Женечка и ”катюша”» (по выбору). 3. Напишите путевой очерк «Героические будни молодых солдат». 4. Составьте зарисовку на тему «Меня подводит не рассеянность, меня подводит моя сосредоточенность»* и др.

В процессе лингвокультурологического анализа художественного фильма обучающиеся выполняют и лексикографическую работу, способствующую обогащению речи лексическими и грамматическими средствами родного языка. Словарные статьи, объединённые семантическим полем «Кинематограф», представляют собой гнезда, соединяющие типовые феноменологические и лингвистические когнитивные структуры знания в сфере кинематографа как одного из видов искусства, и помогают развитию речевого потенциала слушателей программы дополнительного образования.

Таким образом, использование на занятиях по развитию речи художественных фильмов помогает формировать духовно-нравственную личность, «расширяет знания учащихся о представленном историческом периоде, обогащает их словарный запас, учит грамотно излагать свои мысли, пользоваться средствами русского языка, приобщает к духовному наследию «Золотого фонда» советского кинематографа» [2, с. 152].

Литература

1. Белозёрова А. В. Из опыта работы с лингвокультуроведческим дневником // Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса: Материалы Международной научной конференции студентов и молодых ученых (Донецк, 17-20 октября 2017 г.). – Том 4: Филологические науки. Ч. 2: Языкознание, литературоведение, культурология, журнали-

стика / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2017. – С. 79-81.

2. Белозёрова А. В. Опыт работы с художественным фильмом на занятиях по развитию речи в рамках дополнительного образования // Язык как система и деятельность – 6. Материалы всероссийской научной конференции; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2017, – с. 151-153.

3. Белозёрова А.В., Калитвенцева А. А. Отражение русской души в языковой картине мира (на примере Детского университета ДГТУ) // Язык. Коммуникация. Культура: Сборник по итогам Первой международной научно-практической конференции молодых ученых / Отв. ред.: В. В. Богуславская. – М., 2017. – с. 168-171.

4. Депутатов М. «Женя, Женечка и "катюша" был первым запретом на профессию для режиссёра Мотыля. [Электронный ресурс]. URL: http://www.close-up.ru/articles/detail.php?AID=8144

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЭРГОНИМИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ЭРГОНИМОВ ГОРОДА СИМФЕРОПОЛЯ)

Васильева Ю.А.
Астраханский государственный университет
(Астрахань, РФ)

Каждый город образует оригинальное символическое поле с характерной только для него семантикой. <…> Знаковая система именования выступает источником этнолингвистической и исторической информации. Одним из направлений описания текстов городской культуры является исследование семиотики онимов как наиболее репрезентативных объектов комплексного изучения взаимодействия языка и культуры [1, с. 140–141].

Адекватное восприятие и употребление в речи имён собственных предполагает наличие у иностранных студентов фоновых и понятийных знаний. Однако «почти половина употреблённых в учебниках РКИ имён собственных не семантизируется, и "закрытым" для иностранного реципиента остаётся не только национально-культурный компонент их семантики, но и основной, понятийный» [2, с. 124].

В современных учебниках русского языка для иностранцев практически полностью отсутствует региональный языковой материал, в то время как информация, полученная путём осмысления регионально-культурных языковых единиц, играет важную роль в социокультурной адаптации иностранных студентов.

Мы предлагаем использовать региональные эргонимы и сопровождающие их рекламные тексты при составлении упражнений на занятиях РКИ. При этом можно обращаться не только к лингвистическому материалу, но и к географическому, краеведческому, к материалам региональной прессы: «Лингвострановедческая информация, отобранная для введения в учебный процесс, как правило, усваивается параллельно с программным языковым материалом (фонетическим, лексическим, грамматическим). Например, материалы региональных СМИ могут использоваться на продвинутом этапе обу-

чения при отработке навыков чтения, говорения и аудирования, а также на занятиях по стилистике русского языка» [2, с. 426].

Городской эргонимический материал содержит богатую экстралингвистическую информацию об истории города и его современных реалиях, в которых происходит процесс коммуникации иностранных граждан.

При формировании лингвокультурной компетенции на основе усвоения регионально-эргонимического материала мы считаем целесообразным обратиться к эргонимам как отдельным номинативным единицам, а в качестве дополняющих учебник аутентичных текстов использовать на занятиях рекламные объявления местных СМИ (печатных и электронных) с упоминанием эргонимов.

Вне учебной аудитории иностранные учащиеся встречаются с массой текстов, которые не всегда могут правильно понять (вывески, рекламные объявления и т.д.), поэтому «на первом этапе работы с рекламными текстами студенты учатся воспринимать прежде всего информативную сторону рекламы» [4]: названия и характеристики товаров и услуг, название организации, каналы связи и др. Лингвокультурная компетенция формируется посредством выполнения учащимися коммуникативных заданий, ориентированных на построение речевых высказываний:

1) задания, предоставляющие выбор решения вопроса: *прорекламируйте новый ресторан / салон красоты / магазин одежды и т.п. Ваша реклама может быть адресована студентам, туристам, преподавателям и другим;*

2) задания на установление соответствия между элементами двух каких-либо множеств (например, между квалификатором и эргонимом).

Примеры контрольных заданий творческого характера: привести эквивалент русского эргонима из родного языка; предложить студентам выступить в роли номинаторов и придумать название собственному коммерческому заведению – магазину, кафе, салону красоты и т.п.), объясняя свой выбор.

В текстах рекламных объявлений наглядно представлены русская лексика, грамматика, фонетика (посредством языковой игры). Использование в рекламе слов с переносным значением даёт преподавателю РКИ широкие возможности в подготовке заданий для студентов: подобрать синонимы, антонимы, паронимы и т.д. Таким образом, учащиеся не только семантизируют новые слова, но и учатся лексической сочетаемости, систематизации изучаемой лексики, получают представление о многозначности слов и т.д. Кроме того, рекламные тексты часто содержат идиомы, пословицы, устойчивые сочетания, упоминания прецедентных имён, поэтому они актуальны для установления межкультурного контакта.

При знакомстве с эргонимами, созданными с помощью приёмов языковой игры, студентам предлагается заменить подобные окказионализмы словами или словосочетаниями из общеупотребительного русского языка, а также подобрать к этим лексемам синонимы. Можно обсудить возможность (или отсутствие таковой) перевода рекламных заголовков и коммерческих названий на родной язык учащихся.

1.Прочитайте рекламу и ответьте на вопросы, используя изучаемые существительные.

Упражнение направлено на использование в речи изучаемых существительных.

1. Как называются фирмы, указанные в рекламных объявлениях?
2. Какие товары / услуги упоминаются в объявлениях?
3. Чьи имена названы в рекламе?

1. В самом имени **ресторана «SIMFERO»** заложена идея гармоничного пространства, в котором абсолютно разные люди, отправляясь в увлекательные гастрономические путешествия, будут чувствовать себя максимально удобно и уютно. Здесь впервые европейская кухня звучит в унисон с последними гастрономическими трендами, а традиционные крымские морепродукты поднимаются на высоту признанных деликатесов.

2.**Ресторан-пивоварня «ФабрикантЪ» –** островок уюта и комфорта в самом центре шумного города. Здесь всё настоящее: пиво из собственной пивоварни, вкуснейшее угощение, стильный интерьер. Радует и кухня ресторана в центре Симферополя. Основа меню – классические рецепты с лёгким крымским акцентом: мы взяли лучшее из традиций русской, немецкой, чешской, австрийской кухонь и адаптировали под местный колорит и исконно российские вкусовые привычки. Предпочтение местным продуктам соответствует нашему желанию готовить только из самого свежего и натурального. А гостям и жителям Крыма, безусловно, вкуснее и приятнее вкушать то, что принято называть модным словом local-food, а проще говоря – рождённое на гостеприимной, богатой и щедрой крымской земле.

Сама атмосфера в Фабриканте достойна называться отдельным «блюдом в меню». Оригинальный интерьер выполнен в духе начала прошлого века, времени расцвета Крыма как курортной жемчужины России.

3. В кафе всё должно быть прекрасно: еда, атмосфера и душа. **Кафе «Чехов»** – это уютное место с прекрасными традициями деловых обедов и дружественных ужинов с бокалом доброго вина и отменным меню. А домашнее гостеприимство Чехова обладает чудесным секретом – брать человека в душевный плен прямо с места! В нашем меню соединились классическая русская кухня и акценты новых мировых трендов гастрономии. Знакомые продукты, но неожиданные сочетания вкусов, фактур и ароматов – это и есть настоящие блюда от шеф-повара.

4. **Café Dali**. Всё красивое должно быть съедобно!

Кафе станет настоящим открытием для ценителей искусства, в частности, великого художника Сальвадора Дали. Помещение украшено яркими, будоражащими воображение репродукциями его картин. В зале вы сможете достойно отметить знаменательное событие, организовать деловую встречу, семейное торжество или встречу в узком кругу. В Café Dali всегда играет приятная музыка, которая создает потрясающую атмосферу. Удалённое рас-

положение от центра – оптимальный вариант для людей, которым хочется скрыться от мирской суеты и позволить себе провести приятные мгновения.

5. **Корчма «Диканька»** славится своими варениками, интересной подачей борща, а также другими блюдами, которые создаются для Вас. Стены-мазанки, кухонная утварь на стенах и под потолком – всё создает настроение гоголевских времён.

Мы находимся в центре Симферополя, интерьер кафе выполнен в стиле хутора, и в нашем меню присутствуют как традиционные украинские блюда, так и блюда европейской и восточной кухни.

2. Прочитайте названия симферопольских кафе и ресторанов. Разделите их на три группы: 1) общеупотребительные слова; 2) историзмы; 3) имена собственные. Приведите примеры для каждой группы слов.

Предложите свой вариант объяснения значений историзмов. При необходимости подготовьте лингвокультуроведческий комментарий.

Старик Хинкалыч, Чехов, Княжа Втиха, VËSLA, Кофеин, Неаполь, Рыбацкая Деревня, Диван, Лукоморье, CafeDali, Счастье, Айвазовский, Модное кафе, Хуторок, ФабрикантЪ, Богдан, Вегетерия, Трактир Купца Сарибана, Времена Года, Верона, Тюбетейка, Друзья, Верста, Ковчег, Лесная сказка, Мураками, Крымский дворик, 7 Пятниц, Серовъ.

3. Подберите к заведениям из левой колонки названия из правой колонки. Объясните свой выбор. Значения незнакомых слов найдите в толковом словаре.

Ресторан	Кофеин
Гостиница	Горный источник
Продуктовый магазин	Рыбацкая деревня
Аптека	Империал
Фитнес-центр / спортивный комплекс	Кочерга
Магазин одежды	Таврия
Салон красоты	Фуршет
Развлекательный центр	Простые вещи
Банк	Дельфин
Магазин детских товаров	Крымский дворик
Парикмахерская	Кедр
Кинотеатр	Белая ромашка
Магазин стройматериалов	Оскар
	Императрица
	Локон
	Южная галерея
	Олимп

Рекламные тексты на занятиях РКИ могут найти самое разное применение в зависимости от изучаемой темы. Выполнение приведённых и подоб-

ных им заданий помогает иностранным студентам адаптироваться в русской языковой среде.

Литература

1. Васильева Ю. А. Интерпретация этнокультурных компонентов семиотического пространства города (на примере тюркских эргонимов Астрахани) // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2016. –Т. 22, № 1. – С. 140–143.

2. Выхованец Н. А. Региональный компонент как основа культуроориентированной методики преподавания РКИ // Учёные заметки ТОГУ. – 2015. – Т. 6, № 4. – С. 424–428.

3.Головина Л. С.Русская ономастика в лингвокультурологической репрезентации для иноязычного адресата : монография. – Псков : Псков.гос. ун-т, 2012. – 222 с.

4. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006. – 162 с.

5. Лю Ц. Фактор культуры в преподавании русского языка как иностранного // Образование и воспитание. – 2015. – №5. – С. 65–68. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/18/494/ (дата обращения: 20.03.2018).

6. Распопова О. А. Использование рекламных материалов на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. – 2013. – № 4. Практикум. – С. 122–126.

7. Яхина Д. И. Рекламный текст как средство интенсификации процесса обучения на уроках РКИ в условиях отсутствия русской языковой среды // Ползуновский альманах. –2017. – № 4, Т. 4. – С. 337–340.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СОИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУР (НА ПРИМЕРЕ КНИГ Д. ПУЧЧО)

Горбова Н.В.
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
«Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Ялта, РФ)

Habent sua fata libelli.

В последние годы одним из основных принципов обучения иностранному языку является принцип диалога культур, ориентирующий, прежде всего, на соизучение родной и иностранной культур. По мнению Т. П. Фроловой, «благодаря такому контрастно-сопоставительному изучению, обучающиеся лучше понимают свою собственную культуру, ее особенности, начинают осознавать себя в качестве культурно-исторических субъектов и овладевают культурой страны изучаемого языка» [5].

Значительный теоретико-практический опыт реализации принципа диалога культур в иноязычном образовании представлен в работах П. В. Сысоева, Е. И. Пассова, С. Г. Тер-Минасовой, В. В. Сафоновой, И. И. Халеевой. Мы разделяем мнение ученых, полагающих, что успешность организации процесса иноязычного обучения на основе этого принципа зависит не только от методов, используемых учителем, но и от содержания учебного материала. Бла-

годаря правильно подобранному учебному материалу в контексте диалога культур обучающиеся научатся:

– видеть не только различия, но и сходство в соизучаемых культурах;

– воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире;

– формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации и культурного вандализма, процветающих в современном поликультурном мире [4, с. 107].

В рамках данной статьи нами предпринята попытка рассмотреть книги Д. Пуччо «Италия ближе, чем вы думаете: можно говорить по-русски, не используя русских слов» [2], «Итальянцы в России: два тысячелетия дружбы» [3], представляющие собой увлекательный экскурс (длиною в двенадцать веков) в историю культурных контактов России и Италии, в качестве дополнительного учебного материала социокультурного содержания.

Д. Пуччо – итальянский журналист, полиглот, автор 5 книг, освещающих культурные связи России и Европы, основатель Итало-славянской культурной ассоциации. По мнению Т. Н. Клейменовой, «он весьма занимательно и познавательно описывает открытия и курьезы, с которыми пришлось столкнуться в изучении русского языка, анализируя, таким образом, сходства и различия в лингвистических конструкциях и культурах русского и итальянского народов» [1, с. 112].

Как показывает практический опыт обучения иностранному языку лингвистов и учителей иностранного языка на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», материал некоторых глав его книг, построенных с использованием объяснительно-иллюстративного типа изложения, может быть органично инкорпорирован в содержание общепрофессиональных дисциплин культурологического и лингвистического блоков.

Так, в главе «Жесты и традиции» книги «Италия ближе, чем вы думаете: можно говорить по-русски, не используя русских слов» невербальное общение в Италии описано через сопоставительную характеристику жестов, принятых в итальянской и русской культуре. Данный материал может быть использован в качестве хрестоматийных примеров по дисциплине «Межкультурная коммуникация».

Познавательным с культурологической точки зрения в книге «Итальянцы в России: два тысячелетия дружбы» может быть знакомство с «посланиями» итальянцев, гостивших в России и отсылавших депеши в родную Италию о своем житье-бытье, в частности, с «Донесением о Московии», представленным в главе «Путешественники-купцы – связующее звено между нашими странами». Читая «отзывы», в которых подчеркиваются красота и богатство нашей Родины, широта русской души, испытываешь чувство гордости за свой народ.

В книгах Д. Пуччо наличествует не только культурно-историческая информация, но и сведения о языковых явлениях. Так, например, материал главы «Лингвистические эмигранты», затрагивающей сложное и многогранное явление межъязыковой асимметрии, именуемое в методико-дидактической лите-

ратуре «ложными друзьями переводчика», может быть задействован как при обучении итальянскому языку, так и в ходе освещения вопросов теории межъязыковых соответствий омонимичного характера, например, в рамках дисциплины «Теория и практика перевода». Достоинством главы «Латинские и не совсем латинские слова» является глоссарий, оформленный в виде сравнительно-сопоставительных таблиц. Использование данного материала возможно на занятиях по латинскому языку, в частности, при рассмотрении вопросов словообразования, что позволит обучающимся целенаправленно и эффективно систематизировать знания путем проведения аналогий, выделения общих способов, типов и элементов словообразования.

В заключение отметим, что принцип отбора учебных материалов социокультурного содержания в контексте соизучения культур должен, во-первых, соотноситься с целями обучения и функциями учебного предмета; во-вторых, вписываться в структуру основного учебного материала конкретной дисциплины.

Литература

1. Клейменова, Т. Н. Деятельность Джанни Пуччо в сфере укрепления российско-итальянских культурных связей //Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2012. – № 1. – С. 112 – 115.

2. Пуччо Д. Италия ближе, чем вы думаете: можно говорить по-русски, не используя русских слов. – СПб, 2007. – 261с.

3. Пуччо Д.. Итальянцы в России: Два тысячелетия дружбы. – СПб., 2007. – 312 с.

4. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура.– НИТГУ, 2009.– №2. – С. 96 – 110.

5. Фролова Т. П. Учет принципа диалога культур при обучении диалогической речевой деятельности //Современные исследования социальных проблем / Modern Research of Social Problems(электронный научный журнал). – 2013. – №5(25). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-printsipa-dialoga-kultur-pri-obuchenii-inoyazychnoy-dialogicheskoy-rechevoy-deyatelnosti

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ОПЫТ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ)

Гранева И.Ю.
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»
(Нижний Новгород, РФ)

Работа посвящена описанию учебно-методической и практической работы по созданию учебного комплексного лингвокультурологического словаря на уроках русского языка в рамках культурологического подхода к преподаванию дисциплин гуманитарного цикла в школе.

В условиях снижающегося интереса к школьным предметам, в частности к литературе и русскому языку, а также к процессу обучения вообще, особые надежды возлагаются на новые подходы в преподавании, направленные на развитие у школьников устойчивого интереса к данным предметам, в частности, на **культурологический подход** в обучении для развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

Актуальность темы состоит в том, что в связи со стремительным ростом темпа внедрения технических разработок, на второй план отходят традиции общества, теряется культурный фон как лингвистический, так и исторический, поэтому современный молодой человек должен не столько уметь что-нибудь делать и знать, сколько уметь учиться делать, уметь применять знания. Чем активнее протекают у ученика познавательные процессы, тем выше эффективность его обучения.

Таким требованиям в полной мере отвечает культурологический подход, ведь в этой технологии заложены методы, активизирующие интеллектуальное и творческое развитие личности:

• высокое качество усвоения знаний по предмету;

• успешная подготовка к сдаче ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе;

• активизация познавательной деятельности учащихся;

• формирование интереса к родному языку через умение работать с текстом;

• применение приобретенных знаний в конкретной жизненной ситуации.

Целью исследования является описание опыта создания учебного комплексного лингвокультурологического словаря на уроках русского языка в рамках культурологического подхода.

Теоретической основой исследования являются идеи лингвокультурологического анализа ключевых элементов национальной культуры, изложенные в трудах Н. Д. Арутюновой [2], Т. Б. Радбиля [6]; комплексное лексикографическое описание в предлагаемом фрагменте словаря опирается на принципы «лексикографического портретирования», предложенные в рамках модели интегрального описания языка Ю. Д. Апресяном [1]; также в качестве теоретической базы исследования могут рассматриваться разработки в области построения словарей «языка культуры» Ю. С. Апресяна [9] и А. Д. Шмелева [10]

Научно-методической и учебно-методической основой являются современные представления о моделировании учебного занятия — см., например, работу Г. А. Русских [8], методологические принципы и педагогические технологии в рамках культурологии образования [4; 5] и модели внедрения в теорию и практику методики преподавания русского языка в школе в рамках коммуникативного подхода [3].

Основной задачей применения культурологического подхода в преподавании русского языка является создание условий для воспитания духовно богатой, нравственно ориентированной личности, любящей свою родину,

знающей и уважающей родной язык, сознательно относящейся к нему как к явлению культуры. Так понимаемый лингвокультурологический подход, по нашему мнению, будет эффективным, если он осуществляется в рамках и на основе востребованного в современной лингводидактике коммуникативного подхода [3].

Новизна исследования состоит в применении культурологического подхода, внедрение которого призвано способствовать максимальному развитию речевой культуры учащихся. Для изучающего язык важно осознание языка как особого, уникального явления, как важнейшей части культуры народа [2; 7: 9; 10], поэтому создание словарей разного типа ведет к повышению общефилологической культуры учащихся.

Практическая значимость исследования состоит в том, что создание лингвокультурологического словаря должно способствовать формированию у школьника представления о языке как о развивающемся феномене, отображающем культурную эволюцию народа и особенности национального менталитета, а также формированию интереса не только к родному языку, но и к русской классической литературе.

Словарь — это отражение духовного опыта поколений и особенностей национального менталитета, и обращение к словарям в любой форме, не говоря уже о попытке создавать словари, имеет огромное образовательное и воспитательное значение для становления гармонически развитой и всесторонне образованной личности.

Лингвокультурологический словарь учебного типа представляет комплексное описание слова: имеется в виду совокупное, общее значение, которое выводится из ряда словарных статей разных толковых словарей (В. И. Даля, С.И.Ожегова, Н. Ю. Шведовой и др., которые ученики находят в Интернете, так как работа с Интернет-источниками им интересна), в описание входят также и этимологические сведения о слове, лексико-семантическая парадигма интересующего нас слова (антонимы, синонимы), фразеологизмы с этим словом, пословицы и фрагменты текстов из художественной литературы.

Создается словарь с 6 по 9 класс. Именно с 6 класса учащиеся начинают изучать лексикологию, фразеологию, лексикографию, а по литературе в разделе «Фольклор» - пословицы. Но к 9 классу, как показал опыт, при подготовке к ОГЭ все фразеологизмы забываются, а значения многих слов им неизвестны, поэтому при написании сочинения на тему 15.3 возникают затруднения.

Все ученики, начиная с 5 класса, заводят «Банки памяти», куда записывают все орфографические и пунктуационные правила. Наряду с этим начинается создание «Лингвокультурологического словаря школьника». Каждому учащему выдается «дорожная карта», которая заполняется дома, а затем обсуждается и анализируется на уроках русского языка, а дополняется на уроках литературы. Начиная с 8 класса заполняется графа «Дополнительные значения», материал для которой извлекается самостоятельно из художе-

ственных текстов, устной речи, Интернет-коммуникации или из Национального корпуса русского языка [6].

Пример «дорожной карты»:

Слово «Жизнь».

1. Напишите, как Вы понимаете значение слова. *Пр.*: *Жизнь – это деятельность человека.*

2. Выпишите слово и его значения из двух толковых словарей. *Пр.: 1. Совокупность всего сделанного и пережитого человеком. 2. устар. То же, что: биография. 3.Реальная действительность во всей совокупности ее проявлений и т.д.*

3. Сформулируйте значения данного слова, примеры должны быть из художественной литературы. *Пр.: 1. Совокупность явлений, происходящих в организме, связанная с обменом веществ. Жизнь пресмыкающихся. Возможность жизни на других планетах. □ И прелести твоей секрет Разгадке жизни равносилен. Б. Пастернак. «Любить иных – тяжёлый крест.... » 2. Физиологическое существование человека, животного, растения, измеряемое временем от рождения до смерти. Пожелать кому-то счастливой (долгой) жизни. Спасти кому-то жизнь □ Он прицелился и прострелил мне фуражку. Очередь была за мною. Жизнь его наконец была в моих руках. А. С. Пушкин. Повести Белкина. Ведь и так коротка наша жизнь, Мало счастьем дано любоваться. С. Есенин. Персидские мотивы.*

4. Этимология слова. *Пр.: Слово "жизнь", как считает проф. В. В. Колесов, восточные славяне заимствовали у болгар в середине XI века. Первоначально оно соотносилось с понятием божественного, духовного существования. У наших далёких предков вместо этого слова употреблялись два: живот – «физическое существование, исчисляемое годами», и житие – «тип социального бытия» (В. В. Колесов. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – Санкт-Петербургский гос. ун-т. 2000, стр. 80-82) и т.д.*

5. Синонимы, антонимы, фразеологизмы. *Пр.: существование, бытие; смерть; между жизнью и смертью – в крайне опасном для жизни состоянии, не от хорошей жизни – вынужденно, поневоле…*

6. Выпишите пословицы с данным словом. *Пр.: Жизнь дана на добрые дела; На живом все заживет; Поживи подольше - узнаешь побольше.*

7. Сделайте словообразовательный разбор слова. *Пр.: Существительное жизнь образовано от глагола жить; является вершиной словообразовательного гнезда:*

*жизн-**енн**(ый) → жизненн-**о**, жизненн-**ость***

***без**-жизн-**енн**(ый) → безжизненн-**о**, безжизненн-ость и т.д.*

8. Нарисуйте рисунок на тему «Жизнь».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. При реализации проектов лингвокультурологической направленности, а в частности составления словаря, у детей развиваются:

- коммуникативные умения, информационные умения, в том числе умения поиска, систематизации, обработки и интерпретации лингвистическо-

го и культуроведческого материала с целью его дальнейшего использования в решении различных коммуникативных задач;

- умения соединять знания, полученные из других изучаемых предметов;

- учебные умения обобщать, выделять главное, анализировать, сопоставлять, находить сходное и различное, устанавливать взаимосвязи, умения интегрировать знания в соответствии с речевой учебной задачей.

- творческий эффект лингвокультурологических исследований, который позволяет каждому ребенку проявить творческую индивидуальность.

- чувство гордости за вклад своего народа в мировую культуру и цивилизацию в целом;

- речевое самосовершенствование.

Создавая собственные словари, ученики становятся субъектами познавательной деятельности, которая воспитывает инициативность, самостоятельность, развивает творческие способности учащихся. Работа со словом, с лингвистическими словарями и другой справочной литературой повышает орфографическую грамотность, развивает языковое чутьё.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды: В 2 томах / Ю. Д. Апресян.– М.: Языки русской культуры, 1995. — Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. — 767 с.

2. Арутюнова Н. Д. От редактора: Вступительная статья / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка: Культурные концепты: Сб. научн. трудов / ИЯ АН СССР; Отв.ред. Н. Д. Арутюнова. — М.: Наука, 1991. — С. 3–5.

3. Быстрова Е. А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка // Русский язык в школе. — 1996. — № 1. — С. 3–8.

4. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование 2000. – – 274 с.

5. Культурология образования: современный урок: Коллективная монография. Выпуск 2 / Под ред. Л.П.Качаловой, Е.В.Телеевой. — Шадринск: Исеть, 2004. — 148 с.

6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http: // www.ruscorpora.ru

7. Радбиль Т. Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. — М.: Издательский дом ЯСК, 2017. — 592 с. — (Язык. Семиотика. Культура.)

8. Русских Г. А. Дидактические основы моделирования современного учебного занятия // Методист. — 2003. — № 1. — С.30–39.

9. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. — М.: Академпроект, 1997. — 989 с.

10. Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. — М.: Языки славянской культуры,. 2002. — 224 с. — (Язык. Семиотика. Культура.)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Гужова Н.В.
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(Нижний Новгород, РФ)

В настоящее время никто уже не сомневается в том, что информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному. В сфере обучения РКИ применяются следующие виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды, компьютерные презентации, универсальные обучающие среды обучения и многое другое.

Электронное образовательное пространство для изучающих РКИ включает:

- специализированные порталы и ресурсы по русскому языку («Грамота.ру» – gramota. ru, «Русские словари» – slovari.ru, «Русский язык для делового человека» – mylanguage. ru, портал по использованию русского языка и получению образования на русском языке – russianforall.ru);
- дистанционные курсы для студентов, изучающих русский язык, и для преподавателей, повышающих свою квалификацию;
- веб-страницы образовательных учреждений с учебными и методическими материалами (РУДН – russianword.ru, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина – pushkin.edu.ru, МГУ им. М. В. Ломоносова – cie.ru, СПбГУ – russian4foreignes.ru и др.);
- базы текстов и учебных ресурсов;
- электронные библиотеки и энциклопедии;
- электронные словари;
- виртуальные сообщества, в которых обсуждаются проблемы изучения и преподавания русского языка;
- собрания аудио-, фото- и видеофайлов по определенной тематике, загружаемые из Интернета;
- средства коммуникации;

В последнее время в вузах активно говорят о необходимости создания и использования электронной информационной обучающей среды для студентов. По мнению чиновников, подобная среда должна обеспечивать возможность доступа обучающегося из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети "Интернет", и отвечать техническим требованиям организации как на территории организации, так и вне ее.

Это по мнению чиновников, а что думают об этом студенты? В Центре предвузовской подготовки и обучения иностранных граждан Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета было проведено анкетирование среди иностранных студентов подготовительного отделения. Ответы распределились следующим образом.

Для вас важно…	*Это очень нужно*	*Нужно, но не обязательно*	*Не нужно*
Выполнять домашние задания он-лайн на портале вуза	2%	5%	93%
Выполнять контрольные задания он-лайн на портале вуза?	12%	5%	83%
Размещать презентации преподавателя на портале вуза?	15%	30%	55%
Вы хотите создать группу с преподавателем в мессенджере и обмениваться материалами и информацией?	68%	22%	10%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что иностранным студентам не кажется важным использование электронной информационной обучающей среды (ЭИОС) вуза. Гораздо более удобным и современным способом общения с преподавателем они считают создание группы в любом известном мессенджере, а он-лайн обучению явно предпочитают традиционные занятия с преподавателем.

Почему это происходит? На наш взгляд, причины могут быть следующими.

1. Отсутствие (или плохая работа) мобильного приложения ЭИОС. Это является одним из главных факторов, так как в настоящее время большинство студентов имеют смарфтоны, а стационарные компьютеры или ноутбуки у них отсутствуют.

2. Уровень ответственности студентов низок, а при работе с ЭИОС требуется достаточно высокий уровень самоорганизации.

3. Некоторые студенты испытывают значительные трудности при работе с образовательным порталом, так как не имеют опыта работы с образовательными программами.

О необходимости формирования ЭИОС уже сказано и написано достаточно. Однако следует заметить, что только при правильном подходе к ее реализации наиболее полно можно добиться решения вопроса удовлетворения потребностей субъектов образовательного процесса в оперативном получении информации.

ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАНЦЕВ В КРЫМУ: ОТ СГУ ДО КФУ

Р. Н. Гусейнова
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Глобализация современного мира привела к увеличению миграции населения планеты, вследствие чего потребность представителей иноязычных культур в профессиональном и личном общении стала жизненной необходимостью.

Как известно, сообщество способно функционировать и развиваться только в случае социального взаимодействия между его членами, что было бы невозможно без «общего языка», понятного определенной общности людей.

Одним из таких языков-посредников в современном мире стал русский. Выступая в качестве национального языка русского народа и государственного языка многонационального населения Российской Федерации, он остается понятным для нескольких поколений граждан ближнего и дальнего зарубежья, когда-то проживавших в СССР.

Исходя из того, что язык, являясь инструментом мягкого управления социумом, способен изменить общественное сознание, представляется недостаточным обучение ему только носителей, следует уделять должное внимание преподаванию языка как иностранного.

Отметим, что в сферу интересов государственной языковой политики РФ включена популяризация русского языка не только в стране, но и за ее пределами, потому как изучение его гражданами других государств благоприятствует расширению и укреплению русскоязычного пространства в мире.

В современных условиях актуальность преподавания РКИ обусловлена не только необходимостью налаживать межгосударственное сотрудничество, но и ретранслировать в глобализирующийся мир духовные ценности своего социума. Ведь, как известно, причиной коммуникативной неудачи является не различие языков, а специфическое, то есть не глобальное видение мира. Иными словами, в современном обществе к языку следует относиться не только как к коммуникативной системе, но и как к «культурному коду» нации [4].

Понимание языкового сознания как производной этнокультурного позволяет утверждать, что «… видение мира нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа» [3], а значит, изучающим «неродной язык» необходимо знакомство с элементами когнитивной базы того национально-культурного сообщества, на языке которого осуществляется общение. Расширение этой базы способствует приобретению профессиональных навыков и метаязыковых знаний, а также избавляет от стереотипного мышления и помогает адаптироваться к новым условиям реального мира.

Одной из форм обучения иностранных граждан вне родной языковой среды являются факультеты довузовской подготовки. Исходя из того, что иностранцы, приезжая в «чужую страну», либо не владеют ее языком, либо имеют языковые навыки, недостаточные для обучения посредством неродного

для них языка, подготовительные факультеты следует рассматривать как «начальную ступень» профессионального образования [5].

Система «подфаков» в СССР сложилась в XX веке. Так, в 1954 году при Московском государственном университете были открыты курсы для иностранной молодежи, а в 1959 году на их основе создан первый подготовительный факультет. К моменту распада Советского Союза в СССР функционировало 57 факультетов довузовской подготовки [2].

В Крыму система подготовительных факультетов для иностранцев, изучающих русский язык, сложилась во второй половине XX века, в период нахождения полуострова сначала в составе УССР, а затем – в составе независимого украинского государства.

Отметим, что на территории крымского полуострова, несмотря на единственный государственный украинский язык, как в УССР, так и в унитарной Украине, русский, имея статус регионального, использовался повсеместно на протяжении всего советского и постсоветского периода. Независимо от правового статуса полуострова, начиная с XVIII века[1], русский язык не переставал доминировать в полилингвокультурном крымском регионе.

Первых иностранцев кафедра методики преподавания языка и литературы, позже переименованная в кафедру методики преподавания филологических дисциплин, приняла в 1973 году, когда на учебу приехали сразу две группы польских студентов и на краткосрочное обучение (3 недели) – группа слушателей-любителей русского языка из ФРГ. Так созданная в 1968 году для подготовки квалифицированных учителей-русистов из республик СССР, кафедра через 5 лет переориентировалась на преподавание русского как иностранного. С 2002 года кафедра начала довузовскую подготовку иностранных граждан для их дальнейшего обучения на различных факультетах университета.

За более чем сорокалетний период существования СГУ-ТНУ посредством русского языка в университете обучались граждане из 50 стран: Польши, Германии, Греции, Испании, Финляндии, Голландии, США, Китая, Турции, Вьетнама, Камбоджи, Лаоса, Кореи, Кубы, Мексики, Монголии, Никара-

[1] 1783 год (апрель) – Крым присоединен к России.
1918 год (март) – на территории полуострова создана Советская Республика Таврида.
1918 год (апрель) – Крым оккупирован немцами, Таврическая Республика упразднена, создано Крымское краевое правительство.
1919 год (май) – после освобождения Крыма от немцев создана Крымская Республика.
1921 год (ноябрь) – образована Автономная Крымская ССР в составе РСФСР.
1945 год (июнь) – Крымская АССР преобразована в Крымскую область в составе РСФСР.
1954 год (февраль) – Крымская область передана из состава РСФСР в состав УССР.
1991 год (февраль) – Крымская область преобразована в Крымскую АССР в составе УССР.
1992 год (май) – самопровозглашена президентская Республика Крым, де-факто находящаяся в составе Украины.
1995 год (март) – решением Верховной Рады Украины отменена Конституция РК и упразднена должность президента РК.
1998 год (декабрь) – Автономная Республика Крым конституционно включена в состав Украины.
2014 год (март) – Республика Крым и город федерального значения Севастополь на основании референдумов вошли в состав Российской Федерации.

гуа, Чили, Эквадора, Непала, Афганистана, Алжира, Египта, Йемена, Сомали, Эфиопии, Конго, Габона, Ливии, Камеруна, Нигерии, Ирака и других.

В августе 2014 года на базе Таврического национального университета имени В. И. Вернадского был создан **Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского**, по сути, являющийся преемником первого высшего учебного заведения в Крыму – Таврического университета. Сегодня КФУ – крупнейшее высшее учебное заведение Республики Крым, объединяющее 8 ? академий и институтов, 5 колледжей и центров, 11 филиалов по всему полуострову и 7 научных организаций.

Реакция мирового сообщества на изменившуюся политическую ситуацию, связанную с воссоединением полуострова с Россией, привела не столько к сокращению количества иностранных студентов в Крыму, сколько к изменению региона их пребывания. Так, в 2017/2018 учебном году в КФУ обучалось 2 700 граждан из дальнего зарубежья, преимущественно из стран южной, восточной и юго-восточной Азии (Индия, КНР, Индонезия, Малайзия, Пакистан) [1].

Как видим, сегодня не представлены или почти не представлены привычные для Крыма направления, а именно: Восточная и Западная Европа, Ближний Восток, Африка. Но даже в это непростое для развития практики РКИ время преподаватели кафедры – через личные контакты, обоюдные визиты и участие в конференциях – поддерживает связи со своими выпускниками из Турции, Вьетнама, Кубы, США, Польши и других стран.

На наш взгляд, наблюдающийся в последние годы повышенный интерес к крымскому региону необходимо использовать для привлечения иностранцев, желающих не только посетить полуостров, но и получить образование в Крыму. Следует прорабатывать мероприятия, направленные на презентацию крымских вузов в различных частях мира. Во избежание опасений непризнания мировым сообществом дипломов высших учебных заведений Республики Крым, возможно, надлежит разрабатывать программы развития на полуострове довузовского обучения иностранцев с их последующим перераспределением в другие вузы России. Также для приема большего количества иностранных студентов уже сейчас необходимо увеличивать инфраструктуру вуза. Только государственная планомерная политика позволит расширить географию иностранных студентов, желающих обучаться в Республике Крым.

В заключение хочется отметить, что именно в Крыму, прошедшем «особый» исторический путь развития, русский язык стал своеобразной философией, способной раскрыть русскоязычную ментальность как системообразующий фактор российской нации и государства. Усвоение системы ценностей «крымской культуры» поможет иностранным гражданам в достижении уровня владения русским языком, достаточным для успешной коммуникации в любом русскоязычном обществе.

Литература

1. ИТАРР-ТАСС [Электронный ресурс]: https://news.rambler.ru/education/37726146/?utm_content=rnews&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 02.02.2018).

2. Капитонова Т.И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – С.8
3. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – С. 16–21.
4. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. – М.: Наследие, 1997. – 208с.
5. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб, 2000

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Дерябина С.А., Микова С.С., Митрофанова И.И.
Российский университет дружбы народов
(Москва, РФ)

В настоящее время современные стандарты образования, направленные на повышение качества обучения, его интенсификацию и оптимизацию, обусловили активное использование информационных технологий в образовательном процессе. Поскольку информационные технологии обязательно предполагают использование компьютера, термины «информационные технологии» и «компьютерные технологии» нередко рассматриваются как синонимы. Современные технологии позволяют привлечь разнообразные материалы, обеспечивая наглядность, что, в свою очередь, активизирует познавательную деятельность студентов, повышает их мотивацию, создает благоприятные условия для самостоятельной работы.

В научной литературе выделяют следующие виды информационных технологий: информационные интернет-ресурсы, электронные средства обучения, прикладные и инструментальные компьютерные программы. Все эти ресурсы необходимо оценивать с содержательной и методической точек зрения.

Одной из возможностей применения компьютерных технологий является представление учебного материала в виде презентаций Power Point. При этом компактно оформленный учебный материал зачастую группируется по блокам, каждый из которых предполагает наличие целей и учебной задачи. Такие презентационные модули могут отражать различные аспекты работы по изучению языка: грамматику, научный или публицистический стили речи. От выбранного аспекта зависит структура модуля, т.е. набор и последовательность его компонентов. Можно выделить следующие компоненты презентационных модулей:

1) информационный компонент, в котором представлены правила, связанные с лексическим и грамматическим материалом, необходимые комментарии преподавателя, инструкции по выполнению упражнений, а также несколько моделей упражнений;

2) исполнительский компонент, включающий учебные ситуации для развития навыков говорения и аудирования, образцы текстов разных стилей, тексты малого и среднего объема с речевыми заданиями, аудиозаписи, сопровождающиеся системой подготовительных и речевых заданий;

3) контролирующий компонент – самостоятельные работы по разделам, в том числе тестового характера, обычно различных уровней сложности в соответствии с уровнем обучаемых.

Презентационные модули уплотняют и систематизируют учебный материал, благодаря чему облегчается его восприятие учащимися. Презентационный модуль состоит из микротекстов, структуру и особенности которых преподаватель комментирует на занятии. После работы с микротекстом начинается работа с языковым материалом, соответствующим конкретному тексту. В рамках модуля предполагается и самостоятельная работа студентов, когда они делают выводы по поводу темы текста, характеристики описываемого объекта, описания его функций и т.п.

Благодаря обращению к презентационным модулям становится возможным вести работу по формированию и совершенствованию навыков во всех видах речевой деятельности – чтении, аудировании, говорении и письме, поскольку после чтения или прослушивания текста, ответов на вопросы, пересказа можно предложить учащимся составить письменный текст определенного стиля и жанра, использовав исходный текст как образец или основу для собственного.

Формируемая в ходе выполнения подобных заданий коммуникативная компетенция дает возможность в дальнейшем получать необходимую информацию и решать ситуационные задачи, в том числе и в профессиональном общении. Также этому способствуют различного рода ролевые деловые игры, когда обучение иностранному языку включается в модель профессиональной деятельности будущего специалиста.

Игра в учебном процессе позволяет учащимся воспроизводить и усваивать общественный опыт. Моделируемые посредством ролевой игры речевые ситуации требуют от учащихся принятия решения в соответствии со сценарием и речевыми ролями участников. В качестве примера такой речевой игры можно привести «Получение заказа переводчиком». Дается следующее задание: Вы начинающий переводчик, только что окончивший высшее учебное заведение. Вы прочитали в интернете объявление о том, что требуется сделать перевод текста по искусствоведению в максимально сжатые сроки. Заказчику важно качественное исполнение заказа. Вы должны позвонить и убедить заказчика, что Вы можете выполнить заказ оперативно и качественно.

Далее учащимся предлагается план игры:

- приветствие.
- ссылка на прочитанное объявление.
- запрос информации по заказу.
- убеждение заказчика в возможности выполнить заказ, несмотря на отсутствие опыта в данной сфере.
- обсуждение условий в случае положительного решения заказчика или извинения и выражение сожалений по поводу отказа передать заказ Вам.
- выражение благодарности и прощание.

Интенсивные методы обучения как методы, направленные на овладение устной иноязычной речью за короткий срок и при значительном количестве

ежедневных часов, прочно закрепились в методике РКИ, начиная с 60-х годов 20 века, когда они были предложены болгарским ученым Г. Лозановым. При таком подходе к обучению важное место отводится плотности общения на занятиях, насыщенности урока видами и формами работы. При этом наибольшее внимание должно быть уделено именно внутренней мотивации обучающихся.

Рассмотрим некоторые задания для повышения речевой активности студентов, которые используются при интенсивном методе обучения. Например, студенты выполняют некоторое письменное задание, а после этого все работы проверяются и исправляются самими же студентами совместно. Другая получившая признание в современной педагогической науке методика – «кейс study» – методика ситуативного обучения, когда в ходе совместной или индивидуальной работы студентам предлагается решить определенную речевую задачу, в основе которой лежит реальная действительность, проблема, требующая от учащегося целесообразного решения в предложенной ситуации [1, с.93]. При этом им необходимо вникнуть в ситуацию, а также найти максимальное количество вариантов ее решения, выбрать наиболее рациональное. Кейсы всегда соответствуют реальной ситуации общения. Например, необходимо подготовить презентацию своего родного города, подготовить соответствующий рекламный материал, который потом анализируется в группах. Такие задания могут быть разработаны при изучении различных тем, как при знакомстве с особенностями русского речевого этикета, так правилами делового письма. Они позволяют моделировать различные варианты речевой коммуникации и выполнять различные типы заданий в соответствии с изучаемой темой, что развивает умение определять проблему, анализировать ее с различных сторон, а также находить недостающую информацию. Использование наборов-кейсов различных учебных материалов (текстовых, аудиовизуальных, мультимедийных) позволяет моделировать различные варианты речевой коммуникации.

Данный метод зарекомендовал себя и при дистанционном обучении, когда набор материалов передается студенту с целью самостоятельного изучения темы, а в дальнейшем обсуждается на консультациях с преподавателями. Отличительная особенность рассматриваемых материалов – четкая структурированность и организация.

В современном мире в практике обучения используются инструментальные программы-оболочки для РКИ, которые помогают преподавателю размещать в определенном формате необходимый учебный материал. Такие программы включают в себя два рабочих блока: преподавателя и студента, могут работать как автономно, так и в режиме онлайн на веб-сайтах.

Сегодня для педагога актуален вопрос использования ресурсов, которые характеризуются максимальной простотой заполнения их учебными материалами, а также позволяют в полной мере унифицировать работу студента. Пример такой программы – инструментальная программа – оболочка для создания тренировочно-контролирующих заданий.

Программа-оболочка **«Hot Potatoes»** спроектирована в Центре гуманитарного образования Университета Виктории (Канада) свободно практикуется во всем мире для обеспечения компьютерных учебных материалов по различным дисциплинам на разных языках, в том числе и на русском. Необходимость ее связана непосредственно с работой преподавателя. Студент выполняет задания с применением типового веб-браузера. Эта программа делает возможным построить интерактивные задания (до 10 типов упражнений) без знания языков программирования, самостоятельно, не обращаясь к специалисту. Преподаватель имеет возможность сочетать текстовую, графическую, аудио- и видеоинформацию. Переданные на экран упражнения поддерживаются в типовом параметре веб-страницы.

Тренинг производится, опираясь на 5 программ. Подробнее остановимся на каждой из них.

• **J Quiz** – программа «Викторина» предназначена для установки вопросов четырех разных типов, с вариантом ответа «да» или «нет», а также с альтернативой подбора.

• **J Cloze** – платформа построения заданий на заполнение пропусков. Рассчитана на двойную систему переработки текста: автоматического выбора пропускаемых слов или пропуска заданных слов.

• С помощью проекта **J Cross** можно создать кроссворды различных типов.

• **J Mix** – программа учитывает порядок слов и пунктуации в тексте для восстановления последовательности предложений;

• **J Match** – платформа, способная конструировать упражнения на осуществление совпадений между словами и картинками, между словом и его переводом, между предложениями для создания текстового фрагмента. Исполнение заданий возможно в тренировочном режиме, тестирование осуществляется при использовании программы J Cloze. Задания состоят из нескольких вариантов ответа.

Платформа **Masher** оказывает помощь в соединении уже созданных упражнений в названной оболочке и разные учебные материалы в единый микроструктурный пакет. С условиями работы с данной платформой можно познакомиться на сайте http://www.rsc-ni.ac.uk/sites/media/Media,79479,en.doc

Давайте остановимся на значимых приложениях, используемых в обучении РКИ.

Приложения Russian Alphabet предлагает прослушать отдельное произношение звука каждой буквы; освоить алгоритм написания букв русского алфавита. Это первая ступень к изучению русского языка.

Платформа Mondly: Learn Russian FREE ориентирована на совершенствование навыков письма, говорения, чтения, аудирования как на начальном, так и на продвинутом уровнях владения русским языком. Студентам предлагается активная лексика, с которой они встречаются в реальном общении. Можно нажать на любой предлагаемый глагол и получить все его формы. Преимуществом данной платформы является доступность аудио-версии.

С помощью данного приложения можно сравнивать свои достижения с людьми по всему миру.

Приложение Learn Russian with Babbel представляет ряд лаконичных уроков для развития языковых навыков. Предназначено для людей с разным уровнем владения языком. Приложение доступно также для iPad, синхронизирует достижения студента.

Для расширения словарного запаса предлагается приложение 6000 Words — Learn Russian Language for Free. Слова в нем разбиты на группы по тематике и уровню сложности, к каждому слову прилагается картинка, транскрипция и звуковой файл. Программа включает в себя мини-игры, которые помогают четко, живо изучать слова, их написание и произношение; данное приложение не требует доступа к Интернету.

Таким образом, использование современных информационных технологий в преподавании русского языка дополняет традиционные формы обучения, позволяет преподавателю дифференцировать процесс обучения, учесть индивидуальные особенности обучаемых, расширить количество способов предъявления учебной информации и гибко управлять учебным процессом.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. «Время говорить по-русски». http://speak-russian.cie.ru
3. «Русский язык для делового человека». www.mylanguage.ru
4. file:///C:/Users/User/Desktop/Kalashnikova%20A.%20F.pdf
5. http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/179-Atabekova.pdf
6. www.learnrussian.rt.com
7. Битехтина Н. Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. – М, 2009.
8. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 245 с.
9. Пассов Е. И. Русское слово в методике. – СПб, МИРС, 2008.
10. Сайт по изучению русского языка. www.grammatica.eu
11. Сайт по изучению русского языка. www.masterrussian.com
12. Сайт по изучению русского языка. www.russian-plus.com
13. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2008.

СТРУКТУРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Дроздова С. А., Иванова Н. П., Лантух Н. А.
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Обращение к художественным текстам в процессе обучения русскому языку как иностранному играет важную роль в создании и расширении лексической, грамматической, коммуникативной базы студентов, так как оно дает возможность прикоснуться к живому, яркому и, значит, особенно легко пополняющему активный словарный запас обучающихся языку художественных произведений. На особую важность этого вида работы указывают, в частности, такие исследователи, как М. И. Гореликова, Н. Ф. Пелевина, Н. В. Кулибина. По их мнению, вовлечение в учебный процесс литературных произведений способствует достижению сразу нескольких целей: познавательной, воспитательной и коммуникативно-практической.

С позиций достижения указанных целей обращение к малым эпическим формам представляется вполне обоснованным. При этом структура учебно-методических пособий по аналитическому чтению художественных текстов для иностранных студентов продвинутого этапа обучения должна отражать основные этапы аудиторного занятия.

Предтекстовую лексическую работу предлагается проводить, отобрав для семантизации слова, относящиеся к одной семантической группе. Эта работа помогает не только пополнить словарный запас обучающихся, но и подготовить их к восприятию художественного текста, после чего представляется возможным приступить к чтению самого рассказа. Однако лексическая работа, проведенная лишь в пределах одной тематической группы, окажется явно недостаточной, особенно если объем текста велик, поэтому в процессе чтения предлагается проводить контекстный анализ лексики. В ходе этой работы, во-первых, объясняется значение слов и выражений, не вошедших в представленное тематическое поле, во-вторых, анализируется их употребление, выбор того или иного слова, определяемый, в первую очередь, его контекстом.

В результате этой работы обучающиеся овладевают, по определению И. Р. Гальперина, первым, вербально выраженным уровнем проникновения в текст – содержательно-фактуальным: они знакомы с темой и сюжетом прочитанного произведения. Но есть и более высокие уровни восприятия: содержательно-концептуальный (проникновение в замысел автора, понимание авторской концепции, авторской позиции и оценок) и содержательно-подтекстовый (порождение ассоциативных значений и новых смыслов, уровень сотворчества с автором). Для того, чтобы вывести читателей на эти уровни, существуют вопросы и задания для послетекстовой работы с основными аспектами анализа предложенного текста. В ходе этой работы перед

обучающимися ставится задача понять подтекст художественного произведения, мотивы поступков его героев, сформулировать свое отношение к обсуждаемым проблемам в форме оценочных высказываний, научиться принимать участие в дискуссии. Работа проходит в форме вопросно-ответной беседы в режиме «преподаватель – студент» или «студент – студент» и подводит учащихся к завершающему этапу – продуцированию вторичного текста (термин И. Р. Гальперина). Таким вторичным текстом может стать монолог-рассуждение или эссе на заданную тему. Эта тема может быть сформулирована в последнем вопросе или задании для послетекстовой работы.

Представленная структура характерна для следующих учебно-методических пособий, подготовленных сотрудниками кафедры методики преподавания филологических дисциплин: 1) Иванова Н. П., Лантух Н. А. Учебно-методическое пособие по аналитическому чтению произведений русской литературы XX века для иностранных студентов включенного обучения (специальность «русская филология»). – Симферополь, 2013 г. – 60 с.; 2) Дроздова С. А., Иванова Н. П. Учебно-методическое пособие «Художественный текст в практике преподавания РКИ (на материале рассказов А. П. Чехова)» для иностранных студентов продвинутого этапа обучения. – Симферополь, 2013 г. – 60 с.

В учебно-методическом пособии по аналитическому чтению произведений русской литературы XX века для иностранных студентов включённого обучения (специальность «русская филология») Ивановой Н. П., Лантух Н. А. советская литература представлена произведениями, которые относятся к четырём периодам её истории в соответствии с принятой в методике преподавания РКИ периодизацией: 1) с 1917 до конца 20-х годов («двадцатые годы»); 2) с конца 20-х до 1941 г. («тридцатые годы»); 3) с 1941 г. до сер. 50-х годов; 4) с конца 50-х до конца 70-х годов. Основанием для выделения этих периодов стали признаки определённой социально-исторической ситуации – эпохи, дающей литературе жизненный материал, и устойчивые черты художественного мышления писателей данного периода [3, с. 31].

Советская литература вызывает у иностранных студентов особый интерес, но её восприятие в идейном и психологическом плане зачастую осложнено ввиду отсутствия в их культурах соответствующего исторического опыта и его отражения в языковой и концептуальной картине мира. Понимание идейно-эстетического содержания и эмоционального подтекста фрагмента художественного произведения предполагает владение иностранными студентами набором языковых единиц с национально-культурным компонентом значения, национальных слов-символов и необходимыми страноведческими знаниями.

Предтекстовые задания в указанных пособиях направлены на полноту смыслового и языкового понимания художественного текста и учитывают его лингвострановедческие, лексико-грамматические и структурные особенности. В предтекстовом блоке заданий даётся справка о писателе с биографическими данными, упражнения с безэквивалентной лексикой, фразеологизмами и фразеологическими сочетаниями, комментарии с лингвострановедческим,

страноведческим и литературным содержанием. Блок притекстовых и послетекстовых упражнений обеспечивает выполнение задач аналитического чтения и максимального понимания художественного текста.

Представленные в этой статье учебно-методические пособия основываются на идеях Л. В. Щербы, отраженных в работе «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании», согласно которым термин «язык» представляет собой и языковую систему, и языковой материал, и речевую деятельность. Исходя из этого, активный словарь инофонов в курсе РКИ может рассматриваться как в теоретическом, так и в практическом аспектах, фактически являясь результатом той или иной ситуации общения. Все коммуникативные упражнения учебно-методических пособий, ориентированные на иностранных обучающихся продвинутого этапа, позволяют не только совершенствовать лексические навыки, но и способствуют расширению их возможностей в общении на социальные и нравственные темы.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М: Ком-Книга, 2006. – 140 с.
2. Гореликова М. И. Интерпретация художественного текста. Лингвистический анализ. – М., 2002.– 223 с.
3. Панков А. В. Учебный предмет – советская литература // Русский язык за рубежом, 1987, № 1, с. 28-33.
4. Пелевина, Н. Ф. Стилистический анализ художественного текста – Л.: Просвещение, – 1980. – 270 с.
5. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 432 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЭКСТРАВЕРТАМИ И ИНТРОВЕРТАМИ В ПОЛЬСКОЙ АУДИТОРИИ

Дурмович К., Митрофанова И.И.
Российский университет дружбы народов
(Москва, РФ)

В процессе обучения мы часто слышим: «Он интроверт? Это экстраверт?». Разделение людей на экстравертов и интровертов – это дихотомия, являющаяся одним из наиболее обсуждаемых аспектов человеческой личности, которые могут повлиять на эффективность и степень успеха или неудачи в изучении иностранных языков. Концептуальные данные были введены Карлом Густавом Юнгом в работе Psychologische Typen (Психологические типы, 1921), а затем модифицированы Хансом Айзенком в теории темперамента (психотизм, экстраверсия, нейротизм). В более поздние годы в модели «Большая пятерка» экстраверсия была определена Костой и Мак Крейем как измерение, прежде всего, количества и качества отношений, созданных людьми. Исследовали эту концепцию Р. Депю и П. Колинз, достигнув вывода

о том, что экстраверсия проявляется у людей с большей чувствительностью к перспективам получения вознаграждения за их поведение / работу [1. с. 135].

Так кто же такие экстраверты? Экстравертами определяют людей, нуждающихся во внешнем стимулировании и укреплении своей самооценки другими людьми. Такие люди описываются психологами как живые, спонтанные, товарищеские, непредвзятые, разговорчивые, готовые рисковать, искатели сенсаций, которые рады переменам и ориентируются на людей, объекты и опыт, исходящий извне. Они плохо работают в одиночестве, на них хорошо действуют похвалы. Экстраверты получают энергию от ощущений, которые приносит им жизнь. Постоянно ищут новые источники стимуляции, предпочитают говорить, а не слушать, у них широкий круг интересов, но они не очень заботятся о себе, это скорее поверхностные страсти, полагаются на кратковременную память, быстро запоминают, однако забывают еще быстрее. Они могут сказать что-то, не задумываясь, а затем размышлять над смыслом этих слов, что во многих случаях приводит к социальным недоразумениям, иногда не контролируют эмоции и поведение в сложных ситуациях, в том числе и в стрессовых ситуациях, но в таких неблагоприятных условиях могут действовать эффективно и быстро думать. Они плохо реагируют на необходимость длительного отдыха или бездействия. Например, могут работать под давлением времени и в шуме, не возражают против громкой музыки или разговоров, проводимых в одной комнате [8. с.83-90.]

С другой стороны, интроверты воспринимаются как скрытные, отдаленные, холодные, застенчивые, спокойные, интроспективные, глубоко погруженные в себя, заинтересованные в стабильности и своем собственном внутреннем мире чувств, мыслей и впечатлений. Интроверт – серьезный, верный и заслуживающий доверия человек. Сбалансирован, не действует опрометчиво, в контактах с другими довольно сдержан, с трудом устанавливает более глубокие отношения, переживает критику и замечание другого. Интроверт, однако, может быть медленным, пассивным, робким. У него бывает пессимистический подход к жизни. Интроверты представлены в психологии как люди, которые предпочитают работать в одиночку, любят планировать, не ищут возбуждающих стимулов, а чувства удовлетворения достигают без участия других людей. У интровертов мало страсти, но они очень тщательно изучают нужную информацию, имеют много знаний по интересующей их теме, основанные на многолетней памяти. Предпочитают слушать, чем говорить, учатся лучше в одиночестве, молча, но также легко отвлекаются. Они не любят публично выступать, вести различные мероприятия, плохо работают под напряжением и под давлением времени [4. с.23].

В настоящее время часто встречается понятие амбиверсия. Понятие косвенного типа личности рассматривалось в первой половине двадцатого века психологом Гансом Айзенком. В последние годы этот вопрос снова стал предметом интереса ученых. В 2013 году профессор Уортонской школы бизнеса из Университета Пенсильвании Адам Грант опубликовал статью о характеристиках амбивертов в журнале «Наука Психология» (Psychological Science). Амбиверт может приспособиться к ситуации, а затем использовать ка-

чества, свойственные интровертам или экстравертам. Это касается многих сфер жизни, межличностных контактов, функционирования на работе или самостоятельного действия. Нужно заметить, что большинство из нас – амбиверты, обычно с преимуществом особенностей одного из полюсов экстраверсии и интроверсии.

Амбиверты не так прямы и открыты для новых знакомств, как типичные экстраверты, не так застенчивы и скрыты, как интроверты. Они чувствуют себя комфортно в обществе людей с разными чертами характера. В некоторых ситуациях ведут себя более экстравертно, а в некоторых случаях интровертированы. Изменение их поведения зависит от ситуации и компании.

Таким образом, амбиверсия – это обозначение третьего психотипа, следующего за интроверсией и экстраверсией.

Следует отметить две основные гипотезы относительно отношений, которые могут возникать между экстраверсией / интроверсией и процессом изучения иностранных языков. Согласно первой из них экстраверты, благодаря их сопереживанию и открытости другим людям, максимизируют межличностные контакты и, следовательно, находят больше возможностей для общения и использования целевого языка. Таким образом, они получают больше языковых данных, увеличивают собственное производство языка и развивают важную способность использовать стратегии переговоров. Следовательно, они могут быстрее учиться и приобретать базовые навыки межличностного общения (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS), что в своих исследованиях подтверждает Стронг [7.с.241-258]. Таким образом, экстраверты могут демонстрировать практические социальные навыки и предпочитают аудио-язычные и коммуникативные способы обучения, диалог и групповую работу. Более того, они, как правило, неохотно работают самостоятельно, могут быть менее точными в изучении грамматики и письма и могут испытывать проблемы с развитием навыков чтения, особенно в поисковом чтении, для получения подробной информации [7. с.96].

Вторая гипотеза, основанная на результатах исследований, которые показывают, что интроверты тратят больше времени на чтение и письмо и достижение лучших результатов путем обучения в формальной среде, предполагает, что они могут развивать, в частности, познавательные способности и академические навыки, связанные с приобретением лингвистических знаний (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). Хотя результаты исследования не указывают на существование сильных корреляций этого типа, однако, как подчеркивает Ханна Коморовска [2. с. 96], интроверты обычно лучше справляются с задачами, требующими понимания текста, чем говорящими, а также обеспечивают четкость и правильность речи. Обычно они предпочитают академическое и индивидуальное обучение, а также стратегии обучения, которые позволяют им сосредоточиться на приобретении лингвистических знаний.

Древнегреческий врач Гиппократ, живший в V веке до н.э., выделил четыре типа темперамента: сангвинический, флегматический, холерический, меланхолический. Причем сангвиник и холерик представляют экстравертный тип темперамента, тогда как меланхолик и флегматик являются интровертным типом. Давайте рассмотрим эти типы подробнее.

Сангвиник – человек быстрый, подвижный, реагирует эмоционально на все впечатления. С другой стороны, его радость, симпатия, горе, и другие чувства хотя и ярки, но неустойчивы и легко сменяются противоположными чувствами. Сангвиник почти всегда инициатор в общении, но его отношение к людям может быть непостоянным. Он очень продуктивен в работе, когда ему интересно. Ученик с сангвиническим типом личности креативен, может побуждать других к действию. Однако он быстро забывает, запоминает лишь те вещи, которые пробудили его интерес.

Для педагога в работе с сангвиником в польской аудитории рекомендуется обеспечение спокойствия и поддержки энтузиазма, полезны упражнения на движение, помощь в понимании причин собственного поведения.

Холерик – человек быстрый, порывистый, с сильными чувствами, которые находят отражение в выразительной мимике, жестах, речи. Он часто склонен к бурным эмоциональным вспышкам. У холериков наблюдается быстрая смена настроений. С увлечением начиная дело, холерик быстро остывает, интерес к работе пропадает, и он без воодушевления продолжает, а иногда и бросает ее. Холерикам присуща склонность к доминированию и лидерству.

Предлагаемые преподавателям действия в работе со студентами-поляками, изучающими русский язык, у которых холерический тип темперамента, это – формирование личной системы ценностей, релаксационные упражнения, облегчающие самоконтроль.

Флегматик – человек медлительный, уравновешенный и спокойный. Его нелегко эмоционально задеть и невозможно вывести из себя. Его чувства почти никогда не проявляются внешне. В отношениях с другими людьми флегматик спокоен, устойчив в своих эмоциях. В работе он проявляет упорство и настойчивость, оставаясь спокойным и уравновешенным. Он производителен, компенсируя свою неспешность прилежанием.

Педагогам, работающим со студентами-флегматиками, в процессе обучения иностранным языкам, предлагается: терпеливо ждать пока он выполнит данное ему задание; часто хвалить для повышения мотивации.

Следующий тип – меланхолик. Он сильно переживает, хотя мало выражает свои чувства внешне. Люди данного темперамента в привычной, спокойной обстановке работают очень продуктивно, отличаются глубиной, содержательностью своего эмоционально-нравственного поведения и отношения к окружающим людям. Они очень обидчивы, тяжело переносят неудачи, склонны к замкнутости, одиночеству. Чувствуют себя неловко в новой, непривычной обстановке. Все внимание студента-меланхолика сконцентрировано на суть вопроса. В работе они обычно пассивны, часто мало заинтересованы.

Преподаватель, работающий со студентами-меланхоликами, изучающими русский язык, должен: позволить им подумать и выразить свое мнение, акцентировать развитие мышления, дать этим студентам немного больше времени на выполнение заданий.

Однако стоит отметить, что роль педагога в обучении иностранному языку польских студентов состоит в том, чтобы обратить внимание на особенности темперамента студентов в группе, поделив в первую очередь для

собственного понимания учеников на категории: интровертов (меланхолик и флегматик) и экстравертов (сангвиник и холерик). Их взаимодействие друг с другом и педагогом в образовательном процессе максимально эффективно. Педагог организует процесс обучения студентов, сглаживая резкие свойства темперамента каждого. В противном случае именно они зачастую мешают и учащимся, и преподавателю в учебной работе и поведении. Задача педагога состоит в закреплении положительных свойств темперамента. В результате такой работы приобретаются необходимые качества для раскрытия потенциала учащихся. Изучение иностранных языков холерику и флегматику даются в разной степени сложности, как и меланхолику и сангвинику. Холерикам следует постоянно мягко, но настойчиво требовать спокойных, обдуманных ответов, сдержанности в поведении и в отношениях с другими людьми, аккуратности и порядка в работе. Для холериков однообразная работа становится скучна и теряет интерес, поэтому запал в работе, разумную инициативность следует поощрять. Чрезмерная строгость и резкое повышение требований к меланхоликам ещё больше затормаживает их, снижает работоспособность. Флегматикам важно не допускать потери интереса к деятельности, поскольку это порождает безразличие и вялость. А у сангвиников нужно воспитывать усидчивость, настойчивость и целеустремлённость.

Зная характеристики типов темперамента и индивидуальные особенности личности студентов, преподаватель может создавать наиболее благоприятные условия обучения, устранять причины возможной дезадаптации, что крайне часто наблюдается в обучении иностранным языкам. Педагог помогает учащимся справиться с их психологическими барьерами, способствует интеллектуальному развитию, сохраняет мотивацию к учебе, делает интересной его жизнь и улучшает успеваемость.

Нами было проведено тестирование польских учащихся гуманитарного лицея в возрасте 18-19 лет (12 человек). Студентам предлагались тесты на уровень языковых навыков на русском языке, определение типа личности, уровень памяти и уровень мотивации. Затем результаты были скомпилированы с помощью методов корреляции.

Анализируя соотношение индивидуальных результатов, было выявлено, что уровень мотивации у студентов не связан с общими результатами языкового теста. Это связано с результатами хорошего чтения. Кроме того, более высокий балл в тесте памяти связан с более высокими оценками в языковом тесте. Поэтому, предлагая результаты статистических исследований, можно сделать вывод, что память играет важную роль при изучении русского языка среди наших респондентов.

Важной проблемой является также тот факт, что итоги результата типа личности не связаны с результатами языкового теста. Десять из двенадцати опрошенных являются экстравертами с амбивалентными чертами, а двое других – амбивалентны. Мы можем заметить, что некоторые ученики из первой группы (экстраверты с амбивалентными чертами) имеют низкие результаты аудирования, что можно объяснить экстравертированными особенностями личности. Можно сделать вывод, что учащиеся с определенным типом лич-

ности имеют меньшие проблемы в сдаче тестов по говорению, а в заданиях, требующих особой концентрации внимания, у них возникают трудности.

Следует также иметь в виду, что личность человека, прежде всего, индивидуальная материя, и мы не найдем двух одинаковых людей. Кроме того, она может развиваться/меняться в течение жизни, и в этом случае также нет похожих людей.

Респондентами являются молодые люди, поведение которых часто диктует окружающая среда и социальные тенденции. Учащиеся в данном возрасте в современном мире часто обладают экстравертными чертами. Поскольку эти люди являются молодым поколением современности, и к этому их подталкивает реальность. Молодые люди хотят добиться успеха и быть в курсе последних событий и быстро адаптировать свое поведение к реальности. В наши дни трудно быть индивидуалистом, хотя можно предположить, что это будет воспринято как признак экстраверсии.

Одно можно сказать наверняка, что амбициозные люди, которые интересуются научной жизнью, могут сосредоточиться и достичь своих целей в этой области. Многое зависит как от личностных качеств, так и от когнитивных способностей и внутренней мотивации личности.

Литература

1. Dąbrowska M., Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III: Cechy osobowości, przegląd badań, Rozprawy Społeczne Nr 1 (V) — 2011. —135-145 с.

2. Surdyk A., Przegląd dotychczasowych badań nad związkami cech osobowości nauczycieli i uczniów z procesem nauczania / uczenia się, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, 2001

3. Lanley M.O., Introwertyzm to zaleta, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2016. — 21-30 с.

4. Kondrak K., Ambiwertyk nowy typ osobowości, [Электронный ресурс] / Электрон. дан. – Режим доступа: https://portal.abczdrowie.pl/ambiwertyk-nowy-typ-osobowosci, (дата обращения: 26.03.2018)

5. Skehan P. (1989), Individual Differences in Second Language Learning. Edward Arnold, London.

6. Strong M., Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. TESOL Quarterly 17, 1983. — 241-258 с.

7. Komorowska H., Metodyka Nauczania Języków Obcych. Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2002. — 118-133 с.

8. Strelau J., Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2000.

9. Skehan P. (1989), Individual Differences in Second Language Learning. Edward Arnold, London.

10. Юнг К. Г., Психологические типы, Перевод: София Лорие (под ред. В. Зеленского), Спб.:Азбука, 2001. — 179216 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Кочерова М. А., Сметанина О. А.
НГПУ им. К. Минина, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
(Нижний Новгород, РФ)

В последние десятилетия в преподавании иностранного языка наряду с чтением, письмом, говорением и аудированием выделяется еще один вид формируемых компетенций – аудиовизуальная компетенция, которая предполагает «просмотр и понимание телевизионных передач или видео, или фильма» [7, с. 72]. Включение ее в изучение языка основано на том факте, что в реальной коммуникации аудирование в чистом виде, т.е. без визуальной поддержки, встречается крайне редко (разговор по телефону, сообщения по радио или в транспорте), в большинстве ситуаций процесс прослушивания сопровождается и просмотром. Аудиовизуальная компетенция включена также и в Европейский языковой стандарт для уровней А2 и выше [7, с. 77].

Развитие аудиовизуальной компетенции посредством использования аудиовизуальных средств обучения имеет ряд преимуществ:

- использование визуальной информации, которая дополняет аудитивную, «положительно сказывается на понимании»; [8, с. 148]
- персонализированный речевой стиль героев видеофильмов повышает схожесть с реальным общением; [8, с. 149]
- видео, фильмы и телепередачи считаются повышающими мотивацию и выступают импульсом для говорения и письма; [8, с. 180]
- аудиовизуальные материалы могут служить дополнительным источником для изучения межкультурных различий в процессе изучения иностранного языка [8, с. 181].

Основываясь на приведенных выше преимуществах использования аудиовизуальных средств, предлагаем рассмотреть потенциал русскоязычных анимационных материалов при использовании их в обучении детей русскому языку как иностранному.

Прежде всего обратимся к характеристике и анализу того мультипликационного материала, который можно использовать для преподавания РКИ и который предлагается в сети Интернет.

Проанализированные нами анимационные фильмы можно разделить на несколько групп:

1. Мультипликационные фильмы, снятые специально для преподавания русского языка как иностранного;
2. Анимация, снятая для дидактических целей РКИ, входящая в структуру урока;
3. Видео-уроки, содержащие мультфильм, специально снятый или подобранный по теме;
4. Видео, являющиеся анимированной последовательностью озвученных визуальных материалов РКИ;
5. Развивающие мультфильмы, предназначенные для обучения русских детей;

6. Обычные мультипликационные фильмы (или их фрагменты), применяемые преподавателями для решения конкретных ситуативных задач на уроках русского языка как иностранного.

Обратимся к анализу каждой из представленных выше групп в целом и ее дидактических возможностей в частности.

1. К первой группе относится сериал «Речевые ситуации», выпущенный в СССР в 1989 г. по заказу Института русского языка им. А. С. Пушкина и состоящий из пяти серий: «Знакомство», «Доктор! Доктор!», «В гостинице», "В гостях" и "Один день в городе" [4]. Серии объединены общим персонажем, иностранцем Ником, который путешествует по СССР, а их названия отражают типичные речевые ситуации. Сериал предназначен для взрослых, уже знакомых с русским языком и продолжающих его изучение, и является прекрасным примером аудиовизуального материала, поскольку предлагает соответствующий строго определенному уровню владения языком набор лексических единиц и грамматических конструкций, а также направлен на формирование правильного произношения. В уроке он заменяет диалог для чтения, но требует разработки заданий. Однако в курсах обучения детей этот материал неактуален, поскольку неинтересен детям по сюжету, содержит уже несколько устаревшие социокультурные реалии, сами ситуации детям не близки, лексика не соответствует изучаемой в младшем школьном возрасте.

2. Примером анимации, снятой для целей РКИ, но в отличие от предыдущей группы входящей в структуру урока, могут служить мультфильмы курса «Время говорить по-русски», осуществленного Центром Международного Образования МГУ при поддержке фонда "Русский мир" [1]. Видео не связаны друг с другом сюжетно и полностью подчинены уроку, содержащему предтекстовые и послетекстовые задания, лексические, грамматические и речевые упражнения, а также словарь, грамматический справочник, страноведческую информацию. Отдельные уроки составляют курс для изучающих русский язык с нуля. Поскольку проект курса ориентирован на взрослых, он не подходит для обучения детей.

3. Аналогом курса «Время говорить по-русски», но для детей, и с той разницей, что весь урок представлен в видеоформате, можно считать обучающий видеосериал «Русский язык со смешариками», созданый сотрудниками Института русского языка им. А. С. Пушкина и фондом поддержки инициатив в области семьи и детства «Национальный детский фонд» при финансовой поддержке Минобрнауки РФ для использования на портале «Образование на русском» [5]. Это полноценная передача, представляющая сценарный урок русского языка для иностранных детей. Уроки объединены в комплекс: темы последовательно выстроены, материал предыдущих уроков повторяется на последующих, от урока к уроку возрастают грамматические и лексические трудности. Всего в курсе 30 уроков: Знакомство, Семья, Цвета, Игрушки, Еда, Хобби, Школа, Дом. Квартира, Город, Животные, Про любовь, Давай играть, Профессии, Откуда ты?, Спорт, Иностранные языки, Мой друг, Страна Россия, Дикие животные, Погода, Зима, Весна, Лето, Осень, Распорядок дня, Дни недели, В магазине, Гости, Планы на будущее, Новый год. Исполь-

зование в практике обучения детей русскому языку видеосериала «Русский язык со смешариками» вызывает вопросы, поскольку он заменяет собой традиционный урок. Если рассматривать его как некий самоучитель – возможность вне учебного заведения научить ребенка русскому языку, то курс может быть полезным. А для учителя, как нам представляется, курс может послужить моделью для построения собственных уроков: мультфильмы могут быть использованы на уроке в качестве дидактического материала. Также данный курс эффективен при индивидуальном обучении, где могут быть использованы фрагменты с диалогами детей в студии.

4. В качестве примера анимированной последовательности озвученных визуальных материалов РКИ можно рассмотреть видео на youtube-канале «РКИ для всех». Несмотря на разнообразие форм, по своей сути это традиционные материалы, лишь представленные в видео-форме. Поэтому видео данной группы в работе не рассматриваются.

5. Развивающие мультипликационные фильмы, предназначенные для обучения русских детей, иногда используют также как материал для изучения русского языка иностранцами. Например, мультфильмы Р. Саакаянца представлены на канале youtube Russian Language Guide [2]. Другим примером могут служить мультипликационные фильмы серии "Уроки тетушки Совы" [6].

Использование развивающих мультфильмов в качестве материала для обучения детей русскому языку как иностранному вызывает вопросы: характеристика произношения, лексика неадаптированных мультиков часто препятствует восприятию информации детьми-иностранцами, начинающими изучать русский язык; а детям, уже имеющим опыт в изучении русского как иностранного, часто такие мультики могут показаться неинтересными, поскольку не соответствуют уровню их развития.

6. Последняя группа объединяет мультипликационные фильмы, не предназначенные для обучения русскому как иностранному, но адресованные детям. Примеры использования обычных детских мультфильмов в обучении РКИ можно найти в работах «Русский мир в русском кино» и Animation for Russian Conversation. Безусловно, такой материал разнообразен и предоставляет широкие дидактические возможности его использования.

Мультипликационные фильмы используются как аудиовизуальный материал аналогично тексту, аналогично любому другому видео: фильму, телепередаче. Преподаватель выбирает конкретный мультфильм или его фрагмент в соответствии с целями и задачами урока, особенностями аудитории, что позволяет представить нужные лексические и грамматические темы, желаемые речевые ситуации. Причем так, как они реализуются в живой речи. Кроме того, мультипликационные фильмы, являясь аутентичным материалом, содержат в себе экстралингвистическую информацию: страноведческие сведения, реалии, культурные особенности общения, особенности менталитета.

Мультипликационные фильмы имеют большой потенциал для практики преподавания русского языка как иностранного дошкольникам и младшим школьникам. Использование мультфильмов предполагает, конечно, тщатель-

ный отбор и продуманную дидактизацию: выбор лексических единиц и грамматических конструкций, разработку системы заданий, активацию полученных знаний и навыков. Поскольку именно эта форма соответствует возрастно-психологическим особенностям, привлечение мультфильмов на уроках РКИ для детей повышает мотивацию к изучению языка, улучшает усвоение материала, стимулирует самостоятельное использование языка и, как следствие, повышает эффективность обучения.

Литература

1. Время говорить по-русски [Электронный ресурс]. URL: http://speak-russian.cie.ru/time_new/

2. Занимательные уроки Р. Саакаянца [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TK941fEtoj0

3. Малышева Т. С. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1 курса на основе аутентичных мультипликационных фильмов // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2016. № 7 (49) Ч. 2 – С. 33-35

4. Речевые ситуации [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Bz2WZ3Q0wwQ&list=PLkxGP5Z9U2Za4rUCA8QwyL6wzI4ZSgJJB&index=1

5. Русский язык со смешариками [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=2TpWqtidnC0

6. Уроки тетушки Совы [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=qsllcSQSl7I

7. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, bewerten. Europarat (Hrsg.). München: Langenscheidt, 2001. – 240 s.

8. Porsch R., Grotjahn R., Tesch B. Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 2010. № 21 (2). – S. 143-189.

ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО И КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Зиновьева Т.И.
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
(Москва, РФ)

Российскому обществу сегодня свойственна активизация миграционных процессов, что нередко сопровождается обострением проблем адаптации мигрантов, их культурной интеграции.

Исследование поликультурного состава общеобразовательных учреждений города Москвы показало, что современная ситуация в образовательной среде столичного региона характеризуется культурно-языковым многообразием: в подавляющем большинстве школ обучаются представители различных этносов, культур, конфессий. В третьей части школ дети мигрантов составляют более четверти общего количества учеников класса. При этом учениками одного класса могут являться дети более десяти разных нацио-

нальностей, для которых русский язык не является родным; имеют место случаи, когда дети, для которых русский язык родной, оказываются в меньшинстве. Таким образом, поликультурная среда школы столичного региона имеет «мозаичный» характер, «составлена» языками и культурами разных этносов, что, безусловно, создает «значительные трудности и преподавания русского языка учителем, и усвоения его учащимися» [3, с. 73-74].

В публикациях педагогов, политиков, общественных деятелей дискутируются вопросы поиска решений по предупреждению нежелательных последствий (нарастания в обществе ксенофобских тенденций, реакции на них мигрантов и др.) изменения демографической ситуации. Предлагаются меры, имеющие гармонизирующий ресурс: изучение прогнозов демографической ситуации; анализ опыта обучения детей мигрантов; обеспечение адекватного взаимодействия представителей власти, организаторов образовательного процесса, представителей диаспор; определение мер социализации детей мигрантов средствами образования [5; 7].

Значение образования для решения задачи гармонизации социально-культурной ситуации многонационального региона трудно переоценить. Образование является уникальным механизмом сохранения и передачи культуры из поколения в поколение, приобщения мигрантов к русскому языку и русской культуре как языку и культуре страны проживания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте названы предметные результаты обучения русскому языку: формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения [9: с. 10].

В последние десятилетия появились публикации (С. П. Анзорова, Н. М. Ахмерова, Т. И. Бакланова, И. В. Гавриш, Т. А. Шутова и др.), в которых получили освещение вопросы готовности педагога к ведению образовательного процесса в условиях культурно-языкового многообразия в школе, при этом особое внимание уделяется проблеме «достраивания» этнокультурного компонента профессиональной компетентности педагога [1; 2; 5].

Этнокультурная компетентность учителя рассматривается как составляющая профессиональной компетентности, интегративное качество педагога, характеризующееся единством мировоззренческой, коммуникативной, психолого-педагогической, социокультурной компетенций. Специалисты (С. П. Анзорова, Н. М. Ахмерова, И. В. Гавриш, В. И. Матис, Е. Н. Черкураева и др.) единодушны относительно выделения базового элемента этнокультурной компетентности, коим признано ясное понимание педагогом собственной этнокультурной идентичности [2].

Чрезвычайно важной составляющей готовности педагога к решению образовательных задач в поликультурной школе является сформированность адекватного самосознания гражданина современной поликультурной России

как единства трех начал. Во-первых, это чувство принадлежности к своему этносу, своему народу, любовь и уважение к национальным традициям, стремление владеть своим национальным языком и национальной культурой. Во-вторых, это чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, национальный патриотизм. Наконец, это чувство принадлежности к мировому сообществу [6: с. 519]. Сказанное относится к самосознанию самого педагога и той деятельности, которую он обязан вести в отношении формирования самосознания учащихся поликультурного класса.

Значимым компонентом профессиональной готовности к педагогической деятельности в поликультурной среде является отношение учителя к явлению, именуемому культурным многообразием, которое, как общепризнанное богатство, ни в коем случае не должно потеряться под нарастающим влиянием унифицирующих процессов. Сохранение культурно-языкового многообразия среды возможно только в том случае, если его представители, в том числе учителя, осознают необходимость сохранения национальной идентичности всех культур, понимают потребность и острую необходимость достижения определенного уровня унификации ее своеобразия в контексте интенсификации процессов межкультурного взаимодействия. Важно расценивать культурное многообразие как положительный момент, способный обогатить учащихся интеллектуально и эмоционально, помочь приобрести новый жизненный опыт. Педагог должен быть подготовлен к толерантному восприятию проявлений социокультурной инаковости (языка, нравственных ценностей, этикетных норм и др.). Будучи фасилитатором, учитель поликультурного класса принимает стремление каждого ребенка к сохранению своей непохожести, к отысканию стабильных ориентиров установления взаимодействия с носителями иной культуры. Эта позиция социальной толерантности позволяет учителю в условиях культурно-языкового многообразия испытывать именно позитивные чувства, выстраивать конструктивные межличностные отношения с учащимися и их родителями. Следует подчеркнуть, что в ситуации социокультурной инаковости психологические факторы едины для всех, поэтому они выступают в качестве базовых факторов [1].

Педагог поликультурной школы решает проблему определения направленности воспитательного процесса: следует ли сосредоточить усилия на работе по обеспечению осознания учащимися необходимости сохранения своей национальной идентичности? Возможно, учет факта интенсификации процессов межкультурного взаимодействия, например, в столичном регионе, выдвигает на первый план задачу достижения допустимого уровня унификации ее своеобразия?

Основным направлением профессиональной деятельности учителя поликультурного класса является воспитание каждого ученика как «человека культуры» (термин Е. В. Бондаревской). В рамках этой педагогической концепции воспитание рассматривается как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, которая обеспечивает единство и меру свободы, гуманности, духовности и жизнетворчества, воплощающихся в личностном образе ребенка. Параметры такой личности (по Е. В. Бондаревской):

это личность свободная, способная к саморегуляции, имеющая высокий уровень самосознания, самодисциплины, независимости суждений, уважения к мнению других, ответственности за принятые собственные решения. Это личность гуманная, не способная причинить вред ни людям, ни природе, ни себе. Это личность духовная, имеющая потребности в познании, красоте, общении, творчестве, поиске идеала. Наконец, это личность творческая и адаптивная, усвоившая алгоритмы поведения, обладающая готовностью к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями [8: с. 171].

Педагог, осуществляющий учебный процесс в поликультурном классе, неизменно обнаруживает недостатки классно-урочной системы обучения: невозможность учёта воздействующих на конкретного ребёнка социальных факторов; невозможность реализации образовательных инноваций, направленных на всемерное развитие личности каждого ученика поликультурного класса; затрудненность обеспечения творческого саморазвития ребёнка. В качестве противовеса традиционному классно-урочному подходу преподавания учебных предметов выдвигается понятие «комплексная система обучения» (М. В. Богуславский, И. С. Симонов и др.).

В комплексной системе обучения детей мигрантов русскому языку, их социальной адаптации в условиях поликультурной школы в единое целое объединены не имеющие в настоящее время истинно органичных связей, процессы. Таковыми являются: процесс обучения детей мигрантов русскому языку и процесс обучения русской культуре на основе их взаимозависимости; процесс осуществления образовательного процесса на уроках русского языка и во внеурочной деятельности; процесс обучения русскому языку и русской культуре детей мигрантов и процесс вовлечения в обучение их родителей (самих мигрантов); процесс осуществления образовательного процесса в групповых формах работы (общешкольные мероприятия, работа в классе, в малой группе, в паре) и в форме индивидуальной работы; процессы очного и дистанционного обучения и др.[4].

Таким образом, профессиональная компетентность современного педагога является залогом решения столичным образованием проблем гармонизации этнокультурных отношений участников образовательного процесса города Москвы.

Литература

1. Анзорова С. П. Подготовка будущего учителя к реализации личностно-ориентированного подхода с использованием этнокультурного компонента: Автореф. дисс…канд. пед. наук. М., 2003. – 22 с.

2. Бакланова Т. И. Концептуальные основы развития современного этнокультурного образования // Культурное наследие народов мира в содержании современного образования: Сборник научных статей. М.: МГУКИ, 2009. – С. 8-21.

3. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж. В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1 (31). – С. 71-77.

4. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т. И. Зиновьева. М.: Издательство «Перо», 2016. – 232 с.

5. Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.businessuchet.ru/pravo/DocumShow_DocumID_21649.html (дата обращения: 24.11.10).

6. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Издательство МПСИ, 2003. – 536 с.

7. Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие/под ред. Ж.А Зайончковской, И. Н. Молодиковой, В. И. Мукомеля; Центр миграционных исследований. Институт Открытое Общество (HESP OSI) и Бюро ЮНЕСКО. М., 2007. –370 с.

8. Теоретические основы воспитания: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / под ред. В. П. Сергеевой. М.: Академия, 2010. – 272 с.

9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М., 2010.– 31 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИСТИКА ПЕРЕВОДА»

Е. Л. Ачилова, В. П. Ачилова
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Курс «Стилистика перевода» входит в цикл профессиональных дисциплин базовой части учебного плана по направлению подготовки 45.04.01 Филология (русский язык и литература) профиль «перевод и переводоведение» (квалификация «магистр») и предусматривает овладение обучающимися компетенциями ПК3 и ПК12, предполагающими, в частности, умение переводить тексты различных типов. В ходе изучения дисциплины большое внимание уделяется творческой деятельности студентов-переводчиков по порождению текста перевода. В основном студентам для работы предлагаются прозаические тексты различных стилей, реже – поэзия.

Целью данной статьи является анализ перевода (допустимо с элементами вольного перевода) стихотворения С.Я. Маршака «Сказка о глупом мышонке» [5] на украинский язык, выполненного студентами-переводчиками 2 курса 2016 – 2018 года обучения в качестве творческого проекта.

Как известно, перевод стихотворного произведения осложнен тем, что поэтический текст в большей степени зависит от форм языка, чем проза, его композиционная структура неразрывно связана с его ритмико-мелодическим рисунком. Так, Л. Т. Идиатуллина отмечает: «В поэтическом тексте используются те же слова и выражения, что и в практической речи, но благодаря его стихотворной организации кардинально меняется сам механизм смыслообразования, перестраиваются и парадигматика, и синтагматика речи, а также ее коммуникативная ориентация и функции» [1, с.2].

Таким образом, при переводе стихотворного произведения переводчику важно сохранить ритм и рифму, строфику, отразить звуковой строй текста-

оригинала, правильно воспроизвести его образный строй и сохранить лексические и синтаксические повторы [4, с. 278].

Перевод поэтического текста «стимулирует индивидуальные способности студента, когда он, соединяя в себе навыки создания рифмованных строк, умение чувствовать ритм стиха, развивает способности ассоциативно соединять видение лирического героя произведения-оригинала и свое видение как переводчика» [2, с. 327].

Исследования переводных стихотворных текстов показали, что при переводе, с одной стороны, часть материала может быть выпущена, часть материала может быть изменена, а с другой стороны, может привноситься материал, которого не было в исходном тексте [3, с. 103].

Проанализируем учебные переводы, выполненные студентами на близкородственный украинский язык. Для проекта было выбрано произведение для детей, легкое для понимания, без сложных метафор, эпитетов и пр. Перед обучающимися стояла цель выполнить творческий перевод, сохранив все качества стихотворного текста и его основной сюжет с возможностью отступления от оригинала.

Работы всех пяти авторов можно считать успешными, студенты креативно подошли к выполнению задания. Два перевода выполнены близко к тексту с сохранением всех персонажей (IV и I), еще в трех наблюдаются изменения: выпущен персонаж **тетя свинка**, в переводе III главный герой **мышонок** трансформирован в дочку:

Ніч. Нора. Миша співає.

*Її **донька** не всинає.*

Ритмико-мелодическая структура оригинала потребовала от переводчиков творчески подойти к персонажу *тетя лошадь*. Так, в переводе III употреблен разговорный вариант *коняка*: *За жабою була **коняка***; в IV и I переводах использована уменьшительно-ласкательная форма разговорного слова:

IV – *Тоді побігла мишка-мати*

***Конячку** тьотю стала звати*;

I – *І побігла мишка-мати,*

*Щоб **конячку** в няньки звати*;

в переводе II **тетя лошадь** заменена на **пони**:

Пострибала мишка-мати

*Пані **поні** в няньки звати…*;

а в V – на корову:

Побіжала мишка-мати

*До **корови** запрохати*;

в переводе III ритм стихотворения потребовал замены щуки словом *рыба*:

Мати-мишка, що робити,

*Почала **рибу** просити*.

Тетя кошка в переводе V трансформирована в котика:

І побігла мишка-мати

Котика *до дому звати*.

Интересно, что в переводе V к лексеме *жаба* дан синоним *ропуха*: *Почала* ***ропуха*** *квакать*.

Отдельно рассмотрим перевод деталей.

1. В исходном тексте мышка обещает мышонку хлебную корку и огарочек свечи. Студенты решили оригинально подойти к переводу этих деталей: *Обіцяє мишка-мати //* ***Хліба*** *та* ***огарок*** *дати* (III); *Дам* ***хліба*** *я тобі* ***скоринку*** (IV); *Дам тобі* ***зернят*** *я трошки // І сушені* ***калачі*** (V); *Дам тобі я* ***пиріжка*** *І смачненькі* ***калачі*** (II). Как видно, упоминание об огарочке свечи сохранилось только в переводе III, в V появились *зернята*, а вот хлебная корка сохранилась (в IV) либо трансформировалась в *калачі* и *пиріжок* (II). Автор перевода I заменил конкретные детали на местоимение *все* с абстрактным значением: *Колихала, обіцяла //* ***Все*** *віддать за його сни*.

2. Червяк, обещанный тетей уткой, был переведен точно – *черв'як* (I), *черв'ячок* (V) или *хробачок* (IV), *хробак* (II, III).

3. Комар в переводах I, III и IV переведен эквивалентом *комар*, в V – словом *жучок*: *Як заснеш ти солоденько, // Вранці дам* ***жучка****, маленький*; во II – словосочетанием *комашиний сніданок*: *Прокидайся тільки ранком, // Нагодую* ***комашиним сніданком***.

4. Мешок овса, обещанный лошадью, сохранился в переводе IV: ***Вівса мішок*** *для тебе назбирала*. В переводах I и II сохранилось только название этой зерновой культуры и продукт из нее: *Як заснеш скоріше сам, // Дам тобі за це* ***вівса*** (I); *Засинай під мою колисанку, // Приготую я тобі* ***вівсянку*** (II). Изменение персонажа *тетя лошадь* в переводе V на *корову* потребовало от переводчика соответствующих изменений в деталях: *Якщо будеш добре спать, // Дам тобі* ***вершків*** *злизать*. Автор перевода III выпустил обещание лошади, подав вместо него характеристику персонажа с использованием разговорно-оценочной лексики: *За жабою була коняка, // Відома всім заводіяка*.

5. Курица предлагает мышонку забраться под крыло, *«там и тихо и тепло»*. Авторский дословный вариант сохранен в переводах I и II. Авторы переводов IV, V и III прибегают к смысловой трансформации: *Нумо, хутко лізь під крильце, //* ***Щоб зігрілось тонке тільце*** (IV) – выпущен компонент *тихо; Залізайти під крило, // Там* ***сухенько*** *і* ***тепло*** (V) – компонент *тихо* заменен на *сухенько*; *Буде там* ***тепло і тихо, // Не зачепить тебе лихо*** (III) – добавлены сведения о безопасности для мышонка под крылом.

Повторные реплики мышонка после каждой колыбельной сохранены с небольшими изменениями в переводах I, II, IV и V. Автор перевода III по-своему «преломил» ситуацию:

«Ваш поганий голос, тітко,
Є для мене як нагнітка.
Спати не допомагає,
А дратує і шкрябає».

Отдельно отметим, что в перевод III введена украинская культурная реалия *кобзар*: *Гучно, голосно, кошмар! // З вас не вийшов би* ***кобзар***.

Таким образом, можно утверждать, что все переводчики сумели передать основную идею произведения и стиль изложения исходного текста, хотя изредка с изменением ритма стихотворения и добавлением новой стилистической окраски. Подобные творческие работы помогают студентам овладеть навыками перевода текста с особой ритмико-мелодической структурой, развить «поэтическое чувство» и проникнуть в эстетическую функцию языка на уровне порождения стихотворного текста.

Литература

1. Идиатуллина Л. Т. Проблема перевода поэзии в исследованиях современных ученых / Л.Т. Идиатуллина // Вестник Казанского государственного университета, 2010. URL:https://docplayer.ru/25975565-Udk-882-problema-perevoda-poezii-v-issledovaniyah-sovremennyh-uchenyh-l-t-idiatullina.html (дата обращения 25.05.2018).

2. Карзенкова Е. П. Взаимодействие близкородственных языков в ситуации обучения / Е.П. Карзенкова. – Filološkestudije, Vol. 13 No. 1 Lipanj 2015. URL: https://hrcak.srce.hr/file/254230 (дата обращения 25.05.2018).

3. Лозинский М. Л. Искусство стихотворного перевода / М.Л. Лозинский // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М.: Прогресс, 1987. – С. 91 – 106.

4. Солодуб Ю. П. Теория и практика художественного перевода / Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.

5. Маршак С. Я. Сказка о глупом мышонке / С.Я. Маршак // Лучшие сказки на ночь. – Москва: Издательство АСТ, 2017. – С. 5 – 18.

Авторы перевода:

I – Антонова Ксения.

II – Крук Екатерина.

III – Маркин Максим.

IV – Тарасюк Дарья.

V – Шмарова Екатерина.

КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО СИНТАКСИСА

С. С. Дикарева, С. Г. Чернобривец

Таврическая академия (структурное подразделение)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»

(Симферополь, РФ)

В центре внимания современной лингвистики и лингводидактики находится потенциал цифровых языковых ресурсов, которые представляют собой уникальные средства выражения мыслительно-языковой энергии человека. Эффективным инструментом изучения цифровых языковых ресурсов служат технологии корпусной лингвистики по созданию супермассивов электронных текстов. В статье представлен опыт изучения некоторых синтаксических конструкций русского языка параллельно с конструкциями украинского языка на основе инструментария Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ [ruscorpora.ru]).

С. И. Гиндин рассматривает культурные корни корпусной лингвистики и показывает возможные импликации корпусных технологий для теоретической и прикладной лингвистики [1]. По мнению В. А. Плунгяна, в лингвисти-

ке наступила эпоха лингвистических корпусов, в соответствии с чем различается докорпусная лингвистика и корпусная лингвистика [4].

Как отмечает Сильвия Бернандини (Silvia Bernandini), в сфере лингвистической дидактики корпусы становятся эффективной и полезной учебной технологией, главным образом в методике преподавания лингвистических дисциплин и иностранных языков в режиме диалога «преподаватель – студент-исследователь» [6].

Анализ научной литературы по корпусной дидактике показывает, что преподаватели используют не только традиционный метод объяснения, но и когнитивно-коммуникативные практики, которые соответствуют образовательной технологии «обучение через исследование». Смещение акцентов в обучении предусматривает выполнение учебных заданий в формате мини-исследований, в которых ярко выражена творческая установка студентов.

Примером корпусного исследования являются проекты студентов Таврической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского [3].

Ниже приводятся образцы прагматического и синтаксического анализа на основе данных Национального корпуса русского языка:

1) примеры результатов поиска перформативов *клянусь, клянуся, присягаю* в основном подкорпусе НКРЯ и параллельном украинско-русском подкорпусе ПК НКРЯ;

2) даётся прагматический комментарий для идентификации иллокуции и синтаксический комментарий для выбора адекватного перевода.

Режим поиска: поиск точных форм, 1 лицо, ед. число, настоящее время глаголов.

Обозначения: основной подкорпус ОК НКРЯ, параллельный подкорпус ПК НКРЯ.

Примеры и комментарии в аспекте синтаксиса и прагматики перевода

(1) *Я любил тебя,* ***клянусь*** *в том при последнем часе моей жизни самим богом* [А. Е. Измайлов. Бедная Маша (1801),ОК НКРЯ]. Комментарии (1). В примере (1) перформатив *клянусь* соответствует ассертиву, т. е. утверждению *Я любил тебя*, что подкрепляется констатацией времени произнесения клятвы *при последнем часе моей жизни* и конкретизатором *самим богом*. С позиции формального построения второй предикативной единицы этого высказывания предикат *клянусь* может быть рассмотрен как основа односоставной определённо-личной структуры (в традиционном понимании) или неполной реализации двусоставной структурной схемы N1 Vf.

(2) Богом ***присягаю****, що ні у кого такого халата немає, – заказний* [Іван Карпенко-Карий. Хазяїн (1900), ПК НКРЯ]. Комментарии (2). Пример 2 иллюстрирует употребление перформатива *присягаю*. Важно отметить, что употребление глагола *присягаю* в украинском языке как в официальной, так и в неофициальной обстановке увеличивает иллокутивную силу высказывания, возлагает на адресанта большую долю ответственности, говорит о взвешенности и серьезности его намерений. Акцент структуры с глаголом *присягаю*

делается именно на данный глагол, что свойственно односоставным определённо-личным высказываниям, а не на субъекта, выбравшего эту стилистически маркированную лексему.

(3) Ты, как старший, должен быть всегда его защитником и другом, сын мой. – ***Клянусь*** *тебе в этом, отец! – И мальчик торжественно поднял вверх правую руку, призывая в свидетели богов. – Ти, як старший повинен завжди захищати його, бути йому другом, сину мій! –* ***Присягаю*** *тобі в цьому, батьку! – І хлопчик урочисто підняв угору праву руку, закликаючи у свідкі богів.* [Е. Л. Озерецкая. Олимпийские игры (1972), ПК НКРЯ]. Комментарии (3). В данном примере на русском языке акт клятвы как комиссива описывается невербальными средствами, такими, как поднятие руки в знак серьезности своих намерений. Этот факт, по-видимому, обусловил при переводе на украинский язык выбор лексемы ***присягаю.*** Оба эти глагола, как и в предыдущих примерах, имеют высокую стилистическую окраску и, являясь главными членами определённо-личных предложений, акцентируют внимание именно на действии, а не на субъекте действия. Таким образом, адекватность русско-украинского перевода зависит от контекстов употребления и лексико-грамматических средств того и другого языка.

Проведённое исследование убеждает, что в формировании синтаксических компетенций студентов гуманитарного профиля особое значение приобретает корпусная грамотность. Корпусная грамотность предполагает: 1) знание базовых понятий, методов и технологий корпусной лингвистики; 2) изучение и обобщение основных способов и этапов создания корпуса; 3) владение навыками корректного поиска в корпусах разного типа; 4) умение использовать паспортизацию текста; 5) определение внешней и внутренней разметки текста; 6) исследование Интернета как корпуса [3, с. 200].

Таким образом, корпусная грамотность является лингвоспецифической платформой обучения бакалавров-гуманитариев. Перспективным представляется также лингвистический мониторинг региональных web-сайтов [2];[5].

Литература

1.Гиндин С. И. О культурных корнях корпусной лингвистики и её возможных импликациях для теоретического и прикладного языковедения /С.И.Гиндин // «Труды международной конференции Корпусная лингвистика – 2015». – СПб.: С.-Петербургский гос. университет, Филологический факультет, 2015. – С. 170–180 .

2. Дикарева С. С., Чернобривец С. Г. Проект «Крымский региональный корпус русской коммуникации»: лингвистическая концепция и эмпирический материал / С. С. Дикарева, С. Г. Чернобривец // Современная картина мира: крымский контекст : коллект. моногр. Кн. 1. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 31- 44.

3. Дикарева С.С., Батурина А.А., Дикарев А.Е. Корпусная грамотность в сценариях образования бакалавра-гуманитария // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика-2015». - СПб. :СПбГУ. Филологический факультет, 2015. – С. 189-201

4. Плунгян В. А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов» [Электронный аудиоресурс] Публичные лекции на Полит.ру URL: http://www.polit.ru/lectures/2009/10/23/corpus/html Доступ свободный

5. Савчук С.О. Лексико-семантические особенности текстов региональных СМИ по данным корпусного обследования/ С. О. Савчук // Труды международной конферен-

ции «Корпусная лингвистика – 2015». – СПб.: С.-Петербургский гос. университет, Филологический факультет, 2015. – С. 398–406.

6.Bernandini, Silvia Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments, In: Sinclair, John McH., ed., How to use corpora in language teaching, Amsterdam [u.a.]: Benjamins VI, 307 S. (Studies in corpus linguistics: 12), (2004).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ДИНАМИКИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

КрушинскаяТ.Ф.
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»
(Химки, РФ)

Личностное развитие обучающихся, наряду с обучением и воспитанием, является основной задачей психолого-педагогической деятельности в вузе. Но в отличие от обучения и воспитания, данный процесс является менее поддающимся строгому планированию, более индивидуализированным, требующим психологически тонкой направляющей работы преподавателей вуза.

Проблема определения подхода к данной деятельности, определения методологической основы личностного развития обучающихся является сегодня актуальной, именно поэтому в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» провозглашён «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности…»[2].

Системно-деятельностный подход побуждает к тому, чтобы в процессе обучения протекал гармоничный процесс овладения обучающимися системой научных знаний, практических умений, навыков и одновременно формирования научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Методологической основой интерактивного обучения является именно данный психолого-педагогический подход.

Интерактивные плакаты создавались в соответствии с этим подходом к процессу обучения, успешность которого в итоге определяется отношением обучающихся к познавательной деятельности.

Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин выстраивали линию универсальных учебных действий, в современной терминологии мы эти действия назовём компетенциями, относящимися к деятельности человека (в классификации И. А. Зимней), или учебно-познавательными компетенциями (в классификации А.В. Хуторского). Относятся эти универсальные учебные действия к ключевым компетенциям.

Системно-деятельностный подход обусловил необходимость гармонического единства частей электронного пособия, в котором сочетаются рациональные, эмоциональные, сообщающие и поисковые, содержательные компоненты в обучении. Самостоятельные и служебные части речи представлены по единой схеме.

Интерактивные тесты помогают обучающимся оперативно определять качество усвоения материала, обнаруживать пробелы в знаниях, а потом с

помощью возврата к теоретическим частям электронных пособий или к интерактивным плакатам повторно изучать те части темы, которые вызывают затруднения в отработке. С помощью компьютерной оперативной обратной связи вырабатывается важный навык самооценки сформированности компетенций. Важность обратной связи в деятельности подчёркивал П. К. Анохин [1, с. 9]. На основе самооценки и самоанализа учебной деятельности организуется целенаправленная и своевременная коррекция умений.

В процессе работы с теоретическими частями интерактивных средств обучения, разработанных в Академии гражданской защиты МЧС России реализуется направленность обучения на развитие психических процессов посредством организации не только усвоения обучающимися знаний по русскому языку и культуре речи, но и способов получения знаний. Анализируя, сравнивая, обобщая, делая выводы, обучающийся включается в познавательную деятельность. Теоретический материал выводится на экран не сразу, даётся возможность студенту подумать, вспомнить то, что было изучено ранее.

Согласно системно-деятельностному подходу за изучением теоретических сведений следуют материалы, которые позволят организовать тренировочные упражнения. Например, для применения на практике знаний об образовании причастий настоящего времени предлагается организовать работу со следующим материалом:

вести – ведущий, ведомый
*привести – **
любить – любящий, любимый
*полюбить – **

При создании плакатов не ставилась задача дать обширный материал для закрепления полученных знаний, но при этом требование преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения соблюдается и благодаря включению примеров для получения обратной связи, и благодаря тому, что подача форм словоизменения идёт в интерактивном режиме (часть информации учитель может открыть, часть оставить скрытой для тренинга с последующей проверкой).

Пособие способствует формированию ключевых коммуникативных компетенций: дидактический материал плакатов является средством для выработки навыков нормативного употребления языковых единиц в речи, например: выбора правильной формы числительных, постановки ударения в различных формах существительных, глаголов.

Формирование компетенций с применением интерактивных средств обучения способствует достижению развивающей цели образования – способствовать совершенствованию культурного мышления, формированию гармоничного взаимодействия с информацией.

Культурологический подход ориентирует работу преподавателя на приобщение студентов в процессе обучения к общечеловеческим ценностям, индивидуальный подход – на удовлетворение образовательных интересов, потребностей и склонностей. Материал для наблюдения, тренировочных упражнений плакатов подобран так, чтобы он способствовал формированию

личностных качеств учащегося в процессе усвоения социально-культурного опыта человечества, обобщенного в лаконичных, метких высказываниях: пословицах, поговорках, афоризмах.

Работа с электронным пособием позволяет укрепить у обучающихся уважительное отношение к интеллектуальному труду, помочь увидеть в современных средствах информационно-коммуникационных технологий возможности образования, развития науки, а не только средство развлечения.

Применение интерактивных средств обучения, включение в работу специальных приёмов, соответствующих индивидуальным нейропсихологическим особенностям обучающихся, – главные пути реализации системно-деятельностного и индивидуального подходов в обучении студентов АГЗ МЧС России.

Итак, методологической основой повышения динамики личностного развития студентов является культурологический, системно-деятельностный и индивидуальный психолого-педагогический подходы.

Литература

1. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М. : Наука. 1979. – 456 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

ЗНАКОМСТВО СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, С ВЕРОВАНИЯМИ И ОБРЯДАМИ СЛАВЯН НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ СКАЗКИ

Кадлубинская П. В.

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

(Нижний Новгород, РФ)

Специфической особенностью изучения любого иностранного языка, в том числе и русского, является не только необходимость освоения некоторых единиц, служащих для коммуникации, но и приобщение к экстралингвистической среде, характерной для изучаемого языка.

Средств для этого может быть большое количество: ознакомительные поездки, погружение в языковую среду с помощью фильмов, видеоблогов. Однако существуют такие ситуации, когда использование вышеперечисленных способов по каким-либо причинам невозможно: финансовое состояние, проблемы в интерпретации тех или иных культурных явлений.

В таком случае как средство освоения можно использовать элективный курс, направленный на освоение и усвоение фоновых знаний об истории России, истории русского языка и культуры. Тогда совершенно необходимо знакомство студентов с русской литературой как частью культуры. На вопрос о выборе материала можно дать ответ об однозначной необходимости вклю-

чения русских сказок как материала, обладающего следующими особенностями:

1. несложный синтаксис предложений,
2. небольшой объем произведений,
3. наличие большого числа наглядного материала для визуализации образов.

Наиболее приемлемым материалом, отвечающим указанным требованиям, являются сказки. Для того чтобы дать студентам не просто фоновую информацию о русском фольклоре, а показать его как средство отражения мировоззрения русского народа, предлагается проиллюстрировать материал сказки в соответствии с интерпретацией В. Я. Проппа [3] в его книге «Исторические корни волшебной сказки» [2]. Как наиболее яркий пример можно использовать сказку Баба-яга (102) из сборника А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки» [1].

Предлагается нижеследующий план работы с данным материалом. Следует отметить, что рассказ о глубинном смысле сказки не должен выглядеть как лекция, его следует вплести в канву урока, используя привычные методы обучения: чтение, обсуждение, пересказ.

После прочтения сказки студентам предлагается выделить непонятные фрагменты или те фрагменты, которые удивили их (приблизительный вариант см. Таблица №1). В результате данной работы будут выявлены части, затрудняющие понимание всего текста, необходимо раскрыть их суть в начале изучения материала, после чего начать разговор о более глобальных вещах.

Таблица №1. Цитаты для обсуждения сказки «Баба-яга» (102) из сборника А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки».

Цитата	Значение/Комментарий преподавателя
Избушка, избушка! Стань к лесу задом, а ко мне передом.	Избушка стоит на границе двух миров [2, с. 155]. Герой сейчас в мире людей. Ему надо попасть в мир мертвых. Чтобы это сделать, ему нужно выдержать испытания. Первое испытание – повернуть избушку. Герой это сделал.
Стоит избушка на курьих ножках	Избушка, стоящая на грани двух миров, в обряде имеет форму животного, в мифе часто совсем нет никакой избушки, а есть только животное [2, с. 155]. Чтобы попасть в мир мертвых, избушка/животное должно как будто съесть/убить героя. Поэтому избушка имеет черты животного.
Русским духом пахнет! — говорит Яга.	Запах мертвых страшен и противен живым. Бага Яга охраняет мир мертвых от живых. Поэтому Запах живых так же противен и страшен мертвецам.

Идёт мужик в избушку, а в ней баба-яга: впереди голова, в одном углу нога, в другом — другая.	Почему яга занимает всю избу? Ведь она нигде не описывается и не упоминается как великан. И, следовательно, не она велика, а избушка мала. Яга напоминает собой труп, труп в тесном гробу или в специальной клетушке, где хоронят или оставляют умирать [2, с.163].

После знакомства с деталями текста студенты сами смогут предположить о значении иных деталей сказки для понимания ее концепции в целом.

На следующем этапе работы им предлагается выделить основных персонажей сказки и указать, какую функцию они выполняют, после чего происходит утончение значения данных функций преподавателем (приблизительный вариант см. Таблица №2).

Таблица №2. Основные персонажи сказки «Баба-яга» (102) из сборника А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки».

Персонаж	Функция	Комментарий
Дочка мужика	главный положительный герой	Главный положительный персонаж
Баба-Яга	задавание задачи [2, с. 173]	Этот персонаж испытывает героя
Мышки	Помощники	Мыши – это тотемные животные. То есть олицетворяют духов предков. Помогая им, герой помогает своим предкам, а они в ответ ему.
Дочь мачехи	Отрицательный персонаж	За свой поступок дочь получает наказание – «Яга изломала её, да косточки в короб и склала». После смерти по прошествии какого-то времени от человека остаются только кости.

После обсуждения героев следует предложить студентам высказать свои предположения по следующим вопросам:

- почему сказка отражает в основном представления о смерти, а не какие-нибудь другие?
- почему именно эти представления оказались такими живучими и способными к художественной обработке?

Эти вопросы помогут натолкнуть обучающихся на мысль о том, что сказка имеет не только развлекательный характер, но и призвана описать некий обряд, а именно обряд инициации (обряд посвящения юношества при наступлении половой зрелости, при котором предполагалась мнимая смерть подростка и испытания для него). После чего преподаватель может дать раз-

вернутую информацию относительно данного материала и предложить студентам провести параллели с известными им аналогичными литературными сюжетами.

Суть данного метода заключается в том, чтобы сначала заинтересовать учащихся необычными для них деталями и поворотами сюжета, а затем через их обсуждение и раскрытие основных черт главных героев добраться до сути сказки и найти ее глубинный, зачастую связанный с религией и верованиями славян подтекст. Все производится с целью сформировать дополнительный интерес у иностранцев к изучению русского языка и культуры.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2010. - 1087 с.

2. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И.В.Пешкова. – М.: Лабиринт, 2000. – 336 с.

3. Путилов Б. Н. Пропп, Владимир Яковлевич // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А.Сурков. – М.: Советская энциклопедия, 1962 – 1978. - 483 с.

КОНТРОВЕРСИЯ И ЕЕ РОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ

Авдонина Л.П.
МБОУ «Алупкинская СШ № 2»
(Городской округ Ялта, Алупка, РФ)

Систематическое и целенаправленное обучение речи обычно начинается с тех образцов, которые предъявляет своим ученикам их школьный учитель. Следовательно, полноценное педагогическое образование, несомненно, включает в себя умение пользоваться речью в профессиональных целях на материале конкретного учебного предмета.

Деятельность педагога – сфера повышенной речевой ответственности, и по этой причине поиск наиболее эффективных методов обучения будущих учителей педагогической риторике всегда актуален. Несомненно, что педагогической речи необходимо обучать со студенческой скамьи. Самые важные жанры педагогической речи уже названы: это информативные, императивные, оценочные и этикетные устные и письменные речевые жанры.

Античность предоставила нам возможность осуществлять коммуникативную подготовку филолога средствами коммуникативных ситуативно-ролевых заданий, т.е. контроверсий, имевших очень высокий статус в системе речевых упражнений античности. Именно по этой причине целью данной работы стало изучение возможностей античных риторических упражнений в качестве методического резерва обучения педагогической речи.

Древние риторические упражнения давали и дают возможность обучить хорошей речи, т.е. речи точной, выразительной, ясной, богатой, правильной, целесообразной, красивой. Античные риторы создали хорошо продуманную и эффективную систему обучения речи.

Сначала появились репродуктивные упражнения, которые формировали минимальные речевые умения: анаскева, дилемма, метастазис, проблема,

просопея, диалогизм, этиологии [1, с. 10]. Со временем в них стали вводить творческие элементы – украшения (притчи, примеры, драматизацию, спор). Коммуникативные результаты этих упражнений были различными, однако их использование в наше время по-прежнему обеспечит свойственный им прагматический эффект в различных ситуациях применения педагогической речи.

Ученик, готовя речь по предложенному образцу, обязан был ее написать, выучить наизусть, произнести, используя вербальный и невербальный код. Обучение красноречию начиналось с этапа grammatistici, grammatice, rhetorice – 'грамматика, риторика', затем наступало время среднего этапа (ars recte loquendi 'искусство связной, согласованной речи') и далее – этапа высшего обучения (sciencia bene dicendi 'искусство хорошей речи'), что считалось главным предметом образования [2, с. 10]. Следовательно, современному педагогу надо определиться, как он сможет реализовать эти три этапа в своей преподавательской деятельности.

Однако со временем стало ясно, что эти упражнения не обеспечивают нужной мотивированности, самостоятельности и продуктивности речевого умения. В итоге появились прогимнасмы и декламации. Анализ прогимнасм сделал еще Theon в книге «Progymnasmata» (первая половина 2 в. н. э.), и они были актуальны до византийских времен. Постепенно сложилась система sciencia bene dicendi, т. е. система обучения искусству хорошей речи, которая отвечала бы потребностям общества в любой сфере его жизнедеятельности, в том числе и в педагогической. Прогимнасмы брали из двух классических текстов: у Афтония и Гермогена (ок. 160-225).

Theon свидетельствовал: «Ораторы древности имели мнение, что никто не может приблизиться к мастерству оратора без освоения системы прогимнасм» [4]. Сначала обучали речи на более простых прогимнасмах (басне, диегеме, сентенции), а затем шли более трудные задания: хрия, утверждения, опровержения, похвала, порицание, общие места, сравнения, описания, характеристики, тезисы, этопея, законопредложение [1]. Самым высоким этапом в обучении речи стало создание суазорий и контроверсий. Суазория была убеждающей речью-увещанием, обращением к лицу, находящемуся в затруднительном положении и колеблющемуся в выборе. Суазория ориентировала на речь-совет, где адресат речи не был официальным лицом. Контроверсия же ориентировалась на официального адресата, что повышало ответственность готовящего речь, вынуждало упражняться в доводах, опровержениях, в умении найти и выстроить аргументы, представить неожиданную мотивировку. Они тренировали гибкость ума, учили эмоциональным и эстетическим приемам воздействия на чувства и воображение слушателей.

Отличительный признак контроверсии, т.е. спора, тяжбы (лат. contra 'против, вопреки', verto 'поворачиваю в другую сторону') назвал Гермагор: наличие спорного пункта, положения, которое отрицается одной стороной и утверждается другой. Спорный вопрос формулировал или автор темы контроверсии, или педагог, который использовал контроверсию на занятии.

Сам Сенека создал «Oratorum et rhetorum sententiae, divisiones, colores». Образец темы контроверсии (V в. до н.э.) от Светония: «Однажды летом мо-

лодые люди пришли из Рима в Остию, вышли на берег, встретили рыбаков, вытягивавших сеть, и договорились, что купят улов за столько-то. Заплатили деньги, долго ждали, когда вытянут сеть; когда вытянули, в сети оказалась не рыба, а зашитая корзина с золотом. Покупатели утверждают, что улов принадлежит им, рыбаки – что им. Кому отдать улов?». (Спорный вопрос здесь сформулировал ритор). Выбор контроверсии, скорее всего, объяснялся особенностями античного ума, обожавшего споры, всякого рода расчленения и уточнения и такого рода «спорчивость», которая каждую минуту готова перейти в нечто самодовлеющее.

В тексте темы контроверсии легко выделяются основные показатели речевой ситуации: *коммуниканты* (указывается или возраст, или занятия: рыбаки и молодые люди); *время и место событий* (Рим, Остия); *проблема (*кому отдать корзину с золотом). По функционально–смысловому типу речи тема представляла собой повествование, т.е. сообщение о действиях, сменяющих друг друга. В тексте повествования обычно использовались глагольные формы прошедшего времени, называвшие последовательные действия. Начальное предложение указывало место и время события. По функционально–смысловому типу речи тема представляла собой повествование, т.е. сообщение о действиях, сменяющих друг друга. В тексте повествования обычно использовались глагольные формы прошедшего времени, называвшие последовательные действия. Начальное предложение указывало место и время события.

Смысловая модель темы как текста представляла собой топ «обстоятельства», обозначала место, время, условия. «Именно на основании топа «обстоятельства» строят речи защитник (или тот, кто pro ‘за‘) и обвинитель (или тот, кто contra ‘против‘). Сохранились сведения о композиции создаваемого учениками-декламаторами текста. Сентенция (лат. sententia ‘изречение, мысль, суждение’) – по Квинтилиану, афористично сформулированная мысль, показывающая мнение декламаторов. Сентенции сильно возбуждают, быстро запоминаются, вызывают чувство удовольствия и в силу этого действуют убеждающе.

Термин «разделение» (лат. divisio) употреблялся в двух значениях: 1) план построения аргументации, расположение доводов; 2) во вступлении – перечисление того, о чем будет говориться, в заключении – повторение всех доводов противника и своих (второе придумал Гортензий (114 – 50 до н.э.). Эта часть была композиционной доминантой и имела следующую структуру: jus (закон, долг) и aequitas (справедливость, беспристрастие).

Расцветка – это освещение темы с мотивировкой поступков и событий, она была плодом фантазии декламатора, самой творческой частью контроверсии, вдохновляла на искусную речь, помогала воплотить в жизнь мысль Квинтилиана о том, что декламация не должна чуждаться блеска. Именно с помощью colores декламаторы добивались признания и аплодисментов аудитории.

Исследователи считают «новую» контроверсию (т.е. контроверсию с расцветкой) генетическим прототипом романа. Источниками тем контровер-

сий были речи классических ораторов Греции и Рима: Горгия, Лисия, Исократа, Демосфена, Цицерона [3, с. 79]. При естественной коммуникативной ситуации вступление было кратким, энергичным, деловитым, изящным и сразу привлекало внимание слушателей (у Лисия, Демосфена). Если в основе речи лежала условная коммуникативная ситуация или решались общие вопросы морального, философского плана, то вступление могло быть более объемным, с некоторым количеством «цветов красноречия» (у Горгия, Исократа, Цицерона).

По функционально–смысловому типу все тексты контроверсий, в отличие от тем контроверсий, были рассуждениями и создавались во имя убеждения адресата. Система организации аргументации в контроверсии, по мнению Аристотеля, представляла собой систему статусов, «общих мест» и доказательств. Ритор, произносивший речь по дедуктивной модели, апеллировал к уровню универсалий, к очевидному, начинал с «готового слова». Греки предпочитали энтимему, считая, что дедуктивная демонстрация обладает наибольшей принудительной силой. В контроверсии можно было применять и созданную Сократом гипотетико–дедуктивную модель аргументации, когда высказывалось не категорическое, истинное утверждение, а предположение, мнение, гипотеза, что обеспечивало возможность большей гибкости, т.к. в реальном споре доводы могут меняться и корректироваться под влиянием критики оппонентов. Тексты речей декламаторов могли быть первичными, оригинальными, первично–вторичными, в них возможны пересказ, цитация для уплотнения информации своего собственного текста.

Работа педагога с древней контроверсией является, в принципе, аргументом к традиции. Однако применение контроверсии в качестве речевого стимула не приводит к поддерживанию идеи консерватизма, т.к. данная риторическая задача разрешает творчество и фантазию при ее воплощении.

Итак, изучение проблемы и опыт преподавания показывают, что при обучении устным и письменным педагогическим речевым жанрам использование достижений античной логики и риторики дает хорошие результаты.

Литература

1.Avdonina L.P. Ancient rhetoric exercises as a means of speech training. // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Психология и педагогика. Сборник научных трудов. Вып. 55. – Ч. (4) . –Ялта: РИО ГПА, 2017. – С. 9 – 16.

2.Буассье Г. Картины римской жизни времен Цезарей. М.: Издание книжного магазина К.Н.Николаева, 1910. – 306 с.

3.Кузнецова Т.И., Стрельникова И. П. Ораторское искусство в Древней Греции и Риме. М.: Наука, 2006. – 288 с.

4.Theon A. Progymnasmata. – Paris: Les Belles Lettres, 1997. - 230 p.

ДНЕВНИК ОБЩЕНИЯ: ОТ 5 КЛАССА ДО ЕГЭ

В. И. Ковалёв
ЛНУ имени Владимира Даля
(Луганск, ЛНР)

Разновидности дневниковых записей активно собираются и анализируются современными лингвистами и речеведами. Однако в фокусе исследований находятся, главным образом, личные дневники (политиков, литераторов и других известных деятелей). Кроме того, интенсивно изучается дневниковый дискурс сети Интернет (прежде всего – социальных сетей (значительно менее – твиттера), живых журналов, блогов, You Tube-каналов). Всё ещё интересны филологам художественные тексты, которые стилизованы под жанр личного дневника, вроде «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Записок сумасшедшего» Н. В. Гоголя и «Мы» Е. И. Замятина.

Среди учёных, разрабатывающих указанную проблематику, назовём прежде всего Ю. В. Булдакову, О. Г. Егорова, А. А. Зализняк, М. А. Кронгауза, М. Ю. Михеева, Е. Г. Новикову, В. К. Харченко, М. Г. Чулюкину, К. Э. Штейн.

Меньше изучены учебно-методические аспекты. Это серьёзное упущение, ведь популярность данного жанра можно с успехом использовать в интересах развития речи. Пущенные же на самотёк, дневники мало что дают для формирования необходимых компетенций. Современному учителю-словеснику можно рекомендовать разве что книги Л. Г. Антоновой [1] и Т. О. Скиргайло [3]. Этого явно недостаточно для обеспечения эффективного учебно-познавательного процесса по русскому языку и литературе.

Мы полностью разделяем характеристику обучающего и воспитательного потенциала ведения дневника, которую дала профессор В. К. Харченко: «Лингвосинергетика дневника как жанра зиждется на презумпции управления жизнью путём её личной интерпретации. Дневник не может не выступать как жанровая форма самовоспитания, настройки на большую работу, самоподстёгивания ослабевшей воли. Процедура аутокоррекции состыкуется с требованием аутотренинга, формулы поведения, с возникновением метаэвристического лозунга для внутреннего пользования. Когда мы говорим про аутокоррекцию, то имеем в виду исправление от худшего к лучшему, от незнания к знанию» [4, с.52].

И более того, нам представляется, что акцентирование внимания на наблюдениях за окружающей коммуникативной средой и собственной речью сделает дневник ценной формой развития коммуникативной компетенции.

В сети Интернет отмечается немало записей детских высказываний. Их делают и публикуют счастливые или любопытные родители. Чаще всего – мамы. Мы же предлагаем другое: последовательно прививать учащимся интерес и формировать умение – регулярно замечать, фиксировать, анализировать и оценивать особенности коммуникативной деятельности. Сначала – окружающих. На продвинутом этапе – своей собственной.

Интересный опыт в этом направлении уже имеется. К примеру, профессор кафедры риторики и культуры речи МПГУ Н. А. Ипполитова в продолжение мно-

гих лет даёт студентам задание – вести «Риторический дневник». При этом основная установка – периодически отражать жизненные впечатления с применением изученных на занятиях средств языковой выразительности.

Наше исследование показывает, что такого рода деятельность по силам и учащимся **5-х классов**. Для её организации достаточно текстов-образцов, которые учитель может подготовить сам или заимствовать из литературных произведений. На начальном этапе это называется «Дневник поэтических наблюдений». Лучшие примеры риторических переименований обыденных явлений зачитываются на уроках. Школьники быстро входят во вкус и используют свои находки в программных сочинениях. Кроме того, эта работа способствует лучшему пониманию художественных особенностей литературных произведений.

Приведём удачные мини-примеры из сочинений, написанных луганскими шестиклассниками на основе вышеназванных дневников.

Летом на море я заметил, что каждый камешек взял себе что-то от любимого времени года. Один собрал голубые искры зимнего снега. Другой почти прозрачный, как талый снег весной. Третий зелёный с жёлтыми прожилками, как летний лист. А четвёртый забрал себе всё золото осени. (Дима Кириллов)

С 5 класса мы ведём дневник поэтических наблюдений. Там надо описывать то, что нас окружает. И обязательно интересным языком. Сначала это было трудно делать. Но однажды во время дождя я увидела, как пляшут маленькие зелёные человечки. Это капли дождя заставили листья танцевать, будто на танц-поле. А после дождя я внимательно посмотрела на небо. Там были разные необычные облака. Одно как ромашка, второе как дракон. Ещё вверху плыли баба-яга и медвежонок. Мне показалось, что он помахал мне своей белой лапой. (Лиля Салагор)

После того как укоренились привычка и умение работать с наглядными объектами, наступает пора наблюдений за живой речью. Обычно это происходит начиная **с 7-го класса**. Алгоритм действий таков. На уроке учитель демонстрирует интересный речевой пример, объясняет его особенности и даёт дополнительное домашнее задание, связанное с подбором и презентацией подобных случаев применения языковых средств. В свободное время школьники ищут и фиксируют свои примеры, а на уроке либо классном часе предъявляют найденное – в игровой форме и на конкурсной основе.

Постепенно из отдельных наблюдений складывается дневник: иногда в классическом виде, но чаще в электронном. Учитель мотивирует и направляет эту самостоятельную работу: даёт сведения о целях и композиционных особенностях этого жанра, показывает тексты-образцы, уточняет задания по регулярному сбору, фиксации, анализу и оценке наблюдений за окружающей коммуникативной средой.

Таким путём формируется представление о прагматических и эстетических сторонах общения.

На следующем этапе (обычно это **8 – 9 классы**) осуществляется переход к редактированию собранных примеров, а главное – к их адаптации для

достижения сходных интенций в новой либо изменённой ситуации. Кроме того, очень важно развивать потребность и умение коммуникативного самоанализа. Такого рода работа гармонично объединяет исследовательскую и творческую активность в прагматически значимых жанрах, которые воспринимаются учащимися как важные для реальной жизни.

К примеру, в одном случае удалось, отталкиваясь от разбора речевого и визуального оформления коробки конфет, разработать проект её нового дизайна. Он был с благодарностью принят на кондитерской фабрике. В другом – исправить коммуникативные просчёты в наружной рекламе…

Как видно, вся работа ведётся в экономном формате попутного обучения, принципы которого мы изложили в отдельной статье [2].

В старших классах активность этой деятельности закономерно снижается. Учащиеся слишком озабочены подготовкой к ЕГЭ, а там нет заданий коммуникативной и исследовательской направленности. По нашему разумению, это серьёзный недостаток, ведь коммуникативная компетенция является одной из целей обучения русскому языку в средних учебных заведениях. А если соответствующей проверки нет на ЕГЭ, это создаёт вредную иллюзию ненужности либо малозначительности всего речевого блока знаний и умений.

Перспективный выход мы видим во включении в содержание **ЕГЭ** коммуникативных мини-заданий, соотносимых по формату с обычными тестами. Это предложение мы разовьём и проанализируем в специальной статье.

Нам было интересно сравнить наш опыт с практикой речевого анализа и самоанализа, которая время от времени проявляется в Интернете. Так, в социальной сети *Google* есть тематическая группа «Дневник речевых наблюдений». Её участники – не только преподаватели. Разные люди заинтересованно рефлексируют по поводу своей и окружающей коммуникативной деятельности. При этом даже у филологов заметно отсутствие методологической базы, необходимой для анализа и оценки реальных дискурсов.

Всё это подтверждает актуальность проблематики и выводов нашего исследования. Очевидно, перспективной задачей является скорейшее внедрение практики наблюдения за окружающей речевой средой и коммуникативного анализа в учебно-познавательный процесс основной и старшей школы. Правильно организованный и регулярный «Дневник общения» – это необходимый инструмент речевой культуры каждого человека.

Литература

1. Антонова Л. Г. Педагогический дневник и личность учителя: Пособие для учителя. М.: Флинта: Наука, 1998. – 88 с.

2. Ковалёв В. И. Попутное повышение коммуникативной культуры в средних учебных заведениях // Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1 – 3 февраля 2010г.). Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – 209 с. – С. 100-103.

3. Скиргайло Т. О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров: Пособие для учителя. М.: Русское слово, 2008. – 290 с.

4. Харченко В. К. Дневник как жанр в аспекте лингвоаттрактивистики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №12(83). Выпуск 6. – С. 49-55.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКЕ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ПЯТОМ КЛАССЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА АЛЕКСАНДРА ГРИНА «ГНЕВ ОТЦА»)

И. М. Колтухова
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Детское чтение как «радостный труд души» формируется под влиянием различных факторов, но первым, и зачастую определяющим, является семья. В последнее десятилетие «ситуация не-чтения» [1] вызывает все более серьезную тревогу и становится реальной «взрослой проблемой». Конечно, не следует мифологизировать прошлое. Семейное чтение процветало далеко не в каждом доме, однако традиционное уважение к книжной культуре было присуще даже малообразованным людям. Сейчас оно во многом утрачено под воздействием агрессивной пропаганды массовой культуры.

В наши дни педагоги все больше ощущают необходимость в сотрудничестве с родителями, особенно молодыми. Жалуясь на то, что их дети не хотят читать, родители сами нередко используют интернет не как богатейшую библиотеку, а как пространство для игр, а «знания» черпают из социальных сетей.

Можно сколько угодно сетовать на это обстоятельство, однако необходимо искать самые разные пути решения проблемы. И одним из них для учителя литературы может послужить урок внеклассного чтения, бинарный, но не привычный (два учителя предметника), а несколько иной – дети и родители.

Феерия «Алые паруса» Александра Грина много лет традиционно изучается в школе и является визитной карточкой писателя, в то время как небольшой рассказ «Гнев отца» – произведение не столь известное. Однако оно, несомненно, является двухадресным, то есть одинаково интересным для детей и взрослых, и представляет собой прекрасный материал для такого вида работы. Этот рассказ включен в программу Т. Ф. Курдюмовой для 6 класса. На наш взгляд, он может быть использован как материал для урока внеклассного чтения в 5 классе для школьников, обучающихся по другим программам.

Художественное пространство рассказа не имеет точных топографических обозначений, как например: Лисс, Каперна и другие города «Гринландии» – фантастического мира, созданного писателем. Это «некий синтетический мир прошлого» [3, с. 6], реалии которого вызывают определенные культурно-исторические и литературные ассоциации у читателя. Отец мальчика Тома, главного героя рассказа, путешественник, приезжает на автомобиле (это начало XX века), однако при этом он носит фамилию великого мореплавателя восемнадцатого века – Беринг.

Поведение тетки и дяди ребенка, Корнелии и Карла, их обращение с мальчиком явно отзываются традициями викторианской эпохи, когда счита-

лось, что слишком сильное проявление любви и нежности к ребенку может нанести ему непоправимый вред. Маленький Том, живой и подвижный, наделенный богатым воображением, отчасти напоминает Тома Сойера Марка Твена и вождя краснокожих О. Генри.

Сама по себе коллизия рассказа носит несколько условный характер. Ребенок, который читает приключенческие романы и играет в пиратов и индейцев, то есть имеет довольно большой словарный запас, почему-то никогда не встречался со словом «гнев». Когда взрослые «из педагогических соображений» угрожают ему гневом отца, он его персонифицирует, представляет себе каким-то опасным существом, никак не связанным с образом отца, живущим в его душе: «…черные усы и теплая большая рука, в которой целиком скрывалось лицо Тома» [2, с.580].

Воспоминания об отце для ребенка связаны с ощущениями тепла, защиты, покоя, которых он лишен в чопорном и холодном доме родственников.

Расценивая детские шалости (пускание мыльных пузырей в библиотеке, нечаянно разбитое стекло) как преступление, взрослые тем самым вызывают у мальчика протест и недоверие к их словам и поступкам.

Том, не понимая слова «гнев» (ему угрожают: "Страшись гнева отца!", "Его гнев будет ужасен!"), из гордости не спрашивает, что оно означает. Литератор Мунк, гостящий в этом доме, отличается от Корнелии и Карла тем, что находит с мальчиком общий язык, играет с ним в индейцев, но в сложившейся ситуации почему-то поддерживает тетку и дядю. Он затевает с ребенком жестокую игру: «…гнев твоего отца выглядит неважно. Чудовище, каких мало. У него четыре руки и четыре ноги. Здорово бегает! Глаза косые. Неприятная личность. Жуткое существо» [2, с.579].

Даже после счастливой встречи с отцом и молодой женщиной, будущей мачехой, доброй и ласковой, Том не чувствует себя защищенным. Он в отчаянии стреляет в экзотическую вазу или статуэтку, которую обнаруживает в сундуке с откинутой крышкой: "Высотой четверти в две, белое четырехрукое Чудовище озлило на него страшные косые глаза" [2, с. 582]. "Я убил твой гнев!" – кричал, рыдая, он в восторге и потрясении вбежавшему в комнату отцу. От "гнева" остались лишь черепки. После пережитых потрясений мальчик обретает защиту и любовь: «Успокойся, Том, – сказал Беринг, со вздохом облегчения сжимая трепещущее тело сына. – Я все знаю. Мой маленький Том... бедная, живая душа!» [2, с. 582].

Бинарный урок (дети и родители), проведенный в игровой форме, был построен так, чтобы сразу после чтения текста выяснить первоначальные впечатления читателей.

И детям и родителям было предложено задать друг другу от семи до десяти вопросов по содержанию текста. Вначале каждый записывал свои вопросы самостоятельно, а затем началось командное обсуждение и отбор вопросов наиболее удачных и интересных. Перед этим аудитория получила предупреждение, что наиболее ценными являются вопросы не репродуктивного (воспроизводящего), а проблемного характера.

Нами проанализированы результаты выполнения этих заданий в двух пятых классах.

Практически во всех группах (и у детей и у родителей) присутствовал вопрос: Во что же выстрелил Том? Какой предмет он принял за гнев отца? Почему Том не понимал значение слова «гнев»?

Среди вопросов детей чаще всего повторялись следующие:

1)Почему Том живет у тети и дяди?

2)Почему родственники недовольны мальчиком?

3)Какие его проступки они называли преступлениями?

4)Почему Том спросил, что такое гнев, не у дяди, а у Мунка?

5) Почему мальчик поверил Мунку?

6) Почему Мунк оказался на стороне Корнелии и Карла и напугал Тома?

7)Как избежать гнева родителей?

Наиболее часто повторяющимися вопросами родителей были следующие:

1)Как бы вы могли охарактеризовать Тома и оценить его поступки?

2) Действительно ли Корнелия и Карл желали зла мальчику?

3)Как бы вы вели себя на их месте?

4)Как должны поступать взрослые, если ребенок постоянно шалит и не слушается их?

5)Кого из литературных героев напоминает Том?

Обсуждение этих вопросов потребовало углубленной работы с текстом, поисков аргументации. Параллельно проводилась словарная работа в игровой форме, что помогло глубже понять сюжет и героев рассказа детям и взрослым.

- «*чопорный дом*» – В украинском и белорусском языках есть слово «чепуриться». У него два значения: 1) наряжаться, украшаться; 2) важничать. Как вы думаете, с каким из них связано это слово, как мы объясним его значение? Был ли счастлив мальчик в таком доме?

- «*подвергнуться нападению*», «*пророчить судьбу*» – Что означают эти словосочетания, в каких ситуациях они обычно используются?

Попробуйте объяснить значение слова «*высокопарный*». Из каких частей оно состоит? Связана ли вторая часть со словом «*пар*» или с глаголом «*парИть*»? Что значит «*высоко парить*»?

Все эти словосочетания и выражения относятся к высокому книжному стилю, явно неуместному в общении с маленьким ребенком, автор употребляет их иронически по отношению к Корнелии и Карлу. Поэтому и слово «гнев» воспринимается Томом как непонятное.

«…неоднократное упоминание о "гневе" отца сильно смущало Тома. Спросить тетку или дядю о том, что такое гнев, – значило бы показать, что он **струсил**. Том **не хотел доставить им этого удовольствия»**. Как это его характеризует? – При обсуждении вопроса возникла дискуссия.Упрямство или стойкость, достойную уважения, проявляет в этой ситуации мальчик?

Есть ли у Тома друзья? Как он относится к Молли? –У мальчика есть основания для обиды, ведь это она подбила его пустить стрелу, попавшую в стекло оранжереи. Но он все равно испытывает к девочке «привязанность и **благоговение**». – Как образовалось это слово? (От сложения *благо* и *говеть* «покровительствовать, восхищаться»).

Когда Том пытается выпить вина, он безобразно себя ведет или подражает любимому герою, фантазирует?

Сопоставьте эти строки:

«О своем отце Том помнил лишь, что у него черные усы и **теплая большая рука**, в которой целиком скрывалось лицо Тома»

«…вошел дядя Карл и… ухватил мальчика **жесткими пальцами** за затылок». – О чем говорят детали в описании внешности персонажей?

«Подумал ли ты о своем поступке? – Я думал, – сказал Том. – Мне, дядя, нужен был пистолет. **Я не хочу сдаваться без боя.** Ваш гнев, который приедет с отцом, возьмет меня только мертвым**. Живой я не поддамся ему.**» – Как дядя отреагировал на слова мальчика?

Как вы поняли последние слова отца? Что значит, по-вашему, быть человеком с «живой душой»?

Апробация материала показала эффективность использования эвристических заданий в процессе анализа художественного текста.

При подведении итогов урока дети и родители назвали состоявшийся между ними диалог интересным и полезным, позволившим им по-новому взглянуть на разные ситуации, которые возникают в их взаимоотношениях. Урок завершился рассказом об Александре Грине, его судьбе и возможности еще раз вместе посетить «Гринландию».

Такая коллективная работа способствовала приобщению детей и взрослых к чтению как к творческому процессу, сложный характер которого заключается в необходимости верить художественному изображению и в то же время осознавать его условность, испытывать эмоции, давать свои оценки событиям и героям, словом, – «трудиться душой».

Литература

1. Бродский Нобелевская лекция http://www.lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt

2. А. Грин «Гнев отца» Собрание сочинений: в 6 т./ А. С. Грин. Т. 3: М.: ТЕРРА-Кн. клуб., 2008

3. Кобзев Н. А. Роман Александра Грина. — Кишинёв, 1983.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТСКОМУ ЧТЕНИЮ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

А. Я. Мартынюк
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
(Симферополь, РФ)

…чтение должно стать
для ребёнка очень тонким
инструментом овладения знаниями
и вместе с тем источником
богатой духовной жизни
В. А. Сухомлинский

В современном обществе, сконцентрированном на развитии инновационных технологий, люди все реже обращают свое внимание на вековые ценности, нивелируют эти ценности в глазах своих детей. Так, среди прочих «немодных» артефактов оказывается книга, пользу от которой родители чаще всего связывают с получением новых знаний и информации, которые необходимы ребенку для дальнейшей успешной жизни, а также с развитием психических функций (памяти, мышления, внимания) и навыков (чтения и письма), требующихся для обучения в школе. Однако бесспорным является факт, что вклад чтения в развитие личности ребенка на этом не ограничивается. Воспитание интереса и любви к книге, стремление к общению с ней, умение слушать и понимать художественный текст − основные задачи знакомства детей с художественной литературой, которая позволяет ребенку в полной мере проникнуть в мир радостей, страданий, отношений, побуждений, подвигов, мыслей, поступков, характеров; раскрывает человеческие и духовные ценности.

Читатель в ребенке начинается раньше, чем он научится читать. По мнению С. Я. Маршака, есть талант писателя, а есть талант читателя. Как любой талант (он спрятан в каждом), его надо открыть, вырастить и воспитать. Только приученный к книге ребенок-дошкольник обладает бесценным даром легко входить в содержание услышанного или прочитанного, «проживать его». Малыш рисует в воображении любые сюжеты, плачет и смеется, представляет прочитанное так ярко, что чувствует себя участником событий. Способность сорадоваться и сострадать у детей очень высока. Задача взрослого – открыть ребенку то необыкновенное, что несет в себе книга, то наслаждение, которое доставляет погружение в чтение [1, с. 3].

Новые образовательные стандарты требуют формирования у детей необходимых компетенций, соответствующих их возрастным особенностям и возможностям. В Докладе Международной комиссии по образованию XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Ж.Делор сформулировал четыре столпа, на которых основывается образование: «научиться познавать, делать, жить вместе, научиться жить» и определил, по сути, основные глобальные компетенции [4]. Одним из ответов системы образования на такое веяние времени

является компетентностно-ориентированное обучение, обозначенное в концепции модернизации Российского образования. Концепция ориентирована на реализацию компетентностного подхода в образовании, на формирование ключевых (базовых, универсальных и т.д.) компетентностей, т.е. готовности обучающихся использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. Современная система российского образования предполагает новый критерий измерения результатов обучения – компетенции, освоение которых провозглашается новой парадигмой результатов образовательного процесса. Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах В. А. Болотова, И. А. Зимней, А.В. Хуторского, О. Е. Лебедева, С. Е. Шишова, Г. К. Селевко, Д. О. Иванова, Н.Ф.Ефремовой, Н.В.Тарасовой и других учёных. Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

В России действуют государственные и общественные программы, направленные на достижение задач обучения, воспитания и развития обучающихся. Целью Национальной программы поддержки и развития чтения, рассчитанной на 2007-2020 годы, является повышение культурной компетентности членов общества за счёт повышения читательской компетентности и роста читательской активности граждан. Данная Программа определяет чтение как важнейший способ освоения базовой социально значимой информации – профессионального и обыденного знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, сведений об исторически непреходящих и текущих событиях, нормативных представлений, – составляющей основу, системное ядро многонациональной и многослойной российской культуры. Чтение также является важнейшим механизмом поддержания этого ядра – имеются в виду и профессиональная, и обыденная его составляющие. Чтение – самый мощный механизм поддержания и приумножения богатства родного языка [3].

В условиях модернизации российского образования цели обучения, его содержание, уровень знаний, умений и навыков определяются через языковую, коммуникативную и культуроведческую компетенции, то есть целью обучения в системе образования становится не только усвоение знаний и формирование умений, но также развитие личности обучающегося, его интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций.

Цель разработки и реализации Национальной программы поддержки и развития чтения заключается в повышении культурной компетентности членов общества за счет повышения уровня:

• читательской компетентности, понимаемой как совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях.

• читательской активности (охвата и интенсивности) граждан – субъектов чтения, доведения ее до уровня, соответствующего успешной адаптации в сложном, динамичном обществе переходного типа.

Подчеркнем, что повышение уровня читательской компетентности обусловлено рядом факторов:

• возрастанием степени доступности, количества, качества и разнообразия прочитываемой литературы (текстов);

• развитием среды для обсуждения прочитанного;

• увеличением возможностей для повышения уровня читательской компетентности.

Рост читательской активности достигается за счет повышения:

• доступности, качества и разнообразия выпускаемой литературы;

• интереса граждан к регулярному чтению;

• доступности и качества возможностей повышения уровня читательской компетентности.

В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников (2009 г.) чтение рассматривается как средство, способствующее личностному развитию ученика, его умению адаптироваться в обществе, решающее задачу воспитания ответственного, инициативного и компетентного гражданина. А также признается необходимость формирования у учащихся образовательных компетенций, основополагающих читательских умений и знаний, приемов понимания текста, овладения техникой чтения.

Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации утверждена распоряжением Правительства РФ в июне 2017 г. Основная цель программы − повышение статуса чтения, читательской активности и улучшение качества чтения, развитие культурной и читательской компетентности детей и юношества, а также формирование у подрастающего поколения высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров. Концепция представляет собой систему взглядов на основные проблемы в сфере детского и юношеского чтения, базовые принципы, цели, задачи, основные направления формирования программы и этапы её реализации.

Важно отметить, что в Концепции глубоко и полно перечисляются основные задачи детского чтения, которые заключаются в следующем:

- воспитание и образование подрастающего поколения, становление и развитие личности;

- повышение уровня образованности, культурной и профессиональной компетентности всех членов общества, в том числе принимающих решения на уровне государства, муниципальных властей, учреждений, предприятий, общественных организаций;

- формирование общекультурного потенциала страны;

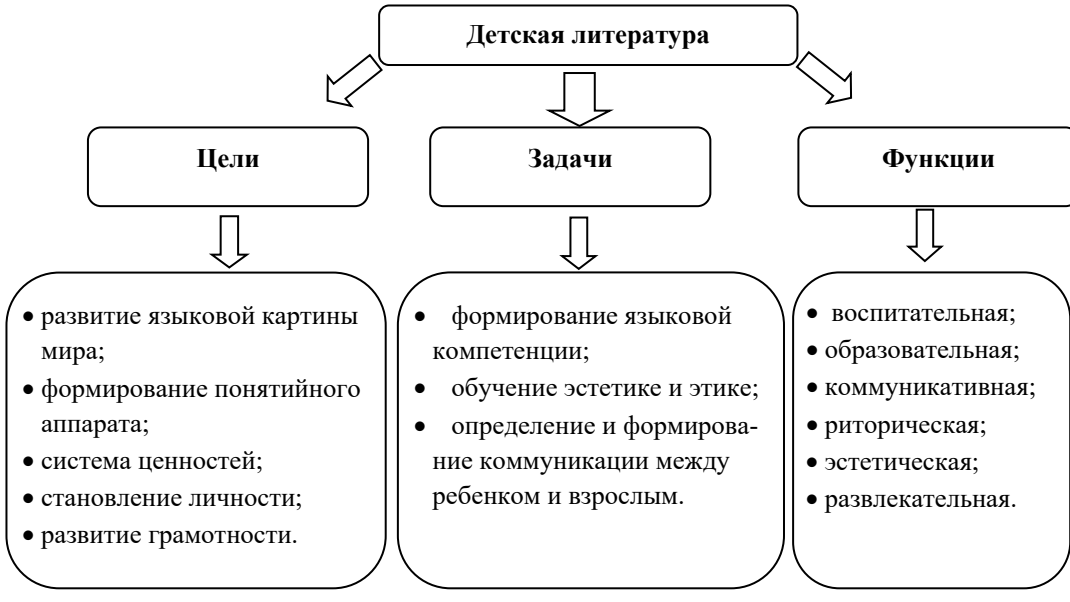
- повышение качества жизни.

В Концепции подчёркивается, что чтение, особенно чтение книг, является самым значимым фактором сохранения ядра национальной культуры, поддержания и приумножения богатств родного языка, формирования речевой культуры [6].

Роль чтения в жизни человека точно обозначено в определении В. А. Флёрова «читать – мыслить, читать – чувствовать, читать – жить». Через чтение, через сопереживание литературным героям происходит воспита-

ние чувств ребенка, формирование представлений о добре и зле, освоение моральных и нравственных понятий, развитие эмоционального интеллекта, образного мышления и кругозора, закладывание основ мировоззрения, нравственных представлений и межкультурной компетентности.

Цели, задачи и функции детской литературы мы обозначим в виде таблицы (см. таблицу 1).



Благодаря чтению развивается коммуникативная сфера ребёнка. Детское чтение (а в отношении маленьких детей − слушание) представляет собой опосредованное через текст общение с автором, через картинки − с художником книги, непосредственное общение с героями произведений и со взрослым, читающим ребенку. Подчеркнем, что такое одновременное многослойное общение становится для ребенка эстетическим событием.

Невозможно переоценить огромную роль чтения в речевом развитии ребенка. Речь является показателем интеллекта и культуры человека. Для ребенка хорошая речь – это залог успешного обучения и развития. Чтение развивает речь, делает ее правильной, четкой, понятной, образной, красивой. Н. С. Карпинская утверждает, что художественная книга дает прекрасные образцы литературного языка. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах – музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; в сказках – меткость, выразительность [2, с. 34]. Из книги ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Литература помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, синонимы, эпитеты и другие средства образной выразительности.

Становится очевидным, что ценность детской литературы гораздо шире и глубже, чем просто овладение новыми навыками и знаниями. Можно утверждать, что чтение книг детям и для детей является основой для станов-

ления внутреннего мира ребенка, повышения его культурной и читательской компетентности.

Таким образом, внимание к детской литературе сегодня представляется нам абсолютно оправданным и необходимым. Новое общество, живущее в условиях новых реалий, с одной стороны, должно быть адаптировано к технологизированной и компьютеризированной эпохе; с другой, − обязано сохранить нравственные истоки, культурную идентичность, систему ценностей. Именно на сохранение и развитие лучших человеческих качеств и диалог культур направлено детское чтение, формирующее принципы и сущность XXI века.

Литература

1. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И., Пирадова В. И. Ребенок и книга: Пособие для воспитателя детского сада / Изд. 3-е, испр. и доп. – СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1999. – 127 с.

2. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. − М.: Педагогика, 2002. – 400с.

3. Национальная программа поддержки и развития чтения (2007–2020) Информационно-справочный портал LIBRARY.RU. [Электронный ресурс].URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_sec=130&o_doc=1122 (дата обращения 05.06.2018).

4. Образование: сокрытое сокровище / Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. − Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с. // [Электронный ресурс].http://www.ifap.ru/library/book201.pdf (дата обращения: 02.06.2018).

5. Орлова Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. / Э. А. Орлова. – М.: МЦБС, 2008. – 72 с.

6. Распоряжение Правительства РФ от 03.07.2017 г. № 1155-р «О Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ», 2017. – 15 с.// [Электронный ресурс].URL:http://government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf (дата обращения: 02. 06. 2018).

7. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности : между проблемами образования и национальной политики // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 2. – С.151−165.

КОМПЛЕКСНОЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

С. В. Николаенко
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
(Витебск, Республика Беларусь)

В основе внедренного в практику обучения русскому языку в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь социокультурного подхода, который опирается на изучение русского языка при овладении ценностями белорусской культуры, лежит нескольких основополагающих для нашей концепции тезисов:

− Русский язык в Республике Беларусь имеет статус второго государственного языка и используется **наравне** с белорусским − языком титульной нации.

− Однако необходимо учитывать, что функциональное значение русского языка в России и русского языка в Республике Беларусь существенно различается: в России русский язык является средством сохранения, развития и трансляции национальной культуры, истории, традиций народа, это наиважнейший фактор самоидентификации нации.

В нашей стране такую роль выполняет белорусский язык [1]. Русский же язык – это средство общения, язык, получивший статус государственного в силу исторических обстоятельств и социально-политических реалий. Поэтому обучение русскому языку в нашей республике должно обусловливаться особенностями языковой ситуации в стране, функциональной спецификой государственных языков, запросами белорусского общества на современном этапе, национальными интересами.

− Таким образом, ***приоритетные задачи*** преподавания (изучения) русского языка в Республике Беларусь должны быть ориентированы, на наш взгляд, не только (и не столько) на национальные особенности русской истории и культуры (хотя и эта задача, без сомнения, остается в центре внимания учителя-русиста), но и (сколько) на факты национальной истории белорусов, ценности белорусской нации, социально-политические и культурные реалии современной жизни белорусского народа.

Различные классификации термина «ценности» и подходы к типологизации аксиологического материала [6] позволили разработать взаимосвязанное изучение языковых, лингвокультурологических и социокультурных процессов на уроках русского языка в школе на основе артефактов и ценностей белорусской культуры в ее основных аспектах: **материальная культура** (реальные исторические памятники, сохранившаяся архитектура, орудия труда, машины, предметы быта, одежда, произведения изобразительного искусства, письменные источники и др.); **социальная культура** (нормативная система: обычаи, нравы, законы; социальное положение: статус, трудолюбие, профессия, семья, терпимость и др.; политические: свобода слова, гражданская свобода, законность, гражданский мир и др.); **духовно-нравственная культура** (витальные: жизнь, здоровье, качество жизни, природная среда и др.; моральные: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, порядочность и др.; эстетические: красота, идеал, гармония и др.); **художественная культура** (национальные произведения литературы и искусства). Поэтому мы и рассматриваем в системе общего среднего образования в Республике Беларусь процесс обучения русскому языку не как управление личностью, а как процесс социокультурного развития личности.

Поэтому все очевиднее становится необходимость комплексного взаимосвязанного изучения языковых, лингвокультурологических и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в обществе. Целесообразность такого подхода обусловлена, в частности, невозможностью рассмотрения целого ряда важнейших языковых явлений в отрыве от условий

функционирования общества, развития его культуры. При этом следует учитывать, что цель учебного процесса не просто обучение, а формирование личности, становление личности путем вхождения её в социум и культуру, обучение диалогу, усвоение языка через культуру и культуры через язык.

Опираясь на лингвокультурологический подход к формированию ценностей у учащихся учреждений общего среднего образования Республики Беларусь и его социокультурную значимость, заявленный комплексный подход основывается на овладении социокультурными ценностными знаниями, помогающими обучаемым познакомиться с нормами поведения, предписывающими определенные стандарты и правила, в соответствии с которыми формируется их гражданская позиция, социально значимая для последующего активного включения в избранную социально-экономическую, политическую, культурную, образовательную и другие сферы деятельности современного общества [3,4].

Задаваясь вопросом, *почему бы не расширить в учебниках русского языка белорусский компонент за счет замещения «нейтральных» (с точки зрения национального контента) текстов материалами, содержащими сведения о белорусской культуре?,* мы с целью выявления степени представленности социокультурного и лингвокультурологического компонентов в учебном процессе и установления эффективности формирования социокультурной компетенции учащихся провели анализ некоторых учебно-методических пособий, а также учебников «Русский язык» для 5-9-х классов. Анализ 28 пособий и учебников по русскому языку показал, что сведения социокультурного характера представлены недостаточно (всего 13, 16%), часть текстов не имеет отчетливой аксиологической направленности, а иногда и содержательной значимости. Проиллюстрируем данное утверждение. Тематическое наполнение заданий и упражнений представлено следующим образом. В учебнике по русскому языку для 5-го класса (Часть 1) выявлены упражнения социокультурной направленности о городах Беларуси (правда, представлен только г. Минск); природе Беларуси (подтемой выступает «Беловежская пуща»); о человеческих ценностях. В учебнике по русскому языку для 6-го класса количество упражнений возрастает. Тематически они отражают: родную землю; природу Беларуси; перевод; Великую Отечественную войну. Тенденция по снижению социокультурного компонента в учебном материале прослеживается в учебнике по русскому языку для 7-го класса. Рассматриваемый аспект отражен в текстах о природе Беларуси; о родной земле; о труде.

В учебнике «Русский язык» для учащихся 8-го класса заметна интенсификация социокультурной направленности упражнений. Особое внимание уделено прецедентным именам, в частности, «людям науки»: П.П. Шубе (упр. 87, с. 66), А.Е. Супруну (упр. 316, с. 215), М.Г. Булахову (упр. 383, с. 250).

Перечень освещенных социокультурных реалий типологизируется следующим образом:

1) известные имена;
2) родная земля;

3) природа;
4) перевод;
5) человек в обществе.

В учебнике по русскому языку для учащихся 9-го класса количество упражнений с социокультурным компонентом снова снижается и составляет 4 единицы, что составляет лишь одну сотую общего количества заданий:

1) родная земля;
2) природа;
3) быт;
4) культура.

Таким образом, наиболее популярными, относительно общего спектра представленного социокультурного материала, являются темы, связанные с природой Беларуси. Они составляют не более 3-х процентов от числа всех упражнений и треть от числа упражнений, содержащих социокультурный компонент. В учебниках русского языка выдающимся деятелям русской культуры, русским пейзажам, историческим событиям отведено преобладающее место. И такое «преобладание» закономерно, целесообразно и адекватно задачам дисциплины. В то же время этот факт не только не исключает, но даже побуждает и ученика, и учителя сопоставить явления русской истории и культуры с достижениями белорусов [2, 5].

Важно понять, что речь идет не об обучении белорусской культуре через русскую. Предлагаемый нами подход при обучении русскому языку помогает формированию у обучаемых как представления об отличительных особенностях национальных культур – русской и белорусской, так и отношения к культуре (культурам) как совокупности материальных, социальных, духовных и художественных ценностей восточнославянских народов в их братском единстве и национальном родстве.

Литература

1. Концепция учебного предмета «Русский язык», утв. Приказом Мин-ва Обр. Респ. Беларусь29.05.2009 № 675 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept _ryssk_yaz.doc . – Дата доступа : 11.01.2015.

2. Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка / В.П. Синячкин [и др.]. – М.: РУДН, 2008. – 347 с.

3. Николаенко С. В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.

4. Николаенко С. В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 252 с.

5. Синячкин В. П. Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании. – М.: Изд-во РУДН, 2010. – 337 с.

6. Ценностный мир современного человека : Беларусь в проекте «Исследование европейских ценностей» / [Д. Г. Ротман и др.] ; под ред.: Д.М. Булынко, А. Н. Данилова, Д. Г. Ротмана. – Минск: БГУ, 2009. – 156 с.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Л. Ф. Свойкина, Р. В. Кулешова
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
(Белгород, РФ)

Экспорт образовательных услуг является одним из ключевых направлений государственной политики в области международной образовательной деятельности. В вузах открываются подготовительные отделения/факультеты для иностранных граждан, обеспечивающие подготовку для последующего обучения по основным образовательным программам.

В этой связи актуален вопрос адаптации иностранных обучающихся в новой социокультурной и образовательной среде. Успешность адаптации иностранных обучающихся во многом определяется их индивидуальными психологическими особенностями, межличностными отношениями, социально-психологическим климатом в условиях межэтнической группы и т.д.

Пребывание иностранных граждан в новой социокультурной и образовательной среде сопровождается рядом социально-психологических, дидактических, культурологических, коммуникативных и других трудностей. Одной из первых трудностей, с которой сталкиваются иностранные граждане, прибывшие на обучение, являются социально-психологические трудности.

Социально-психологические трудности связаны с вхождением в новую среду (образ, стиль и качество жизни, нормы поведения и межличностные отношения в группе, умения рационально распределять и использовать время и др.).

Необходимость освоения новых знаний, их большой объем, методы и организация обучения влекут за собой дидактические трудности. Б. Г. Ананьев отмечал, что при переходе с привычных способов умственной деятельности и поведения на новые способы необходима внутренняя перестройка на развитие в новых условиях [1].

Следующий вид трудностей связан с профессиональным определением и приобретением профессиональных знаний в избранной специальности. Обучаясь на подготовительном факультете, учащийся еще недостаточно уверен в правильности выбора будущей профессии, в результате чего в течение учебного года он может изменить свой выбор, иногда даже кардинально. В нашей практической деятельности имеют место такие случаи, когда обучающийся был намерен в дальнейшем обучаться, например, по гуманитарному направлению подготовки, но неожиданно меняет профиль обучения, иногда даже на совершенно противоположный, например, на естественнонаучный или медико-биологический. Такая неопределенность профессионального выбора позволяет говорить о социальной незрелости учащегося. Необходимо также отметить и влияние такого фактора, как желание родителей, иногда совершенно не совпадающее с выбором их взрослого ребенка («родители

сказали, что для меня это лучше», «что это сделает тебя известным и богатым» и т.п.).

Как правило, в процессе «включения» в новое социокультурное и образовательное пространство индивидуум испытывает культурный шок, главная причина которого заключается в различии культур. Больше внимания, по нашему мнению, следует уделять преодолению культурных разногласий между студентами-представителями разных культур, студентами и преподавателями, управленческим аппаратом. При этом адаптироваться необходимо не только студенту, но работающему с ним персоналу следует знать этнокультурные особенности представителей той или иной лингвокультуры.

Состояние культурного шока имеет прямое отношение к коммуникативному процессу между представителями различных культур. Коммуникативная деятельность представляет собой обмен информацией между общающимися индивидами, причем на первых порах общение происходит посредством языка-посредника или невербального языка.

В процессе общения представители различных культур не просто воспринимают друг друга, но и устанавливают взаимодействие между собой. Культуры, которые они представляют, могут быть близки по одному фактору и сильно отличаться по другому. Что касается индивидуальных различий, то часто высказываются мнения, что молодые и более образованные люди лучше приспосабливаются к новой культуре (А. П. Садохин, С. Г. Тер-Минасова и др.).

Среди важнейших проблем в адаптации иностранных студентов в новом социокультурном и образовательном пространстве можно выделить проблему совершенствования наиболее оптимальных форм и методов обучения, создания целостной системы образовательного процесса у иностранных учащихся.

Выработке механизма ускорения процессов адаптации может способствовать использование прошлого этносоциокультурного опыта иностранных обучающихся, дифференцированный учет их социальных и психологических особенностей, создание определенных условий и т.д.

Одним из важнейших условий успешной адаптации иностранных учащихся в новой образовательной среде можно считать организацию межличностного взаимодействия и взаимопонимания между профессорско-преподавательским составом и учащимися, учащимися – представителями разных культур внутри группы, факультета, университета в целом. Под этим мы пониманием а) ознакомление иностранных обучающихся с социокультурными нормами поведения в новом для них социуме; б) формирование доброжелательных отношений между преподавателем и учащимися, основанных на доверии, взаимопонимании и т.п.; в) создание благоприятного психологического климата на занятиях, атмосферы творческой деятельности, направленной на достижение поставленных перед учащимися целей; г) работу над преодолением стереотипных негативных установок по отношению к носителям другой культуры.

Следующим условием, неразрывно связанным с предыдущим, является включение иностранного учащегося в практическую межкультурную комму-

никативную деятельность. Здесь большую роль призвана играть внеаудиторная работа, направленная на формирование позитивного отношения к стране пребывания, к носителям иной лингвокультуры, преодолению скованности, трудностей в коммуникативном процессе.

Кроме того, данное условие способствует социализации иностранного студента в новом социокультурном пространстве, основной смысл которой «раскрывается на пересечении таких её процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация» [3, с.116].

Процесс адаптации в новой социокультурной и образовательной среде протекает как в рамках учебного процесса, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что, по нашему мнению, способствует ускорению данного процесса, а также формирует языковую, речевую и социокультурную компетенцию.

На кафедре русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации подготовительного факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета имеется большой опыт проведения внеаудиторной работы. Как правило, организаторами такой формы работы выступают преподаватели русского языка, обычно являющиеся кураторами учебных групп.

Одной из эффективных форм внеаудиторной работы мы можем назвать экскурсии. Так, например, изучение темы «Образование в России» обязательно предполагает посещение одной из школ г. Белгорода, где иностранные учащиеся посещают уроки русского и иностранного языков, литературы, истории и т.д., знакомясь с российской системой образования. Обычно после окончания уроков проводятся совместные мероприятия, на которых учащиеся старших классов знакомятся с иностранными обучающимися– представителями других культур, рассказывают об истории школы, о городе. Такие встречи оказывают позитивное влияние на формирование доброжелательного отношения к носителям изучаемого языка, расширяют кругозор иностранных учащихся, способствуют преодолению языкового барьера в общении с российской молодежью, активизируют пассивную лексику в неформальной обстановке.

Неподдельный интерес вызывает у иностранных учащихся знакомство с народными обычаями и традициями, поскольку они являются источником зарождения русской культуры, отражающей нравственные позиции народа, показывают сущность духовной жизни, помогают понять менталитет носителей культуры.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что внеаудиторная работа не должна проводиться спонтанно. Это планомерная и целенаправленная работа преподавателя-русиста, куратора, которые вместе идут к решению единой задачи: помочь иностранному гражданину безболезненно включиться в иную культуру через позитивное восприятие языка и культуры и их носителей, понимание русского менталитета, национальных обычаев и традиций, межличностных взаимоотношений и т.д. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и

чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины» [2, с.335].

Литература

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. –М.; Воронеж, 1996. -384 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. –М., 1979. -335 с.

3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е. Н. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. -576 с.

БАСЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО И. А. КРЫЛОВА В СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ

Гемба Е. С.
КФУ имени В. И. Вернадского
(Симферополь, РФ)

Басенное творчество И. А. Крылова – в оценке А. С. Пушкина, «истинно народного поэта» [6, с. 34] – совершенно особое явление русской литературы XIX в. А. И. Крылову удалось осуществить уникальный синтез вековых традиций мировой литературы и русской национально-поэтической сущности. Поэтому уже при жизни автора его басни «являлись предметом общенациональной гордости» [5, с. 436]. Сказанного достаточно, чтобы считать наследие И. А. Крылова необходимым объектом школьного изучения. Однако во внимание следует принять и специфику басни как таковой. Ярко выраженное дидактическое, назидательное начало превращает басню в жанр, оптимально ориентированный не только на просвещенческие, но и на воспитательные функции. И в этом отношении басни И. А. Крылова выгодно отличаются от произведений иных баснописцев, поскольку не только представляют собой образец высокой художественности, но ярко выражают основы русского национального мировидения.

В современных школьных программах по литературе басни И. А. Крылова изучаются и в начальных классах, и в среднем звене, входят в разделы «Русская классическая литература XIX века», «Русские писатели».

В учебники УМК «Школа России» включены наиболее доступные для детского восприятия басни И. А. Крылова. Во 2-м классе изучению творчества И. А. Крылова посвящено 3 урока. Подача учебного материала подразделяется на несколько уровней освоения и осмысления: 1) знакомство детей с основными литературными понятиями по теме: «басня», «мораль», «афоризмы», с басенным творчеством И. А. Крылова; 2) разъяснение общечеловеческого значения басенной морали; 3) развитие творческих способностей, навыков выразительного чтения; 4) иллюстрирование басни; 5) составление словаря выражений из басен.

В 3-м классе басням А. И. Крылова посвящено 4 урока, которые дополняются внеклассной работой. С каждым уроком углубляется содержание изучаемого материала. Применяются методы комментированного чтения, сло-

весного рисования, вводятся элементы инсценировок, приемы, позволяющие глубже проникнуть в мир героев крыловских басен и при этом выработать основы навыков анализа художественного текста [4].

Кроме УМК «Школа России», учитель может опереться и на другие программы. Так, в рабочей программе по курсу «Литературное чтение» для 2-го класса, составленной на основе авторской программы Л. А. Ефросининой, М. И. Омороковой УМК «Начальная школа XXI в.», тема творчества И. А. Крылова представлена в разделе «О детях и для детей» в объеме всего 1 урока. Ведущим направлением в изучении басен является работа над смыслом и конкретизация его на основе имеющегося у детей жизненного опыта. Историко-литературному аспекту, вопросу жанровой специфики басен внимание не уделяется, что влечет за собой значительные пробелы в знаниях [3].

В программе «Чтение и начальное литературное образование» для четырехлетней начальной школы Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой для знакомства с И. А. Крыловым запланирован 1 урок в 4-м классе, чего также явно недостаточно ни для усвоения базовых литературных знаний, ни для формирования нравственного идеала [1]. Видимо, авторы программы минимизировали объем изучения басен И. А. Крылова в младших классах в расчете на то, что серьезное ознакомление с этим материалом произойдет позже. Действительно, упомянутая программа Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой для 1-4 классов представляет собой лишь первую часть непрерывного курса «Чтение и литература» (1-11 классы). Вторая часть программы (5-11 классы) подразумевает 6 уроков для изучения творчества И. А. Крылова в 6 классе и предлагает познакомить учеников с баснями: «Ворона и Лисица», «Кукушка и Петух», «Волк и Ягненок», «Демьянова уха», «Петух и жемчужное зерно», «Тришкин кафтан». Завершить изучение басен И. А. Крылова в 6 классе предлагается уроком «Аллегорический смысл басен» (хотя по логике вещей с этой темы следовало бы начать изучение басен). Снова вернуться к творчеству И. А. Крылова Р. Н. Бунеев и Е. В. Бунеева планируют в 10 классе, предлагая провести урок на тему «И. А. Крылов. Басня, свободная от условностей классицизма, “здравый смысл”, идущий “от жизни”» [2].

Отметим, что такое смещение основного изучения басен И. А. Крылова с младшей школы на 6 класс вряд ли можно назвать целесообразным. Дело в том, что важность воздействия басен «дедушки И. А. Крылова» именно на детское сознание трудно переоценить. С одной стороны, эти тексты представляют собой материал доступный и увлекательный, а с другой – способны естественно и без принуждения выстраивать у детей младшего возраста верные нравственные представления. Все это позволяет без адаптации текста уже в младших классах сформировать нравственные ориентиры, создать азы литературных знаний и привить любовь к русской литературе, что является залогом успешного освоения литературного материала в последующих классах.

Итак, все проанализированные школьные программы предполагают изучение творчества И. А. Крылова в младших классах, однако глубина и масштаб этого изучения подразумеваются разные.

Наиболее широко и подробно басни И. А. Крылова представлены в учебниках по чтению, написанных в рамках УМК «Школа России» [4]. Важно, что басни И. А. Крылова представлены здесь не в отрыве от литературного процесса и истории жанра, а в контексте традиции: в параллель с баснями А. И. Крылова ученикам рассказывается о произведениях Эзопа и Лафонтена, некоторых русских авторов, которые были предшественниками гениального баснописца. Сравнивая произведения Эзопа, Лафонтена и И. А. Крылова, младшеклассники приобретают первые навыки сопоставительного анализа. Процесс изучения басен в УМК «Школа России» строится по модели: от целостного восприятия – к детализированному восприятию, от детализированного восприятия к проведению внешних параллелей, от внешних параллелей – к созданию обобщенных мировоззренческих умозаключений. В таких условиях перед учителем стоит важная задача: с учетом возрастной психологии максимально использовать художественный и дидактический потенциал текстов, но при этом не притупить внимание учеников излишней усложненностью объяснений. Решить эту задачу будет значительно легче, если учитель будет использовать игровые приемы в работе, что выглядит вполне продуктивной тактикой, если учесть одновременно и возраст учеников, и специфику басен И. А. Крылова.

Таким образом, методика и объем изучения басен И. А. Крылова в младшей школе, предлагаемые УМК «Школа России», представляются на сегодня наиболее оптимальными, поскольку подразумевают максимальный образовательный и моральный эффект при знакомстве учеников с произведениями великого отечественного баснописца.

Литература

1. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Литературное чтение (для четырехлетней начальной школы) [Электронный ресурс] // Образовательная система «Школа 2100». – Режим доступа: http://school2100.com/uroki/elementary/lit.php. – (Дата обращения: 15.06.2018).

2. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Программа по литературе (5-11 классы): [Электронный ресурс] // Образовательная система «Школа 2100». – Режим доступа: http://school2100.com/uroki/general/lit_old.php. – (Дата обращения: 15.06.2018).

3.Ефросинина Л. А., Оморокова М. И. Литературное чтение: программа: 1-4 классы. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 224 с.

4.Климанова Л. Ф., Бойкина М. В. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций [Электронный ресурс] // Школа России. – Режим доступа: http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=26984. – (Дата обращения: 15.06.2018).

5.Орехов В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). – Симферополь: Антиква, 2006. – 608 с.

6. Пушкин А. С. Полное собр. соч. В 19-ти т. – М.: Воскресенье, 1994-1997. – Т. 1. – 463 с.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Трегубова Л.С.
Московский городской педагогический университет
(Москва, РФ)

Российское общество на современном этапе его развития характеризуется многообразием этнического состава. В связи с этим процесс обучения в образовательных учреждениях осуществляется в условиях поликультурной среды, представляющей собой межкультурное и межъязыковое пространство, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур. В едином многонациональном образовательном пространстве особую значимость приобретает языковое образование учащихся, которое предполагает организацию познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие учащихся [2: с. 3].

Содержание языкового образования младших школьников в условиях многоязычия определяется следующими ***целями обучения русскому языку как неродному:***

– формирование положительной мотивации к овладению русским языком как средством общения;

– развитие познавательного интереса к содержанию школьного курса русского языка;

– создание педагогических условий для «мягкого» включения детей мигрантов в процесс обучения русскому языку;

– формирование представлений учащихся о фонетических, лексических и грамматических особенностях русского языка;

– формирование коммуникативной компетентности детей мигрантов; развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма);

– обеспечение базового уровня владения русским языком, необходимого в процессе учебной деятельности и для общения в жизненно важных ситуациях;

– воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения [3, с. 293].

В условиях многонационального образовательного пространства в качестве ведущего используется коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку как неродному. В соответствии с данным подходом «в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» [1, с. 58]. Коммуникативно-деятельностный подход направлен на формирование у школьников способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В связи с этим процесс обучения русскому языку как неродному

должен быть максимально приближен к условиям реального функционирования языка и ориентирован на личность обучаемого, что позволяет создать положительную мотивацию учащихся в освоении русского языка [3].

Эффективному усвоению и осознанию учащимися-инофонами языковых единиц русского языка способствует специально организованное обучение в форме учебного сотрудничества, которое, по мнению ученых (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г.А.Цукерман и др.), является источником мотивации в обучении и создает условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Сотрудничество учеников в группе оказывает положительное влияние на формирование их способности понимать точку зрения другого и действовать, учитывая позицию другого человека как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сфере [5, с. 48].

Организация коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся должна осуществляться в соответствии со следующими структурными компонентам данной педагогической технологии:

1. Подготовка учащихся к выполнению задания в группе (в паре): а) постановка перед учащимися познавательной задачи; б) инструкция о последовательности работы в составе группы (в паре); в) раздача дидактического материала.

2. Организация работы учащихся в группе (в паре): а) знакомство учащихся с дидактическим материалом; б) выбор способа действия учащихся внутри группы (пары); в) индивидуальное выполнение учениками заданий в соответствии с выбранным способом действия; г) обсуждение индивидуальных результатов в группе (в паре); д) обсуждение общего результата группы (пары); е) подведение итогов выполнения задания в группе (в паре).

3. Заключительная часть: а) сообщение о результатах работы в группе (в паре); б) анализ познавательной задачи, рефлексия; в) общий вывод о работе в группе (в паре) и достижении поставленной задачи [4, с. 305].

Приведем пример реализации данных структурных компонентов в процессе выполнения задания, направленного на формирование у школьников, плохо владеющих русским языком, представления о явлении многозначности.

На этапе подготовки к выполнению задания целесообразно систематически предлагать учащимся задания, направленные на формирование умения самостоятельно ставить познавательную задачу. Например:

Задание 1. **«Загадка слова»**

Прочитайте предложения.

Земля вращается вокруг Солнца.

Земля покрыта осенней желтой листвой.

Русская земля богата талантами.

Какое слово повторяется в каждом предложении? Что вы можете сказать о значении слова *земля* в каждом предложении?

Что вы узнали при выполнении этого задания? Вспомните, как называются слова, которые имеют несколько значений? Как вы думаете, чему мы будем учиться сегодня на уроке?

В процессе коллективного обсуждения учащиеся приходят к выводу о том, что сегодня на уроке они будут учиться определять значения многозначных слов.

Далее учащиеся получают инструкцию о последовательности работы:

1. При выполнении задания ученики работают в группах.

2. Каждая группа учеников получает карточку, на которой написаны 3 предложения.

3. Нужно прочитать предложения и найти слово, которое повторяется в каждом предложении.

4. Затем нужно определить значение этого слова в каждом предложении.

5. После этого сделайте вывод: сколько значений имеет это слово.

Для выполнения задания каждой группе учеников предлагается дидактический материал следующего содержания:

Группа 1.

Моей маме подарили золотой браслет.

Золотые кудри рассыпались по плечам девочки.

Мой папа – золотой человек.

Группа 2.

В небе зажглись яркие звезды.

Человеку важно верить в свою звезду.

На сцену выходят звезды русского балета.

Группа 3.

На столе лежал мягкий душистый хлеб.

У моего папы мягкий характер.

Приятно отдыхать в странах с мягким климатом.

Группа 4.

Мой спутник был интересным и веселым человеком.

60 лет назад в космос был запущен первый искусственный спутник Земли.

Луна – спутник планеты Земля.

Для того чтобы организовать процесс совместной учебной деятельности школьников, им предлагается обсудить, как они будут работать в составе группы и выбрать один из предлагаемых способов действия:

а) учащиеся по цепочке определяют значение слова: первый ученик объясняет значение слова в первом предложении, следующий – во втором и т.д. При этом один из учеников координирует действия других и в случае затруднения оказывает им необходимую помощь;

б) каждый ученик индивидуально определяет значение слова. В процессе обсуждения выбираются правильные варианты лексических значений многозначного слова;

в) каждый ученик объясняет значение слова в первом предложении, затем – во втором и т.д. При этом один из учеников координирует действия других.

После этого в процессе обсуждения выбирается правильный вариант толкования лексического значения слова.

На заключительном этапе учебного сотрудничества в ходе коллективного обсуждения проводится анализ познавательной задачи: учащиеся представляют толкование каждого значения многозначного слова. Кроме того, школьники сообщают о том, что нового они узнали при выполнении этого задания. После этого учитель делает общий вывод о проделанной в группах работе и о достижении поставленной цели.

Таким образом, в процессе учебного сотрудничества возрастает степень осознания учащимися единиц языка, которые используются для создания высказывания, активизируется познавательная деятельность и творческая самостоятельность школьников, развиваются их коммуникативные способности.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студентов факультетов начального образования и учителей начальных классов / Т.Г.Рамзаева, Савельева, Л.В., Гогун, Е.А. и др.; Под науч. ред. Т.Г.Рамзаевой. Спб.: Специальная литература, 2009. –222с.

3. Трегубова Л. С. Принципы обучения русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Спб.: Изд-во ВВМ, 2016. – С. 292-298

4. Трегубова Л.С., Коновалова Е. В. Учебное сотрудничество как средство развития синтаксического строя речи младших школьников // Вестник университета. 2013. № 2. – С. 303-309.

5. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? М.: Знание, 1985. – 80 с.

СОВРЕМЕННОЕ СЛАВЯНСКОЕ ФЭНТЕЗИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Туманова
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
(Нижний Новгород, РФ)

Вопрос об изучении литературы современными школьниками стоит очень остро. Учащиеся предпочитают читать современные массовые произведения не всегда хорошего качества или не читать ничего вовсе. Крайне важно, какие именно произведения будут прочитаны подростком в период его социальной неустойчивости, и какие ценности пропагандируют эти произведения.

Произведения фэнтези – наиболее интересный жанр для современных детей. Созданный ирреальный мир – это возможность уйти от существующих

проблем и предаться мечтам и иллюзиям, отождествляя себя с главным героем повествования.

Осознание героем его ошибки и её искупление – это воспитательный момент для читателя. Сказка, естественно, преследует ту же воспитательную цель, однако фольклорные сказки детей уже не привлекают, а вот воспитывать литература по-прежнему должна. Здесь в силу вступает воображение автора. Ребенок, увлечённый спецификой придуманного ирреального мира, сам не замечает, как исподволь принимает все консервативные ценности. Поэтому главный герой должен победить зло не силой физической или магией, а мужеством, честью и моральной стойкостью. Но и персонаж полностью идеальный не может быть интересен подростку, раздираемому противоречиями. Поэтому главный герой подросткового фэнтези не слишком старателен в учёбе, порой скрыт и замкнут и самое главное – в нём уживается и добро и зло.

Детское фэнтези очень важно для изучения школьниками в современном курсе литературы, так как его действие происходит с ровесниками учеников. Дети в фэнтези могут обладать магическими способностями, обучаться в волшебных школах, управлять предметами или видеть будущее. Кроме спасения мира и разрешения волшебных загадок, что является основной линией сюжета, ребята взаимодействуют друг с другом: ссорятся, мирятся, преодолевают злобу, зависть и обиду, учатся прощать и первыми идти на контакт.

Практически все писатели фэнтези, создавая свой мир, опирались на мифологию и традиции своей страны. Стремясь воссоздать средневековую атмосферу или же новый, параллельный мир, отечественные авторы переиначивали народные предания, а также возобновили фольклорную традицию изображения в книгах ведьм, чертей и прочих персонажей нечистой силы, ранее неприемлемую в советском обществе.

Использование мифов в основе сюжета фэнтези – обычное явление. При этом миф – не центр сюжета, он играет второстепенную, фоновую роль. Лишь при прочтении текста человеком, знакомым с указанными мифологическими образами, образы будут иметь сакральный характер и аллюзивные связи. Для маленького читателя – это игра, в которой что-то ему уже знакомо, а с чем-то приходится столкнуться впервые в столь интересной форме. А об образах, которые остались непонятными ребенку в фэнтези, он может узнать из внешних источников: других книг, энциклопедий, интернета или от учителя.

Сознание любого читателя подготовлено для восприятия образов, большинство из которых ему уже известно из сказок и легенд. Такие образы, как Баба-Яга и Кощей Бессмертный, былинные богатыри, русалки, лешие и домовые, вампиры, скатерти-самобранки, избушки на курьих ножках, дети знают с детства и даже обходят вниманием. Здесь автор может заинтересовать ребенка точностью описания образа, его повадками и привычками, рационом или своеобразным юмором. Например, А. Жвалевский модифицирует образ домового в школьного *кабинетного, зального или столового* – храните-

лей каждый своего пространства. Каждый кабинетный обладает сварливым характером, но легко идет навстречу, если его «*задобрить*».

Зачастую авторы берут образы, о которых совсем мало что известно. Тот же А. Жвалевский так отзывается об образах в своей книге: «*Честное слово, мы, пока писали книгу, перерыли гору книг о древних славянах и облазили кучу сайтов на ту же тему. И главное, что мы поняли – про древних славян известно очень мало. А про их богов – и того меньше. Поэтому мы вынуждены были фантазировать – но фантазировать на основании тех обрывков сведений, которые удалось раскопать…*» [2, с. 364].

При чтении фэнтези очень важно понимать, что взято из фольклорных традиций, мифов и легенд, а что – чистый вымысел. Например, общеизвестный образ *мирового древа*, или мировой оси, упоминается, так или иначе, в фольклоре множества народов. Образ мистического дуба – образ Мирового древа – становится сакральным местом у А. Жвалевского и в повестях Д. Емца о Тане Гроттер, где полностью сохранено его своеобразие: его населяют древние существа и животные, отсюда, из-под камня Алатырь, берут начало реки и бьют ключи с живой водой. «*Мировое древо — универсальный мифологический образ. Три части мирового древа связаны со всем живым на земле: ветви и вершина — с птицами (сокол, соловей и птица Див), а также с солнцем и луной; ствол — с пчелами и зверями лесными и равнинными; корни — со змеями, ящерицами и бобрами. Все же древо в целом может сопоставляться с человеком — его ногами, туловищем, руками и головой. Увидеть древо во сне: зеленое, цветущее — к счастью, сухое — к болезни или смерти*» [3, с. 77].

Предполагается, что образ Мирового древа воплощает универсальную концепцию мира и выступает как посредствующее звено между вселенной и человеком. Однако в трактовке Д. Емца, дерево было спилено и перестало существовать сразу во всех мирах. Сакральный дуб срубается и в повести «Гимназия №13». В обоих произведениях утрата древа незамедлительно ведёт к катастрофе: стираются границы между мирами, и разгневанные славянские боги Перун, Триглав, Велес стремятся захватить власть на земле. И только небольшая команда особенных детей, которые напрямую или косвенно связаны с утратой дерева, может предотвратить вселенский хаос. Таким образом, читатель, чувствуя в себе силы остановить мировое зло, и задумывается об экологии, и усваивает народные предания.

Для того чтобы вызвать интерес современного молодого человека к сказке и мифу, автору недостаточно хорошо владеть традицией. Необходимо ее соответственно представить, «приблизить» к аудитории и не только путем актуализации стереотипных представлений, заложенных в детстве, но и за счет адаптации фольклорного «текста» к текущему уровню читателей, как личностному, так и художественному. Важно, чтобы текст был приближен к подростку как на уровне языка, сленга, юмора, так и на уровне психологии именно русских героев.

Такие произведения учитель может использовать на уроках литературы в контексте изучения сказок и мифов. Бытование образов в современном со-

знании отличается от исконных представлений, ученикам предлагается изучить фольклор и сопоставить с ним современную литературу: найти сходства и различия, предположить причину преобразования какого-либо образа и сделать выводы о изменении представлений от фольклора к современности.

Литература

1. Аливердиев, А. А. К вопросу о русском фэнтези, Бабе-Яге, etc / А. А. Аливердиев // Махачкалинские известия. - 2006. - №8. - С. 22-31.

2. Жвалевский А. В.Гимназия №13 : роман-сказка / Андрей Жвалевский, Евгения Пастренак / М.: изд-во ВРЕМЯ, 2016. – 368с.

3. Емец Д. А. Таня Гроттер и посох волхвов: повесть / Дмитрий Емец. – М.: Эксмо, 2003. – 416с.

4. Емец Д. А. Таня Гроттер и молот Перуна: повесть / Дмитрий Емец. – М.: Эксмо, 2003. – 432с.

5. Массовая литература сегодня: учеб.пособие / Н. А. Купина, М. А. Литовская, Н. А. Николина. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2010. – 424с.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ НАИБОЛЕЕ УДАЧНЫХ МЕТОДОВ В ПРАКТИКЕ РКИ

Е. М. Шахова, К. А. Паутова
Медицинская академия имени С. И. Георгиевского
(структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет имени В.И.Вернадского»
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
(Симферополь – Москва, РФ)

Осознанная ориентация на коммуникативное, мотивированное обучение требует иного структурирования системы обучения языку. Очевидно, что насущные проблемы современного высшего образования – это воспитание речевой культуры, создание предпосылок к заинтересованности обучающихся в свободном владении языком и его ресурсами, формирование умения общаться (не только говорить, но и слушать другого), вести дискуссию, выражать свою точку зрения наиболее выразительными и действенными средствами.

Одним из наиболее перспективных путей совершенствования системы языкового воспитания является активное использование в обучении достижений лингвистической науки, применение новых научных данных для повышения эффективности преподавания. Усиление функционального и коммуникативного подходов в обучении связано и с результатами развития этих направлений современной лингвистики. Несмотря на то, что теория речевых актов Дж. Остина и Р. Серля предназначалась для изучения «обыденного языка», принципов устной коммуникации и живого разговорного общения, со временем сформировалось убеждение о том, что прагматический аспект в высшей степени плодотворен в исследовании художественного текста [4, с.135]. О бесконечности возможностей и перспектив, заложенных в слове, пишут многие ученые, отмечая, в частности, возможность приращения новых

элементов к значению слова в тексте: «В сознании носителей языка разные варианты одного слова связаны множеством ассоциаций, в художественной литературе это богатство ассоциаций придает особую выразительность и суггестивность» [1, с.111].

Функционально-коммуникативный подход к исследованию художественных текстов возник и развился как результат попыток преодолеть некомпетентность традиционных классификаций текстов, основывающихся только на структурных признаках (выбор лексических элементов, повторяемость синтаксических структур и т.д.). На недостаточность этого критерия указывают П. Верт, Р. Фаулер, которые отмечают ограниченность описаний и объяснений художественного текста с позиций лингвистического структурализма. Дж. Каллер подчеркивает недостаточность лингвистического описания в качестве метода анализа художественного текста, утверждая, что художественная коммуникация включает использование знания дополнительного по отношению к знанию формальных структур языка.

Литературная коммуникация так же, как и любая речевая деятельность, зависит от дополнительного знания и выходит за рамки формальных грамматических структур.

По мнению Т. Ван Дейка, теория литературы должна состоять из двух компонентов: теории литературных текстов и теории литературных контекстов, составляющих вместе теорию литературной коммуникации [2, с.237]. На необходимость разграничения художественной и «обычной» коммуникации указывает и М. Риффатер, отмечая различия в их целях. Р. Познер, учитывая данные исследований, анализирующих действие различных факторов в коммуникации, понимает под поэтической коммуникацией «вербальную коммуникацию, выполняющую эстетическую функцию.

В работах, посвященных исследованию художественного текста, проблема соотношения объективных и субъективных факторов приобретает особое значение, так как сам текст, представляя среднее звено коммуникативного акта автор-текст-читатель, изначально детерминирован как субъективное явление и по форме, и по содержанию. Субъективное и объективное выступают как взаимопроникающие стороны одного и того же явления.

Такой подход к литературному произведению позволяет рассматривать художественный текст как результат диалектического взаимодействия обоих факторов, формирующих исходные и конечные характеристики текста.

Мы рассматриваем художественный текст как особую форму коммуникативности, как элемент особой формы общения – опосредованно-художественного общения, как момент одного из видов эстетической деятельности.

Характеристика художественного текста как особой разновидности языкового общения связана со следующими факторами. Любой текст, независимо от своей стилистической принадлежности, создается с целью выполнения определенной коммуникативной задачи. Следовательно, коммуникативная функция и является тем общим моментом, который позволяет исследовать в одном ряду литературные и нелитературные тексты. Литературный текст выделяется тем, что наряду с коммуникативно-информационной функцией выполняет и функцию коммуникативно-эстетическую. Наличие этой функции

предопределило гиперструктурность художественного текста, то есть резко повышенную степень сложности связей между его компонентами. Способность литературного текста выполнять коммуникативно-эстетическую функцию создается за счёт его свойства, специфического отражения реальной действительности. Отражая социально-историческую действительность определенной эпохи, литературный текст является важнейшим средством социального воздействия (эстетического, эмоционального, идеологического). Являясь результатом воплощения замысла писателя, художественный текст предстает перед читателем как субъективно-окрашенный результат художественно-образного отражения объективного мира, в котором моделируется частное и типичное.

Субъективизация становится следствием сотворчества автора и читателя, когда происходит «наложение» личностных характеристик конкретного получателя художественного сообщения в процессе восприятия. В этом случае происходит «отражение отражения», что в сущности и обуславливает возможную широкую интерпретацию текста [3, с.86].

Опосредованность коммуникативного аспекта художественного текста определяется следующим: во-первых, автор выражает своё отношение к действительности не прямо, а сквозь призму восприятий персонажей; во-вторых, автор-читатель являются обобщённо-предполагаемыми коммуникантами; в-третьих, успех коммуникации зависит от многих факторов, не зависящих от текста художественного произведения, например, от тезауруса читателя и др.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Л. : Просвещение, 1981.2 с. 111.

2. Ван Дейк Т. А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации/ Т. А. Ван Дейк // Пер. с англ. – М.: Либроком, 2013. – 344 с.

3. Гаибова М. Т. Прагмалингвистический анализ художественного текста. Баку: Азербайдж. гос. ун-т им. С. М. Кирова, 1986. 88 с.

4. Остин Джон «Как совершать поступки с помощью слов» / Дж. Остин (Оксфорд, 1962). Избранное // Перевод с англ. Макеевой Л. Б., Руднева В. П. - М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. - 332 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ РКИ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ В РАМКАХ УРОКА НА ТЕМУ “ВОЛГА-МАТУШКА”

Шевелева Т.Н., Труханенко М.К.
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
(Нижний Новгород, РФ)

Социокультурное пространство города является пространственной средой, конструируемой человеком. Оно дифференцированно и в то же время неделимо. Органическую ценность городу придает наличие у него образа.

Являясь носителем идеальных значений, образ города связывает мировосприятие граждан с ценностями. Освоение городского пространства происходит на семантическом и символическом уровнях. Изучение городского пространства с этих позиций позволяет нам сформулировать определение социокультурного пространства города как системы информационно-коммуникативных оснований социальной деятельности, воплощенных в разнообразных знаково-символических продуктах социокультурной практики, локализованных в определенных территориальных границах [4].

Основной целью изучения языка является овладение коммуникативной компетенцией, другими словами, овладение способами участия в коммуникации. С точки зрения ведущего специалиста в области РКИ А. Н. Щукина, в основе коммуникативной компетенции лежит «комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах» [5, с. 138]. Коммуникативная компетенция базируется на языковой, речевой, лингвистической, профессиональной, а также социокультурной компетенциях. Формирование последней «подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению “вторичной языковой личности”» [5, с. 139].

Учет национально-культурной семантики в преподавании русского языка помогает повысить эффективность изучения основной образовательной программы (лексико-грамматического материала).

В данной статье в качестве средства формирования социокультурной компетенции мы рассмотрим образовательные экскурсии.

Учитывая множество определений экскурсии, мы придерживаемся определения Н.А.Добриной, которая подразумевает под ней «прогулку, задача которой – изучение определенной темы на материале, представленном созерцанию» [1].

Роль экскурсионной деятельности в образовании определена в исследованиях Л. Ю. Гордина, Е. Н. Медынского, А. И. Пискунова, М. Ф. Шабаевой, которые выделяют основные особенности образовательной экскурсии:

• особая форма учебной и внеучебной деятельности на основе совместной работы педагога (в роли экскурсовода) и обучающихся (в роли экскурсантов) для изучения действительности в естественных для социума условиях;

• форма и метод приобретения знаний коллективно на местах достопримечательностей;

• самостоятельная форма обучения и воспитания;

• форма организации воспитательной работы с массовой аудиторией обучающихся;

• эпизодическое внеклассное мероприятия определенной тематической направленности;

• автономная форма культурно-просветительной работы, межличностного общения, происходящего по одному из направлений воспитания;

• форма распространения знаний и идейного воспитания [3, с. 84].

Основные задачи образовательной экскурсии:

1. Способствование обнаружению объектов, на основе которых раскрывается тема (предмета, исследования, похода).

2. Приобретение необходимой информации на основе реальной практики.

3. Повышение мотивационного потенциала воспитательной деятельности через ощущение величия подвига (открытия), значение события.

4. Организация процесса усвоения практических навыков самостоятельного наблюдения и анализа объектов образовательной экскурсии [3, с. 84].

Технология образовательной экскурсии состоит из этапов, цель которых – раскрытие определенной для данной экскурсии темы. Основная задача – наиболее полное и разностороннее раскрытие темы.

В образовательной экскурсии мы выделяем несколько ключевых этапов: подготовка, проведение, рефлексия, интерпретация полученного опыта и фиксация результатов.

В качестве примера образовательной экскурсии мы предлагаем вам рассмотреть урок на тему: «Волга-матушка», разработанный для иностранных студентов с уровнем владения языка В1. Продолжительность урока составляет два академических часа. Цель данного урока – создать условия для ознакомления студентов с образом Волги в русской культуре.

Урок рекомендуется проводить в рамках элективного курса «Виртуальное путешествие по Нижнему Новгороду», посвященного знакомству с традициями, бытом, природой Нижегородского края. Данный курс включает в себя несколько разделов, посвященных истории города, традициям празднования некоторых праздников, кинематографу, особенностям географического положения города и т.д. Курс рассчитан на 36 академических часов.

В качестве локации для данного урока целесообразно рассмотреть несколько вариантов в зависимости от погодных условий, времени года и финансовых возможностей: пешая прогулка по Нижне-Волжской набережной реки Волги; поездка на экскурсионном автобусе вдоль реки с остановками и короткими прогулками, речная прогулка на теплоходе продолжительностью около 2,5 часов.

К уроку необходимо подготовить раздаточный материал, аудиозапись песни «Течет река Волга», фотографии Поволжских городов, ноутбук, колонки.

Кратко обозначим ход урока.

На первом этапе предполагается работа с текстом, который содержит информацию о протяженности реки Волги, ее географическом расположении; в нем кратко описывается история ее освоения, важность в современном ми-

ре. Данный этап включает предтекстовую работу (обсуждение незнакомой лексики) и послетекстовые задания на понимание текста.

Следующим этапом урока является интеграция знаний языка и географии. Учащиеся знакомятся с картой Волжского бассейна и выполняют задания к ней: находят реку на карте, размещают на карте фотографии Поволжских городов.

Выполнение этих заданий способствует расширению страноведческих знаний, знакомству с достопримечательностями.

Далее студентам предлагается выполнить задание на сопоставление описаний волжских берегов с фотографиями реки и самостоятельно описать реку, используя прилагательные, предложенные преподавателем.

Следующий этап – аудирование: студенты прослушивают песню «Течет река Волга» в исполнении Людмилы Зыкиной, параллельно выполняя задание на восполнение пропусков в тексте песни. Преподаватель предлагает проанализировать образ реки в песне: «то, без чего на свете жить нельзя», Волга-матушка.

Познакомив студентов с проблемой исторической и культурной значимости Волги, преподаватель переходит к следующему этапу урока и ставит перед учащимися проблемный вопрос: как вы думаете, угрожает ли реке опасность? Обсуждая эту тему, студенты рассматривают фотографии мероприятий по очистке берегов реки и дна.

Преподаватель сообщает студентам, что 20 мая празднуется День реки Волги, дает краткую информацию об истории праздника и традициях празднования.

В качестве домашнего задания студентам предлагается написать текст о любой другой реке мира, придумать традиции празднования Дня Волги.

По желанию студента можно нарисовать пейзаж реки Волги, написать художественный текст или музыкальное произведение на эту тему.

Таким образом, основное назначение изучения социокультурного-пространства города в аспекте РКИ – развитие и углубление у обучающихся иностранных студентов познавательного интереса к различным культурно-историческим памятникам и местам Нижнего Новгорода, положительной мотивации в учении, совершенствования навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в устной речи, чтении и письме. Эта работа не только углубляет и расширяет знание русского языка, но и способствует расширению культурного кругозора, эрудиции иностранных студентов, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

Литература

1. Добрина, Н. А. Экскурсоведение: учеб.пособие. – М.: Флинта: МПСИ, 2012. – 286 с.

2. Потаева, Г. Р. Инновации в экскурсионном (познавательном) туризме/ Г. Р. Потаева // Сб. метод. рекомендации. – Минск: Белорусский гос. ун-т, 2007. – С. 265–307.

3. Рыжикова Юлия Александровна Технология организации образовательной экскурсии // Вестник ЧГПУ. 2017. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-obrazovatelnoy-ekskursii

4. Тулиганова, И. В. Социокультурное пространство современного города //Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата философских наук. – Саратов, 2009. – 17 с.

5. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие дляпреподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. Москва: ВК. 2012. 336 с.

ТЕКСТЫ АНЕКДОТОВ КАК ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Щеголихина М.А.
Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина (Мининский университет)
(Нижний Новгород, РФ)

«Анекдот» в переводе с греческого обозначает «неизданное» (произведение, которое не получило огласки). Анекдот – фольклорный жанр, основными чертами которого являются изначальная устность бытования, нацеленность на разговорную речь, сжатость и занимательность [2,с. 5]. Наиболее поздний жанр – современный бытовой анекдот – небольшой рассказ о смешном, забавном происшествии [3, с. 142]. Но изначально анекдот имел несколько другое значение. Анекдотом называли описание факта какого-либо интересного периода истории или тайны частных лиц. Так, в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» мы встречаем такую строку «дней минувших анекдоты», автор имеет в виду знаменательные исторические события поучительного характера, какие-либо занимательные факты исторических деятелей. С течением времени жанр стал отходить от описания конкретных исторических лиц и событий и стал показывать «жизнь вообще». Также анекдот можно сравнить с новеллой, именно с этим жанром связывается развитие анекдота в Западной Европе. Мы видим схожие черты – это занимательность и неожиданность развязки (пуант).

Анекдот всегда является откликом на актуальные явления жизни, поэтому тематика жанра охватывает практически все сферы человеческой жизни: семья и быт, экономика, социум, политика и др. Но для понимания анекдота требуются страноведческие, культурологические и общечеловеческие знания.

В нашей работе делается попытка рассмотреть потенциал анекдота как дидактического материала в рамках преподавания русского языка как иностранного.

Юмор представляет собой сложный социально-культурный феномен, который играет большую роль для развития личности и общения. Поэтому, благодаря использованию на занятиях РКИ материала анекдотов, повышается коммуникативная компетенция обучаемых.

Особое место занимают анекдоты про представителей разных национальностей, в которых высмеиваются стереотипы об отдельных народах. Часто анекдот строится на сравнении качеств, например, немца, англичанина и русского, где последний показывая свою смекалку (понятие сложное для понимания иностранцев), выходит победителем из ситуации.

С одной стороны, анекдоты отражают стереотипные национальные черты характера персонажей, но, с другой стороны, в нем мы можем увидеть и ценностные ориентации народа в целом.

Анекдот может служить богатым источником лингвострановедческой и социокультурной информации о стране изучаемого языка. Конечно, многие анекдоты являются аутентичными и вызывают сложность для понимания иностранцев, но эта проблема решается комментарием преподавателя. С помощью анекдота можно учить языку в рамках диалога культур, сравнивая особенности менталитета.

Анекдот как дидактический материал используется во многих учебных пособиях по РКИ, в зависимости от цели и этапа изучения языка. Так, например, в учебнике «Жили-были… 28 уроков для начинающих» (Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.) анекдоты вводятся постоянно, начиная с шестого урока, учитывается то, что обучаемые уже владеют русским языком на таком уровне, когда они уже могут понимать юмор. Тексты анекдотов используются для закрепления навыков спряжения глаголов:

*1. Мама говор**ит**:*

*-Что ты дела**ешь**, Маша?*

*-Я пиш**у** письмо.*

*-Но ты не уме**ешь** писать!*

*-Ну и что? Моя подруга Оля не уме**ет** читать.*

2. Маленький Сережа говорит:

*-Я говор**ю** **по-русски, по-французски, по-английски и по-испански**.*

*-Как **по-французски** «До свидания»?*

-Ауф Видерзеен.

*-Но это **по-немецки**!*

*-Значит, я и **немецкий знаю*** [4, с.103].

Стоит обратить внимание на лексику, используемую в тексте анекдота. Она связана с изучением языка (говорить (как?)/ уметь/ изучать/ знать), что очень близко иностранцу.

На следующем уроке преподаются простые формы отрицания в русском языке, а в анекдоте приводятся отрицательные наречия и местоимения с отрицательной частицей *не:*

-Где ты работаешь?

*-**Нигде не** работаю.*

-А что ты делаешь?

*-**Ничего не** делаю.*

-Какая хорошая работа! [4, с.42]

В учебнике «Русский язык: лексико-грамматический курс для начинающих» С. А. Хавронииной и Л. А. Харламовой анекдоты подобраны к каж-

дой теме: употребление падежных форм именных частей речи, глаголов (модальных, движения, разного времени и вида), сложноподчиненные предложения с разными видами придаточных.

*-Доктор, **когда** я вечером пишу стихи, я потом всю ночь не могу спать.*
*-А вы читайте **то, что** написали* [5, с. 199].

Издание книги Г. М. Левиной и Т. В. Васильевой «Русская грамматика в анекдотах: шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, викторины и вопросы. Тренажер для начинающих» (2006) доказывает эффективность такого способа усвоения лексики и грамматики, закрепления языковых навыков.

Анекдоты можно группировать по темам и закреплять изученные лексические группы («семья», «дом», «дружба», «студенчество», «природа», «национальности» и др.)

Особым типом анекдотов являются анекдоты лингвистические (языковые), которые вызывают особый интерес, так как тексты такой тематики целесообразно привлекать в профильном вузе.

Лингвистические анекдоты – те, в которых обыгрываются особенности языка (языковая игра). Но для понимания такого специфического анекдота необходимо свободное владение языком, поэтому они чаще всего не переводятся на другие языки. Комический эффект в текстах достигается не только лексической многозначностью и омонимией, но и средствами всех языковых уровней: графика, фонетика, морфология и т.д.

Так, например, в следующем анекдоте совпадают формы именительного падежа единственного числа существительного «стих» (стихотворение) и глагола, стоящего в форме повелительного наклонения «стих» (стихнуть).

*-А сейчас **стих**!*
*-Что еще за **стих**?*
*-**Стих** – это глагол. **Стих** и сел на место!*

На фонетическом уровне часто обыгрываются явления омофонии, как отдельных слов, так и фраз. Каламбур может создаваться на основании схожести слов разных языков: русского, английского, немецкого, французского и т.д.

Дело происходит на испанском курорте. Прибегает одна горничная к другой и спрашивает:

*-Мне сейчас позвонили и сказали **«ту ти ту ту».** Что это такое?!*

*-Ту ти ту ту? А-а, так это русские просят **два чая в двадцать второй номер.***

Мы понимаем, что имеется в виду неправильно построенная фраза на английском языке «two tea two two». Смех может быть вызван за счет использования словообразовательных возможностей языка:

*До нас были предки. После нас будут потомки. Получается, мы **теперьки**? Или **сейчаски**?*

В примере используется аффиксальный способ образования нового слова: к наречию *сейчас* присоединяется суффикс *–к* и окончание множественного числа *–и*.

Лингвистический анекдот содержит множество языковых сведений, а также лингвокультурных и общечеловеческих знаний, что является доказательством высокого потенциала такого рода текстов в преподавании русского языка как иностранного.

В первую очередь, анекдот – источник живой разговорной речи, а основной целью преподавания языка является умение коммуницировать. Диалог в анекдоте помогает усвоить стандартные фразы начала, продолжения и конца случайного диалога, речевые клише. При повторении и пересказе текстов запоминается лексическая сочетаемость слов, правильность построения предложно-падежных форм и словосочетаний.

Таким образом, грамматический и социокультурный потенциал анекдотов в рамках преподавания русского языка как иностранного достаточно высок, что позволяет активно использовать тексты на занятиях и как основной, и как дополнительный материал.

Литература

1. Евстигнеева Т. А. Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2003. 252 с.
2. Зунделович Я. Анекдот // Литературная энциклопедия: в 11 т. М.: Изд-во Ком. академии, 1929. Т.1. С.161 – 163.
3. Кузьменкова Е. В. Дидактический потенциал анекдота на занятиях по русскому языку как иностранному/Кузьменкова Е.В.//Альманах современной науки и образования. – 2011. – №3. С. 142 – 145.
4. Миллер Л.В., Политова Л.В. Рыбакова И. Я. Жили-были… 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. СПб.: Златоуст, 2006. 52 с.
5. Хавронина С.А., Харламова Л. А. Русский язык: лексико-грамматический курс для начинающих. М.: Рус.яз. – Медиа, 2007. 566 с.

КЕЙС-МЕТОД КАК ПРИЕМ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН

М. В. Кочкин
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Изучение коммуникативных дисциплин, в частности по направлению подготовки «Журналистика», предполагает не только изучение теоретической базы по данному направлению, но также оттачивание полученных знаний на практике. Работа в сфере медиа требует умения работать с информацией, отсюда возникает особая потребность в получении практических навыков. Так, без приобщения студентов младших курсов к работе на производстве может возникнуть недостаточное понимание своей будущей деятельности в сфере журналистики и рекламы. Таким образом, основной задачей при обучении студентов младших курсов является предоставление достаточных практических возможностей при изучении теории. Это даст как достаточное представление о специфике работы в изучаемой сфере, так и понимание применения теоретических знаний в работе [4].

Одним из путей реализации данной задачи является использование кейс-метода как наиболее оптимального варианта для внедрения в рабочую программу курса изучения коммуникативных дисциплин. Данный метод достаточно успешно зарекомендовал себя в бизнес-образовании, так как даёт чёткое представление о реальных ситуациях, которые имели место быть. Таким образом, обучающийся приобретает своего рода опыт, что даёт ему преимущество. Кейс-метод (от англ. case – случай) подразумевает моделирование реальной или возможной ситуации с целью проведения анализа данной ситуации, а также поиск путей её решения [2]. Стоит отметить, что в данном случае основополагающим фактором является именно анализ ситуации.

Наиболее продуктивным с точки зрения изучения коммуникативных дисциплин является представление обучающимся такой ситуации, по которой они могут работать с кейсами в комплексе. Данный комплекс даст как общее представление о специфике работы, так и предоставит возможность детально изучить конкретно взятую область медиа. В описанном случае возможна разработка такой ситуации, как «Выборы лидера курса» среди обучающихся первых курсов направления подготовки «Журналистика». Такая ситуация демонстрирует обучающимся действительную журналистскую среду, даёт базовые знания и навыки в области коммуникаций. А также предоставляется возможность практического применения полученных знаний. Задача студентов заключается в следующем: используя различные приемы коммуникативной деятельности организовать (провести) выборы лидера. Для этого создается своеобразная среда-игра, моделируется коммуникативная ситуация, в которой обучающимся курса предлагается поделиться на четыре группы. Среди участников трёх групп выделяется потенциальный лидер, которого необходимо “продвигать” в лидеры курса. Четвертая группа является независимым СМИ. Указанным группам даются задания, которые им необходимо выполнить для достижения поставленной цели. В свою очередь, данная игровая ситуация включает в себя целый комплекс кейсов, которые помогают быстрее адаптироваться к профессиональной среде и создают реальную ситуацию, участие в которой позволяет получить практические знания, которые пригодятся в дальнейшей работе. В качестве примера рассмотрим некоторые из кейсов [1].

1. *Работа с целевой аудиторией*. Цель данного задания – дать понимание важности и особенности работы с целевой аудиторией. Для этого студентам необходимо предложить термины и понятия, связанные с представленной темой (например, *целевая аудитория*, *валидность*, *опрос и виды опросов*). После освоения теоретической программы обучающимся предлагается:

1. Определить целевую аудиторию;
2. Провести анкетирование целевой аудитории;
3. Определить общую сферу интересов и предпочтений данной аудитории;
4. Разработать стратегию «продвижения» кандидата в соответствии с интересами целевой аудитории (разработать временное планирование, создать список целей и задач в зависимости от определенной коммуникативной ситуации);

5. Написать отчёт о проделанной работе и представить его в письменной форме.

В итоге студенты, изучив теоретическую часть, могут сразу применить полученные знания на практике. Данный кейс даст возможность чётко разработать стратегию продвижения кандидата, а также поможет создать имидж потенциального лидера.

2. *Создание имиджа кандидата*. В таком случае группе предлагается кейс со следующими заданиями:

1. Проанализировать имидж различных политиков (В. Путин, Э. Макрон, А. Меркель, Д. Трамп, Х. Клинтон и т.д.) во время предвыборных кампаний, а также сравнить с имиджем их оппонентов;
2. Провести анализ и ответить на вопрос: «С чем связан данный имидж и на какую аудиторию он рассчитан; почему он является наиболее удачным?»;
3. Написать эссе и показать примеры имиджа.

Группам необходимо создать такой образ, который будет импонировать целевой аудитории. В представленном примере можно отметить, что помимо теоретической базы, даются актуальные примеры по данной теме, что в свою очередь даёт возможность студентам проанализировать с профессиональной точки зрения события, которые происходят в данный момент, также они смогут использовать данный опыт в выборах [3].

Таким образом, теоретическое обучение возможно перевести в практическую плоскость с использованием теоретической базы в рамках учебного проекта, проведенного с помощью моделирования современной коммуникативной ситуации. Обучающийся, участвуя в коммуникативной деятельности на практике, лучше понимает и усваивает программу, демонстрирует знания по дисциплине, формирует и приобретает навыки в профессиональной деятельности, а также стремится продемонстрировать свои лидерские качества среди студентов.

Литература

1. Богданович Г. Ю., Кочкин М. В., Неелова О. И. Игровой компонент и «серьезная» коммуникация (учебный проект «формы и методы коммуникации») // Век информации № 2. Том 2. 2018. – С. 138-140.

2. Махотин Д. А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. 2014. № 1(10). – С. 94-95.

3. Почепцов Г. Г. Имиджеология. - М. - К., 2000. – 573 с.

4. Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001.– 708 с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ

ИНТЕРТЕКСТ ПОЭМЫ А. С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК» В ПОЭМЕ С. А. ЕСЕНИНА «АННА СНЕГИНА»

А. Б. Перзеке
Крымский республиканский институт
последипломного педагогического образования
(Симферополь, РФ)

Принадлежность Есенина при всей неповторимости его творческого поведения к сфере проявления пушкинского литературного типа имеет под собой глубокое основание. Современное литературоведение устанавливает связь между Пушкиным и Есениным как наиболее яркими среди всех русских поэтов выразителями национального самосознания в его целостности. «Роль пушкинского художественного опыта в становлении творческой индивидуальности Есенина, – пишет О. Воронова, – в обретении им в зрелые годы собственного большого классического стиля – проблема, которую ещё предстоит осмыслить исследователям» [1, с. 431]. Поэтому интертекст «Медного всадника», проступающий в «Анне Снегиной», – явление далеко не случайное.

Инвариантные пушкинские мотивы опустевшего дома, сиротства, разлучения влюблённых стихией стали для Есенина исходной поэтической возможностью для изображения признаков произошедшей национальной катастрофы, главных для лирического героя поэмы примет революции. Это было созвучно гуманистической аксиологии поэмы Пушкина и выступало в контексте общественно-литературной ситуации 20-х годов XX в. одним из проявлений присущей Есенину поэтической свободы – стремления к выражению глубокой правды о своём времени. Такая сопричастность пушкинской духовной традиции и пушкинскому дару архетипического мыслечувствования делало его, всем своим творчеством в эти годы выражающего слом национального бытия во всех его сферах, включая индивидуальное сознание, «поэтом мировой традиции, экзистенциально-глубочайшим» [2, с. 72].

Можно предположить, что острота восчувствования Есениным новых симптомов духовного существования человека в XX в., составивших содержание экзистенциальной философии и литературы, ощущение им «богооставленности» и «обезбоживания мира», отчуждения и самоотчуждения личности, стандартизации, лишающей человека индивидуальности, угроз основам естественного бытия – в одном из главных своих истоков восходят к поэме Пушкина «Медный всадник». Именно в ней эти экзистенциальные смыслы присутствуют в предвосхищение развития ведущих философских тенденций грядущего века и его искусства.

Подобное трагедийное поэтическое мироощущение, «говорящее» языком реалий революционной эпохи и неуклонно, а порой и дерзко демонстри-

руемое поэтом, ведомым внутренним, гибельным для него долженствованием, в его творческом поведении заключало в себе колоссальный потенциал взгляда на новую историческую реальность с позиций русского национального сознания и в основе своей явилось художественным опровержением утверждений большевиков о состоявшемся революционном обновлении России.

Живя со своей чуткой душой в эпоху бунта, стихии, народного самоистребления в гражданской войне, разрушения старого мира и попыток его пересоздания по жестокому утопическому проекту, Есенин оказался в эпицентре действия осмысленного Пушкиным российского мифа о Медном всаднике в исторически напряжённый момент его возвращения в формах советской реальности. Поэт по-своему ощутил и передал его смыслы. Трагический уход и посмертная жизнь в духовном измерении России красноречиво свидетельствуют о высокой жертвенной исполненности Есениным поэтической миссии.

Непосредственного изображения аналога Медного всадника в поэме Есенина нет – его семантическое место занимают фигуры новой власти, имеющие свою специфическую пластику. При этом образы стихии приобретают стойкий антропоморфный вид. Также трансформируется и внешняя пластика форм «евгеньевского» типа героя. Пушкинская мотивика уходит вглубь сюжетно-персонажной системы «Анны Снегиной», сохраняя свою семантически узнаваемую инвариантность.

Исследователи в качестве ведущей пушкинской традиции в этом произведении называют, прежде всего, роман Пушкина «Евгений Онегин» [5, с. 390]. Вместе с тем, в поэме об исторической судьбе нации на переломе эпох, о рефлектирующем герое, народе и народном бунте ощутимо присутствуют и смыслы «Медного всадника».

В лиро-эпической поэме «Анна Снегина» изображены революционная ситуация, голос и бунт крестьянской стихии, решающий в тот исторический момент судьбу России, и глубоко личная история любви героя поэмы, которая оказывается сопряжена с бурными событиями эпохи и оборачивается вечной разлукой. Благодаря подобной направленности, стремлению изобразить «перекрёсток» исторического и человеческого в переломное время, в произведении Есенина сформировался межтекстовый диалог с «Медным всадником», проявились его узнаваемые мотивы и в целом определённый фрагмент пушкинского мифа и присущей ему картины мира. При этом поэма «Анна Снегина» хотя и не становится масштабным катастрофическим повествованием с характерной поэтикой художественного воплощения, в то же время обладает глубоким драматизмом, и, несомненно, заключает в себе приглушённый автором катастрофический потенциал.

Взволнованная крестьянская масса, тонус напряжённости которой повышается в ходе развития эпического сюжета, оказывается в поэме Есенина в своём социальном поведении подобна Неве «петербургской повести», мечущейся «как больной / В своей постели беспокойной» [4, с. 382], а затем гневной и бурливой, вышедшей из-под сдерживающего гнёта гранитных бе-

регов и бросившейся на город. Тот факт, что стихия в «Анне Снегиной» полностью антропоморфна и имеет заводилу-вожака Оглоблина Прона, не противоречит её семантической близости изображённой Пушкиным стихии в картине мира «Медного всадника», включая идею возмездия за унижение. Поэтому в поэме Есенина происходит реконструкция инвариантного мотива пушкинского мифа: крестьянская стихия захватывает дом Снегиных, где живут мать-вдова (поскольку о её муже не говорится не слова), и её дочь, связанная чувствами с героем – здесь тоже вдова, что усиливает семантику их беззащитности. Обратимся к пушкинским строкам: «…И ветхий домик: там оне, / Вдова и дочь, его Параша» [4, с. 386]. Опись дома Проном, то есть изъятие его у прежних хозяев, семантически оказывается равносильна его уничтожению в прежнем качестве как снегинского дома, дорогого герою, со значимым атрибутом – калиткой, возле которой в юности произошло его объяснение с Анной, он постоянно вспоминает как «далёкие милые были». Что касается судьбы обитателей дома в поэме Есенина, то:

Под вечер они уехали.
Куда? Я не знаю, куда [3, с. 186].

Это исчезновение из мира в результате удара стихии по их дому и шире – по укладу жизни, мироустройству матери и дочери, ставших жертвами бунта, в точности соответствует судьбе невесты бедного Евгения и её матери. И если Параша – это Параскева, имя, на котором лежит печать жертвенности, то по своей семантической выделенности с ним сопоставима фамилия Снегина, означающая чистоту, неотмирность, некую духовную недосягаемость, возможно, и смерть, поскольку для героя она умирает и её письмо выглядит как послание из иного царства. Оба женских образа – Параша и Анна – покидают этот мир в результате разгулявшегося в нем бунта стихии. Сопоставимым выглядит в обеих поэмах и мотив, связанный с тем, что в период катастрофы дом перестаёт быть убежищем и защитой для своих обитателей, и сам оказывается подвержен гибели.

Очень важен тот факт, что в произведении поэта XX в. народная стихия оказывается ему социально близкой, понятной, что он согласен с её правотой и в отношении помещичьей земли, не считает её злом и симпатизирует ей, ощутимо смягчает сцену её приступа к дому Анны. Объективно получается так, что, утверждая свою правоту, творя своё возмездие, стихия в поэме Есенина несёт разрушение устоявшемуся миру, где была иная правота, и фактически его уничтожает, оборачиваясь для него злой силой, а это выступает проявлением пушкинской аксиологической позиции. Герою поэмы дорог и тот, обречённый на гибель, мир, символом которого выступает желанная и навсегда утраченная Анна Снегина. При этом Сергей оказывается в маргинальной ситуации, понимая трагическую непримиримость двух миров и двух правд.

Воспроизводя и творчески продолжая пушкинские смыслы, сохраняя и одновременно трансформируя их, Есенин создаёт свою неповторимую художественную концепцию времени в поэме «Анна Снегина», заключающую в себе интертекст поэмы «Медный всадник», практически незамеченный ис-

следователями. С точки зрения ведущего типа интертекстуальных связей здесь можно увидеть аллюзивность на пушкинский инвариантный текст с частичным сохранением его предикации. Это касается и есенинской вариации сюжета о разлучении влюблённых, воплощённого Пушкиным в поэме «Медный всадник». Именно в этой вариации на героя поэмы «Анна Снегина» до известной степени ложится печать семантики «бедного Евгения», у которого стихия отняла возлюбленную. И точно также Сергей не может спасти её от исчезновения = гибели, как и Евгений.

Пушкинские смыслы в произведении Есенина не бросаются в глаза, не декларируются автором, предстают в облачении новой реальности и носят имплицитный характер, знаменуя этим широко распространяющуюся в русской литературе после 1917 г. художественную тенденцию.

Литература.

1. Воронова О. Е. Сергей Есенин и русская духовная культура. Рязань: Узорочье, 2002. – 520 с.
2. Гачев Г. Д. Русская Дума. Портреты русских мыслителей. М.: Новости, 1991. – 247 с.
3. Есенин С. А. Стихотворения, поэмы: В 2-х томах. Т.2. М.: Худож. лит., 1955. – 235 с.
4. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 4. М.-Л., 1949. – 552 с.

ПЕЙЗАЖНЫЙ ДИСКУРС В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПРОЗЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Н. П. Иванова, У Хао
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь, РФ; Гуаньчжоу, КНР)

Сопоставление столь разных по своему культурному наследию, национальной специфике и (как следствие) философии мировосприятия литератур – русской и китайской – представляется весьма интересным, поскольку их идейно-художественные устремления подобны, а в процессе развития происходило их взаимообогащение. Художественные и философские обобщения одной литературы были основой для нового этапа или поиска новых форм развития другой, поэтому такое сопоставление необходимо для более глубокого понимания особенностей литературных процессов обеих стран.

Исследование форм реализации пейзажного дискурса в русской и китайской прозе первой трети XX в. проводилось на материале произведений А. П. Чехова и И. А. Бунина – классиков русского реализма позднего периода, а также произведений Лао Шэ и Ба Цзиня – первых классиков новой китайской литературы, в творчестве которых рождались и развивались гуманистические идеи, характерные для русских писателей конца XIX – начала XX вв. Сопоставление художественных систем указанных авторов представляется возможным, так как их творчество во многом являлось новаторским в обеих национальных литературах, а синкретизм художественных систем опреде-

лил способы отражения окружающего мира в их пейзажных зарисовках. Если А. П. Чехов и Лао Шэ вслед за романтиками пошли по пути философского, психологического и эмоционального наполнения единичных ключевых деталей пейзажа, то И. А. Бунин и Ба Цзинь, как и модернисты (а именно, импрессионисты), наполняют описания природы множеством окрашенных общим настроением деталей, раскрывающих основную философскую идею. Они насыщают реализм новыми поисками, новыми основаниями, усиливают его углубленным философствованием, модернистскими приемами. Каждый идет своим путем в процессе обновления искусства и художественного слова.

А. П. Чехов специально уклоняется от развернутого психологического анализа, элементы которого, как указывал сам писатель, читатель «придаст сам», основываясь на ключевых художественных образах или акцентах. В связи с этим важное место в чеховском творчестве занимает пейзаж, который также отличается лаконизмом, краткостью описания.

Младший современник А. П. Чехова – И. А. Бунин – чрезвычайно сложен и противоречив и как человек, и как художник. Одиночество, беспомощность перед хаосом мироздания и ураганами жизни, поиск новой красоты, высших радостей и благословение тайн смерти – эти и подобные мотивы определяют суть жизненной и эстетической позиции И. А. Бунина. Его произведения насыщены размышлениями о взаимосвязи человека и природы, для них характерна сложность духовного мира личности и отношений между людьми. Поэтому тема природы становится одной из центральных уже в раннем творчестве писателя и остается такой на протяжении всей его жизни.

Произведения Ба Цзиня отличаются эксплицированным психологизмом. В них прослеживается диалектика движения развивающегося мира в его бесконечно обновляемом и вечно гармоничном течении, доминирующая линия человека и природы. Лао Шэ, как и русские писатели, часто использовал художественную символику. Символическое значение приобретают детали быта, пейзажа, окружающего мира в целом.

В ходе исследования были выделены ключевые для китайского и российского культурного пространства мифологемы, отражающие восприятие окружающего мира, имеющие философский подтекст, позволяющие увидеть подобное и отличное в национальных картинах мира, нашедшие отражение в литературных произведениях и передающие отношение автора к жизни, его миропонимание и мировоззрение. Это такие мифологемы, как луна (месяц), сад, степь, ветер, гроза, вода, времена года.

В традиционном российском понимании месяц – символ призрачности, обманчивости и связан со смертью, с потусторонним миром, что не характерно для китайской культурной традиции. Однако в творчестве Лао Шэ образ месяца связан с некоторой неопределенностью и мертвенностью, как в русской традиции. В творчестве же А. П. Чехова и И. А. Бунина указанная мифологема может стать атрибутом любовной истории, как и в китайской традиции, где месяц символизирует домашний очаг и чистую любовь. Таким образом, в обеих национальных литературах универсальным смысловым наполнением этой мифологемы являются любовные отношения. В китайской литературе облигаторным значением месяца выступает также тоска (напри-

мер, по близким людям). Следует отметить, что такое значение образа месяца встречается и в русской литературе, хотя и гораздо реже.

Смысловые наполнения мифологемы сада в русской и китайской литературе очень близки. Сад (в некоторых случаях и усадьба) символизирует земной рай, где царят домашний уют и душевное тепло. Он также служит альтернативой жестокой реальности и является не только физическим, но и душевным убежищем. Кроме того, он олицетворяет процессы, которые происходят в душе человека. Эти значения облигаторны для обеих литератур. В произведениях И. А. Бунина и Ба Цзиня сад как мир природы в миниатюре сочетает таинственность и божественность, свидетельствующие о существовании Всемирного Разума, является источником добра и света, придает смысл земному бытию. В романе Ба Цзиня «Семья» сад выступает и как символ таинственности. Это значение отсутствует у российских авторов, поэтому оно является дифференциальным.

Одной из самых выразительных мифологем в творчестве А. П. Чехова является степь. Она олицетворяет вечную, стихийную и свободную основу, побуждающую человека к размышлениям о сути бытия. От бесконечности степи рождается также чувство унылого однообразия и тоски. Человек там острее чувствует свое одиночество, невозможность освоения бесконечного пространства. В повести «Степь» отражается глубокое философское восприятие мира как большого равновесия сил: буйная сила, дремлющая в природе, накапливается и, наконец, находит выход в грозе, поражающей каждого своим размахом и мощью.

Мотив невидимой силы, которая управляет всем, эксплицированный в повести А. П. Чехова «Степь», присутствует и в романе Лао Шэ «Рикша». Он реализован в мифологеме ветра и имеет глубокий традиционный для китайской культуры подтекст, означая перемены и испытания. А гроза, принесенная ветром, представляет собой большую разрушительную силу и символизирует жестокость и несправедливость реального мира.

Не менее значимой символикой наделен образ водного пространства. Его облигаторным значением в русской и китайской литературе является гармония. В китайской литературе этот образ иногда символизирует и чистоту. Такое значение не обнаружено в русской литературе, поэтому оно является дифференциальным. У А. П. Чехова мифологема моря, как и степь, своей широтой и бесконечностью раскрепощает дух человека, освобождает его от суеты, от повседневных скучных и утомительных хлопот. Но если в чеховских произведениях этот образ символизирует вечность, красоту и правду, то в произведениях И. А. Бунина он олицетворяет Вселенную, космические силы хаотического порядка мироздания, роковые глубины грядущих потрясений, их грозную и неодолимую силу. В романе Ба Цзиня «Семья» образ озера является символом двух основ бытия – жизни и смерти.

Наиболее значимые времена года в творчестве всех четырех писателей – весна и зима, их символические значения совпадают в русской и китайской литературе. На наш взгляд, это связано с местом обоих периодов в годовом цикле: начало и конец. Соответственно, облигаторным значением весны в обеих литературах является возрождение и обновление жизни; облигаторным

значением зимы – конец старого цикла и ожидание начала нового. Образы лета и осени в рассмотренных нами китайских произведениях не нашли четкого отображения; в русской литературе лето связано с расцветом, радостью и энергией жизни, осень ассоциируется с благополучием, богатством, но иногда и с грустью.

В творчестве А. П. Чехова времена года как мифологемы практически не получили отчетливого смыслового наполнения. И. А. Бунин же уделяет большее внимание символике времен года. Весну и лето он воспринимает как время пробуждения, восстановления сил и юношеских мечтаний, осень же – как время подведения итогов, размышлений о прошлом и будущем. С зимой в бунинских произведениях связано ощущение свежести, бодрости, предчувствие грядущего преображения жизни.

В романе Лао Шэ «Рикша» чаще можно наблюдать весенний и зимний пейзажи. Следует отметить, что в этом произведении писатель отказывается от традиционного восприятия времен года: весна приобретает отрицательное значение, а зима связана с радостными переживаниями. В романе Ба Цзиня «Семья», как и в произведениях А. П. Чехова, чаще встречаются пейзажные описания, лишенные указания на время года.

Таким образом, на рубеже XIX – XX вв. в китайской литературе под влиянием зарубежных литературных традиций формируются новые принципы реалистического искусства: четче обозначается авторская позиция, определенно вырисовывается стремление к более концептуальному и концентрированному изображению действительности. Восточное отношение к природе, основанное на невмешательстве и созерцании, испытало влияние западного рефлектирующего подхода к действительности. Западная же литература, в свою очередь, испытывая влияние восточного мировоззрения, в этот период начинает отходить от приоритетности рефлексии и анализа, что меняет характер пейзажных зарисовок: в них появляется созерцательность, импрессионистичность, идеи о вечности и неизменности природы, об отражении бесконечного в конечном.

Несмотря на существенные различия между российской и китайской культурными традициями, в национальных литературах и, в частности, при реализации пейзажного дискурса обнаружено сходство в способах изображения и смысловом наполнении ключевых мифологем. Так, импрессионистичность пейзажа сближает творчество И. А. Бунина и Ба Цзиня, а психологичность деталей – произведения А. П. Чехова и Лао Шэ. В этом, на наш взгляд, проявляется не только влияние западной литературы (в том числе и русской) на развитие реалистической китайской литературы, но и взаимодействие двух культур и традиций, сравнительное изучение которых способствует правильному прочтению и восприятию художественного текста, созданного в русле иной культурной традиции.

Литература

1. Наливайко Д. С. Доминанты национальных культур и межнациональные литературные общения // Известия АН. СССР. Серия литературы и языка. М.,1990. Т. 49. № 2. – С. 108-118.

2. Разумова Н. Е. Пространственная модель мира в творчестве А. П. Чехова: Автореф. дисс. доктора филол. наук. Томск, 2001. – 34 с.

ЛИКИ КИТАЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ)

Е. Е. Орехова
Воронежский государственный университет
(Воронеж, РФ)

История литературно-художественных связей между Россией и Китаем не менее сложна и нелинейна, чем российско-китайские отношения в политике. И те, и другие носят следы взаимного непонимания, которое на дипломатическом поприще имело драматические последствия, а в изящной словесности рождало мифы и национальные стереотипы. На таких стереотипах выросли поколения читателей по обе стороны границы.

Начальные представления о Поднебесной в сознании россиян появились в XVIII в. благодаря визуальным образам – из китайской живописи и декоративно-прикладного искусства. XIX в. принёс с собой не только моду на восточный стиль в быту, но и интерес к китайской философии. И то, и другое было опосредовано: в первом случае видением живописца, во втором – языком перевода, поскольку философские труды шли в Россию с Востока через Запад. Тем не менее, к началу XX в. эти два канала трансляции китайской культуры сформировали два популярных в русской литературе решения темы: внешний ориентализм и осмысление духовного опыта.

Первый вариант наиболее ярко проявился в поэзии – это не что иное как стилизация путём создания специфического визуального ряда. Расцвет таких поисков пришелся на конец XIX – начало XX века. Сначала в русской лирике этого периода складываются черты условного «ориентального» стиля. Для него характерен набор восточных предметных образов (пагода, колокольчики, фонарики). Подобные картины являют собой не более чем взгляд со стороны, не способный, да и не стремящийся проникнуть вглубь, увидеть за экзотической формой какое бы то ни было содержание. Однако поэтический ориентализм не всегда был поверхностен. Нередки примеры того, как визуальный ряд становился планом выражения определённых состояний или переживаний, которые, с точки зрения автора, имели специфически национальный оттенок.

В стихотворении Н. С. Гумилёва «Я верил, я думал и свет мне блеснул наконец...» (1911) лирический герой мечтает о блаженном безмыслии, полагая его типично китайским состоянием. Можно объяснить его представлением о медитации как составляющей буддизма и других восточных духовных практик [2, с. 48], но, не имея для этого объективных оснований, логично предположить здесь связь с широко известным выражением «китайский болванчик», в котором, как и в стихотворении, реализуется стереотипное восприятие внешней невозмутимости китайца как равнодушия.

В более поздних стихах Гумилёва, вошедших в сборник «Фарфоровый павильон» (1918) и представляющих собой вольные переводы китайских по-

этов (с «Яшмовой книги» Юдифи Готье), мы наблюдаем вдумчивое осмысление восточной лирики как в художественном, так и в психологическом отношении. Сам поэт, как известно, так и не успел побывать в Китае, поэтому отмечаемая динамика характеризует не только его личный взгляд на «китайскую тему», но и общую тенденцию – стремление войти через слово в мир духовных ценностей китайской культуры. Гумилёв по-прежнему выбирает легко узнаваемые для русского читателя зрительные образы (горбатый мостик, бамбук, дракон), хорошо известные ему традиции (бинтование ног) и некитайские наименования китайских реалий (богдыхан, мандарин), но теперь восточный колорит маркирует переход в иную систему координат. Поэт стремится понять национальную психологию, прочувствовать восприятие героями их состояний и проследить пути выхода из них, предлагаемые традиционной культурой.

Поэты Серебряного века подмечают изобразительно-выразительный принцип, свойственный и китайскому языку, и китайской художественной словесности – принцип монтажа самостоятельных элементов в единое целое посредством неявных связей, контекста, ассоциаций. Изолирующий тип пиктографического по своей сути языка был экстраполирован на все уровни текста, вплоть до монтажа строк и строф. Такой подход к слову и образу оказался очень близок творческим установкам модернистов рубежа веков – отсюда, вероятнее всего, и проистекает небывало масштабное распространение китайских мотивов и образов в русской поэзии начала XX в.

В советские годы эстетический интерес к китайской культуре уходит из поэзии, уступая место социально-политическому информационному пласту – Советская Россия стала прибежищем многих китайских коммунистов, с благодарностью принимала их помощь в деле социалистического строительства, а потом воодушевлённо следила за их успехами на родине. Политически ангажированный взгляд на китайский народ, его ценности, беды и нужды был присущ даже тем авторам, которые знали Китай не понаслышке. С. М. Третьяков, первый советский писатель, посетивший Поднебесную, провёл там более двух лет – и всё же в его поэме «Рычи, Китай!» (1924) не затрагиваются никакие темы и проблемы, кроме социального неравенства и угнетения простых тружеников «рыжими дьяволами» из посольского квартала. Более того, даже визуальный ряд здесь крайне беден на «китайские знаки». Борьба с мировым империализмом заслонила собой национальную уникальность Китая, сделала неактуальным интерес к его культуре – ведь надо было подчёркивать братское сходство китайского и советского народов, а не их различия.

После разрыва отношений СССР и Китая в период «культурной революции» политический заказ на китайскую тему был снят, и долгое время редкие упоминания о чём-то китайском появлялись в литературе лишь как исторические аллюзии.

На закате советской эры китайские мотивы снова проникают в русскую поэзию, и снова – как условно «восточные». Появляется «Китайское путешествие» О. А. Седаковой (1986) из 18 стихотворений с эпиграфом из Лао Цзы.

Эта книга соответствует традиционному пониманию лирического цикла как «монтажной структуры с большим количеством ассоциативных связей» [1, с. 54]. С точки зрения поэтессы, «дальневосточная традиция» близка греческой натурфилософии, поэтому из широкого спектра китайских духовных учений Седакова выбирает даосизм, постулирующий единство человека и природы как микрокосма и макрокосма.

Осмысление духовного опыта китайской цивилизации не обошло стороной и русскую прозу, где гораздо меньше внимания уделялось формальной стороне и гораздо более глубоко исследовалась философская составляющая.

Ещё А. С. Грибоедов, критикуя российское общество за преклонение перед всем иностранным, упоминает в «Горе от ума» китайцев в контексте их похвальной верности национальным традициям. Спустя несколько лет В. Ф. Одоевский пишет наброски для фантастического романа-утопии «4338-й год: Петербургские письма» (1835), где главный герой – молодой китаец, вполне открытый для принятия иной цивилизации со всеми её достижениями и упрекающий старый Китай за его «мёртвый застой» и «закоснелость». Несмотря на условность фантастического жанра, заслуживает внимания тот факт, что в своих заметках Одоевский представляет периодизацию всемирного исторического процесса неотделимой от формирования России и Китая как двух центров мировой силы. Символично, что писатель хотел в своём романе объединить две эти державы ради спасения мира.

В черновиках романа нет объяснения тому, почему Одоевский, нелестно отзываясь о китайском традиционализме, всё же видит в восточном соседе мощь, необходимую миру, – значит, его надо искать в историческом контексте, в общественном мнении, выраженном другими писателями.

Особенно интересна в этой связи история изучения Львом Толстым наследия китайских философов: от знакомства и попыток осмысления писатель перешёл к переводам и популяризации идей восточных мыслителей, а также к изложению собственного их восприятия. В трудах каждого из философов Толстой выделяет и подвергает глубокому осмыслению те идеи, которые созвучны его личным духовно-нравственным исканиям. Интересным представляется соотнесение сформулированных позднее постулатов толстовства с учениями Лао-цзы, Конфуция, Мэн-цзы и Мо-цзы, а также сопоставление переводов, сделанных Толстым, с современными переводами китайских мыслителей.

В прозе 20-х–30-х годов образы китайцев встречаются довольно часто – их можно найти у А. Белого и О. Э. Мандельштама, Вс. Иванова и Б. А. Пильняка, А. П. Платонова и М. А. Булгакова. Тем не менее, присутствие героев китайской национальности вовсе не говорит об интересе авторов к национальному характеру и культуре Китая. Для Белого и Мандельштама Китай не реальная страна, а лишь символ чего-то непонятного, а потому кажущегося иррациональным, стихийным, диким и жутким – не где-то далеко, а в собственной стране. Другие писатели, напротив, подчёркивают в своих «китайсах» и «ходях» общечеловеческое начало (китайскими словами называются лишь вечные универсалии: дом, еда, одежда), сочувствуют их тоске

по дому и с беспощадной правдивостью показывают неприкаянность одинокого человека на чужой земле среди чужих людей.

Впоследствии советская литература будет знакомить читателей с Новым Китаем, но это будет продиктовано не писательским интересом, а интересами советско-китайской дружбы. Среди такой прозы особняком стоят рассказы для детей, написанные О. М. Гурьян (Калабушкиной) – «Рассказы Мей Лин» (1958). Фактически это очерки, изображающие быт китайской семьи 1950-х годов, и в них очень сильна культурно-этнографическая составляющая. Конечно, здесь нет и не может быть философско-религиозного культурного пласта, который привлекал интеллектуальную элиту XIX – начала XX века, но есть морально-этические нормы, восходящие к конфуцианству и веками регулирующие жизнь китайской семьи и китайского общества.

Писатели постсоветской эпохи не проявляют заметного интереса к этнокультурному взимодействию с Китаем – нишу загадочной восточной традиции в сознании русского человека заняла Япония. В этой связи особенно интересны редкие исключения (проза В. Г. Куприянова и С. Г. Георгиева). Отдельного рассмотрения заслуживает такой феномен современной беллетристики, как романы «великого еврокитайского гуманиста» Хольма ван Зайчика, написанные В. М. Рыбаковым и И. А. Алимовым. В них объединяются все три художественных подхода к освоению китайской темы: внешняя стилизация, апелляция к философской традиции и осмысление социальных устоев китайского общества.

Исследование китайских мотивов и образов в русской литературе не только вносит вклад в развитие взаимопонимания между двумя народами, но и помогает выявить факторы, влияющие на характер восприятия нашими соотечественниками чужой культуры.

Литература

1. Медведева Н. Г. Образ Китая в русской поэтической традиции / Н. Г. Медведева // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2008. Вып. 1. – С. 53-72.

2. Панова Е. А. Н. Гумилёв. «Я верил, я думал...» // Русский язык в школе. 2011. №8. – С. 46-51.

ЕДИНОМЫШЛЕННИК КАК АДРЕСАТ МАЯКОВСКОГО

Култышева О.М.
Нижневартовский государственный университет
(Нижневартовск, РФ)

В. Маяковскому как «провозвестнику грядущих правил» и «глашатаю революции» необходимо было найти наиболее действенное средство убеждения слушателя в правоте выдвигаемых максим с целью дидактического влияния на сочувствующую аудиторию. Великолепный оратор, поэт привлекал ради достижения большего эффекта произносимого слова подкупающую искренность (вообще свойственную его поэзии), магнетизм собственной личности, умение обаять публику, даже загипнотизировать ее действом, творимым

на сцене. Сохранились свидетельства современников поэта об экстраординарном его воздействии на публику (усиливавшемся, конечно, и готовностью дружественной аудитории к пониманию). Так, В. Каменский вспоминал о гастрольной поездке футуристов в 1913 году по 29-ти большим городам России, что по прибытии гастролеров в родной Маяковскому Тифлис, где их ожидала расположенная публика, его маска «хулигана» и «грубияна», неизменно надеваемая при общении с негативно настроенной аудиторией, сменилась лицом доброго «мага» поэзии: «Здесь, <…> у себя дома, Маяковский говорил, будто избранный тамада, языком взволнованной великой дружбы» [3, л. 6-7]. Его умение расположить к себе гипнотически действовало на публику: «Раскаленная аудитория через каждые две-три минуты взрывает поэта-трибуна динамитом пылающих аплодисментов, залпом разрывающихся сердец» [там же].

На невероятное умение Маяковского влюбить в себя, заставить сопереживать – переживать то же, что испытывает поэт – и, как следствие, *перенимать* его убеждения и образ мыслей даже при демонстративном пренебрежении к слушающим, указывал в статье «Ахматова и Маяковский» (1920) и К. Чуковский. Но для него это следствие открытой обращенности поэзии Маяковского к аудитории, что тешило ее самолюбие. «По самому своему складу его стихи суть взывания к толпе <…> почти в каждом его стихотворении есть это Вы, – писал Чуковский. – <…> Он неистовствует, а она рыдает, <…> восклицая в восторге: «Маяковский браво», «Маяковский здорово», «Какой прекрасный мерзавец» [8, с. 322-323]. Поразителен факт, считает критик, что публика восхищается им даже когда он «поносит ее, называет <…> «стоглавой вошью» [там же]. Чуковский находил разгадку в том, что все творчество Маяковского «приспособлено только к ней (публике – *О. К.*). Он угождает ее аппетитам, и это в нем самое главное». Анализ двух последних высказываний Чуковского приводит к очевидной нестыковке между ними. Критик противоречит себе. Если Маяковский, по выражению Чуковского, всячески «поносит» публику, то не может быть и речи о том, что он пытается «приспособить» свое творчество к ней, «угождая» ее аппетитам. Поэтому подобное объяснение умению поэта «влюбить» в себя аудиторию кажется несостоятельным.

Об этой особенности восприятия поэзии, имеющей конкретного адресата, безотносительно к Маяковскому, брезгливо писал в статье «О собеседнике» (1928) О. Мандельштам: «Обыватели поэзии» <…> готовы выслушать что угодно, лишь бы на посылке поэта был обозначен точный адрес. Так, дети и простолюдины чувствуют себя польщенными, читая свое имя на конверте письма» [2, с. 53]. Однако умение расположить к себе собеседников, не заискивая перед ними, скорее говорит о Маяковском, как о хорошем психологе (на это указывал и В. Нежданов [4]), нежели чем о его дурном вкусе в поэзии.

Психологичность поэзии Маяковского, ориентированной на пропаганду определенных идей, стала предметом рассмотрения и оппонента поэта – Г. Адамовича. Справедливо возводя гипнотическое воздействие выступлений Маяковского на публику к его психологическим способностям, критик не ви-

дел, однако, в этом особой заслуги поэта. Наоборот, он обвинил его в психическом давлении, производимом на публику методично и целенаправленно, что приводило к подавлению и параличу ее воли. Вследствие чего, считает Адамович, довольно легко внушить любую – даже самую ложную – идею. В подтверждение своих слов Адамович приводил в рецензии на упомянутую статью Чуковского «Ахматова и Маяковский» пример воздействия Маяковского на самого Чуковского. «Маяковский его (Чуковского – *О. К.*) *подавляет*. Он чувствует перед его осанистой фигурой чисто женский, истерический восторг и говорит о нем захлебываясь, – иронизировал Адамович. – Это удивительно, как трудно люди догадываются, что *сила* есть прежде всего *сдержанност*ь и как легко оглушает их всякий крик» [5]. По мнению критика, в данном случае результат – с легкостью внушаемые идеи – не оправдывает средство, поскольку им является страх, унижающий человеческую личность: «У Маяковского образовался сейчас круг <…> утонченнейших ценителей, <…> которые восторженно, хотя и несколько *испуганно* «приемлют» его» [там же].

В противовес мнениям о психологических корнях сильного воздействия Маяковского на публику вкупе с его выдающимися ораторскими способностями Ю. Анненков не считал их основным орудием поэта. В статье «Путь Маяковского» он выводил его мощное влияние на умы из величайшей человечности, любви, тяги к людям, которая, усиливаясь убежденностью в правоте идей, пропагандируемых с искренней верой, приводила к поразительным результатам [1, с. 62]. Искреннее желание принести пользу людям, погрязшим в несправедливости и унизительности существования, через приобщение их к революционным идеям выливалось в стремление поэта воздействовать *своим собственным примером*. Слово, пусть и произнесенное с большим чувством и убежденностью, меркнет по сравнению с демонстрацией его реального воплощения. Образцом «слова, приведенного в исполнение», может служить личный пример Маяковского, который, по словам Л. Брик, «не только других агитировал за Моссельпром, он и сам не покупал у частника, он всем сердцем хотел, чтобы процветала <…> советская государственная торговля» [6, с. 161]. Об этой особенности говорил и В. Шкловский в воспоминаниях «Жили-были». По его мнению, Маяковский «учил людей», «читая *про себя*». Автобиографизм его стихов был обусловлен тем, что «Маяковский хотел войти в коммунизм со всей своей жизнью, <…> любовью, друзьями». «Воплощая собственное измененное революцией «я» в поэзии, а потом публично раскрывая свою новую суть, он таким образом «вел <людей> к одной цели, и радовался, что Крученых написал стихи о Руре и опоязовцы написали работу о языке Ленина» [9, с. 398-399]. Именно воздействие личным примером имел в виду поэт, когда говорил о своем стремлении сказать «по личным мотивам об общем быте».

Личностные качества и личные убеждения поэта, помогавшие донести до каждого желаемый смысл, подкреплялись конкретными художественными приемами, использованными поэтом с целью усиления влияния его поэтической речи. Так, активно вводимая Маяковским в поэтическую речь разговор-

ная лексика и фразеология служила – помимо функции эстетического освоения действительности и ее социально-эстетической оценки – средством повышения коммуникабельности в процессе общения с аудиторией. Привычная последней лексика позволяла достигнуть взаимопонимания с народными массами, коим и была адресована его агитация. Сближая поэта с народной аудиторией, разговорная речь делала общение более доверительным, а преподносимые идеи – более понятными и действенными.

Однако Л. Троцкий в книге «Литература и революция» (1923), анализируя язык поэмы «150.000.000», расценивал введение разговорной лексики в текст как «вульгарность», которая нужна автору, чтобы «быть с социализмом и с революцией запанибрата» [7, с. 123]. Подобная «фамильярность», с точки зрения автора, не может быть выражением внутренней близости создателя поэмы и народа, что позволило бы создать между ними атмосферу доверительности. Напротив, нередко она является признаком «нравственной неряшливости» [там же]. В качестве панацеи от подобной профанации замысла Троцкий советовал Маяковскому попробовать «то, что немцы называют: пафос дистанции». Совет этот, думается, не может считаться оправданным, так как если бы дистанция между поэтом и слушателями даже и олицетворила его *внутреннюю* связь с революцией, не нуждающуюся в подкреплении ее введением разговорной лексики, то наверняка только для ограниченного – наиболее просвещенного – круга публики. Поэзия Маяковского, ориентированная на большие величины (пространства, времени, аудитории), не могла удовольствоваться узким кругом ценителей, а должна была дойти до каждого, в соответствии с поставленными перед поэтом задачами.

Таким образом, о характере диалога Маяковского с единомышленниками можно заключить следующее. О его моральной ценности можно говорить преимущественно исходя из концепции о возможности ее извлечения самими воспринимающими, находящейся в соответствии с их внутренними установками и – что важно! – с готовностью к пониманию и переосмыслению значения, заложенного в произведение или публичное выступление автором. Сам он может усилить воздействие своих стихов и выступлений с помощью определенных приемов. В этом качестве могут быть названы его неординарные ораторские способности, знание человеческой психологии, человеколюбие, побуждающее поэта прибегать к воздействию на аудиторию личным примером, введение в поэтическую речь разговорной лексики, что устанавливало атмосферу доверительности между ним и аудиторией, а значит, делало пропагандируемые идеи более понятными и действенными.

Литература

1. Анненков Ю. Путь Маяковского // Возрождение. Париж. 1960. № 106. – С. 62-91.

2. Мандельштам О. Слово и культура. М.: Сов. писатель, 1987. – 320 с.

3. РГАЛИ. Фонд № 1497. Каменский Василий Васильевич. Опись 2. Ед. хр. 12. Воспоминания о В. В. Маяковском. 1930-е. – 69 л. Его же. «Маяковский-юноша в Тифлисе» (из «Книги воспоминаний»).

4. РГАЛИ. Фонд № 2577. Брик Лиля Юрьевна, Катанян Василий Абгарович. Опись 1. Ед. хр. 1303. Статьи, заметки, информация о жизни и творчестве В. Маяковско-

го (1914-1915). – 121 л. Нежданов В. Футуристы // Трудовая газета. Николаев. 1914. № 1419 (26 января).

5. РГАЛИ. Фонд № 2577. Брик Лиля Юрьевна, Катанян Василий Абгарович. Опись 1. Ед. хр. 1305. Статьи, заметки и информация о жизни и творчестве В. Маяковского (1918-1922). – 91 л. Адамович Г. «Ахматова и Маяковский», ст. Чуковского в № 1 «Дома искусств» // Цех поэтов. Пгд. 1922. № 3.

6. РГАЛИ. Фонд № 2577. Брик Лиля Юрьевна, Катанян Василий Абгарович. Опись 1. Ед. хр. 9. Брик Л. Ю. Маяковский и чужие стихи. Воспоминания. // Знамя. 1940. № 3. – С. 161-183.

7. Троцкий Л. Футуризм // Литература и революция. Репринт. Печ. по изд. 1923 г. М.: Политиздат, 1991. – С. 103-129.

8. Чуковский К. И. Ахматова и Маяковский // Сочинения: В 2 т. Т. I. Критические рассказы. М.: Правда, 1990. – С. 306-334.

9. Шкловский В. Б. О Маяковском // Шкловский В. Б. Жили-были. Воспоминания. Мемуарные записи. М.: Советский писатель, 1966. – С. 257-414.

ПРОЗА М. И. ШЕВЕРДИНА КАК СОВЕТСКИЙ ОСТЕРН

И. С. Юхнова
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(Нижний Новгород, РФ)

Жизнь М. И. Шевердина (1899-1984) была связана со Средней Азией, в которой он оказался еще младенцем. Его отец, военный врач, был одним из организаторов системы здравоохранения в Туркестане, знал местные наречия, понимал восточный менталитет. Он осознавал, что жизнь его детей будет связана с этим краем, а потому наряду с классическим образованием в гимназии они изучали восточную историю, языки и литературу.

Молодость писателя пришлась на переломное для страны время – гимназию в Самарканде он окончил в 1917 году. А после окончания Института инженеров путей сообщения в Петрограде вернулся в родные для него места и активно включился в борьбу за установление советской власти в Туркестане. Это и определило главную тему его произведений – тему революционных преобразований на Востоке, борьбы старого и нового. М. И. Шевердин, ставший одним из создателей «советско-ориенталистского канона» [2, с. 219], от романа к роману последовательно показывает, как преображается Туркестан, через какие испытания проходят населяющие его народы при строительстве нового общества. Произведения писателя внутренне связаны между собой. Предметом изображения в них становятся «переломные для истории становления Советской власти на Востоке события, тем самым прослеживаются разные этапы борьбы старого и нового, отстаивания новых ценностей, нового строя» [4, с. 517]. Основой сюжета являются скитания, странствия героев, преодоление ими трудностей, прохождение через разного рода испытания. Сам писатель отчетливо обозначает актуальные для его художественной системы и, на его взгляд, наиболее адекватные для повествования о становлении советской власти на Востоке жанровые традиции – он отсылает читателя к произведениям А. Конан Дойла (во многих произведениях упоминается Шерлок Холмс), Генри Хаггарда, Густава Эмара, Фенимора Купера – то

есть к литературе особого рода: приключенческой, детективной: Г. Р. Хаггард и К. Дойл считаются основоположниками литературы о затерянных мирах, Г. Эмар и Ф. Купер стоят у истоков жанра вестерна. М. И. Шевердин создает свой вариант повествования, ориентированного на традиции вестерна, а так как действие в его произведениях происходит на Востоке, то точнее будет определить его как остерн.

Какие элементы этого популярного жанра массовой культуры использует М. И. Шевердин?

Прежде всего, характерный локус. Действие в произведениях Шевердина происходит в Средней Азии и сопредельных с СССР государствах – то есть на пограничье. Однако это пограничье не «железный занавес» – оно проницаемо, герои свободно перемещаются в этом пространстве, оказываются в разных странах, общаются между собой, попадают в стан своих врагов, и это не приводит к перестрелкам и насилию – противостояние часто скрывается за формами восточной учтивости или европейской дипломатии.

В классическом вестерне основу конфликта составляет «борьба добра и зла, старого и нового, цивилизации и дикости», которая «обозначается через столкновение белых переселенцев и коренного населения» [1, с. 250]. Именно эти оппозиции являются основными и в произведениях Шевердина, однако у него нет столкновения этносов, так как новая социальная идея, которая утверждается на Востоке, интернациональна, а азиатские территории вписаны в мировой политический процесс, здесь скрещиваются геополитические интересы многих стран. В романах Шевердина, наряду с представителями восточных народов и племен (узбеками, туркменами, персами, турками, индийцами, лурами и др.) действуют русские, украинцы, венгры, англичане, немцы, французы, американцы… И противостояние имеет не национальный или расовый характер, а идеологический, геополитический. Так в произведениях Шевердина появляются сюжетные линии, связанные с действиями мирового политического закулисья, информационной войной. Русские воспринимаются европейцами как враги, имеющие сильные позиции в Средней Азии. Их сила – в характере воздействия на восточные народы. В романе «Тени пустыни» приводятся слова лорда Аллена на заседании персидского общества в Тегеране: «Россия страшна даже не как военная сила. Россия была цивилизующей силой на Среднем Востоке» [3, с. 293]. «Их [русских] оружие – культура» [3, с. 293]. Европейцы действуют иначе: подкупом и разложением элиты, обострением противостояния между племенами и др.

Так или иначе, в романах Шевердина четко проступает грань между добром и злом. Добро – это большевики, несущие прогресс, зло – это враги коммунистической идеи. Именно поэтому герои обрисованы без полутонов, им не свойственны внутренние метания. Положительные герои, так же как и в вестерне, люди миссии – они несут простым батракам, дехканам другое отношение к жизни, способствуют пробуждению самосознания, чувства собственного достоинства. Они наделены беспредельными физическими силами, им подчиняются большие расстояния, природные стихии.

Так же, как и в вестерне, жанровообразующую роль у Шевердина имеет пейзаж. Действие в его произведениях всегда происходит в экстремальных

природных условиях: в пустыне, труднопроходимых горах, отдаленных кишлаках, но вместе с тем – и в восточных городах и европейских столицах, в прекрасных оазисах, напоминающих райские кущи. Но пустыня и горы – не только характерный топос. Рассуждения героев о жизни в пустыне, ее законах складываются в своеобразную философию, и зачастую новые законы, утверждаемые советской властью, противоположны «законам пустыни». Так, в романе «Тени пустыни» Овез Гельды, туркмен, идеолог вражды и национальной воинственной идеи, изрекает: «Туркмен не просит ни у Аллаха, ни у людей. Туркмен берет. А когда ему добровольно не отдают… О, тогда сабля решает. Кто не нападет, на того нападут» [3, с. 92].

Как было замечено выше, столкновение примитивного, устаревшего уклада с новыми формами жизни как один из жанровообразующих элементов вестерна – основа конфликта в произведениях Шевердина. Другой важной антитезой в них становится оппозиция «свой – чужой», которая получает разные воплощения: «советский – иностранный», «восточный – европейский», «гуманист – милитарист», «порядочный – порочный», «друг – враг», «дикая природа – цивилизация» и пр.

Вместе с тем в романах Шевердина есть принципиальное отличие от аналогичных произведений других авторов – в них большое место занимают цитаты и отсылки к европейской и классической восточной литературе. Автор включает большое количество пословиц, поговорок, афоризмов, изречений, мудрых мыслей, стихотворных строф из произведений восточных авторов, что позволяет обозначить особенности менталитета восточного человека, его систему ценностей, познакомить с многовековым укладом жизни. Множество сюжетных поворотов в произведениях писателя связано с восточными обрядами, условиями и правилами жизни на Востоке.

Таким образом, Шевердин создает свой вариант советского остерна, в котором появляется литературная глубина. Используя приемы и формулы популярного жанра массовой культуры, писатель знакомит читателя с восточной философией, культурой, мировоззрением, историей. Так Восток как уникальный мир с богатой культурой открывался советскому читателю.

Литература

1. Каримова Э. Г. Переосмысление жанра вестерна в романе Кормака Маккарти «Старикам тут не место» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2 (3). – С. 249-253.

2. Шафранская Э. Ф. Фазы колониального дискурса в русской прозе о Туркестане // Филология и культура. 2017. № 2 (48). – С. 218-224.

3. Шевердин М. Тени пустыни: роман в двух книгах // Шевердин М. Избранные сочинения: в 6 т. Т. 5. Ташкент: Изд-во литературы и искусства им. Гафура Гуляма, 1973. – 644 с.

4. Юхнова И. С. Мир Востока в эпоху революционных преобразований в произведениях М. И. Шевердина // Национальные коды европейской литературы в диахроническом аспекте: античность – современность. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. – С. 513-523.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ФОН РОМАНА Н. И. ГРЕЧА «ЧЕРНАЯ ЖЕНЩИНА»

Ильченко Н. М.
НГПУ им. К. Минина
(Нижний Новгород, РФ)

Незаурядный педагог, издатель-редактор, талантливый писатель, Н. И. Греч (1787-1867) на протяжении всей творческой жизни и в самых разных интеллектуально-художественных сферах стремился воспитать любовь к Отечеству, к русскому языку. Вместе с тем в истории русской литературы был сформирован миф о Грече-реакционере, изменившем своим либеральным взглядам после восстания декабристов. Переход из лагеря «передовой части общественности» второго десятилетия XIX в. на позиции защитника правительственной идеологии имеет свое объяснение.

Н. И. Греч рассказывает, что К. Ф. Рылеев, Н. М. Муравьев, Г. С. Батеньков пытались «вербовать» его в члены тайного общества. На доводы К. Ф. Рылеева о полезности заговора для спасения государства, Греч уверенно отвечал: «Заговоры составляются не для блага государства, а для удовлетворения тщеславия или корыстолюбия частных лиц. Пользы они не принесут никакой, кроме горького урока» [2, с. 309]. Позиция Греча совпадает с мнением других современников – Н. М. Карамзина, В. А. Жуковского, А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина и др., полагавших, что в России революция не допустима. Идеалом Греча, как и идеалом автора «Писем русского путешественника», была просвещенная дворянская монархия.

Самый известный роман Н. И. Греча – «Черная женщина» (1834) – не только «роман тайн» [5]. В нем писатель отразил свои взгляды на важнейшие исторические события, современником которых он стал. В романе представлены точные хронологические рамки: действие начинается в сентябре 1796 г., а заканчивается в октябре 1817 г., т. е. в момент создания тайных организаций в России. Смерть Екатерины II, правление Павла I и Александра I – фон, на котором разворачиваются события, составляющие сюжет романа. Ретроспективно изображается весь XVIII век, в том числе и петровская эпоха. Дух времени императорского дома Романовых – Екатерины II, Павла I, Александра I – ярко воссоздается в романе. Однако Н. И. Греч осмысливает прошлое как человек Николаевской эпохи. Он обращается к теме революции. Определяющим историческим событием в романе стала Великая французская революция. Она представлена как гибель эпохи Просвещения.

Учитывая невозможность прямого разговора на тему революции в 30-е годы XIX в., Греч использует в романе прием вставных рассказов. Один из них – трагическая история семьи француза Дюмона, вынужденного покинуть родину. Его близкие были уничтожены Эвлогием Шнедером, которого называли «страсбургским Ропеспьером». Переселившись в Ревель с помощью друга из России, Дюмон живет мечтой, что «во Франции кончится владычество революции и Бонапарта и законная династия взойдет на престол» [3, с. 236]. Греч использует здесь как синонимы слова «революция» и «ужас»: «В

пылу революции, в царствование ужаса…» [3, с. 236]. Революция – это жестокое злодеяние; она сделала Францию страной террора.

Другим вставным рассказом в романе стало знаменитое пророчество Ж. Казотта. В нем представлено настроение французов накануне революции: неуважительное отношение к монархии и религии, мечта о царстве разума, почитание Вольтера как Бога. Впервые «Казотово предсказание» было опубликовано в мемуарах Ф. С. Лагарпа в 1806 г. В России оно получило распространение после публикации в 1829 г. книги «Некоторые любопытные приключения и сны, из древних и новых времен» [1].

К пророчеству Ж. Казотта обращались и другие современники Греча. Так, в 1839 г. оно прозвучит в стихотворении М. Ю. Лермонтова «На буйном пиршестве задумчив он сидел / Один, покинутый безумными друзьями, / И в даль грядущую, закрытую пред нами, / Духовный взор его смотрел…» [4, с. 159].

В романе Греча пророчество Казотта читает по своей записной книжке один из героев – Алимари. Именно с ним связано выражение авторской позиции в «Черной женщине». «Знаменитый критик Лагарп» якобы продиктовал Алимари странные предсказания автора «Влюбленного беса», произнесенные им в 1788 г. на одном из вечеров знатного вельможи, где присутствовали сам Лагарп, Н. де Кондорсе, Ж.-С. Байи, Ф. де Азир, К. Г. де Мильзерб и др. Они осуждали монархическое устройство, размышляли о модном атеизме, восхваляли Вольтера, заслужившего бессмертную славу. Собравшиеся печалились, что не доживут до счастливого времени прихода революции. Казотт, возмущенный светской беседой, заявляет, что их ничего хорошего не ждет во время революции. Своей речью он производит огромное впечатление на присутствующих, поскольку участью собравшихся вольнодумцев будет смерть. Казотт предсказывает жестокую расправу со всеми мечтающими о «царстве разума»: гибель на эшафоте ждет Бальи, Мальзерба, Руше, госпожу де Граммон и др. Как впоследствии оказалось, обстоятельства смерти присутствующих на вечере полностью соответствовали предсказанию.

Кондорсе, убежденный в несовместимости «царства рассудка» и массовых казней, посмеялся над Казоттом и «получил» свое предсказание: «Вам придется умереть именем философии, человечества и свободы, во время владычества разума» [3, с. 52]. Став одним из вождей жирондистов, Кондорсе умрет в тюрьме, отравившись ядом, который носил в своем перстне.

Разум, занявший место религии во время революции, привел к гибели тысяч людей. Разумным стало мыслиться то, что оказалось выгодным для отдельно взятой личности. Великая французская революция разрушила систему нравственных ценностей, складывающихся на протяжении веков. Поэтому Казотт отказался принять революционную власть. Он ценил традицию, уважал монархию и церковь. После неудачной попытки организовать побег Людовика XVI его казнили по приговору революционного трибунала.

Личность Казотта (1719-1792), предсказавшего собственную смерть, окружена романтическим ореолом. Устами своего рассказчика Н. И. Греч выражает собственную позицию относительно пророчества: «Он был человек

умный, образованный, но притом слишком предавался влечению своего воображения. Так удивительно ли, что он мог предвидеть некоторые события, случившиеся потом в самом деле?» [3, с. 55]. Единственным оставшимся в живых из собравшихся тем памятным вечером 1788 г. стал Ф. С. Лагарп (1754-1838). Он изложил предсказания Казотта, уже после террора, поэтому его рассказ-воспоминание и носит апокрифический характер.

Идеологически революция во Франции была подготовлена философами. Собеседники Казотта мечтали о «владычестве разума», однако их восторженные ожидания автор «Влюбленного беса» пророчески разрушил: «Палачи ваши будут твердить то самое, что вы твердите теперь; будут повторять ваши правила; будут приводить места из Вольтера» [3, с. 53]. Разум оказался не способным организовать жизнь на основах всеобщей пользы.

Н. И. Греч осмысливает тему насилия через судьбу конкретного исторического лица. Если в русской поэзии 20-30-х годов XIX в. традиционным стал образ Андре Шенье, то Греч выбирает не светлую фигуру эпохи террора, а «изверга Лебона». Г.-Ф.-Ж. Лебон (1765-1795) «прославился» жестокостью к противникам революции, по его приказу было казнено несколько сотен человек, он сам был приговорен к смертной казни за свои злодеяния и гильотинирован. Алимари, ставший свидетелем казни Лебона 16 октября 1795 г., размышляет, почему с таким увлечением французы отдавались идеям революции. Греч делает экскурс в прошлое «чудовища из чудовищ» французской революции. Герой его романа якобы встречался с Лебоном в 1782 г., когда тот еще учился в семинарии оратористов и подавал большие надежды, его отличала «исступленная приверженность к католицизму». Исступленность и фанатизм, по мнению автора, стали одной из причин превращения Лебона в «кровопийца, тигра, дьявола».

Еще один результат Великой французской революции – войны. Они охватили Европу с 1789 г., вовлекли в их участие Россию, Германию, Австрию, Испанию, Италию. По мнению Греча, абсолютная свобода, предоставленная людям, обязательно приводит к войнам.

Выразителем характера эпохи для автора романа «Черная женщина» становится Наполеон. Он и революция оказались неразрывно связаны. Первое появление Наполеона представлено в романе снова через восприятие Алимари. При взгляде на генерала, которого он видит 13-го вандемьера 1795 г., герой ощущает «неизвестный трепет» и выделяет в облике двадцатишестилетнего корсиканского дворянина глаза: «Они одни начальствовали, одни управляли всеми движениями; они наводили непостижимое очарование на всякого, кто попадал в их волшебный круг» [3, с. 60]. Мимолетное появление Наполеона в рассказе Алимари превращается в символ тревоги: «Все обращались к нему с выражением глубокого почтения; народ, буйный народ парижский, стоял в безмолвии» [3, с. 60]. Алимари полагает, что «уроженец того острова, с которого римляне не хотели брать рабов в услугу свою», «будет властелином Франции», «королем, диктатором, императором – все равно, только верховным и неограниченным властителем» [3, с. 61].

В романе присутствуют эпизодические отсылки к той роли, которую сыграл Наполеон в европейской истории конца XVIII – начала XIX вв., а также в судьбе отдельных людей. Снова во вставном рассказе – в исповеди одного из героев, Ветлина, – описывается комната Дюмона в Ревеле. Почетное место в ней занимают портреты Людовика XVI и Марии Антуанетты. Дюмон, долгие годы находясь в изгнании, мечтает о Франции, в которой вернется на престол законная династия. Перед смертью он с радостью узнает о падении Наполеона и о вступлении на престол потомка королевской династии.

Н. И. Греч на протяжении всей жизни возвращался к размышлениям о Великой французской революции как предостерегающем событии, которое все-таки не остановило декабристов от повторения роковых ошибок. Позднее, в своих «Записках о моей жизни», уже в 60-е годы XIX в. он по-прежнему называет восстание на Сенатской площади «глупо-кровавой затеей», внушенной заговорщикам Европой.

Литература

1. Без автора. Некоторые любопытные приключения и сны, из древних и новых времен. М.: В университетской типографии, 1829. – 270 с.
2. Греч Н. И.Записки о моей жизни. М.: «Захаров», 2002. – 464 с.
3. Греч Н. И. Черная женщина // Три старинных романа: В 2 книгах. М.: Современник, 1990. Книга вторая. – С.5-318.
4. Лермонтов М. Ю. Стихотворения и поэмы. М.: «Классикс Стиль», 2002. – 368 с.
5. См., например: Мацапура Л. В. Традиции А. Радклиф в романе Н. И. Греча «Черная женщина» // Вестник Днепропетровского университета им. А. Нобеля, 2013. №2(6). – С. 118-124. Ильченко Н. М. Образ итальянца как сюжетообразующий в романе Н. И. Греча «Черная женщина» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2015. № 32. – С. 61-89. Ильченко Н. М. Оппозиция Москва – Петербург // Грехневские чтения: Литературное произведение в системе контекстов. Вып. 7. Н. Новгород: Изд. «Книги», 2017. – С. 57-62.

РОЖДЕСТВЕНСКИЕ И СВЯТОЧНЫЕ РАССКАЗЫ РУССКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ

Е. А. Федорова, О. В. Нуждина
ЯрГУ им. П. Г. Демидова
(Ярославль, РФ)

Рождественские и святочные рассказы относятся к календарной литературе и несут христианские ценности. Одна из первых проблем, которая возникает при обращении к этим произведениям, – дифференциация рождественских и святочных рассказов. Некоторые исследователи (например, Е. В. Душечкина) не разделяет святочный и рождественский рассказ. А. Р. Магалашвили, напротив, предлагает их дифференцировать.

Еще одна проблема – это генезис жанра. М. Ю. Кузьмина обнаруживает истоки рождественского рассказа – в *фольклоре*, а И. Г. Минералова – в *мистерии*. Н. Н. Старыгина возводит рождественский рассказ к «Рождественской песне в стихах и прозе» Ч. Диккенса и утверждает, что интертекстема

рождественского рассказа должна включать в себя две сюжетные линии, как у Диккенса: 1) *богатый мизантроп и «маленький человек»; 2) история многодетной семьи, в центре которой ребенок* [8].

Неразличение жанров святочного и рождественского рассказов объясняется тем, что календарный цикл у этих жанров общий. Духовный смысл праздника является определяющим.

Литературный жанр святочного рассказа живет по законам фольклорной и ритуальной «эстетики тождества», ориентируясь на канон и штамп – устойчивый комплекс стилистических, сюжетных и тематических элементов. Уже являясь литературой, но продолжая при этом выполнять функцию фольклора, состоящую в воздействии на читателя всей атмосферой своего художественного мира, построенного на мифологических или религиозных представлениях, такие рассказы занимают промежуточное положение между устной и письменной традицией.

Во второй половине XIX в. жанр рождественского рассказа пользовался огромной популярностью. Издавались новогодние альманахи, подобранные из произведений соответствующей тематики, что вскоре способствовало отнесению жанра рождественского рассказа в область беллетристики. Угасание интереса к жанру происходило постепенно, началом спада можно считать 1910-е гг.

Рождественский рассказ как проповедь человечности, любви, добра стал в литературе призывом к изменению жестокого мира через собственное преображение. Основоположником жанра рождественского современного рассказа считается Ч. Диккенс. Им написан целый цикл рождественской прозы. Первый рождественский рассказ он пишет в 1843 г. – это «Рождественская песнь в прозе». Затем он решает писать по рассказу к каждому Рождеству. В 1844 г. выходят «Колокола», в 1845 – рождественская повесть «Сверчок за очагом», в 1847 – «Одержимый или Сделка с призраком». Кроме того, Диккенсом написаны «Святочный рассказ», «Рассказ о Духах церковных часов», «Сказка о семейном счастье», «Битва жизни», «Повесть о любви».

Празднику Рождества Христова целиком посвящен только первый рассказ. Однако это не помешало сложиться мнению, что Диккенс «изобрел Рождество», поскольку все произведения объединены общим идейным замыслом и пропитаны общим настроением. Диккенс облекает рождественские рассказы в форму сказки, щедро черпая из народного творчества образы призраков, эльфов, фей и духов умерших и дополняя фольклор своей неистощимой фантазией. Сказочный элемент оттеняет картины жестокой действительности, причем сказка и действительность, причудливо переплетаясь, иногда как бы меняются местами.

В «Рождественской песне» основная тема – нравственное возрождение личности, которая испытывает губительное влияние корысти и погони за богатством. Смысл Рождества заключается в духовном перерождении человека, открытии Бога в ее душе, творении добра. К этому выводу писатель постепенно подводит читателей.

Также писал произведения в жанре рождественских рассказов и знаменитый американский писатель В. Ирвинг. Обоих этих писателей связывает морально-гедонистическая установка их творчества. Ирвинг пишет не для того чтобы проповедью наставить на путь истинный, но чтобы развлечь и развеселить. Нравственное значение его рассказа возникает как бы само собой.

В русской литературе святочный рассказ, по мнению В. Н. Захарова, отличается от европейского рождественского рассказа тем, что в нем не столько показаны христианские добродетели, сколько говорится «об испытании человека» [4, с. 249]. В русском переводе «Рождественская песнь в прозе» Диккенса называлась «Святочные видения». А. С. Хомяков трансформировал рождественский рассказ в пасхальный: дал героям русские имена, разработал русский «колорит», заменил Рождество Пасхой и усилил духовный смысл праздника Светлого Христового Воскресения [4, с. 254-255].

В 1826 г. на страницах «Московского телеграфа» появляются первые святочные рассказы Н. Полевого [8, с. 23-24]. В них были страшные истории, в которых действовали демонические персонажи. Романтическая литература часто обращается к святочным рассказам. В рассказе А. Бестужева-Марлинского «Страшное гаданье» главному герою является незнакомец, который искушает страстями всех, кто участвует в святочной беседе (посиделках).

В сказке А. Погорельского «Черная курица» происходит полемика с немецкими романтиками (Э. Т. А. Гофманом, Л. Тиком), которые в своих сказках показывали детский мир как Царствие Небесное. В произведении Погорельского показано грехопадение мальчика, который не выдерживает испытание славой. В этом произведении выражается православное сознание, которое видит в Рождестве Христовом Его грядущие Страсти, а Пасху воспринимает как «рождение Христа» в душе человека.

По мнению М. М. Меретуковой, первым рождественским рассказом можно назвать повесть Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» [7]. События здесь разворачиваются в рождественские праздники. Главный герой, Вакула, церковный староста и иконописец, проходит через испытание: ради любви к Оксане он готов пойти на сделку с дьяволом, но вовремя останавливается и одерживает победу над собой и нечистым. Однако эта повесть имеет черты и святочного рассказа: действие происходит на фоне ряженья и гаданья, в самом начале появляются демонические персонажи, в повествовании о ведьме Солохе используется сказовая манера.

Рассказ Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» также содержит жанровые черты рождественского рассказа. Он начинается с обозначения *календарного времени*. Пространство ребенка – холодные стены, темнота – вызывает ассоциации с могилой, склепом. Ребенок покидает подвал, поскольку понимает, что мать уже не может защитить его и согреть, заполнить своей любовью это пространство. Он идет на улицу, погибает там, но «обретает» новую жизнь, веру в любовь и сострадание.

Погорельский, Гоголь и Достоевский приглашают читателя задуматься о сокровенном смысле Рождества Христова и сделать свой выбор: вечное

Царствие Небесное или картинный кукольный мир. «Нравственным центром» рассказа становится «рождение Христа» в сердце читателя.

В заключение стоит отметить, что русские рождественские рассказы продолжают традиции рождественских рассказов Ч. Диккенса, но углубляют духовно-нравственную проблематику (мотив духовного воскресения человека). Американские рождественские рассказы более тяготеют к идиллии.

Литература

1. Гаричева Е. А. (Федорова Е. А.) Святочные истории А. Погорельского «Черная курица» и Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» // Проблемы детской литературы и фольклор: Сб. науч. тр. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. С. 212-221.
2. Диккенс Ч. Рождественская песнь в прозе. М.: РИПОЛ классик, 2011. – 160 с.
3. Иткина Н. Л. Эстетические проблемы американской литературы XIX–XX вв.: пособие по аналитическому чтению. М.: Изд-во РГГУ, 202. –158 с.
4. Захаров В. Н. Пасхальный рассказ в русской литературе // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: Цитата, реминисценция, сюжет, мотив, жанр. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1994. – С. 249-261.
5. Коннова М. Ф. «Рождественская песнь» Ч. Диккенса: аксиология времени праздника // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 2. – С. 43-45.
6. Копытцева Н. М. Святочный рассказ Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» // Литература в школе. 2003, № 5. – С. 35-36.
7. Меретукова М. М. К вопросу о возникновении жанра рождественского рассказа в русской литературе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. № 3 (145).
8. Старыгина Н. Н. Святочный рассказ как жанр. Проблемы исторической поэтики. – Петрозаводск, 1992.

ТВОРЧЕСТВО К. М. СТАНЮКОВИЧА В ПРИЖИЗНЕННОЙ КРИТИКЕ

Чжан Менцзя
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь – Цзинань, КНР)

Современному читателю известны в основном произведения К. М. Станюковича о море и моряках. Однако к морской тематике писатель обратился лишь в последние полтора десятилетия своей жизни, а морские произведения существенно уступают по совокупному объему его «неморским» произведениям. Прежде чем морской офицер стал признанным писателем-маринистом, прошло более двадцати лет напряженного творческого развития. В эти годы К. М. Станюкович испробовал себя во множестве жанров художественной литературы и публицистики, освоил множество тем, весьма далеких от морского быта, но именно этот долгий период поиска оригинальных стиля, тем и героев стал уникальной школой, позволившей К. М. Станюковичу вывести русскую литературную маринистику на новый уровень, заложить основу ее традиций, развитых в дальнейшем А. С. Новиковым-Прибоем, Л. С. Соболевым и другими авторами.

Остается открытым вопрос о мотивах, побудивших К. М. Станюковича в определенный период творчества не просто испробовать себя в маринистике, но и сосредоточить на этом направлении основные творческие усилия. Думается, в этом отношении серьезную роль сыграло читательское отношение к его морским текстам.

Исследования в области теории читательского восприятия и рецептивной эстетики фиксируют закономерность, в соответствии с которой восприятие произведения публикой является для автора важным ориентиром при дальнейшем выборе тематики и проблематики творчества и вообще повествовательной стратегии. При этом источником сведений о читательской реакции для автора могут служить не только прямые читательские отклики, но и, скажем, востребованность произведений на издательском рынке или оценки литературных критиков, как правило, выражающих мнение известного сегмента аудитории [8; 9, с. 68-69].

В соответствии с публикационной практикой эпохи К. М. Станюкович, как правило, поначалу размещал свои сочинения в периодических изданиях, а потом предоставлял издателям перепечатывать их в формате отдельных книг. Мелкие произведения при этом объединялись в сборники: «В людях» (СПб., 1880), «Морские рассказы» (СПб, 1888), «Моряки» (СПб., 1891), «Современные картинки» (СПб, 1892), «Рассказы из морской жизни» (СПб., 1892), «Новые морские рассказы и Маленькие моряки» (СПб., 1895), «Среди моряков» (М., 1897), «На “Чайке” и другие морские рассказы» (М., 1902). Более крупные произведения после журнальной или газетной публикации выходили под собственной обложкой, скажем, романы «Два брата» (СПб., 1881), «Откровенные» (СПб., 1895), повести «Вокруг света на “Коршуне”» (СПб., 1896; М., 1901, 1903), «Грозный адмирал» (М., 1896) и «Севастопольский мальчик» (М., 1903, 1904, 1905 и т.д.), значительный по объему рассказ «Пассажирка» (СПб., 1893, 1895 и т.д.) Заметно, что особый издательский интерес был прикован именно к морским произведениям писателя. Отдельными книжками печатались даже совсем небольшие рассказы о морской жизни, например, «Максимка» (в издании 1898 г. 40 страниц), «Оборот» (в издании 1901 г. 32 стр.), «Васька» (в издании 1901 г. 37 стр.), «Вдали от берегов» (в издании 1902 г. 32 стр.), «Дуэль в океане» (в издании 1902 г. 31 стр.), «В няньках» (в издании 1904 г. 20 стр.) и мн. др. Нет сомнения, что издательский интерес (в своей основе – рыночный интерес) к маринистике К. М. Станюковича находился в пропорциональной зависимости от читательского интереса, и таким образом сигнализировал автору об успехе его морских текстов и упрочивал его стремление развивать морскую тематику.

Что касается литературной критики, то поначалу на сочинения К. М. Станюковича она реагировала нечасто и не очень благосклонно. В 1879 г. «Отечественные записки» отозвались на выход сборника повестей и рассказов К. М. Станюковича «В людях». Журнал признавали за автором наличие таланта, но указывал на целый ряд художественных недостатков в его сочинениях: «ни психологии, ни твердых и отчетливых образов, ни характерных положений» [4, с. 167]. В следующем 1880 г. анонимный критик

«Отечественных записок» еще более остро отозвался о только что вышедшем романе К. М. Станюковича «Наши нравы». Автор отзыва упрекал писателя в «репортерском безучастии», с каким он относится к своим персонажам, в отсутствии психологической достоверности, наконец, в ошибочных обобщениях, которые выразились даже в самом названии романа [6, с. 97].

На этом фоне весьма показателен отзыв 1889 г. писателя и постоянного сотрудника «Вестника Европы» К. К. Арсеньева, который уже получил возможность сравнить «неморские» произведения К. М. Станюковича с его «Морскими рассказами», вышедшими отдельной книжкой в 1888 г. Оценка «неморских» произведений близка к той, что высказывалась прежде «Отечественными записками». По мнению К. К. Арсеньева, «характеры здесь шаблонны, исполнение – ординарно», но вот «Морские рассказы», «будто написаны другой рукой». В «Морских рассказах» К. К. Арсеньеву, кажется, нравится все: и выбор тематики, и морские пейзажи, и верно выписанные портреты. В заключение критик приходит к мысли, что К. М. Станюкович первым в русской литературе мастерски изобразил морскую жизнь, то есть сделал то, что по отношению к военному быту давно уже исполнено гр. Л. Толстым» [2, с. 681].

Любопытно, что в 1893 г., когда очередной отзыв о Станюковиче появился в «Русском богатстве», писатель уже воспринимался как автор преимущественно морских произведений. «Русское богатство» сравнивало К. М. Станюковича с И. К. Айвазовским и даже предлагало специальный термин, определяющий специфику его морских сочинений: «литературная маринистика» [5, с. 81]. Критик «Русского богатства» высоко оценивает способность Станюковича выражать красочность морских картин и умение создать точные типажи моряков. Сравнение морских произведений К. М. Станюковича с рассказами из только что вышедшей книги А. Н. Чермного «Море и моряки» позволяет критику выделить еще одно достоинство сочинений Станюковича: это яркая передача исторического и национального колорита [1, с. 86]. Одновременно переход автора к неморской тематике, критик сравнивает с примеркой «вицмундира», который, по метафорическому выражению критика, писателю гораздо менее к лицу, нежели мундир морской. Автор отзыва обращает внимание, что, в отличие от морских произведений, очерки Станюковича о сухопутной жизни, хотя и демонстрируют наблюдательность, но допускают сгущение красок и нарочитую назидательность [5, с. 84-85]. В общих чертах это заключение «Русского богатства», видимо, разделялось большинством читателей и критиков, во всяком случае, в «Истории новейшей русской литературы» А. М. Скабичевского К. М. Станюкович оценивался как писатель, которому принадлежит большое количество произведений, но «особенное достоинства имеют <…> его “Морские рассказы”, исполненные живого бытового интереса и рельефно, мастерски очерченных типов русских моряков» [10, с. 336].

В 1900 г. известнейший историк литературы С. А. Венгеров поместил в «Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона» очерк о К. М. Станюковиче, оценив морские произведения как «лучшее из написан-

ного» автором. По наблюдению С. А. Венгерова, морские произведения К. М. Станюковича «дают ряд отдельных типов, фигур и характеров, которые <…> составляют очень яркую картину морской жизни», причем «герои морских рассказов С.<танюковича> лишены односторонности, психология их представляет собой смесь хороших и дурных свойств – и этим сообщает им жизненность» [3, с. 437].

В 1901 г. «Морские рассказы» К. М. Станюковича были удостоены самой престижной литературной премии России – Пушкинской премии, учрежденной Императорской Петербургской академией наук. При этом рецензентом «Морских рассказов» выступил известный литератор, автор ряда произведений о народной жизни, почетный академик Академии наук по разряду изящной словесности А. А. Потехин. Среди более тридцати сочинений К. М. Станюковича о море и моряках он особо выделил повесть «Грозный адмирал», назвав образ главного героя «цельным», «правдивым», «живым», «типичным» и заметив, что уже за создание одного этого персонажа автор заслуживает благодарности «за серьезный и ценный вклад в русской беллетристику» [7, с. 6]. Однако К. М. Станюкович, по оценке А. А. Потехина, «вывел целую галерею типов современного русского военного флота» и «“Морские рассказы” автора – это живая панорама, в которой вы видите всю жизнь, все подробности быта, всю душу, все миросозерцание русского моряка на разных степенях служебного положения и нравственного развития» [7, с. 6].

Итак, можно констатировать, что наибольшим успехом у читателей пользовались морские произведения К. М. Станюковича, что подтверждается даже беглой статистикой издательских обращений к сочинениям автора. Уже это должно было утвердить писателя в продуктивности новой для его беллетристики – морской тематики. В то же время литературная критика давала автору еще более конкретные ориентиры творческого развития, причисляя к достоинствам его морских произведений не только выбор оригинальной тематики, но и подход к изображению характеров, умение создавать широкую панораму жизни, красочность описания природы и верность воссоздания национального колорита. Таким образом, литературная критика помогала К. М. Станюковичу в выработке художественных принципов маринистики, которые обеспечили его произведениям о море и моряках важное место в истории русской литературы.

Литература

1. А. Н. Чермный. «Море и моряки» (Морские рассказы). Изд. 2. СПб. 1892. (б. п.) // Русское богатство. 1893. № 1, Отд. II. – С. 85-87.

2. Арсеньев К. К. Модная форма беллетристики. – Вестник Европы. 1889. Т. 2. № 4. – С. 680-694.

3. Венгеров С. А. Станюкович (Константин Михайлович) // Энциклопедический словарь. Т. 31. – СПб.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1900. – С. 436-437.

4. В людях. Повести, очерки и рассказы К. М. Станюковича (Откровенного писателя). СПб., 1880 (б. п.) // Отечественные записки. 1879. Т. 247. № 12. Отд. II. – С. 166-169.

5. К. М. Станюкович. «Моряки». Очерки и рассказы. СПб., 1892. «Пассажирка». Рассказ из морской жизни. СПб., 1893 (б. п.) // Русское богатство. 1893. № 1, Отд. II. – С. 81-85.

6. Наши нравы. Роман в 2-х частях К. М. Станюковича. СПб., 1880 (б. п.) // Отечественные записки. 1880. Т. 252. №. 9. Отд. II. – С. 95-100.

7. Потехин А. А. К. Станюкович: Собрание сочинений. Томы I и II. Морские рассказы (М. 1897 г). Рецензия. – СПб.: Тип. ИАН, 1903. – 11 с.

8. Орехов В. В. Предмет имагологии и концепции читательского восприятия // Вестник СевГТУ. Вып. 61: Филология: сб. науч. тр. Севастополь: СевГТУ, 2005. – С.116-124.

9. Орехов В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). Симферополь: Антиква, 2006. – 608 с.

10. Скабичевский А. М. История новейшей русской литературы (1848–1890). СПб., 1891. – 523 с.

«ТРИ ПОВЕСТИ» Н. Ф. ПАВЛОВА: ТВОРЧЕСКИЙ ПОИСК В РУСЛЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТЕНДЕНЦИИ

Данильченко М. С.
КФУ имени В. И. Вернадского
(Симферополь, РФ)

По утверждению известного словацкого компаративиста и теоретика литературы Д. Дюришина, для филологической науки «второстепенные писатели <…> часто гораздо более показательны, чем первостепенные», поскольку «в их художественной манере более непосредственно проявляются характерные черты общих тенденций развития литературы» [2, с. 212]. Думается, это замечание очень точно оценивает ту роль, которую сыграл в развитии русской литературы Н. Ф. Павлов – переводчик, поэт, прозаик, в чьей творческой судьбе был свой «момент славы», но чье литературное наследие в целом так и не смогло подняться до уровня авторов первой величины.

Н. Ф. Павлов начал литературный путь в качестве поэта и переводчика художественных произведений, но настоящую известность ему принесли «Три повести», опубликованные в 1835 г. Высокие оценки этой книге можно обнаружить в личной переписке П. Я. Чаадаева и Ф. И. Тютчева [7, с. 90-93; 5, с. 32]. «Три повести» были не просто замечены критикой, но удостоились весьма летных отзывов: А. С. Пушкина, С. П. Шевырева, В. Г. Белинского. По наблюдению последнего, «все “Три повести” г-на Павлова ознаменованы одним общим характером, и только их содержание придает им чрезвычайное наружное несходство» [1, с. 280]. В чем же выражался этот «общий характер»?

Читатель, конечно, должен был обратить внимание, что Павлов прибегал к стилистике, обычной для романтических повестей: активная авторская позиция, гиперболизация характеристик, вычурный символизм и т. д. Да и сами предметы изображения «вписывались» в традиции романтизма: судьба творческой личности («Именины»), обманутая любовь («Аукцион»), роковое крушение воинской карьеры («Ятаган»). Однако авторский подход во всех

трех повестях содержал в себе нечто такое, что вытесняло повествование за пределы жанровых традиций.

Сборник открывался повестью «Именины», изображающей судьбу талантливого музыканта, отринутого обществом. В трактовке романтизма подобная проблема должна была выглядеть как извечное противостояние «художника» и непонимающей его «толпы», противостояние, обусловленное разностью духовных возможностей, присущих избранной личности и «светской черни». Однако у Павлова решение темы приобретает конкретно социальное звучание. Главный герой – крепостной музыкант, человек, «исключенный из книжной переписи людей» [4, с. 12], и именно социальный статус оказывается причиной, не позволяющей развить талант, найти достойное место в обществе, обрести счастье взаимной любви. При этом автор уходит от романтической идеализации. В его повести не принятый обществом талантливый человек вовсе не походит на «избранного творца», с гордым хладнокровием взирающего на презрение «толпы». Герой Павлова исполнен ненависти к той части общества, которая обрекла его на рабское положение. Во всем этом чувствуется стремление автора к психологической достоверности, которая заставляла его уходить от требований романтического канона.

Вторая повесть сборника – «Аукцион» – представляла собой довольно короткий очерк из светской жизни. Главный герой испытывает душевные муки оттого, что его возлюбленная вышла замуж за другого. Для романтической литературы отвергнутая любовь – это материал, позволяющий описать кипение страстей исключительной силы. Однако Павлов «занижает» тему, приближая своего героя к реальности. Обманутый молодой человек, яростно желает мести, и… удовлетворяется тем, что снова добивается благосклонности бывшей возлюбленной, дабы потешить собственное тщеславие. Таким образом, двигателем сюжета вместо «роковых страстей» оказывается вполне обыденное, суетное честолюбие.

Завершался сборник повестью «Ятаган». Главный герой – корнет Бронин, живо увлеченный светскими радостями и воинским блеском, – дерется на дуэли и оказывается разжалован в солдаты. Это заставляет его увидеть «изнанку» жизни: вседозволенность офицерства, бесправие нижних чинов, презрение общества к представителям низшего звания. Такое положение дел позволяет командиру Бронина подвергать его постоянным унижениям, что ведет к трагической развязке: Бронин убивает обидчика. Очевидно, что Павлова в данном случае интересует не сам по себе мотив разочарования, вызванного превратностями судьбы. В центре авторского внимания конкретика армейской системы, позволяющей «ломать» личность, низводить человека до бесправного состояния, лишать его надежды на справедливость. И эта конкретика была изображена Павловым настолько достоверно, что, как известно, вызвала гнев Николая I, запретившего «Три повести» Павлова к переизданию.

Итак, содержание повестей Павлова, как верно заметил Белинский, было разноплановым, однако их объединял, связывал в органичный цикл особый принцип осмысления действительности. В изображении Павлова, меж-

личностные конфликты и конфликты между человеком и обществом не возводились в ранг вселенского противостояния Добра и Зла, не превращались в борьбу идеализированных условностей, а становились обобщенным художественным отражением реальных общественных и межличностных противоречий. Повести Павлова обращали читателя к конкретике повседневности, заставляли искать в ней причину конфликтов, обусловленность характеров и поступков.

Успех «Трех повестей» у читателей и критиков объяснялся тем, что Павлов очень верно почувствовал современную ему тенденцию русской литературы и читательских пристрастий, которыми, по мысли Г. М. Фридлендера, руководило созревавшее осознание того, «что общественная жизнь управляется посюсторонними, земными, человеческими силами, а потому ее правдивое и глубокое воспроизведение и анализ являются необходимым условием и орудием ее изменения и преобразования» [6, с. 9]. Читатель начинал воспринимать литературу не только в качестве назидательного инструмента или источника эстетического наслаждения, но и в качестве источника знаний о реальной жизни, ее закономерностях, а потому в литературе «романтические условности <…> вытеснялись интересом к России и точным описанием ее реалий» [3, с. 317]. Это заставляло авторов вырабатывать новые принципы отражения действительности, превращалось в общелитературную задачу, и «Три повести» Н. Ф. Павлова были восприняты в качестве шага, позволившего русской литературе приблизиться к решению этой задачи.

Литература

1. Белинский В. Г. Полн. собр. соч: в 13 т. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 574 с.
2. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
3. Орехов В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). Симферополь: Антиква, 2006. – 608 с.
4. Павлов Н. Ф. Сочинения. М.: Сов. Россия, 1985. – 304 с.
5. Тютчев Ф. И. Полное собрание сочинений. Письма: в 6 т. Т. 4. М.: ИЦ «Классика», 2004. – 624 с.
6. Фридлендер Г. М. Поэтика русского реализма. Очерки о русской литературе XIX века. Л.: Наука, 1971. – 294 с.
7. Чаадаев П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма: в 2 т. Т. II. М.: Наука, 1991. – 681 с.

СПЕЦИФИКА КАРНАВАЛЬНОСТИ В ДРАМАТУРГИИ Н. В. КОЛЯДЫ

Канарская Е. И.
ННГУ имени Н. И. Лобачевского
(Нижний Новгород, РФ)

В научной литературе не раз отмечалось, что карнавальность является неотъемлемой частью художественной системы Н. В. Коляды. Так, по словам Е. В. Старченко, драматургия Коляды «совмещает в себе три уровня: натуралистический, карнавальный и сентиментально-экзистенциальный» [13, с. 11].

Вместе с тем, требуют особого внимания специфичность осмысления и семантическая сложность феномена карнавальности в произведениях драматурга.

Прежде всего, сформулированная М. М. Бахтиным и ставшая классической концепция карнавала, предполагающая «временную отмену всех иерархических отношений, привилегий, норм и запретов», «подлинный праздник… смен и обновлений», «особые формы площадной речи и площадного жеста, откровенные и вольные», «разнообразные виды пародий и травестий» [2, с. 18-20], неочевидно, но существенно трансформируется Н. В. Колядой в соответствии с реализуемыми им смыслами.

Представляется, что содержание и цель данной трансформации позволяет понять предложенная Ю. В. Манном интерпретация феномена карнавальности в творчестве другого автора – Н. В. Гоголя. То, что М. М. Бахтин относил к проявлениям «народно-праздничной культуры» и «карнавального мироощущения» [1, с. 515] писателя (алогизмы, размывание границ предметов, метонимическое изображение человека, смешение речевых пластов и т. д.), Ю. В. Манн рассматривал как отражение «беспорядка природы», хаоса, проникающего в жизнь и разрушающего ее естественные аксиологические и онтологические основания. В результате традиционная для карнавала цикличная амбивалентность жизни и смерти, веселого и грустного усложняется: веселое сменяется «чем-то непонятным, инородным» [12, с. 21], а потому зачастую жутким и одновременно трагическим, смерть – не жизнью, а имитацией жизни, по сути – безжизненностью и т. д.

Аналогичная тенденция усложнения карнавальной амбивалентности наблюдается и в творчестве Н. В. Коляды, где так же запечатлевается картина глубокого духовного и бытийного кризиса общества. Как следствие, «карнавальная поэтика обусловливает трагикомическое начало» [10, с. 10] произведений драматурга.

В пьесах Коляды, в соответствии с требованиями карнавальной эстетики, часто происходит стирание социальных границ (так, в пьесах «Полонез Огинского» и «Ключи от Лёрраха» бывшая прислуга и хозяйка дома теснятся в общей квартире в постоянных склоках), делается акцент на телесности, натуралистичности, в том числе при изображении процессов еды и питья (например, в пьесе «Старосветские помещики»: «Ест, все пихает в рот, крошки на пол падают, мухи в рот ему лезут» [9, с. 275]), используется гротеск

(так, в образную систему пьесы «Канотье» вводится Живая Смерть), гиперболизация (обычно – эмоциональных и поведенческих реакций).

Все названные приемы, как правило, «обнажены», очевидны для читателя, а потому воспринимаются как абсурдные и, в ряде случаев, подчеркнуто юмористические. Однако, как и в гоголевской поэтике, в пьесах Коляды такой абсурд некарнавально амбивалентен: внешне он беззаботен и комичен, но внутренне – трагичен и страшен, поскольку является симптомом «онтологического хаоса» (термин Н. Л. Лейдермана) – того же «беспорядка природы».

Так, за «палочными ударами» ссорящихся героев стоит неразрешимый конфликт, основанный на личной драме каждого из них; телесность, натурализм, выведенные за естественные границы, вызывают отвращение и тревогу («Жрут оба, как сумасшедшие. Двери скрипят во всём доме. Темно за окном» [9, с. 275]); гротеск и гиперболизация открыто разрушают действительность, поскольку они исключены из смехового контекста и воспринимаются как маркеры ирреального. При этом в каждом из перечисленных случаев традиционная карнавальная амбивалентность отсутствует или искажается: например, Живая Смерть в пьесе «Канотье» является сквозным образом, который лишь в финале сталкивается с имитацией возрождения, но не заменяется ею («Натягивает на голову плащ, закрывает лицо руками, колени притянул к лицу: лежит так, как лежит в чреве матери зародыш... Старуха стоит над ним, смотрит в него» [7, с. 126]).

В результате такой трансформации поэтика карнавала вместо «масленичного», «светлого» смеха привносит мрачную веселость «в мир, который… валится в тартарары» [11, с. 55], находится на пороге исчезновения.

Можно сказать, что Н. В. Коляда использует постмодернистский прием «карнавализации онтологического хаоса», но не с тем, чтобы достичь максимальной метафоризации образов и тотальной деструкции, а, напротив, с целью «восстановления гуманистических идеалов в текстологическом пространстве культуры» [3, с. 14].

Вопреки карнавальным единству и универсальности, Коляда, как и Н. В. Гоголь, показывает разобщенность мира, в котором среди повсеместной духовной безжизненности, скрывающейся под маской комизма, может неожиданно прозвучать резкая нота искреннего страдания. Неслучайно одно из оснований поэтики Коляды – исповедальность: «выламываясь» из общего «страшного карнавала», герой через осмысление собственной судьбы доказывает свою причастность вечным ценностям. Отсюда – образы «страдающих скоморохов» [14, с. 17], плачущих «блаженных», столь распространенные в произведениях драматурга.

При этом в области художественного языка в пьесах Коляды наблюдается та же тенденция игровой «карнавализации хаоса», неожиданно оборачивающейся исповедью и высказанным нравственным страданием.

В частности, для произведений драматурга характерен «грубый» комизм, основанный на окказионализмах («народные-распронародные», «Ира – простодыра» [6, с. 35]), присказках и сентенциях («Одна палка, два струна, я хозяин вся страна», «Баба – она и за границей баба: слаба на передок» [8, с.

12, 15]), примитивных каламбурах («А что такое «Арманьяк»? – То же, что коньяк, только армянский» [5, с. 299]) и пародиях, подчас приводящих к травестированию речевой ситуации (так, в пьесе «”Нелюдимо наше море…”, или Корабль дураков» Вовка произносит шуточную надгробную речь), а также на смешении стилей («Есть в этом некая принципиальная актуальность, паразитство проклятое» [4, с. 11]).

Основным источником формирования такой «карнавализованной» речи персонажей выступает масскульт – и в ряде случаев с его же помощью, за неимением у героев других средств, происходит переход от смеха в область трагического (например, в пьесе «Рогатка» Илья рассказывает анекдот о летучей мыши, показавшейся замученным крысам ангелом). Другим способом «смены тональности» выступает полная стилистическая трансформация: карнавальное просторечие резко переходит в подчеркнуто литературную речь, вместо ироничных диалогов звучит серьезный монолог рефлексирующего героя.

Таким образом, в пьесах Н. В. Коляды феномен карнавальности, несмотря на внешнее сохранение его традиционных признаков, наполняется новыми смыслами, перекликающимися с художественно-мировоззренческой концепцией Н. В. Гоголя. Используя карнавальную поэтику, Н. В. Коляда усложняет ее амбивалентность, что способствует созданию картины проникающего в мир произведений «онтологического хаоса». Вместе с тем, Коляда позволяет некоторым своим героям отступить от общей тенденции, через исповедь нарушить непрерывность течения окружающего их «страшного» карнавала и тем самым доказать его уязвимость, возможность его нравственного преодоления.

Литература

1. Бахтин М. М. Рабле и Гоголь // Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 4. М.: Языки славянских культур, 2010. – С. 517-523.

2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса // Собр. соч.: В 7 т. Т. 4. М.: Языки славянских культур, 2010. – С. 7-508.

3. Дубровина И. В. Функционирование сентименталистских кодов в поэтике современной драмы (на материале драматургии Николая Коляды): Автореф. дис. … к-та филол.наук. М., 2014. – 22 с.

4. Коляда Н. В. Амиго // Собр. соч.: В 12 т. Т. 7. Екатеринбург: ОАО «Каменск-Уральская типография», 2016. – С. 4-58.

5. Коляда Н. В. Баба Шанель // Собр. соч.: В 12 т. Т. 8. Екатеринбург: ОАО «Каменск-Уральская типография», 2017. – С. 296-345.

6. Коляда Н. В. Всеобъемлюще // Собр. соч.: В 12 т. Т. 10. Екатеринбург: ОАО «Каменск-Уральская типография», 2017. – С. 32-65.

7. Коляда Н. В. Канотье // Собр. соч.: В 12 т. Т. 5. Екатеринбург: ОАО «Каменск-Уральская типография», 2016. – С. 65-126.

8. Коляда Н. В. Полонез Огинского // Собр. соч.: В 12 т. Т. 5. Екатеринбург: ОАО «Каменск-Уральская типография», 2016. – С. 4-64.

9. Коляда Н. В. Старосветские помещики // Собр. соч.: В 12 т. Т. 10. Екатеринбург: ОАО «Каменск-Уральская типография», 2017. – С. 255-298.

10. Лазарева Е. Ю. Особенности художественного мира Н. Коляды в контексте исканий драматургии 1980-1990-х гг. : Автореф. дис. ... к-та филол. наук. М., 2010. – 16 с.

11. Лейдерман Н. Л. Драматургия Николая Коляды. Каменск-Уральский: Издательство «Калан», 1997. – 160 с.
12. Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. Вариации к теме. М.: «Coda»,1996. – 474 с.
13. Старченко Е. В. Пьесы Н. В. Коляды и Н. Н. Садур в контексте драматургии 1980-90-х годов: Автореф. дис. ... к-та филол. наук. М., 2005. – 22 с.
14. Щербакова Н. Г. Театральный феномен Николая Коляды: Автореф. дис. … к-та искусствоведения. СПб., 2013. – 30 с.

ВЗАИМОПЕРЕСЕЧЕНИЕ КУЛЬТУР В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ В. А. НИКИФОРОВА-ВОЛГИНА «ДЕТСТВО»

Е. Л. Сузрюкова
Новосибирская православная духовная семинария
Новосибирской епархии Русской Православной Церкви
(Новосибирск, РФ)

С. Исаков, рассматривающий творчество В. А. Никифорова-Волгина, отмечает, что прозаик «был православным христианином, и это прежде всего определяет его мировосприятие» [2, с. 334]. С. Нарышкин обращает внимание на «трепетные моления» [5, с. 471], присутствующие в сюжетных ситуациях текстов В. А. Никифорова-Волгина, но выделяет также и то, что этот автор «хранит в памяти народные приметы» [5, с. 471][1], которые уже не являются элементом православной культуры. А. Перфильев, говоря о предмете изображения в рассказах и повестях В. А. Никифорова-Волгина, на первое место ставит здесь «старые, уже мало где и редко соблюдающиеся обычаи» [8, с. 475]. Таким образом, в произведениях писателя сосуществуют православная и народная культуры, первая из которых является доминирующей и представлена в текстах В. А. Никифорова-Волгина топосом храма, православным временным литургическим циклом (действие начинается в Великий пост, продолжается до Пасхи и Троицы, завершается на Рождество Христово), событиями участия персонажей в Таинствах церкви, церковными песнопениями и текстами (подробнее об этом см. в работе Е. А. Осьмининой [7]), образами и мотивами, связанными с православием (иконы, свечи, колокольный звон, крестный ход, мотив покаяния и пр.), а последняя – в смысловом ряду традиций, обычаев, поверий, примет, гаданий и легенд.

Ближе всего к православной культуре оказываются те обычаи и верования, которые сопряжены с литургическим временем. Так, в первом рассказе цикла «Великий пост» в день начала поста на базаре появляются березовые веники, необходимые для телесного очищения, но, в то же время, напоминающие об очищении духовном, над которым следует трудиться, начиная с Чи-

[1] Ср. с одним из определений культуры, которое дает Ю. М. Лотман: «Культура – это память» [3, с. 8]. Интересно, что положительное отношение к приметам в текстах В. А. Никифорова-Волгина семантически перекликается с оценкой примет и др. форм народного сознания в романтизме: «Эпоха романтизма, поставив вопрос о специфике народного сознания, усматривала в традиции вековой опыт и отражение национального склада мысли, реабилитировала народные «суеверия», увидев в них поэзию и выражение народной души» [4, с. 261].

стого понедельника (неканоническое название этого дня). В рассказе «Двенадцать Евангелий» подробно рассматривается обычай принесения домой огня четверговой свечи, обладающего, по поверьям, целебными свойствами. «Евангельский огонь, – уверяла мать – избавляет от скорби и душевной затеми!» [6, с. 27].

Заметим, что следование в своей частной жизни народным традициям вписано в текстах прозаика в богослужебный контекст: перед Таинством Евхаристии Вася надевает «белую вышитую рубашку» [6, с. 25], которую одна барыня, тоже присутствующая в этот день в храме, оценивает так: «Чудесная русская вышивка!» [6, с. 25]. В рассказе же «Канун Пасхи» вышитое полотенце находится рядом с иконой, выполняя функцию праздничного украшения: «<…> на образе «Двунадесятых праздников» с Воскресением Христовым в середине висело длинное, петушками вышитое полотенце» [6, с. 37].

Народная легенда, о которой вспоминает Вася на Пасху, повествует о сошествии Христа и святых на землю в эти святые дни для благословения «полей, лесов, озер, рек, птиц, человека, зверя и всего сотворенного Его святой волей» [6, с. 47]. Эта легенда встраивается в контекст радостного восприятия православного праздника, тоже, как и предметы народной вышивки, призвана украсить собой светлый праздник. Завершение легенды напоминает этиологический миф: «Песня святых зернами рассыпается по земле, и от этих зерен зарождаются в лесах тонкие душистые ландыши…» [6, с. 47]. Вместе с тем, в содержании легенды духовное (песня святых) трактуется как источник и первопричина материальных объектов (цветов), что вполне коррелирует с повествованием о сотворении мира в книге Бытия.

Тем не менее, в цикле есть и мотив гадания, которое Церковь считает действием греховным, устанавливающим контакт с нечистой силой. Но в повествовании В. А. Никифорова-Волгина это противоречие между взглядом Церкви и отношением к гаданию в народной культуре как к явлению допустимому сглажено[1]. Более того, в рассказе «Светлая заутреня» девушки гадают о замужестве сразу же вслед за пасхальной службой. Ни рассказчик, ни автор не дают негативной оценки происходящему. «После заутрени выходили к речке девушки со свечами, пели “Христос Воскресе”, кланялись в пояс речной воде, а потом прилепляли свечи к деревянному кругляшу и по очереди пускали их по реке. Была примета: если пасхальная свеча не погаснет, то девушка замуж выйдет, а погаснет – горькой вековушей останется» [6, с. 44]. Поклонение водной стихии и использование церковных свечей для гадания[2] создают в тексте лишь колорит необычно празднуемой Пасхи в деревенской среде. Никакого наказания за совершенное девушки не получают. Православная культура плав-

[1] См., к примеру, определение гадания в словаре «Славянские древности»: «Гадание – ритуал, направленный на установление контакта с потусторонними силами с целью получения знаний о будущем» [1, с. 482]. Природа «потусторонних сил» здесь не указана, нет и отрицательной оценки этого действия.

[2] В тексте используется слово «примета», которое трактуется в «Славянских древностях» как «получаемый извне случайный знак, используемый человеком для угадывания будущего» [1, с. 482]. Таким образом, гадание – процесс, примета – знак, получаемый в процессе гадания и функционально совпадающий с ним.

но заменяется тут культурой народной, однако христианская окраска все равно сохраняется (такое гадание совершается здесь раз в год, именно на Пасху).

В рассказе «Земля-именинница» Вася по голосу кукушки пытается угадать, сколько лет ему предстоит прожить. Здесь наказание за это действие будто бы есть («Кукушка прокуковала Гришке 80 лет, Федьке 65, а мне всего два года. / От горькой обиды я упал на траву и заплакал <…>» [6, с. 55], но оно «снимается», когда Вася вопрошает кукушку вторично: «На этот раз она прокуковала мне пятьдесят лет»[6, с. 56].С одной стороны, два разных ответа на один вопрос обесценивают содержание предсказанного («Ребята меня жалели и уговаривали не верить кукушке, так как она, глупая птица, всегда врет» [6, с. 55]), с другой же стороны, возвращение к гаданию вместо покаяния в нем явно выводят Васю из сферы православной культуры, чего он сам не замечает. Однако в лес ребята отправились, чтобы принести березки к празднику Троицы, и дальнейшее содержание рассказа связано именно с этим церковным праздником.

Примечательно, что традиционный мотив святочного гадания в цикле отсутствует.

В последнем рассказе – «Серебряная метель» – звучат церковные рождественские песнопения, рассказчик с семьей посещает всенощную в церкви Спаса-Преображения. Мотив чуда, свойственный святочному рассказу, реализуется здесь, в частности, в одном из финальных эпизодов, когда «еврейчик» Урка и мальчик из православной семьи Вася вместе празднуют Рождество Христово. Хотя Урка и сохраняет характеристики своей национальной культуры (в тексте выделяется такая деталь при его описании – «ветхозаветные глаза» [6, с. 47]), он по православному «<…>, молитвеннику, водя пальцем по строкам <…>» [6, с. 47], поет вместе с Васей: «Рождество Твое Христе Боже наш» [6, с. 47]. Примечательно, что Урка приходит к Васе в гости именно в один из главных православных праздников, поздравляет с Рождеством всю Васину семью, а до совместного пения с Васей произносит такие слова: «Христос был хороший человек!» [6, с. 47]. Здесь очевидны определенные этапы, которые проходит Урка в своем отношении ко Христу и православной вере, не отказываясь при этом от своей веры (в православном храме на праздничном богослужении Урка не был): от признания Христа «хорошим человеком» (констатация только человеческой природы во Христе) до прославления Его как рожденного Богомладенца (в рождественском тропаре Христос именуется уже Богом, следовательно, во время пения рождественского песнопения Урка исповедует Христа уже как Богочеловека, т.е. признает не только человеческую, но и божественную природу Христа).

Итак, в цикле рассказов «Детство» соприсутствуют народная, иудейская и православная типы культур при явном доминировании последней из них. Мотив гадания, вопреки ценностям и традициям православной культуры, в рассказах В. А. Никифорова-Волгина не получает отрицательной смысловой нагрузки: в рассказе «Светлая заутреня» он представлен как «редкостный обычай» [6, с. 44], сопровождающий празднование деревенской Пасхи, а в рассказе «Земля-именинница» – как обычное действие, к которому обращаются дети, отправившиеся в лес. Показателен также в цикле мотив единения, связанный с

дружбой «еврейчика» Урки и Васи: принадлежность к разным религиозным культурам не мешает их добрососедским отношениям и совместной радости по поводу отмечаемого праздника.

Литература

1. Виноградова Л. Н. Гадание // Славянские древности. Этнолингвистический словарь: В 4т. Т.1: А-Г. М.: Международные отношения, 1995.– С. 482-486.
2. Исаков С. Забытый писатель // В. А. Никифоров-Волгин. Дорожный посох. М.: Советская Россия, 1992. – С. 330-339.
3. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб.: Искусство-СПБ, 1994.– 558 с.
4. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина "Евгений Онегин": Комментарий: Пособие для учителя // Лотман Ю. М. – Л.: Просвещение, 1983.– 416 с.
5. Нарышкин С. Певец Бога и земли // В. А. Никифоров-Волгин. Заутреня святителей. М.: Паломник, Глаголы жизни, 1998. – С. 469-474.
6. Никифоров-Волгин В. А. Земля-именинница. М.: Ставрос, 2004. – 224 с.
7. Осьминина Е. А. Тексты церковных песнопений в циклах «Детство» и «Из воспоминаний детства» В. А. Никифорова-Волгина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. – М., 2015. № 5 (716). – С. 216-226.
8. Перфильев А. Земля-именинница // В. А. Никифоров-Волгин. Заутреня святителей. М.: Паломник, Глаголы жизни, 1998. – С.475-480.

СВОЕОБРАЗИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ЛИРИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «ГРОЗДЬ»)

И. В. Гарганов
Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля
(*Луганск, ЛНР*)

Владимир Владимирович Набоков, помимо славы талантливого писателя, приобрёл известность как личность, воплотившая в себе качества полноценного билингва, причём – не только в практической (бытовой и т. д.) коммуникации, но и в сфере словесно-художественного искусства, создавая произведения на двух языках – русском и английском, – которыми он владел в совершенстве.

Как известно, в обиходе семьи, где Владимир Набоков формировался как личность, использовалось три языка: русский, английский и французский. Таким образом, будущий писатель уже с детства владел тремя языками (по его собственным словам, научился читать по-английски прежде, чем по-русски). В одном из интервью В. Набоков говорит о себе: «Я американский писатель, рождённый в России, получивший образование в Англии, где я изучал французскую литературу перед тем, как на пятнадцать лет переселиться в Германию: моя голова разговаривает по-английски, **моё сердце – по-русски**, и моё ухо – по-французски» (выделено мною. – *И. Г.*) [2, с. 310].

Билингвизм В. Набокова, – это двуязычие, при котором нет доминирующего языка, однако каждому из языков писатель отводил определённую роль в своей творческой жизни. В интервью, данном Бернару Пиво, писатель отчасти

пояснил своё отношение к языкам, носителем которых он являлся: «**Язык моих предков и посейчас остаётся тем языком, где я полностью чувствую себя дома**. Но я никогда не стану жалеть о своей американской метаморфозе. Я, само собой разумеется, обожаю русский язык, однако английский превосходит его в рассуждении удобства – в качестве рабочего инструмента. Он изобильней, богаче своими нюансами и в сновиденческой прозе, и в точности политической лексики» (выделено мною. – *И. Г.)* [2, с. 394].

Одновременная обращённость писателя к нескольким (двум основным) культурам, конечно, не могла не повлиять и на его творчество, что находит отражение и в упоминании о реалиях его детства, юности. Так, например, в романе «Другие берега» Набоков рассказывает о том, что до 1917 г. местность под названием Выра была Петербургским имением Набоковых, а также об имениях в Батово и Рождествено, которые достались юному Набокову по наследству от его дяди Василия Ивановича. Значение Выры для Набокова весьма образно определяет в своих воспоминаниях Арсений Тарковский, называя этот топоним символом ностальгии для писателя по утерянному «раю детства».

Следует заметить, что Набоков-лирик известен читателям значительно менее, нежели Набоков-прозаик, и даже Набоков-драматург. Однако именно в лирике (поскольку этот вид художественной словесности в большей, нежели другие, степени основывается на подсознании) весьма любопытно пронаблюдать за созданием образов, которые формируются на основе культурных и/или лингвокультурных рефлексий (как представляется, в значительной степени именно подсознательных).

Свои первые лирические стихотворения В. В. Набоков, несмотря на «пребывание» с детства в нескольких культурах, всё же создаёт на русском языке: в 1916 г. он, ещё будучи учеником Тенишевского училища, на собственные деньги издаёт в Петербурге под своей фамилией первый поэтический сборник «Стихи» (68 стихотворений, написанных с августа 1915 г. по май 1916-го). В произведениях этого периода он выглядит весёлым юношей, поражающим своим «шармом» и «необыкновенной чувствительностью» (З. Шаховская); однако сам Набоков стихов из этого сборника впоследствии никогда не переиздавал. Чуть позднее, в январе 1918 г., в соавторстве со своим одноклассником Андреем Балашовым В. В. Набоков издал второй поэтический сборник – «Два пути».

Книга стихотворений В. В. Набокова «Гроздь» вышла в конце 1922 г. в берлинском издательстве «Гамаюн», когда писатель уже окончательно покинул родину и пережил смерть отца, застреленного правыми эсерами в марте того же года именно в Берлине. Этот свой сборник поэт издал под псевдонимом В. Сирин и с посвящением – «*Посвящается памяти моего отца*»; ко времени выхода сборника в печать В. Набоков, уже получив степень доктора французской и русской литературы в Кембриджском университете, вместе с семьей переезжает в Берлин. Книга стихотворений включает 36 лирических произведений, написанных в 1921–1922 гг., около половины из которых ранее не публиковалось; они объединены в четыре раздела: «Гроздь», «Ты», «Ушедшее» и «Движение».

Связь с русской культурой, в частности – с русской литературой, в сборнике «Гроздь» прослеживается отчётливо и многоаспектно. В начальном разделе сборника помещены довольно известное стихотворение «Садом шёл Христос с учениками…» с посвящением «*На годовщину смерти Достоевского*», а также цикл из двух стихотворений под названием «На смерть А. Блока», в первом из которых – «За туманами плыли туманы… – поэт с опорой на известные блоковские образы осмыслил суть творчества А. Блока: «*Воспевал он **лазурные страны**, / где поёт **неземная весна**. / И в туманах **Прекрасная Дама** / проплывала, звала вдалеке, / словно звон отдалённого храма, / словно лунная зыбь на реке*» (выделено мною. – *И. Г.*) [3, с. 124].

Во втором из стихотворений цикла – «Пушкин – радуга по всей земле…», – помимо Александра Блока, представлена целая плеяда русских поэтов-классиков, на традиции которых В. В. Набоков (по его собственным признаниям) опирался в своём поэтическом творчестве: «*Пушкин – радуга по всей земле, / Лермонтов – путь млечный над горами, / Тютчев – ключ, струящийся во мгле, / Фет – румяный луч во храме*» [3, с. 125].

В этом же раздел помещено стихотворение «Как воды гор, твой голос горд и чист…», которое посвящено И. А. Бунину и в лирическом субъекте которого, обращающемся к известному писателю, очевидно узнаётся автор-поэт – В. В. Набоков: «*Безвестен я и молод в мире новом, / кощунственном, но светит всё ясней / мой строгий путь: / ни помыслом, ни словом / не согрешу пред музою твоей*» [3, с. 127].

Русская культура, воплощаемая в разного рода элементах русского языка, так или иначе присутствует во всех стихотворениях, составляющих сборник «Гроздь»: это могут быть как прямые, явные отсылки (как в стихотворениях цикла «На смерть А. Блока»), так и менее декларативные, иногда обнаруживаемые лишь в подтексте.

Так, в стихотворениях четвёртого раздела сборника – «Движенье» – представлена преимущественно *память* о России, воплощающаяся не только в воспоминаниях о каких-то конкретных реалиях, связанных с родиной, конкретных деталях либо символах (рябина, висящая на станции икона, плетень и под.), но и в различных, подчас очень зыбких, ассоциациях; смутных, балансирующих на грани яви и сна образах, например – в стихотворении «Поезд»:

Я выехал давно, и вечер **неродной**
рдел над равниною **нерусской**,
и стихословили колёса подо мной,
и **я уснул** на лавке узкой.
…
По занавескам свет, как призрак, проходил.
Внимая трепету и тренью
смолкающих колес, – я раму опустил:
пахнуло сыростью, сиренью!
(выделено мною. – *И. Г.*) [3, с. 144].

Как видим, наряду с прямыми указаниями на то, что лирический субъект пребывает не в родных краях, не в России (стихотворение имеет указание на дату и место создания: *4 июля 1921, Груневальд* – административный район на

западе германской столицы), в лирической структуре присутствуют непрямые, но вполне определённые указания на это же: ***нерусская*** *равнина*, ***неродной*** *вечер*.

Однако ещё более важным компонентом текста, конкретно-образно передающим ощущения лирического героя, в которых ностальгия по родным местах занимает основное место, становятся именно те образы, которые отличаются изменчивостью, трудноуловимостью, своего рода «мерцательностью», обращённостью одновременно и к сну, и к яви:

Была передо мной вся молодость моя:
плетень, рябина подле клёна,
чернеющий навес, и мокрая скамья,
и станционная икона.

И это длилось миг… Блестя, поплыли прочь
скамья, кусты, фонарь смиренный…
Вот хлынула опять чудовищная ночь,
и мчусь я, крошечный и пленный
(выделено мною. – *И. Г.*) [3, с. 144].

Возвращение к яви не сулит лирическому герою ничего хорошего; более того – именно выйдя из полусна, он отчётливо осознаёт призрачность надежды возвращения на покинутую родину, которая, несмотря на «прежние тюрьмы и обиды», всё же бесконечно дорога ему:

Дорога чёрная, без цели, без конца,
толчки глухие, вздох и выдох,
и жалоба колёс, как повесть беглеца
о прежних тюрьмах и обидах [3, с. 144].

Обратим внимание ещё на одну характерную особенность, которая, как оказалось, была заложена в раннем поэтическом творчестве писателя (в частности, в анализируемом сборнике), а затем проявилась и во многих других литературных произведениях, в том числе – в прозе и драматургии. И. Л. Галинская охарактеризовала это качество следующим образом: «Одно из наиболее любимых слов в поэзии Набокова, слово «сон» – это своеобразная «любовь-ненависть», причём как бы ни были непредсказуемы и разнообразны эти сны, в них неизменно находится место для России. **Сны о родной стране становятся постоянным полноправным вариантом всякой яви**» (выделено мною. – *И. Г.*) [2]. Означенная особенность, безусловно, является и характерной чертой рассматриваемого лирического произведения:

Мне снились дачные вокзалы, смех, весна,
и**, окружённый тряской бездной**,
очнулся я, привстал, и ночь была душна,
и замедлялся ямб железный
(выделено мною. – *И. Г.*) [3, с. 144].

Таким образом, «пребывание» В. Набокова в разных культурах, постижение их в разные жизненные периоды, бесспорно, нашло отражение и в его лирических произведениях, причём в очень оригинальной и, как представляется, творчески плодотворной форме. «Отталкиваясь» от реалий и символов, ма-

нифестирующих различные лингвокультуры, автор создаёт семантически полифоничные, с многомерными ассоциативными планами образы, филологическая интерпретация которых позволяет значительно расширить представления о своеобразии лирики В. В. Набокова.

Литература

1. Балашов А., Набоков В. В. Два пути: Альманах. Петроград: Изд. инж. М. С. Персона. 1918. (репринтное переиздание: Андрей Балашов, Владимир Владимирович Набоков М. С. Персон, 2003. – 25 с.)

2. Галинская И. Л. Владимир Набоков: современные прочтения – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ilgalinsk.narod.ru/nabokov/n_chud_m.htm. Дата доступа: 25.05.2018

3. Набоков Владимир.Серия «Всемирная библиотека поэзии». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 480 с.

4. Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе. М. : Издательство «Независимая Газета», 2002. – 704 с.

ИНОКУЛЬТУРНЫЕ ОБРАЗЫ В РОМАНЕ Ж.-К. ГЮИСМАНСА «НАОБОРОТ»

Ю. А. Маринина
НГПУ им. Козьмы Минина
(Нижний Новгород, РФ)

Роман «Наоборот» («À rebours», 1884) – роман нового типа, отражающий суть «декадентского художественного мышления во французской литературе» [2, с. 1], роман, строящийся на раскрытии индивидуального сознания героя. Главный герой романа – Флорессас дез Эссент – также является героем нового типа. Ему свойственно особое отношение к культуре: природе он предпочитает мир, созданный руками человека. Роман лишен событийности, повествование строится на ассоциациях и воспоминаниях героя. В центре повествования – мотив эскапизма, т.е. бегства героя от привычной ему европейской цивилизации, от столичного общества. Собственно, вокруг рассказа об организации пространства в доме дез Эссента и его воспоминаниях сосредоточено повествование.

Добровольная изоляция героя освобождает его от влияния культуры той страны, где он живет, и делает восприимчивым к культурному наследию любого географического и временного отрезка.

Как и в истории, истоком европейской культуры в романе показана античная культура. Точнее, «латинская литература, та самая, применительно к которой знатоки, ученые рабы жалкой сорбоннской премудрости, употребляют термин „декаданс“» [1, с. 27]. Дез Эссент отдает предпочтение Петронию и Алулею, восхищаясь их романами, «Сатириконом» и «Метаморфозами», отмечая красоту слога, утонченность и изящество языка и образов.

Сопоставление эпохи рубежа XIX-XX вв. с периодом заката и падения Римской Империи не случайно. Эти периоды сближаются по идеологии и культурным ценностям. В 1884 Поль Верлен (1844-1896) опубликовал стихотворение «Томление», в котором также проводится аналогия между Периодом

упадка Римской империи и современной культурой: «Je suis l'Empire à la fin de la décadence…» [6, с. 142] («Я римский мир периода упадка…», пер. Б. Пастернака [4, с. 467]). Стихотворения Поля Верлена из сборников «Сатурнические поэмы», «Галантные празднества», «Добрая песня» и «Мудрость» упоминаются в тексте романа, однако сонет «Томление» был опубликован в сборнике «Давно и недавно» в 1884 г., как и роман «Наоборот», поэтому нельзя определенно сказать, был ли знаком Гюисманс с этим сонетом, или Верлен – с романом Гюисманса. Скорее, мы можем говорить о типологических связях и общей атмосфере эпохи.

Наиболее многогранно в романе представлена англоязычная (английская и американская – образом и текстами Эдгара По) культура. Образ культуры в тексте создается благодаря включению в текст романа эссе, посвященных произведениям искусств, творчеству авторов и характеристике той или иной эпохи. В первую очередь английская культура в романе представлена литературой – перечнем авторов, книг, героев литературных произведений. Из англоязычных писателей наибольший интерес у Дез Эссента вызывают Эдгар По, Томас де Квинси и Чарльз Диккенс. Первая англоязычная книга, упомянутая в романе, – «Приключения Артура Гордона Пима» Э. По. Эту книгу дез Эссент хранит в столовой-каюте, на столе среди карт и секстантов. Рассказы По, «галлюцинации и кошмары», герой сравнивает с картинами Одилона Редона, с музыкой Франца Шуберта и Роберта Шумана. Гюисманс следует «теории соответствий» Шарля Бодлера, в сознании героя соединяются мысленный образ (литература), зрительный (живопись) и звуковой (музыка).

Далее в романе упомянуты новеллы «Лигейя», «Морелла», «Падение дома Ашеров». Дез Эссент рассуждает о «летаргии воли», отмечает близость По своему внутреннему миру и настроению [1, с. 263]. Также дез Эссент уподобляет себя Томасу де Квинси. Находясь под воздействием опиума, Квинси вспоминает страницы из сочинений Тита Ливия, а дез Эссент видит базилику, пастора, службу… Важную роль в создании образа Англии играет также Чарльз Диккенс и его произведения. Герою Гюисманса присуще болезненное расстройство нервов, неврозы. Чтобы избавиться от хандры, успокоиться, «он взялся за лекарственное чтение – за тот легкий книжный десерт, который хорош при неважном настроении или при щадящем питании, предписанном при выздоровлении от тяжелого недуга. Короче говоря, дез Эссент взялся перечитывать Диккенса» [1, с. 143]. Гюисманс дает своеобразную характеристику диккенсовских романов, подчеркивая такие качества персонажей, как целомудрие, пуританство, ханжество, «чрезмерную чистоту» героинь. Подобные описания вызывают у дез Эссента стремление к противоположному: он старается вытеснить образы героев Диккенса из своих мыслей, вспоминая любовные сцены, плотские утехи, показанные в произведениях других авторов.

Расстройство нервов, чувств (у дез Эссента начинаются обонятельные галлюцинации, которые приводят к обмороку) заставляют героя предпринять путешествие.

Первоначально у дез Эссента не было плана – он не знал, куда поедет, как долго будет путешествовать. Однако он просит слугу принести костюм, сшитый в Лондоне, перечитывает Диккенса, и у него возникает желание уви-

деть «картины английской жизни… в натуре и отправиться в путешествие – сделать образ реальностью» [1, с. 180]. Дез Эссент укрепляется в своем выборе благодаря погоде: «сплошные туманы и лужи прямо-таки не позволяли ему подумать о чем-то постороннем и отвлечься от мечтаний, навеянных чтением Диккенса» [1, с. 180] – восприятие английского климата стереотипно. И в парижской непогоде дез Эссент видит Лондон: «Перед глазами дез Эссента расстилался теперь дождливый, огромный, беспрерывно длящийся в тумане безбрежный Лондон, от которого несло чугуном и сажей» [1, с. 182], а вместо Сены герой видит Темзу. Мысленно Дез Эссент уже в Англии. Он покупает путеводитель Бедекера и погружается в атмосферу лондонских музеев, вспоминая полотна прерафаэлитов (Миллеса, Уотса). Дез Эссент выпивает бокал вина в винном погребе «Bodega». Атмосфера заведения вновь напоминает ему Англию, его окружают англичане – как со страниц диккенсовских романов «Холодный дом», «Крошка Доррит», Дора Копперфильд. Он заказывает амонтильядо, и ассоциации из творчества Диккенса сменяются аналогиями с новеллами Эдгара По. Англичане становятся коварными. Обедает дез Эссент в таверн, заказывает «английский» обед (суп, рыбное блюдо, ростбиф, эль) – «он ощутил, что уже в Лондоне» [1, с. 196].

Мотивы и образы, создающие модель, симулякр Англии, можно разделить на относящиеся к реальной действительности и к художественной действительности (они придуманы не Гюисмансом, а другими авторами). В романе образы художественной действительности доминируют, т. е. Англия дез Эссента – это вымышленная страна, образ, придуманный писателями (Ч. Диккенсом, Т. де Квинси), художниками (Миллесом, Уотсом). На первом месте в нем – имена художников, писателей, героев и названия произведений. Затем – стереотипы, связанные с климатом, характером англичан, их бытом (кухня, одежда).

Все это так и остается в романе в сознании героя, не приобретает объективного воплощения. В этом заключается одна из основных особенностей символистского романа: субъективность как средство создания художественного образа, мы видим мир сквозь сознание героя, искаженным его мировосприятием.

Дез Эссент – герой-творец. Он не столько обживает существующее пространство, сколько создает его для себя, таким, каким хочет видеть. И делает это не только с личным пространством – Домом, но и с пространством иным, перемены в котором недоступны ему физически – меняет его в своем сознании (так он поступает с Англией и Голландией). В тот момент, когда сотворенный образ разрушается, дез Эссент испытывает жестокое разочарование (именно это произошло с Голландией – реальный образ не совпал с представлениями героя). Англию дез Эссент оставляет образом-симулякром. Ему важно не увидеть своими глазами Темзу, Тауэр или еще какой-то архитектурный памятник, а важно почувствовать себя в Англии. Это герою удается – цель путешествия достигнута. Так, образ Англии в романе «Наоборот» служит для характеристики персонажа и его взгляда на мир, подчеркивая субъективность как основное средство создания художественного образа в произведениях символистов.

Можно сказать, что образы иной культуры в романе «Наоборот» способствуют созданию образа героя: ценности дез Эссента формируются под влиянием античной культуры – культуры заката Римской империи (любовь к словесности, изящному стилю) и английской культуры (затворничество, эксцентричность, дендизм). Такой герой и был необходим для создания нового типа романа, в котором доминирует «индивидуальное сознание личности, погруженной в мир» [3, с. 95] искусственной реальности, созданной самим героем.

Литература

1. Гюисманс Ж.-К., Рильке Р. М., Джойс Д. Наоборот. Три символистских романа. М.: Республика, 1995. – 462 с.

2. Комарова Е. А. Роман «Наоборот» в контексте художественного творчества Ж.-К. Гюисманса. Автореф. … канд. филол. н. М.: МПГУ, 2003. – 21 с.

3. Соколова Т. В. Что считать жанровыми атрибутами символистского романа? // Романский коллегиум. Материалы междисциплинарных научных чтений 1-2 апреля 2003 г. Вып. 1. СПб.: СПбГУЭФ, 2004. – С.88-101.

4. Французские стихи в переводе русских поэтов XIX-XX вв. М: Прогресс, 1969. – 614 с.

5. Huysmans J.-K. À rebours. P.: Gallimard, 1977. – P. 9

6. Verlaine P. Верлен П. Стихотворения (на французском языке). М.: Радуга, 1978. – 239 с.

ФИЛОСОФИЯ СОВЕСТИ В «БРАТЬЯХ КАРАМАЗОВЫХ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Герасимова С. В.
Высшая школа печати и медиаиндустрии
Московского политехнического университета
(Москва, РФ)

Учение о совести в романе Достоевского вписывается как в античный, так и в средневековый, и даже в буржуазно-предапокалипсический контекст. Античный контекст традиционно усматривают при анализе жанровой модификаций романов Достоевского, которые сопоставляют с античными трагедиями, добавим – трагедиями рока. Распутывая сюжетную линию, связанную с «ладанкой» Мити, – аналогичную попытку предпринял, например, Александр Разумов [4], – приходим к выводу, что образ Совести мучающей, подобно Эриннии, связан с темой денег, которые, например, Дмитрий не вернул Екатерине Ивановне. Есть и другие причины мук, которые мог угадывать старец Зосима «с первого взгляда» [1, т. 9, с. 34], но далеко не всем дано так страдать. Совесть жива у большинства героев, которым свойственна падшая естественность, дионисизм, поэтому они и близки протагонистам древнегреческих трагедий. Так, старец Зосима полагает, что для преступника кара выражается только в муке, связанной с силой его «собственной совести» [1, т. 9, с. 73].

Мир античности колеблется на грани прекрасной упорядоченности и стихийной хаотичности: преступления расшатывают космос, а следование закону совести продлевает ему жизнь, борясь с проявлениями хаоса и энтропии в области духа.

Мир денег – это вторичная реальность, созданная человеком, это космос человеческих отношений, который, подобно цельному организму, имеет и свою кровь – деньги. Античного героя Эриннии чаще всего преследуют за убийство, в романе «Братья Карамазовы» совесть, подобно Эриннии и року, преследуют, если герой прольет специфическую кровь цивилизации – деньги. Например, растратит деньги невесты, устроив кутеж и прогуляв их с любовницей. Деньги – иррациональная злая сила. В мире Достоевского их невозможно заработать, Дмитрию Карамазову даже не приходит на ум мысль о накоплении капитала. Будучи элементом вторичной реальность, деньги заимствуют от первичной свойство нерукотворности. Богатство приходит не в соответствии с земными законами и трудом, но в результате удачного поворота событий или колеса Фортуны.

Отметим также, что христианский мир не знает идеи рока, то есть судьба человека зависит от качеств его души, покаянием изменялась судьба целых народов: вспомним историю пророка Ионы и неневитян. Следовательно, роковое начало тем ощутимее в жизни героя, чем дальше он от центра христианской культуры, чем ближе к полюсу страсти. Так, Дмитрий – воплощение желающей силы в человеке, примат которой порождает дионисийские характеры, естественные, земляные, языческие, а Раскольников или Иван – воплощение силы разумной, живущей в вихре витающих в воздухе идей. Понятие «желающая сила» уходит корнями в святоотеческую традицию, выделяющую в целом три силы души, то есть, кроме упомянутой, еще разумную и раздражительную, которые соответствуют голове, сердцу и низу (чревоугодию, вожделению) человека и свидетельствуют о троичности личности, о том, что в человеке присутствует образ Божий, тайна Троицы. Вот как об этом говорит св. Максим Исповедник: «Душа благоумно движется когда ее сила вожделевательная окачествована воздержанием, раздражительная ревнует о любви, отвращаясь от ненависти, мысленная пребывает в Боге, молитвою и духовным созерцанием» [3, с. 117].

Дионисийский характер – вариация Достоевского на тему естественного человека, но с той существенной разницей, что естество героев в мире Достоевского поражено страстью или грехом, поэтому в отличие, например, от Руссо или Толстого, естественность не является идеалом Достоевского, у которого и разумная сила будет неустойчива: неспособная сопротивляться искушениям мира, она превращается часто в силу противоестественную, в беспочвенность, в нечувствительность к естеству (Иван Карамазов, Раскольников, Ставрогин). Таков дух цивилизации в художественном мире Достоевского.

Если естественный человек Достоевского мятется в пароксизмах совести, то цивилизованный представитель разума чаще страдает окамененным нечувствием: так, об офицере Зиновии старец Зосима говорит: «Мучился долго, но не тем, а лишь сожалением, что убил любимую женщину <…> Мысль же о том, что жертва его могла стать супругой другому, казалась ему невозможною, а потому долгое время убежден был в совести своей, что и не мог поступить иначе» [1, т. 9, с. 344]. Митя же остро переживает, какой позор падет на него, «если не достанет тех трех тысяч, чтоб уплатить Катерине Ивановне и тем

снять с своей груди, "с того места груди" позор, который он носил на ней, и который так давил его совесть» [1, т. 9, с. 434].

Дионисийский человек живет у Достоевского всей глубиной и широтой своей природы (всей силой вожделеющей части своей души), потому и страдает от приступов совести. Ум же восстает на падшее естество, совершенно справедливо возмущаясь смрадом его грехов, но становясь в результате не выше естества, но ниже. Отказавшись от падшей человеческой естественности, ум движется против нее либо ангельской сверхъестественной благодатью, либо демонической противоестественностью. Разумная сила может быть либо выше естества, либо ниже, но смириться с его страстями и похотями она не может. Словом, законы естества ослаблены в герое, живущем силой падшего, но гордого разума, противоестественного, не слышащего голоса совести, ибо «совесть нынешнего преступника весьма и весьма часто вступает с собою в сделки: "Украл дескать, но не на Церковь иду, Христу не враг" – вот что говорит себе нынешний преступник сплошь да рядом, ну а тогда, когда Церковь станет на место государства, тогда трудно было бы ему это сказать, разве с отрицанием всей Церкви на всей земле: "Все, дескать, ошибаются, все уклонились, все ложная Церковь, я один убийца и вор, – справедливая христианская церковь"». [1, т. 9, с. 72]

При актуализации в романах Достоевского смыслов античной трагедии рока, мы видим, что Церковь становится на место космоса, против которого были направлены преступления древнегреческого протагониста. Преступление расшатывает Церковь и ведет к апокалипсису, даже если сам преступник-европеец и полагает, что «преступление его не есть преступление, а лишь восстание против несправедливо угнетающей силы» [1, т. 9, с.74].

Достоевский показывает, что и дионисийский естественный человек может доходить в своих страстях до противоестественности, которой наделен, прежде всего, Федор Павлович Карамазов, склонный получать удовольствие от гнева, не заботящийся о своих сыновьях и вступающий с одним из них, Дмитрием, в соперничество из-за Грушеньки. Все это варианты противоестественного движения природы человека. Достоевский опирается не только на святоотеческое учение о трех силах души, но и на учение о естественном (Адам), благодатном (Новый Адам) и противоестественном (Антиадам-антихрист) типе движения природы человека, который был вдохновлен или спровоцирован тремя силами души (по отдельности или всеми вместе) и описан св. Исаией: «4. Сказал опять: если, давши кому что взаймы, простишь ему, то будешь подражатель природе Иисуса; а если взыщешь, то – природе Адама; если же возьмешь рост, то (это будет) не по естеству даже и Адама (разумеется – ниже или против него). 5. Когда кто обвинит тебя по какому-либо делу, которое ты сделал, или не сделал; то если ты смолчишь, это будет по природе Иисуса, – если скажешь в ответ: что я сделал? То это будет не по Его природе, – если же противоречишь слово за слово, то это будет против природы Его» [2, с. 323].

Как мы видим, инстинктивная естественность может преобразиться, – например, в душе старца Зосимы, прощающего своего потенциального убийцу. В мире Достоевского самой благодатной будет сердечная сила – не разум, не волевое усилие, но именно сердечная любовь становится той силой души, ко-

торая ведет за собой природу человека, преображая естественного Адама – в Адама Нового.

Осмысление природы человека у Достоевского расходится с тем, что обычно встречается в Добротолюбии, в котором силой души, ведущей от Ветхого к Новому, является разум. Он уподобляется вознице, управляющей конями, символизирующими природу человека. У Достоевского русский характер прекрасен своей сердечной силой, а не торжеством разума.

Разум в художественном мире Достоевского ущербен, склонен к противоестественности, но и дионисийское начало может отрицать как самое себя, так и естественную, свойственную падшему Адаму, любовь к детям, желание им счастья, особенно в браке. И тогда совесть умирает – как умирает она в дионисийски противоестественном Федоре Павловиче Карамазове, соперничающим с Дмитрием из-за Грушеньки, гонящим Ивана из дома и умиляющимся только Алешей. Причем этот противоестественный дионисизм тоже утрачивает способность чувствовать угрызения совести.

Совесть в мире Достоевского становится символом, концентрированным воплощением природы человека. Причем готовность переступить свою падшую естественность и поступить по совести наполняет сердце радостью – и эту радость мы видим, например, в душе Грушеньки, которая пребывает в необыкновенно восторженном настроении, признаваясь: «Правда, Алеша, была у меня на тебя мысль хитрая прежде. Да ведь я низкая, я ведь неистовая, ну, а в другую минуту я, бывало, Алеша, на тебя как на совесть мою смотрю» [9, с. 392]. Архетипические образы, или логосы, такие как Новый Адам (Христос), Ветхий Адам (близкий к дионисизму) и Антиадам (Антихрист), становятся доминантами художественного мира романов Достоевского, структурируя систему ценностей, давая свою интерпретацию совести.

Литература

1. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы // Собр. соч.: в 15 т. Т. 9-10. Л., 1991.
2. Исаия Авва Преподобный. Слово осьмое // Добротолюбие: в 5 т. Т. 1, 1993. – 640 с.
3. Максим Исповедник, святой. Четвертая сотница о любви // Добротолюбие: в 5 т. Т. 3. М., 2010. – 236 с.
4. Разумов Александр. Тайна денег Дмитрия Карамазова. Вопросы литературы. 2014, № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/voplit/2014/1/10r.html.

ПОРТРЕТ-ВПЕЧАТЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ИЗОБРАЖЕНИЯ ВТОРОСТЕПЕННЫХ И ЭПИЗОДИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В РАННИХ ПОВЕСТЯХ А. И. КУПРИНА

О. Н. Шинкевич
Нижневартовский государственный университет
(Нижневартовск, РФ)

Портрет персонажа как средство репрезентации художественного образа все чаще обращает на себя внимание в современном литературоведении. Стало актуальным анализировать виды и функции литературного портрета в творчестве отдельно взятых писателей.

Следуя существующим определениям, литературный портрет – разновидность внешних художественных деталей. Основная его функция – описательная. Однако в XIX в. реализм расширил круг способов индивидуализации системы персонажей, по-разному представляя портреты литературных героев. Анализ литературных персонажей XIX–XX веков демонстрирует неоднозначность и многочисленность видов и функций литературного портрета. Среди современных исследователей портрета персонажа можно выделить А. Б. Есина, Г. С. Сырицу, Л. Н. Дмитриевскую, Л. В. Чернец, Г. Е. Абеляшеву и др.

Особенность литературного портрета, по мнению А. Б. Есина, состоит в постепенном усложнении существующих видов. Наиболее простой и самый распространенный вид – *портрет-описание.* Такой вид портрета чаще используется авторами при знакомстве с главным героем: «Наружность у Боброва была скромная, неяркая... Он был невысок ростом и довольно худ, но в нем чувствовалась нервная, порывистая сила. Большой белый прекрасный лоб прежде всего обращал на себя внимание на его лице. Расширенные и притом неодинаковой величины зрачки были так велики, что глаза вместо серых казались черными» («Молох») [3, с. 24].

Наиболее сложным, по мнению исследователя, является *портрет-впечатление:* «Своеобразие его состоит в том, что портретных черт и деталей здесь как таковых нет вообще, остается только впечатление, производимое внешностью героя на стороннего наблюдателя или на кого-нибудь из персонажей произведения» [2, с. 50]. Такой вид портрета используется авторами гораздо реже, хотя и является одним из самых древних видов портрета (содержится уже в «Илиаде» Гомера).

Помимо портрета-описания и портрета-впечатления Есин выделяет такие сложные виды портрета, как портрет-сравнение, характеристический (характерологический) и психологический портреты [2, с. 50].

Помимо А. Б. Есина, *портрет-впечатление* выделяют и характеризуют Л. Ю. Юркина, А. Ш. Абдуллина, Л. В. Чернец. Следует отметить, что названные исследователи приходят к единому мнению об особенностях данного вида портрета. Например, Л. Ю. Юркина говорит о том, что «передача портрета через впечатление способствует его художественной цельности» [5, с. 185]. А. Ш. Абдуллина также упоминает о художественной целостности при исследовании портретной характеристики персонажа: «Портретная характеристика … тесно сливается с авторским описанием, что придает портрету художественную целостность [1, с. 1343].

Эпизодические персонажи встречаются как в малых, так и больших эпических жанрах. В повестях Куприна изображению эпизодических персонажей отведено особое внимание. Такие персонажи появляются «в одном-двух эпизодах сюжета, зачастую не имеют собственного характера и стоят на периферии авторского внимания» [4], в то время как второстепенные имеют собственный характер и помогают раскрытию образа главного героя.

Анализируя систему персонажей в ранних повестях Куприна «Впотьмах» (1892) и «Молох» (1896) можно сделать вывод о том, что автор использует *портрет-описание* и *портрет-впечатление*, представляя как главных, так и менее значимых персонажей. Однако чаще всего в создании образов второсте-

пенных и эпизодических героев используется *портрет-впечатление*. Так, например, изображен доктор в повести «Впотьмах». Данный образ представлен в единственном эпизоде в конце произведения: «Это был коротенький, толстый человечек, с уверенно-приятными округлыми манерами, который одним своим видом мог успокоить больного» [3, с. 160]. Персонаж создан с помощью элементов портрета-описания, однако основная нагрузка при создании целостного образа ложится на функцию *портрета-впечатления.*

Часто автор знакомит читателя с второстепенными персонажами «глазами других героев». Такой прием также используется с применением *портрета-впечатления*: «У него есть маленькая дочка, необыкновенно капризное насекомое» [3, с. 104]. Его применение способствует введению разговорного стиля во время диалога между персонажами.

Второстепенными персонажами повести «Молох» являются дочери семьи Зиненок, созданию образов которых Куприн уделяет должное внимание, также используя *портрет-впечатление*: «Мака, девица с рыбьим профилем, пользовалась репутацией ангельского характера» [3, с. 32]. Впечатление, производимое коротким описанием внешности данного образа, подкреплено авторской оценочной характеристикой, что говорит об использовании Куприным литературного портрета, совмещающего в себе функции других портретных видов. Такие примеры в повести не единичны. Часто *портрет-впечатление* у Куприна содержит элементы *характерологического* и *психологического* портретов персонажа. Таким образом изображен еще один второстепенный герой – Сергей Валерьянович Шелковников: «Лицо же директора – красивое, холеное, самоуверенное лицо светского человека – оставалось неподвижным» [3, с. 48]. Неподвижность лица в определенный момент отражает психологическое состояние персонажа, а эпитеты «красивое», «холеное», «самоуверенное» помогают лучше представить внешность героя, представленного с помощью *портрета-впечатления* с элементами *характерологического портрета*.

Портрет-впечатление, с помощью которого представлен второстепенный герой повести «Молох» инженер Андруа, содержит в себе сравнительную функцию, характерную для портрета-сравнения: «Изо всех собравшихся на станции только один этот человек, с чахоточной фигурой и лицом старой обезьяны, сохранял свою обычную невозмутимость» [3, с. 49].

Таким образом, *портрет-впечатление* в ранних повестях Куприна имеет способность сочетать в себе элементы нескольких видов литературных портретов (портрет-описание, портрет-сравнение, характерологический и психологический портреты) и является доминирующим видом литературного портрета при создании образов второстепенных и эпизодических персонажей.

Литература

1. Абдуллина А. Ш. Портрет как важнейшее средство формирования целостного образа героя в прозе Н. Мусина // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-6. – С. 1343-1347; Режим доступа: URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34096 (дата обращения: 28.10.2017).

2. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта. Наука., 2000. – 163 с.

3. Куприн А. И. Полное собрание сочинений в 10-ти томах. Т. 1. Повести. Рассказы. Очерки. Стихотворения. Эпиграммы. Афоризмы. Романсы. М.: Воскресенье, 2006. – 528 с. с ил.

4. Система персонажей. Режим доступа: URL: https://www.myfilology.ru/137/1292/ (дата обращения: 10.05.2018).

5. Юркина Л. Ю. Портрет // Литературоведение / Под редакцией Л. В. Чернец. М., 1998. – С.185-186.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РОМАНИСТИКЕ А. Ф. ПИСЕМСКОГО (ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОЛИЛОГ С ЗАРУБЕЖНЫМИ ПИСАТЕЛЯМИ)

Е.В. Кравченко
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Одним из способов выражения авторской позиции, характерных для раннего творчества А. Ф. Писемского (1840-1850-е годы), является включение чужих художественных текстов в романное пространство. Интертекстуальные «вставки» используются автором в характерологических целях, а также выполняют экспрессивную и апеллятивную функции (эмоциональный контакт с аудиторией с целью трансляции определенных идей). Переосмысление уже известных литературных образов и мотивов дает возможность Писемскому включиться в живой диалог с той или иной эпохой или писателем.

Текст романа «Тысяча душ» (1858) содержит отсылки к драме немецкого драматурга Августа фон Коцебу «Ненависть к людям и раскаяние» («Menschenhaß und Reue», 1788, русский перевод 1792), трагедии Уильяма Шекспира «Гамлет, принц датский» и роману Жорж Санд «Индиана», что позволяет автору решить одновременно несколько задач.

Являясь страстным поклонником театра и обладателем актерского таланта [4, с. 39, 117], Писемский тонко чувствует сценический текст. Обращение писателя к пьесе Коцебу не случайно. В 30–40-е годы она еще идет на московской и петербургской сценах и имеет громкую известность. Главную роль, барона Мейнау, играет П. С. Мочалов, которому Писемский искренне симпатизирует [4, с. 57]. Подтверждение этому находим и в романе в словах повествователя: «Читатель, может быть, знает тот монолог, где барон Мейнау<…> рассказывает майору, своему старому другу, повесть своих несчастий, монолог, в котором шепот покойного Мочалова до сих пор еще многим снится и слышится в ушах. <…> «О! Кому дорого свое спокойствие, – тот не жертвуй им никогда для человеческих глупостей…»» [3, с. 434]. Благодаря игре актера мещанская драма превращается в трагедию личности, демонстрирующую борьбу человека с социальными законами и предрассудками. Именно эта идея становится основной мыслью романа «Тысяча душ»; его герои – Калинович и Настенька Годнева – пытаются выстроить свою судьбу вне социальных установок. Однако судьба в понимании автора является силой, равной общественному влия-

нию, все изменения жизни персонажей продиктованы социумом. В рамках идеи социального детерминизма рождается и развивается герой нового типа – Калинович, – хранящий в душе высокие идеалы чести и морали, но вынужденный отступиться от нравственных ориентиров. Общество, в котором он живет, и положение которым дорожит, устроены иерархически, потому герой не может сделать свободный выбор ни в личных отношениях, ни в карьере. Любой его шаг предопределен общественным мнением, а значит, выбор ограничен и обусловлен доводами трезвого рассудка. Настенька же в заключительной части романа становится актрисой, и этот выбор идет вразрез с общественными нормами, так как актриса в представлении людей середины XIX века – женщина, имеющая дурную репутацию. Следовательно, героиня, выбирающая для себя свободу на театральной сцене, тем самым противопоставлена Калиновичу, «свобода» которого обусловлена диктатом социальной иерархии.

Апелляция к чужому тексту и определенный сюжетный параллелизм дают возможность Писемскому раскрыть характеры героев и обнажить их истинные эмоции. В драме Коцебу показана история неверной жены, прощаемой бароном, переживаюшим глубокое раскаяние и душевные терзания, пытающимся сделать выбор между чувством и общественным долгом. У Писемского Настенька, исполняя роль Эйлалии из пьесы Коцебу, на сцене как бы проигрывает свою и Калиновича жизнь заново. Ее игра настолько поражает героя, что он плачет: «…на глазах вице-губернатора (Калиновича. – Е. К.), молчавшего и не хлопавшего, заискрились слезы» [3, с. 430]. Подобное сюжетное событие можно рассматривать в нескольких значениях. Прием «театр в произведении» предполагает удвоение изображаемого: театральное представление выступает зеркалом событийного ряда. Для Писемского становится «чрезвычайно значим мотив <…> вмешательства театрального мира в обыденный, житейский мир: так дается мощный импульс к нравственному преображению героя, изменению его поведения» [1, с. 209]. Сценическая роль, примеренная героиней на себя, проекция событий драмы на обстоятельства собственной жизни по-новому освещают образ Настеньки. Она винит себя в смерти отца, признает в Калиновиче честнейшего человека и раскаивается в своей страсти к другому. Читатель понимает, что монолог актрисы адресован единственному зрителю в зале – ее возлюбленному Калиновичу. Создаваемый героиней сценический образ дает ей возможность открыто заявить о своих переживаниях, не выходя за рамки общественных этикетных норм (на сцене ей не нужно притворяться).

Чувства, которые испытывает в этот момент Калинович, автор высвечивает, используя известный шекспировский прием «мышеловки» («Гамлет»). Повествователь показывает героя «внутреннего», а не «внешнего»; несмотря на все жизненные трудности, он сохраняет «живую душу», способную к сочувствию и раскаянию. Калинович остро реагирует на монолог Мейнау о его не исполнившемся намерении искоренить зло в обществе: «… «Меня гнали, обижали! – произносил актер с ударением. – Я прослыл опасным человеком. Он умен, говорили везде, но он имеет дурное сердце». На этих словах вице-губернатор вдруг захлопал, и за ним все общество, как бы произнося себе публичное обвинение» [3, с. 434]. Подобная сцена симптоматична в тексте романа, она проецируется на устремления самого главного героя и прогнозирует

финальную ситуацию его провала. Писемский показывает истинную драму жизни молодого поколения, преисполненного великих надежд, которые не могут реализоваться. Даже такой сильный и амбициозный человек, как Калинович, не в состоянии в одиночку противостоять общественному злу.

Введение в ткань романа чужого текста позволяет автору дать герою психологическую характеристику. В данном отношении показателен эпизод чтения монолога Гамлета студентом Иволгиным, который просит Калиновича оценить его актерский дар: «Ни черные одежды и ни вздохи, ни слезы и ни грусть, ни скорбь, ничто не выразит души смятенных чувств, какими горестно терзаюсь я. <…> Быть или не быть – вот в чем вопрос. Что доблестнее для души: сносить удары оскорбительной судьбы, или вооружиться против моря зол и победить его, исчерпав разом!» [3, с. 276]. Для автора здесь значима реакция главного героя на услышанные слова. Калинович внутренне возмущается и сердито смотрит в угол [3, с. 277], неожиданно ощутив созвучие знаменитого монолога собственным душевным терзаниям, борьбе чувств и разума в своей душе: на одной чаше весов оказываются любовь к бедной Настеньке, нищета и честная деятельность, на другой – богатство Полины, вожделенный комфорт и власть, которую, впрочем, как полагает герой, можно употребить на благо общества. Реакция Калиновича на шекспировский текст раскрывает его истинные мысли и внутренние движения, эксплицируя внутреннюю противоречивость его характера.

Сопоставление сюжетных ходов «Тысячи душ» и драмы А. Коцебу, а также романа Жорж Санд «Индиана» [см. подробнее 2] позволяет обнаружить смысловые различия в истолковании писателями одних и тех же коллизий.

Случайная встреча героев Коцебу совершенно не случайна для героев Писемского – она предопределена желанием героини увидеть своего возлюбленного: «в один достопамятный день случайно прочла я в газетах, что знакомый вам господин назначен вице-губернатором... Что я почувствовала тогда – знают только ночь да темные леса <...> Как бы то ни было, думаю, я хочу видеть этого человека – и увидела» [3, с. 445]. Настенька предстает целеустремленной, независимой, сильной личностью, лишенной сентиментально-романтических черт, способной предпринимать активные действия для изменения своей жизни. Писемский изображает сильную женщину рядом со слабым мужчиной. Отличает ее от Эйлалии еще и то, что истинное чувство к герою замещается лишь воспоминаниями о былой любви и чувством долга, потому роман Писемского заканчивается отнюдь не идиллически. Писателями воплощаются совершенно разные представления о месте и роли женщины в обществе. Писемский строго следует жизненной достоверности и реалистическим законам изображения действительности.

Идеальной героиней для Настеньки является Индиана из одноименного романа Жорж Санд: девушку привлекает ее способность к искренним чувствам и верность им вопреки общественному порицанию. Давая отсылки к этому тексту, Писемский показывает, что Настенька в любовных отношениях с Калиновичем выбирает линию поведения романной героини. Однако реальная жизнь не соответствует книге: романтический флер быстро проходит, уступая место практицизму и эгоистическим стремлениям. В уста своей героини, много

повидавшей и познавшей разрушительную силу любви, автор вкладывает самое пошлое и обыденное ее понимание: Настенька убеждает Калиновича, что женщина, которая клянется в вечной любви, или сама никогда не любила, или лжет [3, с. 286].

Постепенно происходит усложнение характеров главных героев. Калинович – прагматик, руководствующийся в жизни материальными соображениями и расчетом, – предстает личностью неоднозначной, внутренне противоречивой, открытой как добру, так и злу, способной глубоко страдать и искренне чувствовать. Теперь любимая женщина вызывает в нем трепет и воспринимается как ниспосланное ему свыше существо. Калинович питает иллюзорную надежду на спасение, приходящее извне, тогда как избавление возможно только в случае искреннего внутреннего раскаяния и постепенного возрождения. Настенька – некогда робкая сентиментальная уездная барышня – обретает внутреннюю независимость и способность самостоятельно устраивать свою жизнь, свободно распоряжаться ею, что в середине позапрошлого века являлось скорее прерогативой мужчины.

Таким образом, характеры у Писемского оказываются сложнее и противоречивее, чем у зарубежных писателей, автор не допускает в произведении излишней мелодраматизации, чувства героев «Тысячи душ» психологически убедительны и лишены романтического ореола.

Проанализированный материал позволяет сделать вывод, что интертекстуальность в художественном мире Писемского выступает как текстопорождающая авторская стратегия, межтекстовые связи играют особую роль в формировании повествовательной структуры текста, служат характеристике героев и обнажению авторского отношения к ним. Романист актуализирует известные произведения европейских писателей, являющиеся своего рода «культурными кодами» (Ю. М. Лотман) для русской читающей публики середины XIX века. Он использует чужой текст в качестве ключа к авторскому восприятию действительности и своеобразного «комментария» к поднимаемым проблемам (многослойность человеческой натуры, поиск личностью места в жизни и обществе, обретение внутренней свободы в иерархическом мире и др.).

Литература

1. Александрова И. В. Пути развития русской комедии первой трети XIX века / И. В. Александрова. – Симферополь : Доля, 2013. – 420 с.

2. Кравченко Е. В. Русские и зарубежные писатели в интертекстуальном поле романов А. Ф. Писемского / Е. В. Кравченко // Вестник Брянского государственного университета. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2017. – С. 185-191. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=28896589

3. Писемский А. Ф. Тысяча душ / А. Ф. Писемский // Собр. соч.: в 9 т. – Т. 3: Тысяча душ: Роман. – М. : Правда, 1959. – 478 с.

4. Плеханов С. Н. Писемский/ С. Н. Плеханов. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 287 с.

ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ (НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ)

С. С. Хромов
Высшая школа печати и медиаиндустрии
Московского политехнического университета
(Москва, РФ)

В настоящей статье представлены некоторые положения выступления на симпозиуме «Русский язык в поликультурном мире», который стал вехой в политической и общественной жизни Крыма в 2018 году. Один из существенных вопросов симпозиума – положение русского языка в современном российском обществе и в постсоветском пространстве сейчас, в 2018 году, а также его место и роль в современных интеграционных процессах. Мы не ставим задачу исчерпывающе ответить на данные вопросы, однако хотели бы остановиться на некоторых актуальных аспектах, которые нас волнуют.

1. С одной стороны, русский язык для стран СНГ сейчас находится примерно в таком же положении, как и английский для всего мира: он максимально открыт, притягателен и не строг к тем, кто говорит или пытается говорить на нем. Ситуацию можно образно сравнить с газоном, на котором красуется табличка «По газонам не ходить», однако по нему все ходят и топчут его, потому что либо штраф некому взять, либо штраф не хотят брать. Мы максимально открыты для всех, кому интересен или нужен русский язык, но абсолютно не защищены от агрессивного влияния чужой культуры, другого мировидения, менталитета. Вот почему так важны реальные меры по защите русского языка. И, прежде всего, в этом нуждается кодифицированный русский литературный язык, его нормы, которые выполняют цивилизационнообразующую, культурологическую функции, обеспечивающие преемственность, связь поколений, передачу необходимой культурной составляющей народа, одним из главных консолидирующих факторов современного российского общества и формирования общероссийской гражданской идентичности на личностном, этническом, региональном, национальном и цивилизационном уровнях.

2. С другой стороны, в последнее время вызывает тревогу ситуация с русским языком на постсоветском языковом и культурном пространстве, которая существенно отличается от той, которая сложилась еще десять-пятнадцать лет назад. Как известно, роль и место русского языка в развитии интеграционных процессов на постсоветском пространстве велика. Так, в соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации 2015 г. русский язык рассматривается как «основа развития интеграционных

процессов на постсоветском пространстве».[1] В Концепции федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы прямо говорится о необходимости создания и совершенствования условий для укрепления и расширения русского языкового, российского культурного и образовательного пространства в государствах участниках Содружества независимых государств.[2] Однако, как отметили участники Международного Ливадийского форума 5-6 июня 2018 года, в ряде стран сейчас наблюдается дискриминация русского языка, идет борьба с ним, целью которой является исключение русского языка из всех сфер общественной жизни, а в итоге – вытеснение русскоязычных граждан этих государств. Это, прежде всего, относится к Латвии, Украине и Молдавии. Так, в Молдавии предпринимаются попытки пересмотреть закон, регулирующий статус русского языка в стране, лишить русский язык статус языка межнационального общения, а в Латвии и на Украине уже приняты законы, целью которых является искоренение среднего и высшего образования на русском языке. Как отметила Председатель Совета Федерации Валентина Ивановна Матвиенко, «не будем скрывать, что сегодня и сам русский язык тоже сталкивается с агрессивными действиями. Законы, принятые в Латвии и на Украине, фактически направлены на его вытеснение и уничтожение. И, конечно, мы не имеем право молчать, мы должны действовать, нельзя допускать этого. И Ливадийский форум — именно та площадка, на которой мы можем обсудить и выработать меры по противодействию такой политике»[3].

3. За последнее время в России не только в публичной речи, в нашем повседневном общении, но и на государственном уровне в отношении к русскому языку наметился явный позитивный сдвиг в том числе благодаря тому, что проблемы правильности русской речи, ее нормативности, истории русского языка и его современного состояния оказались в центре внимания всего общества, стали актуальными и востребованными, на них обратили внимание не только на государственном, общенациональном уровне, в официальных, деловых контактах, но и на уровне повседневного межличностного общения. Как известно, в 2005 г. принят Федеральный закон о государственном языке Российской федерации[4]. Однако, с нашей точки зрения, он носит декларативный, рекомендательный характер и эффективных, действенных мер, таких, например, как аналогичный Закон о французском языке во Франции, не предусматривает. Мало того, наблюдается снижение функционального статуса русского языка как государственного языка РФ, что обусловлено, прежде всего, усилением, расширением англизации нашего образования и науки. Нужны дальнейшие конкретные шаги по защите русского языка.

---

[1]Стратегия национальной безопасности Российской Федерации //Российская газета. 2015. 31 декабря. URLhttp //rg.ru/2015/12/31/nacbezopasnost-site-doc.html (дата обращения: 29.09.2017).

[2]Концепция федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы ..Федеральные целевые программы. URLhttp //fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/view/2017/451/(дата обращения: 29.09.2017)

[3]http://vmeste-rf.tv/news/matvienko-livadia-iv-international-forum-will-be-held-with-the-active-participation-of-senators/ (дата обращения: 18.06.2018)

[4]http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/

4. Как известно, язык является важнейшим средством человеческого общения, обеспечивающим, в частности, передачу информации и взаимопонимание членов социума, говорящего на нем. Однако мы часто забываем о том, что язык не только передает информацию, но и воздействует на личность, формирует ее, изменяя в лучшую или в худшую сторону. Язык не только, как зеркало, пассивно отражает окружающую жизнь, но и вмешивается в нашу картину мира, в нашу языковую личность, накладывается на то видение мира, которое было сформировано у нас раньше, вносит в него поправки, соответственно меняет личность, а, следовательно, опосредованно и общественную жизнь. Обычно о взаимовлиянии языковой личности и языка как системно-структурного образования говорят тогда, когда изучают иностранный язык, но не менее значимо взаимоотношение языковой личности и родного языка на разных этапах развития личности и социальной эволюции, а также на уроках русского языка как родного.

5. Что же нам следует предпринять в сложившейся ситуации? Как говорится в Резолюции IV Международного Ливадийского форума, среди мер следует выделить, прежде всего, активизацию работы по совершенствованию действующего законодательства в части формирования механизмов защиты и развития русского языка, разработке концепции государственной языковой политики, ее гармонизации с Основами государственной культурной политики, Стратегией государственной культурной политики на период до 2030 года; разработать концепцию привлечения российских средств массовой информации, работающих за рубежом, к популяризации русского языка; усиление государственной поддержки русскоязычных средств массовой информации в зарубежных странах.[1] Русский язык должен быть и оставаться одним из стратегических приоритетов государственной политики Российской Федерации.

Литература

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации //Российская газета. 2015. 31 декабря. URLhttp //rg.ru/2015/12/31/ nacbezopasnost-site-doc.html (дата обращения: 29.09.2017).

2. Концепция федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы. Федеральные целевые программы. URLhttp //fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/view/2017/451/(дата обращения: 29.09.2017).

3. Матвиенко: IV Международный Ливадийский форум пройдет с активным участием сенаторов. URLhttp //http://vmeste-rf.tv/news/matvienko-livadia-iv-international-forum-will-be-held-with-the-active-participation-of-senators/ (дата обращения; 18.06.2018).

4. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» от 01.06.2005 №53-ФЗ. URLhttp:// www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_53749/

5. Резолюция IV Международного Ливадийского форума «Русский мир и мировое гуманитарное пространство»Резолюция IV Международного Ливадийского форума «Русский мир и мировое гуманитарное пространство». URL http://c-eho.info/politika/krym/item/4646-livadijskij-forum-teper-rabotaet-sovsem-inache (дата обращения:18.06.2018)

[1] http://c-eho.info/politika/krym/item/4646-livadijskij-forum-teper-rabotaet-sovsem-inache

УЧЕБНЫЕ СМИ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ВУЗА

Г. Ю. Богданович, А. Ю. Калугина
bgdnvch@mail.ru kaluginastasia@bk.ru
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(Симферополь, РФ)

В наше время имидж является неотъемлемой частью деятельности различных объединений (партий, предприятий, организаций) и индивидуальных лиц (политических деятелей, представителей органов власти, деятелей культуры, журналистов). Внимание к имиджу и имиджеформированию уделяется и в учреждениях специального и высшего образования (колледжах, институтах, академиях, университетах). Это связано с тем, что имидж учебного заведения влияет на его положение в рейтинге образовательных учреждений, показывает статус вуза и позволяет расширить круг потенциальных абитуриентов.

По мнению В. Л. Сидоровой, влияют на имидж вуза такие представления, как: а) история вуза, его традиции, репутация; б) личность ректора; в) особенности рекламной известности (паблисити); г) социальная деятельность; д) фирменный стиль (слоган, логотип, гимн, особенности дизайна здания); е) этика и отношения внутри вуза [2, с. 13-14].

В исследовании «Роль маркетинговых коммуникаций в формировании имиджа вуза» О. Ю. Лейнвебер говорит о том, что в наше время «все большее количество вузов принимает концепцию интегрированных маркетинговых коммуникаций». Данная концепция предусматривает продуманную координацию работы различных каналов коммуникации. Через них передается информация об образовательных услугах и их качестве, квалификации преподавателей и т.п. «Интегрированные маркетинговые коммуникации – это целенаправленное, комплексное воздействие на внутреннюю и внешнюю среду организации в виде комплекса элементов, объединяющего в себе традиционные коммуникации (масс–медиа, прямые коммуникации, связи с общественностью) и коммуникационные аспекты процессов производства и потребления услуг, т. е. взаимоотношения между внутренними и внешними потребителями, способствующие повышению имиджа вуза» [1, с. 126].

К интегрированным маркетинговым коммуникациям мы можем отнести редакцию студенческого телеканала (творческую группу).

Среди имиджеобразующих факторов в вузе – студенческие учебные СМИ, которые способны влиять на формирование мнений и позиций по тем или иным вопросам. Следовательно, контент студенческих учебных медиаресурсов отражает уровень профессиональных знаний, деятельность университета, участие вуза в научной среде региона и государства, а также культурный уровень студентов и преподавателей.

В последние годы студенческие учебные СМИ активно развиваются: объединяются в творческие ассоциации и медиацентры. Они функционируют внутри университета и влияют на имидж учебного заведения. В этом заключается **актуальность** нашей работы.

На базе факультета славянской филологии и журналистики Таврической академии КФУ им. В. И. Вернадского с октября 2017 года работает студенческий медиацентр, в состав которого входит «Студенческая учебная продакшн-студия “Оригами”». Кроме того, на факультете есть радио «StudInfo», студенческий телеканал «First», интернет-ресурс «StudInfo» и онлайн-журнал «READMORE…». Студенческие СМИ являются своеобразными площадками для публикаций практических достижений молодых журналистов.

Задачами Студенческой учебной продакшн-студии “Оригами” являются:

– практическое телепроизводство;

– работа с целевой аудиторией (информирование, образование, развлечение, обратная связь);

– виртуализация телевизионной среды (работа в интернет–пространстве);

– брендирование и имиджеформирование;

– развитие студенческих СМИ и повышение качества работы над журналистскими материалами;

– формирование профессиональных навыков и выпуск конкурентоспособных специалистов в сфере журналистики, рекламы, PR, GR, режиссуры и кинодокументалистики.

Для наблюдения за процессом взаимовлияния имиджа медиацентра и имиджа университета мы выбрали одно из учебных СМИ – продакшн-студию «Оригами». Говоря о внешнем и внутреннем имиджеформировании, следует отметить, что команда медиацентра разработала дизайн СМИ, начала работать над контентом и развивать коммуникационные связи с аудиторией. Сегодня деятельность медиацентра постепенно развивается.

Учебный медиацентр факультета является примером СМИ, которое влияет на формирование имиджа КФУ им. В. И. Вернадского. Так, студенты, вовлеченные в деятельность медиацентра (продакшн-студии), самостоятельно выбирают и разрабатывают темы о жизни университета и региона (Республики Крым), посещают культурные и развлекательные мероприятия, рассказывают о научном мире вуза и крымских ученых. Кроме того, начинающие журналисты работают над созданием новых форматов и экспериментируют с жанрами журналистики, что дает почву для исследований в области массовых коммуникаций и медиадискурса.

Развитие медиацентра предусматривает разработку регулярного контента. Реальной и потенциальной аудиториям необходим постоянный медиапродукт, выпускаемый с четко продуманной периодичностью. Вместе с тем, количество информации должно быть строго регламентировано. В противном случае информационный поток может оттолкнуть аудиторию, что скажется на имидже медиацентра. Негативно может повлиять на аудиторию и низкое качество выпускаемого контента. Поэтому медиапродукт от первичных заготовок до готового материала должен постоянно контролироваться преподавателями и журналистами-практиками. Ведь имидж напрямую зависит от качества публикуемых материалов. В данном случае, от качества текстов, видеоряда и звукового сопровождения.

Среди основных имиджеформирующих факторов медиацентра мы выделяем следующие:

– регулярные публикации;

– соответствие контента качественным стандартам профессии (компетенциям);

– медиаактивность СМИ;

– соблюдение членами команды медиацентра принципов поведенческой и журналистской этики;

– социальная ответственность медиацентра (организация и участие в благотворительных акциях, информационная поддержка мероприятий и т.п.);

– связи с общественностью (организация мероприятий, лекториев, профессиональных форумов и т.п.).

Сегодня образовательная система в Крымском федеральном университете модернизируется, развивается наука, приумножаются научные достижения крымских ученых, развивается также междисциплинарность и сетевое взаимодействие КФУ с другими вузами, растёт не только локальная, но и региональная, национальная и международная привлекательность образовательного учреждения, повышается престиж и уровень образования по различным направлениям и специальностям. Влияют на медиаимидж также работа пресс-службы вуза и деятельность творческих коллективов университета. В социальных сетях функционируют группы и паблики структурных подразделений, факультетов и центров КФУ имени В. И. Вернадского, что также влияет на привлекательность вуза.

Литература

1. Лейнвебер О. Ю. Роль маркетинговых коммуникаций в формировании имиджа вуза // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – №4. – 2011. – С. 125–128 [Электронный ресурс] / О. Ю. Лейнвебер – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-marketingovyh-kommunikatsiy-v-formirovanii-imidzha-vuza (дата обращения: 26.08.2018).

2. Сидорова В. Л. Формирование эффективного имиджа вуза // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. – №11. –2008. – С. 13–20 [Электронный ресурс] / В. Л. Сидорова. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie–effektivnogo–imidzha–vuza (дата обращения: 26.08.2018)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА: КОНСТАНТНОСТЬ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОСНОВА БЫТИЯ

Буянова Л.Ю.
Кубанский государственный университет
(Краснодар, РФ)

Каждый национальный язык, функционально ориентированный на репрезентацию и сохранение этноментальных ценностей и духовно-нравственных констант народа, прошёл долгий путь вербально-семантического семиозиса, в результате которого были сформированы определённые знаки и семиотические комплексы, выражающие своим смыслом и системой значений духовно-ментальные феномены.

Результаты анализа национальной фразеологии с позиций конфессионально-аксиологического подхода позволяют интерпретировать фразеологизмы, пословицы и поговорки как уникальный ментально-вербальный континуум, репрезентирующий особенности национального мироосмысления, комплексной системы ценностей носителей языка, его образ жизни, быт и традиции. Фразеологизмы (в самом широком понимании) выполняют функцию когнитивно-лингвистических маркеров народной аксиосферы, представляя собой в этом плане кванты обыденного знания, в которых в эмоционально-экспрессивной и образно-символьной форме кодируются и транслируются от поколения к поколению базовые для каждого этноса конфессиональные ценности, нравственно-этические, духовно-моральные нормы и стереотипы.

Следует отметить, что фразео-паремийный фонд русского языка, «выступая вербально-ментальной основой и специфическим «зеркалом» русской народной культуры, воссоздаёт во всём многообразии картину русской жизни прошлых времён, в которой этноментально-значимыми были исконно русские реалии» [2, с. 61]. В пословицах и поговорках запечатлены такие специфические **этнорусонимы** (термин наш. – Л.Б.), при восприятии которых сразу возникают ассоциации с Русью: например, лексемы-этнорусонимы **снег** (З*имой снега не выпросишь*); **аршин** (*Мерить на свой аршин; Видеть на три аршина в землю*); **вожжи (вожжа)** (*Вожжа под хвост попала*); **балалайка**; **верста**; **оглобли** и мн. др.

Языковая картина мира сопряжена с картиной мира религиозно-конфессиональной, в которой заключён ключевой для национальной ментальности вербально-духовный образ осмысления мира человеком сквозь призму его веры, конфессионально-религиозных представлений и убеждений. Русский язык своей фразеологической системой отражает константы именно **православной** картины мира.

Основанием православной традиции выступает *соборность*, которую В. М. Пронягин трактует как универсальную системообразующую категорию национального сознания, имеющую православную духовную природу: «Еще со времен Древней Руси была осознана необходимость "соборного" сплочения народа вокруг идеи общенационального единения и согласия как главно-

го условия защиты формирующейся государственности от внешних и внутренних угроз. <…> … соборность, не утрачивая своей **изначальной конфессиональной принадлежности**, всё более трансформируется в одну из базовых категорий отечественной культурологической и литературоведческой мысли» [5, с. 4-7] (выделено нами. – Л.Б.). По нашим наблюдениям, категория *соборности* отсутствует во всех других конфессиях. Эта категория через многозначное понятие «**вместе**» – **все, всем миром, дружно, сообща** – легла в основу самых разнообразных фразеологических единиц, репрезентирующих константность православно-культурных духовных ценностей, передаваемых из поколения в поколение: *Нет богатства лучше дружбы; Не имей сто рублей, а имей сто друзей*; *На миру и смерть красна*; *С миру по нитке – голому рубаха* [6, с. 59] и др.

М. Н. Кокаревич и Ю. А. Кучерук считают, что именно православие определило ментальные доминанты русской культуры, среди которых – *абсолютизм, доброта, аскетизм, смиренность, соборность*. По их мнению, главной ментальной доминантой русской культуры выступает «абсолютизм, определяющий специфику аскетизма, доброты, соборности и смиренности как культурообразующих доминант» [4, с. 81].

Главной формулой православия, определившей основы православной этики, выступает константа «**Бог есть Любовь**». Основополагающими православными аксиологическими понятиями являются конфессионимы **Любовь, Вера, Совесть, Милосердие, Грех, Семья, Родина, Душа**, актуализированные во множестве русских ФЕ, например: *Где любовь да совет, там и горя нет; Каждое дело любовью освещается; Где любовь да совет, там и рай, там и свет; Нет ценности супротив любви; Где любовь, тут и бог. Бог – любовь*[3]*; Душа всему мера; Душа всего дороже; Душа душу знает; Жить душа в душу; Смирение – теплота жизни человеческой* [6] и др.

Считаем, что именно эти православные понятия-концепты формировали и формируют духовно-аксиологический каркас, своеобразный нравственный «щит» этнокультурного пространства русского мира, запечатленный и во фразеологической картине мира.

Итак, характеристика русской фразеологии как ментально-оценочной отражательной системы детерминируется её онтологическими и фенотипическими свойствами, которые также влияют на формирование семантической структуры фраземы и закрепление речевого смысла ФЕ. «В этой динамической, постоянно развивающейся системе направление, механизмы, основные способы и средства фразеологической концептуализации мира определяются в том числе этнокультурной, ментальной, религиозной, духовно-нравственной, конфессионально-вероисповедальной, социально-исторической спецификой каждого из этапов общего цивилизационного процесса, а также национальными социокультурными установками и ценностями» [1, с. 79].

Литература

1. Буянова Л. Ю. Фразеологизм как этнокогнитивное средство и результат языковой игры // Учёные записки Таврического университета им. В. И. Вернадского. Се-

рия «Филология. Социальные коммуникации». Т.25 (64). Симферополь, 2012. №2 (1). Часть 3. – С.77-80.

2. Буянова Л. Ю. Русские пословицы и поговорки как этнокультурные константы: ментально-аксиологический аспект // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Серия «Филологические науки»: мат-лы международного симпозиума «Мир русской пословицы: вечные ценности и новые смыслы» (Шестые Жуковские чтения). 2014. №77. – С.60-62.

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. Т. 2. М.,1989. – 779 с.

4. Кокаревич М.Н., Кучерук Ю. А. Основные культурообразующие доминанты русской культуры // Вестник ТГПУ. Гуманитарные науки. Философия и теория культуры. 2006. Вып.7 (58). – С.79-83.

5. Пронягин В. М. Православные традиции и новые подходы в их художественном осмыслении в русской прозе второй половины XX века: автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2008.

6. Снегирев И. М. Словарь русских пословиц и поговорок: Русские в своих пословицах. М.: ТЕРРА, 1997. – 352 с.

ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ О СЕМЕЙНО-РОДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АРАБСКИХ ПАРЕМИЙ)

Мансур Салех Алкади
Амранский государственный университет
(Сана, Йемен)

Статья посвящена описанию менталитета арабского народа. В сопоставительном плане анализируются русские и арабские пословицы и поговорки о семье. Определение специфики национально-культурного компонента на базе сопоставительного анализа русских и арабских паремий, входящих в группу «семейно-родственные отношения», достаточно актуально и интересно. Для анализа выбрана именно эта группа, поскольку она хорошо представлена в обоих языках и отличается развитой системой смыслов, что позволяет наиболее отчетливо выявить их сходство и различие.

Пословицы и поговорки представляют собой сгустки народной мудрости, они выражают истину, проверенную многовековой историей народа, опытом многих поколений. По словам знаменитого собирателя русских пословиц В.И.Даля, они заключают в себе «свод народной опытной премудрости и суемудрия, это стоны и вздохи, плач и рыдания, радость и веселье, горе и утешение в лицах: это цвет народного ума, самобытной стати: это житейская народная правда, своего рода судебник, никем не судимый» [2, с. 24].

Пословицы воспринимаются слухом, влияют на душу, их смысл понятен сразу и вызывает доверие сердца, воспринимается умом [6, с. 21]. Пословица представляет собой сложную единицу, являющуюся объектом изучения в рамках междисциплинарной парадигмы (лингвистика, фольклористика, психология, этнография и т.д.). Фольклористский и лингвистический подходы к изучению пословиц объединяются в лингвокультурологии. В основе исследований, в которых пословица рассматривается как культурная ценность

(С.Г.Воркачев, В.И.Карасик, О.Г.Почепцов и др.) лежит гипотеза о том, что в различные культуры базируются на системе ценностных ориентаций. В рамках этих исследований пословица определяется как лингвокультурный текст, который в концентрированном виде выражает сведения о культуре того или иного народа, характеризует важные моменты истории, традиции, нравы и обычаи людей, говорящих на соответствующем языке (И.Р.Гальперин, А.В.Кунин, Ю.А.Сорокин,А.Е.Супрун).

Пословицы и поговорки издавна любимы их создателем – народом. Русские и арабы всегда с уважением относились к метким изречениям. Недаром в народе говорится, например:

Пословица век не сломится

Пословица недаром молвится

Добрая пословица не в бровь, а прямо в глаз

Пословица – находка для верующего الحكمةُ ضـّالَة المؤمن

Кто к пословице прислушается, не потеряется من أخذ بالحِكمَة ما يضيع

Пословица яснее ясного المثل أعون شيئ على البيان

Хотя стоит упомянуть, что есть арабская паремия, которая является полной противоположностью вышесказанного:

Безумен тот, кто поверит пословице من صَدَّق المَثَل مجنون

При отборе арабских паремий был использован метод случайной выборки и собственный опыт автора, опирающийся на их применение в повседневной практике взаимодействия с людьми.

Важную роль на жизненном пути играют паремии о семье. Семья – это несомненная ценность, в ней нуждается каждый человек, и все семьи в мире, так или иначе, похожи. Но национальные различия в отношении к семье и к семейно–родственным связям все же существуют.

Русские и арабские пословицы и поговорки отражают общее и национально–специфическое представление о семье. Как для русского, так и для арабского национального сознания, семья – это центр основных жизненных ценностей, счастья, достатка. И в то же время в семейных отношениях проявляются как положительные, так и отрицательные черты характера членов семьи, определяющие их поведение и отношение друг к другу.

В основе всех воспитательных ценностей русских лежит православная христианская мораль. Что касается арабов, то мы должны отметить основное направление, формировавшее их менталитет – это глубокое влияние ислама как фундамента общественной жизни.

Единицами анализа явились следующие темы и подтемы:

1.Важность семьи в жизни человека.

2.Характер и структура семейно-родственных отношений (женщина и мать в семье, отец в семье, отношения между мужем и женой, родителями и детьми, невесткой и свекровью, тещей и зятем, между братьями, а также отношение к разводу, к многодетности, к мужу матери, к разнополым детям).

До самого конца семья остается прочным установлением цивилизации. *"Браки свершаются на небесах"*, утверждают русские *"Все в твоих руках, только брак – судьба"* كل شيئ باليد إلا الزواج قِسمة ونَصيب, соглашаются арабы.

У обоих народов встречаются пословицы о счастливой семье, например:

Вся семья вместе, так и душа на месте

Семья – половина веры الزواج نص الدِين

В то же время отмечаются и негативные стороны семейной жизни:

Женишься раз, а плачешься век

Женился на скорую руку, да на долгую муку

В начале замужества – принц, потом – министр, всю оставшуюся жизнь – заключенный العروس سبعة أيام أمير,وسبعة وزير, وبقية عمره أسير

Разводы, как на Руси, так и в арабском мире, не одобрялись ни религией, ни народом. Говорили:

Женитьба есть, а раз – женитьбы нет

Самое неприемлемое разрешенное для Аллаха – развод

أبغض الحلال عند الله الطلاق

Этот фактор обеспечивал семье ее устойчивость среди других социальных институтов.

Превосходство мужчины над женщиной нашло отражение в русских пословицах и поговорках. Например:

Муж в дому, что глава на церкви

Жена мужа почитай, как крест на главе...

В арабских паремиях на эту тему отражен исторический опыт, традиции и обычаи, религиозные воззрения. С одной стороны, мы видим униженное положение женщины, ее отрицательные черты:

Мужья над ними – степень [5, с. 84].

" الرجال قوامون على النساء وجعلنا"

Волосы длинные, а ум короткий شَعرها طويل ,والعقل صغير

Высокая как пальма, а ум как у травинки الطول طول النخلة والعقل عقل سحلة

С другой стороны, перед нами предстает благородная, скромная и красивая женщина, например:

Женщина – украшение дома المرأة زينة البيت

Благородные девушки лучше денег и урожая

بنات الأصول أفضل من المال والمحصول

В мире много наслаждений, но самое лучшее – правильная женщина

الدنيا كلها متاع وخير متاع المرأة الصالحة

Выживание народа, сохранение его традиций и истории зависят как от воспитателей, так и от количества воспитываемых. Отсюда становится ясной одна из особенностей арабского менталитета – стремление к многодетности.

Дети для нас – и во- первых, и в-последних الأبناء في الأول والأخير

Ищет ребенка, а он на плечах تُدور على ابنها وهو فوق كتفها

Много – престижно, мало – недостаток كثرتهم هيبة وقلتهم خيبة

Для арабского менталитета вообще характерно положительное отношение к детям. Тому примером служит распространенная во всем арабском мире пословица

Обезьяна в глазах у матери – газель القرد بعين امه غزال

Эквивалентом этой пословицы можно считать русскую паремию *Свое дитя и горбато, да мило*

Для матери ребенок всегда хорош и дорог. Это очень ярко указывает на представление арабов о детях, как о залоге благополучия и будущего достатка в семье. Отсюда и говорят:

Деньги и дети – украшение жизни "المال والبنون زينة الحياة الدنيا"

Сначала – бедность, потом – богатство أولهم فقر وأخرهم غِنى

Нельзя обойти вниманием и противоположные по смыслу пословицы:

Мало детей – лучше قلة العيال أحَدُ اليسارين

Лучше – два мальчика и девочка أعز الذرية ولدين وبنية

Русские семьи были многодетные, и многодетность была нормой и русской патриархальной семьи, и ряд пословиц был посвящен этой проблеме:

Дети – благодать божья

Живот болит, а детей родит

Верность и преданность своему роду основывается и одновременно порождает еще одну неизменную добродетель, которая издавна поощряется у арабов и нарушение которой резко осуждается. Это – уважение к родителям, сыновнее и дочернее послушание. Подтверждение мы находим в следующих пословицах:

На нас – почитание родителей "عليك بِر الوالدين"

Смотри на отца и деда и используй свои возможности

شُف أبوك وجدك وامشي على قَدَكْ

Только лошадь твоего отца тебя не сбросит

واللي ما هي فرس أبوك تطيحَك

Было бы неверным считать, что уважение к родителям – это особенность только арабского менталитета. Русские паремии также говорят об этом:

Не оставляй отца и матерь на старости лет, и бог тебя не оставит

Родительское слово мимо не молвится

На свете все найдешь, кроме отца и матери

Обращает на себя внимание тот факт, что у арабов женщина- мать пользуется невероятным уважением и почетом. Это отношение закреплено в хадисах, ставших основой для появления различных пословиц и поговорок. В одном из хадисов на вопрос, кто из людей наиболее достоен доброго отношения и любви, Мухаммед ответил трижды "мать" и лишь на четвертый раз – "отец".

Приоритетная роль матери прослеживается в таких поговорках:

Рай под ногами матери الجنة تحت أقدام الأمهات

Мама – источник райской воды... الأُم حوض الرَوي

Мать терпит, а отец ругает الأُم تعشش والأَب يطَفش

У кого мать в доме, у того хлеб горячий من امُه في الدار قرصه حار

Запах матери – благо شم الأُم نَفَقه

Дочь без матери, как рубашка без рукавов

البنت بدون أم مثل القميص بدون كُم

Насколько сильно дети любят свою мать, настолько сильно они ненавидят ее мужа (отчима). Подтверждение мы видим в таких паремиях:

Ненавижу тебя, как член дяди (мужа моей матери)

أشوفك مثل زُب عَمِي

Чужой, а молоко пьет غريب ويبلق الحليب

Пришел непонятно откуда и забрал самое главное (мать)

جا من البرية وأخذ الأولية

Существует прямо противоположное мнение [3, с. 41] и приводятся такие примеры, как:

Мой отец – только по матери

Кто женится на моей матери, тот мой дядя من تزوج امنا كان عمنا

Смысл второй пословицы передан не верно и используется она в случае, когда хотят выразить неприязнь к человеку, от которого некуда деться: "Тот, кто пришел насильно в мой дом, для меня как муж моей матери". Это указывает на ненависть, а не на любовь.

В арабском сознании роль матери важна потому, что на ней лежит воспитание детей с младенчества. Дети могут унаследовать характер и черты отца, элементы его профессии:

Сын барабанщика – трубач ولد المُطَبِل زَمَار

Сын утки – пловец وَلد البِط عَوام

То, что в отце, то и в ребенке الذس في الوالد في المولود

Все грехи мои вижу в своем сыне كل عيبة عِبتها في ابني شُفتها

Однако воспитание – дело рук прежде всего матери:

Сын как мать طِلع الولَد لامه

Дочь – тайна отца, сын – тайна матери البنت سر أبيها والإبن سِره امه

Хоть переверни ковш на его горлышко, все равно дочь будет похожа на свою мать إقلب الجَرَّة على فَمِها تطلَع البنت لامها

В русских пословицах также подчеркивается авторитет мамы, особо отмечается ее важная роль в создании и сохранении семьи, проявление заботы и любви к своим детям и мужу:

При солнце тепло, а при матери добро

Мать праведна – ограда каменна

Как у русских, так и у арабов, предпочтение отдается мальчикам перед девочками. Рождения мальчика ждут с радостью, к рождению девочки относятся равнодушно. В народе говорили:

Мальчик родился – на подмогу, а девочка – на потеху

С сыном дом наживешь, а с дочкой остаток проживешь

Боль за сына сильнее, чем боль разлагающейся печени

ما في الأسى من تفتت الكَبِدْ... مِثل أسى والدٍ على وَلَدْ

Для арабской ментальности характерна сильная приверженность и верность роду по мужской линии. Это нашло свое лингвистически оформленное воплощение в пословицах и поговорках:

Брат из моего ребра أخي مِن ظُلعي

Брат чувствует брата больше, чем сын الأخ يحس بأخيه أكثر من الإبن

Живот никогда не даст врага عمر البطن ما جابت عَدو

Брат – часть моей души أخي من روحي

Будь со своим братом в горе и радости كُن مع أخوك في السَراء والضراء

(эта паремия утратила свое сугубо религиозное звучание и применяется в отношении родственников).

Понятие "родства" также широко представлено и в русских паремиях.

Напряженность отношений невестки и свекрови была признана всем человечеством и во все времена, не являются исключением и представители арабского мира:

Черт в сене, но не жена сына جِني بين التِبن ولا مرة الإبن

На двери рая написано о том, что никогда свекровь не полюбит невестку... مَكتوب على باب الجَنة ما عُمر حماة حَبَت كَنَّة

Я родила и воспитала, а чужая пришла и забрала

أنا حِملت ويدي رَبَّت وبنت الناس عَني تِبَدَّت

Пришел сын с его сучкой, и пришел зять с его звездой

جا إبني وكَلبَته ودا صِهري ونجمَتُه

Отношения тещи и зятя считаются самой плодотворной темой для пословиц и поговорок и чаще всего сводятся к тому, что зять хорошо относится к своей теще. Ярким подтверждением этого мнения является пословица

Теща лучше участка земли у ручья عَمَّه ولا جِربة على غِيل

Рассмотренные нами пословицы и поговорки не претендуют на полное раскрытие такой области, как психология семейно-родственных отношений, но стараются раскрыть самое важное в этой области – что такое семья, в чем корень трудностей семейно-родственных отношений, что является основой счастливой семьи.

На основании всего вышесказанного мы пришли к заключению, что в целом русские и арабы раскрывают идею о том, что только семья, в которой присутствует такое понятие, как преемственность поколений, способна воспитать действительно достойного человека. И мораль обоих народов выражает именно это. Полученные результаты основаны на анализе ограниченного, однако весьма показательного пословичного материала и проведенное исследование позволило описать наиболее значимый для человека фрагмент пословичной картины мира.

Складываясь в различных исторических условиях, русские и арабские паремии для выражения одной и той же или сходной мысли часто использовали различные образы, которые в свою очередь, отражают различный социальный уклад и быт двух народов.

Изучение арабских паремий дает прекрасную возможность научиться понимать народную мудрость и приобщиться к общечеловеческим моральным ценностям. Их изучение и сравнение показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. Они дают возможность познакомиться с жизнью и культурой народа, для которого арабский язык является родным, убеждают нас в том, что у русского народа и представителей арабского мира могут быть одинаковые воззрения и нравственные ценности, и эти представители абсолютно разных культур имеют, как правило, схожие моральные идеалы.

Некоторые же отличия обусловлены особенностями национального характера представителей двух народов, а также тем, что они не находились в тесных контактах и их языки не являются генетически родственными.

Пословицы и поговорки позволяют найти сходства и различия в мировосприятии русских и арабов, и в конечном итоге дают возможность лучше узнать друг друга.

Литература

1. Борисов В. М. Русско-арабский словарь. – М., 2004.

2. Даль В. И. Пословицы русского народа /Сборник В. Даля в 2-х томах, - М.:"Художественная литература", 1984.

3. Кухарева Е. В. Пословицы и поговорки как отражение общности морально-этических норм социальной жизни арабских народов. МГИМО: "Филологические науки", №16, 2004.

4.Учебный русско-арабский фразеологический словарь / М. А. Фавзи, В. Т. Шкляров. – М.: «Русский язык», 1988.

5 - القرأن الكريم – سورة النساء , أية (34).

6 - كتاب الأمثال والحكم – تأليف الماوردي : تحقيق ودراسة : المستشار الدكتور / فؤاد عبد المنعم أحمد – دار الوطن للنشر , الرياض – 1999م .

7 - مَجمَع الحكَم والأمثال في الشعر العربي - تأليف : أحمَد قَبش , الطبعة الثالثة 1985م.

8 - الأُسرة في المثل الشعبي الفلسطيني والعربي - الطبعة الأولى , دمشق 1988م.

МИР АРТЕФАКТОВ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

С. В. Николаенко
ns-lk@mail.ru
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»
(Витебск, Республика Беларусь)

На сегодняшнем этапе развития лингвокультурологии различия в понимании культуры достигли того разнообразия, что приходится сопоставлять не отдельные дефиниции, а их типологии (Д. Б. Гудков [1]; В. А. Маслова [3]; Д. Мацумото). Термин «культура» в современном научном обиходе употребляется для обозначения весьма разнообразных по объему и содержанию понятий. Им обозначаются: совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей; искусственная («вторая») природа; совокупность человеческой деятельности; совокупность способов деятельности; общество в целом; духовное состояние общества; духовная жизнь общества; качество общества; срез общества; качество человека; совокупность знаковых систем и т.п.

По нашему мнению, удачной является типология культурологических концепций В. А. Масловой [3, с. 13–16], позволяющая в полной мере отразить многообразие исследовательских подходов к обозначенной области и внимание ученых к самым разным граням культуры. Избирая ее в качестве базовой, отметим, что *наше внимание привлекает ценностный подход, «в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми», и нормативный подход,* «в русле которого культура – это совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей» [3, с. 14].

По мнению проф. З. К. Темиргазиной, модель человека в ценностной картине мира – это «национальный идеал, в котором языковым сознанием были «схвачены» и воплощены мечты, чаяния и надежды народа, его представления о лучшем…» [8, с. 28].

Как показывает практика обучения языку в учреждениях общего среднего образования, именно лингвогвокультурологический подход создает условия для изучения русского языка как феномена культуры, выступающего в качестве средства хранения и передачи ценностей русской и белорусской культур, являющихся основой взаимосвязанного лингвокультурологического и социокультурного развития учащихся. При этом в процессе познания русского языка у обучаемых формируется отношение к культуре как совокупности материальных, социальных и духовных ценностей русского и белорусского культурного наследия, создаваемых народами в условиях определенной эпохи.

Социолингвистика – «научная дисциплина, исследующая проблемы, связанные с социальной природой языка, его общественными функциями и воздействием социальных факторов на язык» [7, с. 2]. Вместе с лингвокультурологией, *определяющей знания об особенностях и закономерностсях становления и развития культуры как специфически*

человеческого способа деятельности и системы национальных ценностей и норм, нами создаваная методическая система социокультурного развития учащихся. Такое обучение направлено на формирование личности – носителя ценностей национальной и русской культуры в контексте мировой, на воспитание качественных характеристик учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь – духовности, нравственности, созидательности, творческой ориентированности, гражданственности и патриотизма.

В основе современной социолингвистики лежит идея социализации общества посредством определенной системы знаний, норм и ценностей культуры, регулирующих взаимодействие личности и общества. Социализация учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь в процессе обучения русскому языку предполагает овладение социокультурными ценностными знаниями, помогающими обучаемым познакомиться с нормами поведения, предписывающими определенные стандарты и правила, в соответствии с которыми формируется их гражданская позиция, социально значимая для последующего (после завершения среднего общего и высшего образования) активного включения в избранную социально-экономическую, политическую, культурную, образовательную и т.д. сферы деятельности современного общества. Такие интегрированные знания из разных взаимосвязанных дисциплин (лингвистика, социолингвистика (русский, белорусский языки), филология (русская, белорусская литература), история (России, Беларуси), культурология, лингвокультурология, социология и др.) формируют у учащихся ценностное видение особенностей и закономерностей бытия культуры, выраженного в различных видах культур (материальной, социальной, духовно-нравственной), отражающих ценности национального культурного наследия:

1) **ценности материальной культуры Беларуси** (реальные исторические памятники, сохранившаяся архитектура, орудия труда, машины, предметы быта, одежда, произведения изобразительного искусства, письменные источники и др.);

2) **ценности социальной культуры Беларуси** (нормативная система: обычаи, нравы, законы; социальное положение: статус, трудолюбие, профессия, семья, терпимость и др.; политические: свобода слова, гражданская свобода, законность, гражданский мир и др.);

3) **ценности духовной культуры Беларуси** (витальные: жизнь, здоровье, качество жизни, природная среда и др.; моральные: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, порядочность и др.; эстетические: красота, идеал, гармония и др.) [6].

На современном этапе развития образования всё очевиднее становится необходимость комплексного взаимосвязанного изучения языковых, лингвокультурологических и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в обществе. Целесообразность такого подхода обусловлена, в частности, невозможностью рассмотрения целого ряда важнейших языковых явлений в отрыве от условий функционирования общества, развития его культуры. При этом следует учитывать, что цель учебного процесса не

просто обучение, а формирование личности, становление личности путем вхождения её в социум и культуру, обучение диалогу, усвоение языка через культуру и культуры через язык. Для реализации этой цели необходимо использовать в процессе обучения дидактические материалы (учебные справочники, словари, научно-методические пособия и др.), отражающие материальные, социальные духовно-нравственные и художественные ценности национально-культурного наследия каждого региона Республики Беларусь [4]. Разработка таких словарей, справочников, дидактических материалов, в которых были бы описаны персоналии и реалии, сведения об истории, географии, архитектуре, природных феноменах региона, которые представляют широкий культурный контекст, нашедший отражение в языке как важнейшем носителе социальной памяти отдельной языковой личности и нации в целом, является насущной задачей современного языкового образования страны. И в этой связи следует заметить, что в системе общего среднего образования в Республике Беларусь в процессе обучения русскому языку «приобретение» материальной и духовной культуры рассматривается не как управление личностью, а как процесс социокультурного развития личности. И чтобы осуществлялось развитие культуры личности и культурные ценности ею воспринимались во всей их полноте, по мнению Д. С. Лихачёва, «необходимо знать происхождение этих ценностей, процесс их созидания и исторического изменения, заложенную в них культурную память. Именно память помогает человечеству преодолевать время, потому как накапливает то, что называется культурой» [2, с. 73].

Социокультурное развитие учащихся в процессе обучения русскому языку в системе общего среднего образования рассматривается нами как взаимосвязанный процесс овладения междисциплинарными сведениями (понятиями, категориями, ключевыми терминами и их значениями и т.д.), ценностями материальной, социальной, духовно-нравственной художественной культуры, способами выражения которых являются язык, литература, искусство, история, культурология и др., а также овладение интегрированными, универсальными умениями и навыками, способами учебной речевой деятельности, опытом межкультурного взаимодействия.

В Республике Беларусь автором разработана лингвометодическая система социокультурного развития учащихся на основе национально-регионального компонента содержания «Витебщина» для включения теоретических сведений и практического дидактического материала в разные формы обучения и на разных ступенях языкового образования с 5-го по 11-й классы.

В основных положениях системы социокультурного развития учащихся на основе освоения ценностей белорусской культуры на уроках русского языка доказывается необходимость формирования социокультурной компетенции учащихся через «расширение и углубление знаний в процессе изучения русского языка о феномене культуры как системе общечеловеческих и национальных для русского и белорусского народов идеалов, традиций, обычаев, ценностей, норм, регулирующих

взаимодействие личностей и их поведение в обществе; формирование социальных, духовно-нравственных качеств учащихся и их гражданской позиции». Сформулированное автором определение социокультурной компетенции учащихся зафиксировано в учебной программе по русскому языку. ***Социокультурная компетенция*** *– это знание культурного наследия страны, национально-культурной специфики, речевого поведения и способность пользоваться элементами социокультурного контекста для порождения и восприятия речи с точки зрения национального языка (обычаев, правил, норм, социальных условностей, ритуалов, социальных стереотипов и т.д.)* [5].

Специфика лингвометодической системы социокультурного развития учащихся обусловлена, прежде всего, особой ролью русского языка в приобщении учащихся к культурным ценностям белорусского народа, формировании духовного мира, гражданской позиции. В силу традиций использования русского языка в трансляции культурных ценностей Беларуси он является, наряду с белорусским языком, неотъемлемой частью национальной духовной культуры белорусского народа. И как один из двух государственных языков русский язык имеет большое значение в развитии взглядов и убеждений, основанных на ценностях и приоритетах белорусского общества и государства, белорусской национальной культуры, в воспитании у учащихся ценностного отношения к белорусскому культурному наследию.

Литература

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Курс лекций. М.: Гнозис, 2003. – 286 с.

Лихачёв Д. С. Экология культуры. Труды отдела древнерусской литературы // Ин-т рус. лит. РАН. 1997. Т. 50. – С. 71–82.

2. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Академия, 2001. – 208 с.

3. Николаенко С. В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.

4. Николаенко С. В., Мурина Л. А., Сидоренко Р. С. Концепция обучения русскому языку в системе общего среднего образования Республики Беларусь // Русский язык и литература. 2015. № 9. – С. 3–10.

5. Николаенко С. В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 252 с.

6. Социология: Основы общей теории : учеб. пособие / под ред. А. Ю.Мягкова. М.: Флинта, 2003. – 252 с.

7. Темиргазина З. К. Ибранные работы по лингвистике : в 2-х т. – Т. 2. Лингвистическая аксиология. Прагматика. Психолингвистика. Павлодар: ЭКО, 2010. – 338 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНАЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ, ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
(АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ СМИ И ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Романова Т. В.
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
(Нижний Новгород, РФ)

В данной статье представлены направления и частично результаты коллективного исследования толерантности как социального регулятива. Исследование было посвящено, главным образом, лингвистическому аспекту толерантности: посредством анализа политического дискурса, материалов региональных и федеральных СМИ и других источников выявлены коммуникативные технологии толерантности.

Проблема толерантности была проанализирована в контексте противопоставления между коллективным «Я» и значимыми «Другими», без которого невозможно наличие политического сообщества как данности. Теоретической базой анализа послужила постструктуралистская теория дискурс-анализа Э.Лаклау и Ш.Муфф, согласно которой политическое сообщество существует как борьба за гегемонию различных артикуляционных практик. С позиций теории Лаклау и Муфф категория толерантности трактуется как демократический антагонизм, когда гегемоническая артикуляция дестабилизируется путем «разрыва» существующих цепочек эквивалентности и включения универсалий – «пустых» означающих – в новые смысловые последовательности.

На основе проведенного анализа была выдвинута гипотеза о том, что выбор безопасности и геополитических интересов в качестве преобладающих общественных ценностей и, следовательно, целей политики приводит к замыканию политического сообщества и демонизации, антагонизации «Других». Была выявлена своеобразная «генеалогия» функционирования речевых смыслов, означающих категории «безопасность» и «геополитические интересы» в российском постсоветском политическом дискурсе. Это было сделано на материале дискурса политических партий национал-патриотического толка: КПРФ, ЛДПР, «Справедливая Россия». Так, был сделан вывод о том, что в текстах выступлений, интервью и публикациях лидеров КПРФ и ЛДПР в 1990-2000 гг. пространство СНГ конструируется как сфера «геополитических», т.е. естественных, не подлежащих обсуждению, национальных интересов, вместе с тем, страны СНГ отнесены к категории "Других" относительно Российской Федерации, то есть эти государства рассматриваются в качестве угрозы безопасности РФ. По аналогии в текстах предвыборных программ партий КПРФ и «Справедливая Россия» 2015 г. дискурс безопасности способствует замыканию политического сообщества и вытеснению за пределы «внутреннего» миропорядка и законности «Других», ассоциируя их с «внешним» миром хаоса, лжи и угроз. Такое замыкание сигнализирует об отсутствии толерантности, являясь атрибутом не демократического, а популистского антагонизма. В свою очередь, функционирование «безопасности» и

«геополитики/геополитических интересов» в качестве ключевых, т.е. наиболее частотных речевых смыслов дискурса является социолингвистическим и социополитическим маркером интолерантного речевого поведения политических факторов [1, 2].

Установлено, что средства массовой информации способны формировать общественную реальность, концентрируя внимание аудитории на тех или иных событиях. Риторический анализ показал, что оценочность (и, соответственно, толерантное или нетолерантное отношение автора к описываемому материалу) выражается в самом отборе и классификации информации (детальное освещение одних событий и замалчивание других); в изложении фактов под определенным углом зрения; композиционных особенностях текста. Например, текст может начинаться не с новостей, а с описания сильных негативных эмоций. Интолерантными были признаны лексемы с пейоративной эмоционально-экспрессивной коннотацией (*русофоб, путиноид, крымнашист*). В качестве основополагающей в данном аспекте была определена когнитивная (метафорическая) функция указанных лексем, дополняемая такими сопутствующими функциями, как оценочно-экспрессивная, антиреферентная, текстообразующая, а также функции эвфемизации и дисфемизации. В результате анализа составлен словарь интолерантной лексики блогов политиков для последующего использования в компьютерной оценке тональности политического дискурса.

Проведена компьютерная оценка тональности политического дискурса. Анализ полученных при помощи программы тональных значений выявил высокий достижимый уровень точности и полноты для публицистических текстов политического дискурса на уровне 0,8, что говорит об эксплицитном характере выражаемых в СМИ эмоциональных оценок, которые могут быть распознаны автоматически на уровне лексики. Было выявлено увеличение точности словаря за счет добавления неологизмов, которые могут также использоваться как более сильный тональный маркер. Тестирование различных интервалов при оценке тональности объектов позволило сделать вывод о предпочтительности небольших интервалов (в 3 слова), при этом максимальная достигнутая в ходе анализа точность, равная 0,48, не является достаточной для использования метода в практических целях, и отличается в негативную сторону от аналогичных показателей в англоязычных исследованиях ввиду языковых различий.

Анализ результатов применения программы для определения толерантности комментариев в блогах политиков позволил сделать вывод о наличии значительного потенциала у лексического подхода. Точность (accuracy) составила 0,64, при этом более детальное рассмотрение отдельных классов выявило значительную часть комментариев, составляющих 33% от общего размера тестовой выборки, которые были определены программой как толерантные, в то время как эмпиричесикй показатель говорил об обратном.

Анкетирование студентов нижегородских вузов (231 анкета) позволило сделать обоснованные выводы об уровне толерантности студентов нижегородских вузов. В результате обработки студенческих ответов на вопросы ан-

кеты (экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У.Солдатовой, О.А.Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л.А.Шайгеровой) в программе Excel были получены количественные данные о процентном соотношении ответов, демонстрирующих высокий, низкий и средний уровень толерантности, в отношении каждой из анализируемых субшкал толерантности. Эти данные позволили сделать вывод об уровне этнической, социальной и личностной толерантности респондентов, а также об уровне толерантности студентов нижегородских вузов в целом. Далее, на основе данных, полученных с помощью обработки анкет в программе Excel, было проанализировано соотношение ответов, демонстрирующих высокий, низкий и средний уровень толерантности, на каждый из 22 предложенных вопросов. Поскольку в ряде вопросов фигурировали конкретные социальные группы, это позволило сделать вывод о степени социальной дистанции (антипатии) у студентов нижегородских вузов по отношению к этим группам, а также провести ранжирование социальных групп по степени социальной дистанции на основании сделанных выводов. Наконец, расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена с помощью программы SPSS на предмет анализа связей между различными субшкалами толерантности позволил сделать вывод о наличии тесной значимой связи между толерантностью как чертой личности и этнической толерантностью.

Результаты проведённого многоаспектного анализа феномена толерантности представлены в коллективной монографии [3].

Литература

1. Морозова Н.Н. «Безопасность как речевой акт и дискурсивная практика: к вопросу о конструировании политической идентичности»// Политическая лингвистика. 2016. №1. – С. 130-137.

2. Морозова Н. Н. Внешняя политика как дискурсивная практика: к вопросу о конструировании политического сообщества // Политическая лингвистика. 2015. №3 (53). – С. 140-147.

3. Романова Т. В., Малафеев А.Ю., Морозова Н.Н., Климова М. А. Толерантность как культурная, политическая, лингвистическая проблема (анализ материалов СМИ и политического дискурса). Монография. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2017. – 304 с.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЭТО ПОГЛОЩЕНИЕ ПИЩИ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ[1]

Юрина Е.А.
Национальный исследовательский Томский государственный университет
(Томск, РФ)

Физиологический приём пищи с древнейших времен является феноменом не только материальной, но и духовной культуры народов. Еда становится непременным атрибутом и составной частью обрядов и ритуалов, получает в культуре символическое и метафорическое переосмысление. В частности, пища физическая во многих культурах символизирует пищу духовную, а её ритуальное вкушение закрепляет акт приобщения к сакральным знаниям [1]. Язык транслирует этот культурный опыт, о чем наглядно свидетельствует семантика образных средств языка и речи. Значения таких слов и выражений русского языка, как ***глотать*** *книги* /*читать* ***запоем*** ‘читать с увлечением большое количество книг’; ***буквоед*** ‘человек, стремящийся вникнуть во все мелочи, во всём придерживаться установленных правил’; ***грызть гранит науки*** ‘усердно учиться’; ***разжевать и в рот положить*** ‘разъяснить в мельчайших подробностях, сделать доступным для понимания’ и мн. др., передаёт устойчивую аналогию между процессами поглощения пищи и познавательной деятельностью. В терминах когнитивной теории метафоры [2, 5] обозначим эту концептуальную структуру как метафорическую модель «Интеллектуальная деятельность – это Поглощение пищи».

В результате когнитивно-дискурсивного и лексикографического исследования образных средств русского языка, выражающих указанную частную метафорическую модель в более широких рамках метафоризации гастрономической деятельности [6], был собран словарный (98 номинативных единиц) и текстовый (более 500 контекстов) материал, который лексикографически представлен во втором томе «Словаря русской пищевой метафоры» [4, с. 198–420]. База метафорических контекстов[2] составлена путём сплошной выборки из массива текстовых фрагментов, которые выдавались на поисковые запросы по глаголам, называющим в прямом значении процессы поглощения пищи (***есть***, ***кушать***, ***жрать***, ***грызть***, ***жевать*** и др.), а также их производным (***еда***, ***едкий***, ***въедливо***, ***обжора*** и др.) в Национальном корпусе русского языка [3]. Представим кратко полученные результаты в виде описания ряда устойчивых образных аналогий, лежащих в основе метафорической интерпретации мыслительной деятельности через образы поглощения пищи.

Еда (пища) образно ассоциируется с феноменами культуры, которые способствуют духовному и интеллектуальному развитию человека: искус-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 18-18-00194 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций» (2018-2020 гг.).

[2] Отбирались фрагменты речевых произведений, созданных в хронологический период с 1950 г. по настоящее время.

ством, литературой, наукой, философией. – *Я предался чтению с каким-то лихорадочным чувством любопытства. Было ли это удовольствие –* ***вкусить духовную пищу*** *после томительной* ***голодовки*** *или смутное желание взглянуть поближе в глаза смерти, меня ожидающей, я не знаю…* (Н. Эйдельман. Последний летописец). *Прежде всего, культура не тот* ***плод****, который можно* ***проглотить*** *за один приём* («Наука и жизнь»). Разного рода информация, знания, сведения метафорически интерпретируются как объекты интеллектуального поглощения: *Информация – это продукт. Мы её* ***жрём****. Кто какую предпочитает – дело вкуса, привычки, воспитания, культуры* («Частный корреспондент»). При этом качество информации, её правдивость или тенденциозность, объективность или субъективность, метафорически выражается в контекстах через аналогию с качеством пищи: *Я думаю, уже написаны тысячи страниц о том, как в тоталитарном государстве единственным независимым источником информации, единственным* ***деликатесом*** *среди* ***безвкусной*** *и* ***безвитаминной*** *коммунистической* ***еды****, были «вражьи голоса»* (А. Журбин. Как это делалось в Америке).

Субъект интеллектуальной деятельности представлен в текстах либо как человек, стремящийся к получению знаний (активный деятель): *А теперь взрослые* ***глотают*** *томики детской эпопеи с энтузиазмом не меньшим, чем детишки* («Известия»). *Второй страстью были книги, которые она* ***заглатывала*** *в огромном количестве* (В. Войнович. Замысел), – либо как пассивный субъект, не способный контролировать мыслительную деятельность: *И я знаю массу людей публичных, у которых* ***в мозги въелось****, что надо преподносить себя «достойно», а не «натурально»* (Комментарий в чате). В последнем примере мысли, идеи интерпретируются как субъекты поглощения, а мозг, интеллект – как поедаемый объект. В ряде контекстов в качестве субъекта познания представлено сознание человека, то есть мышление как таковое, работающее помимо воли физической личности: *Я спал, а сознание всё* ***мусолило*** *его образ,* ***разжевывало****, пытаясь понять, что к чему, – и вот наконец выдало решение* (А. Волос. Недвижимость); либо мозг как физиологический орган мышления: *Тускло и непамятно: студент первого курса, начало семестра,* ***гранит*** *юридической* ***науки****,* ***изгрызаемой*** *мозгами скромного юноши* (А. Азольский. Облдрамтеатр). Положительное эмоциональное состояние субъекта мыслительной деятельности метафорически выражается через образ гастрономического удовольствия: *Женя была так увлечена работой, что на комплимент не отреагировала – уложила его в уголок памяти, чтобы потом, наедине с собой,* ***распробовать*** *и* ***посмаковать*** (О. Новикова. Женский роман).

Из приведенных примеров видно, что метафора поглощения пищи как яркое экспрессивное средство выражает коннотацию интенсивности: получение информации в большом количестве, с большой скоростью, со значительным напряжением умственных и/или психологических усилий. Переизбыток информации метафорически интерпретируется как пресыщение: *По-моему, мы этого «удовольствия» уже* ***переели*** *в глянцевых журналах* («Витрина читающей России»). ***Объедаться****,* ***опиваться*** *стихами вообще не рекомендует-*

*ся. **Запойно** читать Блока или Ширали тем более – отравляешься ядами* (А. Пикач. Несравненный Ширали).

В образной характеристике самого процесса интеллектуальной деятельности пищевая метафора актуализирует следующие аспекты: 1) этапы получения и обработки информации: *Сарафанов сделал паузу, позволяя Вячику **пережевать**, **проглотить** и **усвоить** информацию* (Ф. Чернин. Вячик Слонимиров и его путешествие в непонятное); 2) высокую или низкую степень глубины и тщательности аналитической обработки знания: *Начались экзамены. Сразу пришлось переключиться на них, сидеть с конспектом за полночь, **поглощать** огромные куски не **прожевывая**, хоть как-то вбить их в голову* (П. Мейлахс. Избранник). *Теперь вам понятна механика, или я должен всё это **разжевать и положить** вам **в рот**?* (А. Рыбаков. Тяжелый песок); 3) степень сложности решаемой интеллектуальной задачи: *Пришлось мне браться и за это трудное и «сварливое» дело и **раскусывать** и этот **твердый орех**. Пришлось продумать и установить организационную структуру этого нового органа – Госснаба* (Л. Каганович. Памятные записки); 4) отсутствие осознанного критического отношения к получаемой информации, её бездумное приятие: *Маркс придумал классическую формулу: деньги-товар-деньги (о таланте, заметьте, ни слова!), а сегодня родилась универсальная модификация: «деньги-раскрутка-деньги»! А талант? Публика и «так» **слопает**: без содержания и без смысла* (В. Аграновский. Вторая древнейшая. Беседы о журналистике); 5) излишне критическое, чрезмерно строгое отношение к получаемой информации во всех деталях и мелочах: *Поликарпов буквально **въедался в** дополнительные главы, но со смешанным чувством – боязни пропустить что-нибудь идеологически ошибочное и тайной гордостью частичного соавторства* (Е. Евтушенко. «Волчий паспорт»).

Помимо собственно работы сознания, интеллектуальная деятельность охватывает ситуацию получения, осмысления, накопления знаний в процессе личного или исторического жизненного опыта, что также в языке может выражаться через образы поглощения пищи: *Многие слои населения, особенно интеллигенция, **вкусив** «демократических реформ», поворачиваются лицом к обновленному «социалистическому проекту», который представляет КПРФ* («Советская Россия»). *Говорю вам как человек, который **съел все зубы** на общей теории относительности* (М. Чулаки. Примус).

Демонстрация доводов, аргументов, доказательств метафорически интерпретируется как предоставление пищи. Выражения ***что, съел*** / ***скушал*** / ***слопал?*** в значении ‘понял’ говорятся в адрес оппонента или противника в ситуации, когда кто-л. своими словами или действиями доказывает превосходство, правоту:*– Я считаю, что программа у Аллы сделана превосходно. – **Слопал**?! – засмеялась Алла, торжествующе глянув на мужа* (М. Милованов. Рынок тщеславия).

В качестве вывода отметим, что метафора еды весьма востребована в современных дискурсивных практиках, обладает высоким экспрессивно-прагматическим и миромоделирующим потенциалом. Как в плане когниции, так и в плане коммуникации она является эффективным способом «языковой

упаковки» представлений о мыслительных процессах получения, обработки и трансляции информации, скрытых от непосредственного наблюдения, через аналогию с чувственно-телесным опытом получения, переработки и усвоения пищи.

Литература

1. Арутюнов С. А., Воронина Т. А. Традиционная пища как выражение этнического самосознания. М., 2001. – 289 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с..
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения 20.05.2018).
4. Словарь русской пищевой метафоры. Том 2: Гастрономическая деятельность / под ред. Е. А. Юриной. Томск: Изд-во Том.ун-та, 2017. – 546 с.
5. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). Екатеринбург, 2001. –238 с.
6. Юрина Е. А., Живаго Н. А. Метафоризация поглощения пищи в образном строе русского языка // Вестн. Том.гос. ун-та. Филология. 2015. № 3. – С. 107-121.

НАЗВАНИЯ АЭРОПОРТОВ. ВСТУПЛЕНИЕ В ТЕМУ

П. Томасик
Университет Казимира Великого
(*Быгдощ, Республика Польша*)

Исследования ономастов становятся всё шире и глубже. Интерес этой отрасли языкознания расширяет круги. Внимательному анализу подвергаются самые разные собственные названия и те лексические единицы, статус которых до сих пор остается спорным. Большой популярностью пользуютя междсциплинарные труды. Некоторые исследователи именно в этом направлении видят будущее этой отрасли науки.

Настоящая статья является вступлением в тему, или в проект. Сформируем несколько тезисов, поставим несколько вопросов. Именно они должны стать планом дальнейшей работы и дать определенные ориентиры. Цель – ответить на поставленные вопросы – пока не ставится.

Существуют разные способы идентификации аэропортов. Пассажиры, как правило, сталкиваются с двумя. Прежде всего, это словесное, полное обозначение, наименование или его вариант. Второй способ – коды аэропортов. Коротко о нём. В созданной Международной ассоциацией воздушного транспорта (ИАТА) системе – это три буквы. Так, например, варшавскому аэропорту Окенче присвоен код WAW, аэропорт Иркутска известен как IKT. Кодировки часто созданы на основе названий городов, которые обслуживает аэропорт. На полях можно заметить, что неоднократно система сохраняет прежние названия, например обозначение LED принадлежит аэропорту города Санкт-Петербург. В случае, когда в городе несколько аэропортов, кодировки, как правило, образуются по-другому. Примером может служить обозначение SVO, относящееся к московскому Шереметьеву. Система ИАТА, конечно, не единственная. Здесь можно упомянуть, например, аналогичную систему, со-

зданную в СССР, т. н. сиреневскую, в которой в отличие от системы ИАТА используют не латиницу, а кириллицу. Кодировки аэропортов пассажиры употребляют при бронировании авиабилетов (большинство систем бронирования позволяет задавать или полные названия городов или коды аэропортов), они встречаются на билетах, посадочных талонах или багажных бирках.

В нашем проекте названия-коды остаются лишь фоном наблюдений. Основное внимание сосредоточено на полных, словесных названиях. Приведем несколько примеров: Международный аэропорт Дубай, гданьский аэропорт имени Леха Валенсы, Международный аэропорт им. Джона Кеннеди, Аэропорт Зальцбург имени В. А. Моцарта, Аэропорт Хьюстон Интерконтинентал имени Джорджа Буша, Международный аэропорт Загреб, который также известен как Аэропорт Плесо или Аэропорт Франьо Туджман. Уже на первый взгляд заметно, что названия разные. Можно определить три направления. Первое – это использование только названия населенного пункта, прежде всего города. Второй способ – это добавление к названию города уточняющего элемента – как правило, к названию большого населенного пункта прибавляется название меньшего, вблизи которого находится аэропорт. Третий способ – употребление имени известного человека. Конечно, легко можно найти названия не отвечающие выше упомянутым моделям. Большинство из таких названий можно охарактеризовать как гибриды (выше упомянутых способов) или их варианты. В этом месте необходимо сделать ещё одну оговорку. Немного другой вопрос связан с традицией использования названий. Это скорее всего традиция, своего рода привычка или обычай а не правила или нормы. Названия аэропортов на электронных табло, в расписаниях полетов и в объявлениях на борту самолета могут иногда немного не совпадать.

Третий способ, третье направление, на первый взгляд, является самым интересным. Рассмотрим подробнее подбор эпонимов. Чьи имена выбираются? Какую это играет роль, какова функция этих названий? Два первых направления тоже не оставим без внимания. В перспективе постараемся сделать детальный анализ, рассмотрим несколько проблем. Попытаемся ответить на вопрос, который пока сформулируем следующим образом: что хотят сказать номинаторы присвоенным аэропорту названием? Можно сразу поставить дополнительный вопрос: кому они это хотят сказать? Не оставим без внимания языковой обзор – даются в названии полные формы – т.е. имя, фамилия и другие составляющие или название ограничивается фамилией и инициалами. Подвергнем это культурному анализу.

Суть настоящего проекта не только в проведении анализа типов названий с точки зрения их структуры. Новизна предлагаемых исследований заключается в попытке рассмотрения названий аэропортов в связи с предложенной теорией **мест** и **не-мест.** М. Оже пишет: «Мы называем «не-местами» в противовес социологическому понятию места, которое Моссом и целой этнологической традицией соотносилось с культурой, локализованной в пространстве и времени. Не-места – это сооружения, обеспечивающие ускоренный круговорот грузов и пассажиров (скоростные магистрали, пересадочные

узлы, аэропорты), и сами средства транспорта, а также крупные торговые центры и места долговременного пребывания, приютившие в себе беженцев нашей планеты» [1, с. 34].

Большинство аэропортов похожи друг на друга. Это даже соответствует требованиям организаций, отвечающих за гражданскую авиацию. Именно этот универсальный характер иногда меняют присвоенные аэропортом названия. Аэропорт как **не-место** лишен черт, характерных для мест – мест населенных, со своей историей, культурой, мифами и т. п. Аэропорт – создан искусственно. Аэропорт – место транзитное. Там никто не живет, нет местной культуры, нет этноса. Аэропорт немного нейтральный, всем чужой. Сделать пересадку в Шереметьево – это не обозначает побывать в Москве. Транзитным пассажирам, совершающим пересадку во многих аэропортах, не нужна виза страны, в которой находится аэропорт. Но они сталкиваются с названием аэропорта. Кажется, аэропорт является своего рода посольством страны (региона, города).

Итак, собранные названия аэропортов мы намерены проанализировать с точки зрения некой транспарентности, так как по идее они могут (или должны) быть своего рода визитной карточкой города или страны. Именно названия аэропортов могут отражать национальные (местные) ценности (характер), могут передавать информацию о стране, регионе.

В этой части мы согласимся с замеченным Оже следующим явлением. Исследователь в своем труде рассказывает о функции названий известных и интересных населенных пунктов, которые видят путешествующие на машине по скоростной дороге. Эти названия лишь этикетки. Не заезжая в эти местности, не побывав в них, путешествующие их все-таки воспринимают, чувствуют близость чего-то интересного [1, с. 97-98]. Название аэропорта тоже, возможно, является такого рода этикеткой.

Оже в своем труде неоднократно говорит о собственных названиях. Интересно сопоставлены мысли исследователя во фрагменте, посвященном названиям улиц: «Чаще всего артериям городов и деревень дают имена местные и общенациональные знаменитости либо великие события национальной истории, так что составление комментария ко всем названиям улиц мегаполиса наподобие Парижа потребовало бы изложения всей истории Франции – от Верцингеторикса до де Голля» [1, с. 70]. Кажется, исследователь сомневается в целесообразности такого. Оже замечает, что для парижского пешехода: «Алезия, Бастилия или Сольферино являются скорее пространственными ориентирами, нежели историческими событиями» [1, с. 70].

Постараемся понаблюдать, как в этом плане ведутся себя названия аэропортов. Близки ли названия городских магистралей названиям аэропортов? Вообще, нужны ли аэропортам дополнительные названия? Если они не являются необходимыми, не являются ли своего рода китчем?

Ещё одна цель нашего проекта – посмотреть, отражаются ли черты немест в их названиях, отличаются названия мест от не-мест. Примером (пока для начала) послужат нам названия аэропортов. В нашей работе мы намерены

использовать не только опыт языковедов, но обратимся ещё к трудам исследователей культуры.

Завершив исследования, мы надеемся приблизиться к ответу на вопрос – принимая во внимание, что аэропорт является не-местом, можно ли его название отнести к топонимам?

Литература

1. Оже М., Не-места. Введение в антропологию гипермодерна. / пер. А. Ю. Конов. Новое литературное обозрение, электронная версия: https://www. litres.ru

ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ МИКРОПОЛЕ ‘ПАССИВНОЕ ВНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА’

Ю. Ю. Балацкая
Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России
(Симферополь, РФ)

Актуальным подходом к изучению фразеологии в современном мире является полипарадигмальный или мультипарадигмальный, когда «в центр внимания исследователей попадают связи и отношения фразеологии с другими объектами научного познания, такими как речь, общение, деятельность, психика, культура и этнос» [1, с. 8]. Интерес к фрагментам действительности, закодированным во фразеологических единицах (далее ФЕ), связывается с их идеографическим и лингвокультурологическим аспектами исследования и описания.

В последние годы XX – начала XXI века опубликован ряд монографий, статей и диссертаций, в которых исследовались идеографические группы ФЕ на материале разных языков, изучались теоретические проблемы фразеологической идеографии (см. труды А.С. Аксамитова, Н.Ф. Алефиренко, А.К. Бириха, А.М. Эмировой, В.С. Калашника, В.М. Мокиенко, Ю.Ф. Прадида, В.М. Телии, В.Д. Ужченко и др.). Рассмотрены некоторые идеографические поля ФЕ русского языка в словарных изданиях Р. И. Яранцева [6] и А. К. Бириха, В.Н. Мокиенко, Л.И. Степановой [2], где ФЕ объединены в смысловые поля, в которых отображается тот или иной фрагмент действительности.

Цель предлагаемой работы – выделить из фразеологического состава русского языка группу ФЕ, целостное значение которых реализует представление о пассивном внимании человека; описать семантические особенности этих ФЕ, охарактеризовать структуру фразеосемантического микрополя ‘пассивное внимание’. В нашей работе придерживаемся общепринятой структуры идеографической классификации ФЕ: фразеосинонимический ряд (ФСР) → фразеосемантическая группа (ФСГ) → фразеосемантическое микрополе (ФСМП) → фразеосемантическое поле (ФСП).

Непроизвольное (природное) внимание возникает при появлении яркого света, сильного звука, резкого запаха и т.д., что позволило объединить

фразеологизмы в **глагольную ФСГ «непроизвольное внимание»**, в состав которой входят ФСР с такими идеограммами:

а) непроизвольно привлекать к себе чье-либо внимание своим видом: ***бросаться (кидаться) / броситься (кинуться) в глаза*** *кому (экспрес.);* ***бить в глаза*** *(разг.);* ***обращать на себя внимание****;* ***лезть в (на) глаза*** *(разг.,экспрес.);* ***бить по глазам*** *(устар.);* ***валит в глаза*** *что (устар., экспрес*.); ***метаться в глаза*** *кому (*устар., экспрес*.).* Например: *Он вошёл в свою комнату. Письмо на столе* ***бросилось*** *ему* ***в глаза*** (Тургенев, Дым) [5, с. 49]; *Город никак не уступал другим губернским городам: сильно* ***била в глаза*** *жёлтая краска на каменных домах и скромно темнела серая на деревянных* (Гоголь, Мёртвые души) [5, с. 24]; *Масса мелочей заполняла комнату ... красивые и яркие вещицы отовсюду* ***лезли в глаза*** (М. Горький, Фома Гордеев) [5, с. 340]; *Можно вообще сказать, что хорошее здесь найдёшь поискавши, а худое само* ***в глаза валит*** (Фонвизин, Письма из второго заграничного путешествия) [5, с. 57]; *Что-то было в её красоте, что так и* ***металось в глаза*** *с первого взгляда* (Достоевский, Маленький герой) [5, с. 371] (всего 7 ФЕ).

Глагольные компоненты конституентов этого ФСР *бросаться / броситься, кидаться / кинуться, лезть, метаться, бить, валить* «соотносятся с акциональным кодом культуры, в данном случае – перемещением; компонент *глаза* – с соматическим кодом, а в сочетании с предлогом «в», обозначающим место, направление – с пространственным кодом культуры. В основе фразеологизма лежит метонимия, при которой *глаза* подразумевают зрение. Это восходит к представлению о сходстве “внутреннего видения” со зрением как одним из перцептивных способов восприятия мира» [3, с. 61]. ФЕ дают стереотипное представление о выделении объекта для восприятия;

б) случайно привлекать к себе чьё-либо внимание: ***подвёртываться / подвернуться на глаза*** *кому (прост.);* ***попадаться / попасться в глаза*** *кому (устар.).* Например: *– Я его [револьвер] купил дёшево, мимоходом...* ***на глаза подвернулся*** (А. Островский, Поздняя любовь) [5, с. 481]; *– На всё, что* ***попадалось*** *мне* ***в глаза****, смотрел я с отменным вниманием, хотя предметы сами по себе были весьма обыкновенны* (Карамзин, Письма русского путешественника) [5, с. 505]. В ФЕ дифференциальная сема ‘случайно’ актуализируется посредством компонентов-глаголов *подвёртываться / подвернуться; попадаться / попасться;*

в) мимоходом посмотреть: ***кидать /кинуть взгляд (взор); пробегать / пробежать глазами*** *что (разг.).* Например: *Мазепа всюду* ***взор кидает*** *и письма шлёт из края в край* (Пушкин, Полтава) [5, с. 291]; *Иван Иванович быстро* ***пробегал глазами*** *эти заметки, охватывая их знакомое содержание по одному слову* (Куприн, Мирное житие) [5, с. 531].

Глагольная ФСГ «отсутствие внимания» репрезентовала отражение в значении своих конституентов критериев, по которым можно определить отсутствие такового. Наличие в семантической структуре ФЕ дифференциальных сем позволяет организовать их в 4 ФСР:

а) намеренно не обращать внимание: ***оставлять / оставить без внимания*** *что;* ***смотреть (глядеть) / посмотреть сквозь пальцы*** *на что*

(неодобр.); ***в упор не видеть*** *кого, что;* ***закрывать глаза*** *на что (неодобр.);* ***пропускать сквозь пальцы*** *что (устар.);* ***пройти мимо*** *чего;* ***пропускать / пропустить мимо ушей*** *что*; ***не брать в голову*** *что* [2, с. 154]. Например: *В словах Шмакова был вызов, но пограничник не пожелал принять его на свой счёт и хладнокровно сказал, что всё это так, но на сегодняшний день приходится считаться с обстановкой, а обстановка исключительно сложная, и нельзя* ***закрывать*** *на это* ***глаза*** (К. Симонов, Живые и мёртвые) [3, с. 225]; *«Петр, укладывая вещи в сани, как бы между прочим заметил: – Да видел я, как Володька у коновязи ошивался. Друг детства. Он и расстроил тебя…* ***Не бери в голову****»* (П. Егоров, Личеля) [5, с. 22]; *– Иногда Инки удавалось даже поздороваться с Кожурой безо всякой задней мысли, хотя тот по-прежнему не* ***видел в упор*** *его, словно не Инки то был, а пустое место, прозрачный воздух* (Ю. Рытхэу, Прямо в глаза) [5, с. 75].

Образ фразеологизмов этого ФСР в основном «основан на жестовой (мимической) символизации поведенческого акта. Нежелание видеть, замечать что-либо противоречит культурным установкам, согласно которым зрение, слух – символы наивысших ценностей в бытовой, социальной и духовной жизни человека. См. также в библейском тексте: “Есть у них уста, но не говорят; есть у них глаза, но не видят; есть у них уши, но не слышат” (Пс. 113: 14)» [3, с. 226]. Реализуется стереотипное представление о нежелании что-либо замечать;

б) оставлять без внимания, задерживать: ***не давать / не дать ходу;*** ***класть / положить под сукно*** *что (неодобр.);* ***класть / положить под спуд*** *что (устар.);* ***откладывать / отложить в долгий (длинный) ящик*** *(неодобр.)* [2, с. 63]. Например: *Надо наблюдать, чтобы, получив из Москвы экземпляры (новой пьесы), не* ***положили их под сукно*** (А. Островский, Письмо Ф. А. Бурдину, 12 сент. 1872) [5, с. 296]; *Чичикову хотелось поскорее кончить все, не* ***откладывая в долгий ящик*** (Н. Гоголь. Мертвые души) [4, с. 167].

Выражение традиционно связывают с обычаем, заведенным царем Алексеем Михайловичем (отцом Петра I) в его резиденции. Перед царским дворцом был установлен длинный ящик, куда опускали свои челобитные (просьбы) все, кто хотел. Эти прошения рассматривались очень долго, поэтому длинный ящик стал называться долгим [там же];

в) не принимать во внимание, не учитывать или забывать что-либо: ***выпускать / выпустить из вида (виду)*** *что;* ***упускать / упустить из виду*** *что-либо;* ***опускать / опустить из виду*** *что-либо* (устар.). Например: *Но вы только* ***выпустили*** *одно* ***из виду****, дядюшка: счастье* (Гончаров, Обыкновенная история) [5, с. 4]; *Мы сели обедать. Я совершенно* ***упустила из виду****, что сейчас пост* (Куприна-Иорданская, Годы молодости) [5, с. 707]; *Потребность товарищества для детского сердца старый человек* ***опустил*** *совсем* ***из виду*** (Помяловский, Мещанское счастье) [5, с. 436];

г) лишиться внимания: ***выпадать / выпасть из поля зрения*** *кого*; ***висеть / повиснуть в воздухе*** *(экспрес.) Я могу есть, не есть, хныкать, играть с ножницами – никто не обращает на меня внимания: я* ***выпала из поля зре-***

ния. *Только отец неловко и торопливо ласкает меня, проходя в спальню, где всегда плачет маленькая сестра* (Р. Рома, Повесть про Тину) [5, с. 118]; [*Каргин*] *и сам чувствовал, что слова его* ***повисают в воздухе*** *и к ним глухи фронтовики* (К. Седых, Даурия) [5, с. 77].

Таким образом, ФСМП ‘пассивное внимание человека’ представляет собой небольшое образование, объединяющее две глагольные ФСГ «непроизвольное внимание» и «отсутствие внимания», в структуру которых вошли семь ФСР (28 ФЕ). Описанный фразеологический материал продемонстрировал корреляцию между целостным значением анализируемых единиц и сформированными взглядами на пассивное внимание человека, что мотивирует выделение соответствующих ФСР. Исследование отдельных фразеологических микросистем с учетом достижений психологии и лингвокультурологии поможет совершить идеографическое описание всего фразеологического массива языка и создать фразеологический словарь идеографического типа.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: монография. – М. : Элпис, 2008. – 271 с.

2. Бирих А.К., Мокиенко В.М, Степанова Л.И. Словарь фразеологических синонимов русского языка [Около 7000 фразеологизмов, свыше 900 синонимических рядов]. – М. : ООО Издательство Астрель, 2001. – 496 с.

3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / ответственный редактор В. Н. Телия. М. : АСТ-Пресс книга, 2006. – 784 с.

4. Быстрова Е. А., Окунева А. П., Шанский Н. М. Учебный фразеологический словарь. – АСТ, 1997. – 304 с.

5. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13 000 фразеологических единиц. – 3-е изд., испр. – М. : Астрель: АСТ, 2008. – 878, [2] с.

6. Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии. – 2-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1985. – 304 с.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕНСАЦИЯ АНТОНИМИЧЕСКИХ ЛАКУН ПРИ ХАРАКТЕРИСТИКЕ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ[1]

Воронина Т. М.
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н.Ельцина
(Екатеринбург, РФ)

Данное исследование посвящено рассмотрению оппозитивных характеристик речи в русском языке (быстро/медленно, легко/с трудом, внятно/невнятно и под.) в следующих аспектах: полнота отображения данных характеристик лексическими средствами, наличие лакун в денотативно-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-06-00340 «Отношения противоположности в словаре и дискурсе: лексикографический, когнитивно-дискурсивный и лингвокультурологический аспекты»), а также при поддержке Программы повышения конкурентоспособности УрФУ на 2013–2020 гг. (номер соглашения 02.A03.21.0006).

идеографической группе «Характеристики речи человека», фразеологические средства компенсации этих лакун.

Явление лакунарности рассматривается в лингвистике как в аспекте межъязыковых и межкультурных соответствий, так и с внутриязыковой точки зрения. Как отмечает И. А. Стернин, «…в каждом языке существует большое количество внутриязыковых лакун, т. е. пустых, незаполненных мест в лексико-фразеологической системе языка, хотя близкие по значению лексемы могут присутствовать» [4, с. 7]. Ср., например, вывод, который делает М. В. Шаманова в результате анализа поля «Общение»: «несмотря на большое количество лексических единиц, образующих лексико-семантическое поле “Общение” в русском языке, налицо многочисленные внутриязыковые лакуны в этой сфере языковой системы» [5, с. 21].

При этом выявление внутриязыковых лакун с помощью анализа антонимических пар и гнезд рассматривается как один из продуктивных способов: «В соответствии с принципом асимметрии языкового знака и его означаемого (элементов плана содержания гораздо больше, чем знаков) можно предположить, что размах противопоставленности предметов, признаков, действий и т.п. не может быть полностью реализован в речевой деятельности, т. е. мыслительное противопоставление и его речевое выражение асимметричны в пользу первого, что неизбежно выразится лакунарностью в антонимической паре» [2]. Важным аспектом является также полнота представления оппозитивных характеристик речи с точки зрения частеречной принадлежности слов – их репрезентантов, поскольку «благодаря “отражению” в лексической системе антонимия распространяется на классы и категории слов, которые находятся в определенных словообразовательных отношениях с данными, “исходными” словами <…>. Таким образом в лексике возникают целые микросистемы внутренне связанных словообразовательно и соответственно противопоставленных антонимически слов» [3, с. 181-182].

Необходимо учесть также, что денотативно-идеографическая группа как разновидность «денотативно-идеографических множеств слов, включающих совокупность различных семантико-грамматических классов» [1, с. 13] связана с отображением определенного фрагмента действительности и объединяет лексические единицы, называющие элементы и характеристики этого фрагмента действительности. Обобщив средства репрезентации речи с точки зрения ее произносительных характеристик, мы получим общую структуру обозначаемой ситуации и увидим, имеются ли лакуны и каковы средства их заполнения. Например, ситуация ‘говорить много, быстро, без пауз’ включает следующие компоненты: предикат речевого действия (*болтать*); признак действия (*?*; только единицы с более широким значением: быстро, скоро, часто и под.; однако есть фразеологический способ заполнения лакуны: *без умолку, как из пулемета, как из мешка горохом*); субъект (*болтун*), его признак (*болтливый*), свойство (*болтливость*), способность (*?*; однако есть фразеологический способ заполнения лакуны: *длинный язык, язык без костей*); произносимые слова, фразы (*болтовня*), их признак (*?*; только единицы с более широким значением: быстрый, скорый, частый и под.). Ситуация ‘гово-

рить хорошо, красиво, выразительно’ включает следующие компоненты: предикат речевого действия (*ораторствовать*), признак действия (*красноречиво*), субъект (*оратор*), его признак (*красноречивый*), свойство (*красноречивость*), способность (*красноречие*), произносимые слова, фразы (*?*; однако есть фразеологический способ заполнения лакуны: *цветы красноречия*), их признак (*красноречивый*). Как видим, не все возможные компоненты ситуации отображаются лексическими и фразеологическими единицами. Рассмотрим теперь их в аспекте отношений противоположности.

В рассматриваемой денотативно-идеографической группе отмечается как симметрия лексических и фразеологических средств обозначения характеристик речи, так и асимметрия. Примером относительной симметрии может служить характеристика речи по параметру «внятно/невнятно»: противопоставляются синонимические ряды прилагательных ***внятный**, отчетливый, чеканный, четкий, членораздельный, явственный, ясный* / ***невнятный**, косноязычный, неотчетливый, неразборчивый, нечеткий, нечленораздельный, неявственный, неясный*; а также в результате отражения ряды существительных *внятность / невнятность* и наречий *внятно/невнятно*. Однако симметрия является неполной. Во-первых, существуют глаголы для обозначения процесса внятной, отчетливой речи: *чеканить, скандировать*, тогда как глаголов с противоположной семантикой нет, можно отметить только квазиантоним, отличающийся оттенками значения: *мямлить/промямлить* ‘говорить/сказать медленно, невнятно и вяло’; функцию компенсации этой лакуны выполняют глагольные фразеологизмы *говорить себе под нос, глотать слова, жевать жвачку (резину)*. Во-вторых, нет специальных существительных, характеризующих человека, говорящего внятно/невнятно; для компенсации этой лакуны используются фразеологизмы: *от зубов отскакивает* / *каша во рту, язык заплетается* и под., при этом фразеологизмов с отрицательной семантикой больше.

Примером асимметрии может служить характеристика речи с точки зрения «быстро/медленно». Акцентируется быстрая речь, прежде всего глагольными лексемами: ***болтать,** разг. лепетать, разг. тараторить, разг. частить, разг. стрекотать, разг. трещать, разг., шутл. или ирон. тарахтеть, разг. цокотать, разг. щебетать, разг.-сниж. тарантить, разг.-сниж. трындеть* 'говорить много, быстро, без пауз’; среди противоположных по значению глаголов «говорить медленно» можно отметить только квазиантонимы, отличающиеся оттенками значения: *тянуть/протянуть* ‘говорить/сказать медленно, протяжно, с паузами’, *цедить/процедить* ‘произносить/произнести медленно и *небрежно, невнятно*’, *мямлить/промямлить* ‘говорить/сказать *медленно, невнятно и вяло*’*;* дополнительным средством выражения данного смысла могут выступать фразеологизмы *ронять слова*, *тянуть кота за хвост*. Примером асимметрии может служить также антонимическая оппозиция ‘говорить хорошо, красиво, выразительно / плохо, некрасиво, невыразительно’, где маркированным членом является положительная характеристика (см. примеры выше: *красноречивый* и т. д.) и существует большое количество фразеологических единиц для выражения различных

компонентов ситуации: *говорит как пишет (как по писаному); говорит как книга (как газета); за словом в карман не лезет (не полезет); с языком; соловьем поет; бойкий (боек) на язык; язык хорошо (неплохо, как надо) подвешен (привешен) у кого; владеть даром слова; ораторский талант; ораторское искусство; дар речи (слова); красное слово; цветы красноречия*; а для выражения отрицательной характеристики используются единичные фразеологизмы с предикатной семантикой: *язык плохо подвешен, двух слов связать не может*.

Таким образом, анализ лексико-фразеологических средств, используемых для выражения противоположных смыслов в сфере характеристик речи, позволяет выявить признаки и оценки, существенные для данного фрагмента языковой картины мира.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Интерпретация лексико-семантических множеств в контексте Уральской идеографической лексикографии // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докл. и сообщ. Междунар. науч. конф., 28-30 сент. 2016 г., Екатеринбург, Россия. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. – С. 3-16.

2. Быкова Г. В. Лакунарность как категория лексической системологии. – дис. … д-ра филол. наук. Воронеж, 1999. – 368 с. // DISS.SELUK.RU. Бесплатная электронная библиотека [сайт]. – URL: http://diss.seluk.ru/di-jazykoznanie/721822-1-lakunarnost-kak-kategoriya-leksicheskoy-sistemologii-nauchniy-konsultant-d-r-filol-nauk-professor-iasternin.php (Дата обращения: 20.05.2018)

3. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке // Новиков Л. А. Избранные труды = Selected works. Т. 1, Проблемы языкового значения. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2001. – С. 19-337.

4. Стернин И. А. Лексическая лакунарность и понятийная эквивалентность. Воронеж: ВГУ, 1999. – 18 с.

5. Шаманова М. В. Лакуны в лексико-семантическом поле «Общение» в русском языке // Язык и национальное сознание: М-лы регион. научно-теоретич. конф., посвященной 25-летию кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского ун-та. 16-17 июня 1998. Воронеж, 1998. – С. 20-21.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ СТЕРЕОТИПОВ СВОЙСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКИХ И УКРАИНСКИХ ПАРЕМИЯХ

Марфина Ж.В.
Государственное образовательное учреждение
Луганской Народной Республики
«Луганский национальный аграрный университет»
(Луганск, ЛНР)

Одним из самых древних слоев лексики в восточнославянских языках является система названий родства и свояченства, которая «выполняет роль социальных маркеров, отражающих эволюционные изменения в структуре родственных отношений и отмечающих наиболее важные семейные ценности и ориентиры, сложившиеся в определенной культуре» [1, с. 3].

Как известно, ***свойство*** – это отношения, возникающие из факта заключения брака между мужем и женой, родственниками брачующихся и т. д.

В системе лексико-тематических корреляций для обозначения сценариев своячества стереотипизированы гиперо-гипонимические связи «муж / жена – супруги», «свекор / свекровь – отец / мать мужа», «тесть / теща – отец / мать жены», «деверь / золовка – брат / сестра мужа», «шурин / свояченица – брат / сестра жены».

С объективацией этих повседневно-бытовых отношений связан такой тип культурных контекстов, как паремийные, которые отражают оппозиционные макроконцепты «свой – чужой», «добро – зло», «правда – кривда» и под.

Так, **макроконцепт «свой – чужой»** наиболее выражен в культурно маркированных единицах микроконцептов «зять» и «невестка / невістка», меньше – «тесть / теща», ср.: *Зять мил по дочери, а сын постыл по невестке // По дочці і зять милий, по невістці і син чужий; Нема ворога, як зять*; *Лучче у сина під полом, ніж у зятя за столом; Білий сніг – то не сир, добрий зять, то не син*; *Невестка (Нывистка) – чужа кистка // Невістка – чужа кістка*; *Аби позбутися жінки, не один оддав би й тещу*.

Сценарии ритуального отталкивания, психологического отторжения от себя, от рода отражают диалогизированные паремии с семой ‘чужая’ (‘чужой’ = ‘плохой’): *Хто ж винен, як не невістка; – Хто усравсь? – Невестка (Нывистка). – Так вона ж в поли. – Так виттиля витер несе*! В семье мужа ее ассоциируют с проблемами, злом: *Свекровь злится, что невестка веселится*; *Свекор говорит: нам медведицу ведут; свекровь говорит: людоядицу ведут; деверья говорять: нам неткалу ведут; заловки говорят: нам непряху ведут*. Чужое воспринимается как некрасивое и внешне. В частности, безразличие к внешности невестки отмечено в украинской паремийной картине мира: *Бери собі, синку, й свинку, аби тобі мила була; Наша невістка – що не дай, то тріска*, в то же время и русская, и украинская паремика подчеркивает возможность отягощения положения невестки в семье в связи увеличением физических нагрузок: *Все семь спят, а невестке молоть велят // Всі в сім'ї сплять, а невістці молоти велять*.

Микроконцепты «свекор / свекровь», «тесть / теща» объективируются в паремиях, тяготеющих к **макроконцепту «добро – зло»**. При этом отмечаем актуализацию мифологизма, поскольку прослеживается ассоциативно-семантическая связь с негативными образами реальной и ирреальной природы – грозой, собакой, тварями (*Свекор гроза, а свекровь ест глаза*); *Свекровь на печи что сука на цепи / Свекруха на печі – то те, що собака на ланцюгу*; *Як єсть, то єсть – лучче собака, ніж тесть; Теща в хату – нема ладу*; *Бойся тестя богатого, как черта рогатого* / *Бійся тестя багатого, як чорта рогатого*; *Не зять бы был – не собакою (не чёртом) бы слыл*), всевидящим оком (*У лихой свекрови и сзади глаза* (*невестке на отместку*) / *У лихої свекрухи ззаду очі*). Часть провербативов содержит оценочные маркеры – соответствующие эпитеты *лихая / лихой* (*В лихом свекре правды нет / Свекруха лихая і на піч лізе – бурчить і з печі гарчить*), *брехливая* (*Брехливая свекруха невістці не вірить*), *журливая* (*Журлива, что свекровь*).

В паремиях отражен стереотип отношений к невестке: поскольку она чужая в доме и «забрала» на свою сторону сына, то воспринимается как источник всего зла: *Сина побивають, а невістці докоряють; Кішку б'ють, а невістці докоряють; Хто ж винен, як не невістка; І плахта невістчина шкоду робить, бо невістки нема дома.* В связи с этим в украинской паремике предметным символом напряженных отношений в доме стал «соленый борщ»: *Де багато невісток, там дуже борщ солоний*. Неуживчивость в семье и невесток отмечает зоометафора «коти в мішку»: *Дві невістки в хаті – два коти в мішку*. В целом образ невестки связан с концептом «зло, враждебность», предвзятое отношение к результатам труда невестки – ее неумению выполнять женскую работу – прясть, ткать и под.: *Свекровь злится, что невестка веселится*; *Свекор говорит: нам медведицу ведут; свекровь говорит: людоядицу ведут; деверья говорят: нам неткалу ведут; заловки говорят: нам непряху ведут; Садится (села) невестка прясть, берегите, деверья, глаз; Невістка сорочку полатає, а зять штани здере; Невістка свекрусі догодити не година; Кожна невістка для свекрухи зла кістка*; *Свекруха любить невістку, як собака діда*; *Пам'ятає свекруха свою молодість, через те й невістці не вірить*; *Свекрусі невістка не вгодила, бо свекруха невістки не полюбила*.

Основная микроконцептуальная корреляция «свекровь – невестка», негативно маркирована, что подтверждено в выше приведенных примерах. Следует только добавить, что основное выражение возмущения одна другой выражают в словесной перепалке, а потому этот сценарий поведения обобщен в паремийном тексте-максиме: *Нічна зозуля денну перекує, свекруха невістку перекричить*, где образ кукушки (зозули) – воплощение свекрухи и невестки. Оружие свекрови – слова, оскорбления, поучения: *Рідна мати і б'є, та не болить, а свекруха словами б'є гірше, ніж кулаками*.

Недоброжелательность к невестке проектируется на возможность нагружать ее работой, использовать как рабочую силу: *Пусть бы невестка [и] дура, только б (бы) пораньше огонь (огонь пораньше) дула*; *Все семь спят, а невестке молоть велят*; *Рано невестка встала, да мало напряла* // *Всі в сім'ї сплять, а невістці* ***молоти*** *велять*; *Невестушка, полно молоть, отдохни – потолки.*

Что касается характеристики отношений свекра и невестки, то они в паремийной картине мире трансформированы в образ бития: *Свекор драчлив, свекровь ворчлива, деверья журливы, невістки мутливы*; *Син б'є жінку, а свекор дубця дає.*

Паремийные тексты обобщают жизненные ситуации, в которых проявляется и позитивное восприятие – зятя в русской паремийной картине мира (*Для зятя-света всегда приспето*; *Зять на двор – пирог на стол*), а тещи – в украинской (*Мені батько не рідня, мені мати не рідня, мені теща родина – мені жінку родила*).

Как зло квалифицированы материальные претензии свояка к накоплениям рода, поэтому устойчива ассоциативная связь 'зять – жадность, корыстолюбие': *Ныне зять подмаз съел, а завтра и всю сковороду*; *Зять все хоче взять*.

Со скупостью в русской и украинской паремийных картинах мира ассоциирован микроконцепт «теща / тесть»: *Что мне тесть, коли нечего есть; У тещи карманы тощи Як зять за поріг, так теща на пиріг.*

Отмечаем актуальность одного из способов снижения уровня негативной оценки свекра и свекрови, благодаря использованию суффиксальных морфем с уменьшительно-ласкательной семантикой: *Свекор батюшка – **застоюшка**, свекровь матушка – **заборонушка*** (говорит сноха, льстя). Противоположную коннотацию отражает использование формантов с семантикой грубости: *Кому свекровь и свекровушка, а кому и **свекровище***.

Макроконцепт «правда – кривда» объективирован в паремиях, где стереотипизированы сценарии манеры общения. Поэтому стойкими являются аксиологические компоненты семантики свекрови – ‘ворчливая’ (*Брюзжит, как свекровь на невестку*; *Свекруха – воркотуха*; *Свекор драчлив, свекровь ворчлива, деверья журливы, невестки мутливы*),‘склонная к оскорбительным отношениям’ (*Рідна мати і б’є, та не болить, а свекруха словами б’є гірше, ніж кулаками*); невестки – ‘брехливая’ (*Хоч невістка збреше, то личко не збреше*); тещи – ‘болтлива’ (*Язика тещі аршином не зміряєш*).

В то же время жизненные ситуации не все такие негативные, поэтому паремийная картина мира наполнена и текстами с высокой оценкой тещи: *Мені батько не рідня, мені мати не рідня, мені теща родина – мені жінку родила*.

Рекомендательную интенцию имеет паремия-максима «*Не жени сына на теще, не отдавай дочери за свекра*», подытоживающая приоритет любви и взаимопонимания между супругами, а не материальных благ, которые могут дать им родители (*Что мне тесть, коли нечего есть; У тещи карманы тощи*). С этим моментом связан концепт «честь», который является одним из ключевых в характеристике тестя, потому что он дает замуж дочь, которая должна по традиции стать под венец в чести: *Тесть любит честь, зять любит взять, а теща любит дать*; *У тестя в руках не приданое; Тесть не повинен втрачати честь*.

Таким образом, и русские, и украинские паремии имеют много общего в плане стереотипизации свойских отношений. Соответствующие знаки в повседневной культуре функционируют преимущественно с целью обоюдной негативной оценки свояков в связи, по нашему мнению, с нежеланием (закрепленные стереотипы восприятия) или невозможностью воспринимать новое как хорошее, доброе, красивое.

Литература

1. Ли Е. В. Термины родства в системе языка и в сознании разноязычных носителей (на примере русского и корейского языков) : Автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. Кемерово, 2013. – 24 с.

УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБРЯДА
(НА МАТЕРИАЛЕ ТУЛЬСКИХ ГОВОРОВ)

Красовская Н.А.
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(Тула, РФ)

Диалектная речь богата не только отдельными лексемами, но и устойчивыми выражениями, которые можно классифицировать по-разному и выявлять среди них устойчивые предложно-падежные конструкции, фразеологизмы, устойчивые терминологические сочетания и т.д.

Многие устойчивые выражения репрезентируют особенности обрядов. По данным нашей картотеки и нашим общим наблюдениям, отчетливее всего можно проследить роль и место устойчивых выражений в структуре свадебного обряда. До сих пор свадебный обряд считается одним из самых важных в жизни человека, хотя, безусловно, многое в его структуре и наполнении поменялось, однако именно о нем чаще всего вспоминают носители говоров, подчеркивают его сложную структуру и сакральный смысл многих деталей и элементов. По сей день в разных районах Тульской области встречаются упоминания о многодневной структуре свадебного обряда: от двух дней до недели. Носители говоров неоднократно подчеркивают, что длительность свадебных действий могла варьироваться в зависимости от степени материального достатка сторон (чем богаче – тем дольше могла длиться свадьба) и в зависимости от общей занятости участников свадебного действа. Хотя в одном из районов области (с. Иевлево Богородицкого района) мы записали рассуждения о том, что свадьба длилась неделю, но *«гуляли по ночам: днем-то работали»*.

Самое простое рассмотрение структуры свадебного обряда сводится к тому, что в нем выделяется предсвадебная часть, свадебная и послесвадебная. Надо сказать, что в рассказах информантов отмечаются многочисленные вариации, связанные как со структурой обряда в целом, так и с его смысловым наполнением.

Устойчивые выражения могут использоваться в качестве называния определенных частей, этапов, действий, персонажей обряда. Мы приведем некоторые примеры, которые связаны с обозначением действий в структуре обрядового комплекса. Именно поэтому можно говорить о том, что с грамматической точки зрения подобные устойчивые конструкции можно отнести к конструкциям глагольного типа. Главным словом в них является глагол, при котором имеются зависимые формы субстантива. И.А. Кобелева, анализирующая диалектные фразеологизмы в своих исследованиях, подобные конструкции относит к глагольным: «…глагольные фразеологизмы, обозначающие действие, имеющие грамматические категории вида, времени, залога, наклонения…» [3, с. 7]. Подчеркнем, что, на наш взгляд, устойчивыми выражениями может обозначаться этап свадебного обряда, его обязательная (или желательная) составная часть, а может называться какое-то действие, которое сопровождает определенный этап, но само по себе не является обязательным.

Итак, к выражениям первой указанной разновидности можно отнести: *приходить за рубахой* – часть предсвадебного обряда, в ходе которой жених

приходит в дом к невесте для снятия мерки, по которой невеста будет шить ему свадебную рубаху: *Сватался, сваты приходили, потом вечер проводили, за рубахай приходили жених с дружкой.* (д. Кураково, Бел.); *лапшу хлебать* – часть свадебного обряда, в ходе которой подруги невесты ходят к жениху и со стола воруют продукты: *А ходили еще девки лапшу хлебать, кто какой кусок унесет.* (с. Иевлево, Богор.); *колышки (колушки, лавки, полати, колья, дом, поместье) смотреть* – часть свадебного обряда, в ходе которой родственники со стороны невесты производят осмотр дома и хозяйства жениха: *Дом смотреть приходили – это как колышки смотреть ходят.* (д. Ливенское, Лен.); *колья считать* (данное выражение синонимично приведенному выше). *Колья считали некоторые, а зимой я выходила, не считали.* (с. Стояново, Одоев.); *лавочки смотреть* (также употребляется как синонимичное выражение). *У нас говорят не колышки смотреть, а лавочки смотреть, а так всё смотрят: и дом, и двор.* (с. Симоново, Заок.). Надо сказать, что эта обрядовая часть встречается повсеместно. Еще были зафиксированы три выражения с подобным значением: *полати смотреть, поместья смотреть, дом смотреть*: *Когда уж все слажено, невестина родня ходила поместья смотреть: куда невеста жить придет, хорошо ли ей будет.* (с. Шилово, Ефрем.). *Смотреть дом, окна мерить свекр, свекровя и'дуть.* (п. Бельковский, Вен.). Следующее выражение, связанное с определенным этапом, – *обмерять окна* – часть предсвадебного обряда, в ходе которой невеста или ее родня обмеряет окна и двери в доме жениха, чтобы сшить занавеси: *Невестина родня окна обмерять ходила.* (д. Пруды, Волов.). *Окошки обмерять – это занавески какие: хоть собачья конура, а всем подарки и занавески.* (д. Пруды, Волов.); *наряжать угол* – часть предсвадебного обряда, в ходе которой родственники невесты приходят в дом жениха украшать комнату, вешать занавески, иконы: *После выкупа крёстная невесты наряжает угол в доме жениха, а ей другие подсобляют.* (с. Иевлево, Богор.). *Угол наряжали: шторки вешали, святой угол обделают сначала под свадьбу.* (д. Ново-Архангельское, Одоев.); *выговаривать норму* – часть предсвадебного обряда, в ходе которой родственники жениха и невесты договариваются о том, что именно войдет в приданое невесты: *К невести приходили женихова родня и норму выговаривали, там зерноца, картошки сколько, овечку, может, дадут. Это норма такая была, вот за невесту норму выговаривали.* (с. Стояново, Одоев.); *везти постель (постелку)* – часть предсвадебного обряда, в ходе которой в дом жениха отправляется приданое невесты: *Постелку собирали и везли, у кого что: подушки, одеяки, думочки для ребеночка.* (д. Пруды, Волов.); *надевать бабью сухоту* – часть свадебного обряда, в ходе которой на невесту надевают поневу как символ супружеской жизни: *Матушки, подруженьки, // Не надевайте на мене бабью сухоту.* (Песня). (с. Кресты, Кур.). *На что ты, братец, и девичью красоту снимаешь, бабью сухоту надеваешь?* (Причитание). (с. Малёвка, Богор.); *сидеть за садом* – часть свадебного обряда, в ходе которой невеста сидит за свадебным деревом: *За садом кто сидит, за елкой-то?* (д. Пруды, Волов.); *косу продавать* – часть свадебного обряда, в ходе которой взимался выкуп (подарками, деньгами, вином) родственниками невесты с жениха и его друзей

в то время, когда они приезжают за невестой перед венчанием: *Тут начинался настоящий торг – косу продавали, чтобы выпустить молодую из дому: водку брали и подарки, девчата голосили, дверь лентами завязывали, на невесту сеть накидывали.* (п. Арсеньево, Арсен.). *Косу продавали как на свадьбе-то было.* (п. Арсеньево, Арсен.); *овин тушить* – часть свадебного обряда, в ходе которой осуществлялся сбор соседей для того, чтобы доесть и допить все, что осталось после свадебного пира: *А тут собирались у нивести овин тушить. Это надо все поесть и выпить, что осталось. Соседей собирали.* (д. Красный Холм, Волов.); *обминать постель* – часть свадебного обряда, в ходе которой крестная мать или подруги невесты перед первой брачной ночью ложатся на постель, предназначенную для молодоженов: *Крестная мать обминает постель или подружки, крестная мать и с утра проверяет.* (д. Пруды, Волов.). *Мы и ночи еще не ложились спать, постель только обминать пошли, постель убирали подружки.* (п. Бельковский, Вен.); *молить каравай* – часть свадебного обряда, в ходе которой на второй день свадьбы дружка разрезает над головой молодоженов каравай, а затем трижды соединяет и разъединяет образовавшиеся половины: *На молодыми-то потом каравай молили* (д. Рождествено,. Сувор.); *искать ярочку* – часть свадебного обряда, в ходе которой ряженые родственники и знакомые невесты посещают дом жениха и разыгрывают сцену «наказания виновных в краже невесты»: *После свадьби, на второй день ярочку ищуть, приносють блинов напикуть, пасуду бьють.* (д. Кураково, Бел.). *Гости приезжают ярку искать.* (с. Непрядва, Волов.). *После свадьбы ищут ярку.* (д. Хрусловка, Вен.).

Ко второй разновидности устойчивых выражений можно отнести следующие: *кидать кости* – в процессе предсвадебного этапа под стол бросать кости и соревноваться в том, чья родня их захватит: *Приносили курицу, съедали, а кости кидали под стол.* (с. Иевлево, Богор.); *носить на выхвал* – в ходе предсвадебной части обряда выносить на показ различные вещи: *Под свадьбу носили женщины рубаху, полотенце, перчатки, носки, эт носют на выхвал, чтоб удивить.* (д. Пруды, Волов.). *На первый день постель везут на выхвал.* (д. Пруды, Волов.); *ходить на-под то'ржино* – ходить к жениху или невесте накануне свадьбы: *А на-под торжино ходили родители невесты к жениху, приносили подарок.* (с. Непрядва, Волов.); *веревки тянуть* – в ходе свадебного обряда останавливать поезд с молодыми по дороге к церкви: *А ещё тогда верёвки тянули, молодых останавливали.* (с. Свиридово, Вен.); *вожжу завожжать* – в ходе свадебного обряда жениха заставляют запрячь лошадь, чтобы проверить его хозяйственность: *А ежли жаних важжу ни заважжаит, худой муш достаница.* (с. Шилово, Ефрем.); *кричать в голос* – плач невесты в ходе свадебного обряда: *А потом утром встають подружки, а невесты тогда в голос кричали: «Зоренька собирается – подруженьки собираются, хочут-хочут нас разлучить, милинькии подруженьки».* (д. Красный Холм, Волов.); *лапти подтыкать* – в ходе свадебного обряда подруги невесты могут класть лапти под шубу, на которой сидят молодые, чтобы выйти поскорее замуж: *Лапти тоже могли подтыкать, чтоб ну, жить в ладу.* (с. Малевка, Богор.).

Русская свадьба довольно подробно рассмотрена в работах А.В. Гуры и многих других ученых. По мнению фольклористов, на территории распространения тульских говоров пересекаются некоторые черты свадьбы-веселья как типа южнорусской свадьбы и свадьбы-похорон как типа севернорусской свадьбы, то есть, скорее, этот тип свадьбы можно отнести к среднерусскому типу. Так, Ю.В. Гайсина подчеркивает: «Как известно, на восточнославянских территориях исследователи выделяют два типа свадьбы: свадьба-«веселье» (южный тип) и свадьба-«похороны» (северный тип). Каждому типу обряда свойственны индивидуальные характеристики…Верхнеокская свадьба сочетает черты обоих типов ритуала…» [1, с. 348].

В процессе анализа устойчивых выражений мы выявили их единство, как формально-грамматическое, так и смысловое. Под смысловым единством мы понимаем репрезентацию ими элементов южнорусского свадебного обряда и представление довольно целостной картины русской свадьбы. Под формальным единством в данном случае мы понимаем их организацию как глагольных выражений с главным словом – глаголом. Отметим, что некоторые устойчивые выражения, приведенные выше, включают в свой состав диалектные лексические единицы (*торжино, постелка*), другие состоят только из общенародных слов, но приобретают в говорах особое значение.

Литература

1. Гайсина Ю. В. Свадебный обряд в селе Стояново. Тульская область. Одоевский край. Очерки прошлого и настоящего. М. : Институт наследия, 2007. – 394 с.
2. Гура А. В. Брак и свадьба в славянской народной культуре : семантика и символика. М. : Индрик, 2011. – 935 с.
3. Кобелева И. А. Фразеологический словарь русских говоров Республики Коми. Сыктывкар : Изд-во Сыктывкарского университета, 2004. – 312 с.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ФЕНОМЕН СЧАСТЬЯ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

И. Н. Литвинчук
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь, РФ)

Исследование универсалий человеческого поведения является доминантой современной гуманистически ориентированной науки. Одна из таких универсалий – эмоции, которые во многом детерминируют благополучие больших и малых социальных групп. Эмоции, сконцентрированные в каждой национальной культуре, способствуют формированию и сохранению социальной упорядоченности, национального единства и безопасности.

Любой межнациональный и межцивилизационный конфликт – это одновременно и следствие, и отдельный случай развития глобального диалектического процесса дифференциации и в то же время интеграции человечества. Исследование отечественной и зарубежной научной литературы дает

возможность сделать вывод о том, что сохранение акцента на жестком разграничении и теоретически, и эмпирически является бесперспективным для социальной психологии глобальных перемен.

Межкультурный диалог как залог сохранения мира направлен главным образом на обретение его субъектами максимальной пользы для развития, обогащения своих смыслов благодаря столкновению с «чужими». Поэтому диалог в процессе формирования идентичности обладает богатым воспитательным потенциалом, будучи источником преобразований в личности его участников. Так, речь идет об изменениях и на уровне мотивационно-ценностного отношения к межцивилизационному взаимодействию в целом, и в экзистенциальной сфере: прививаются гуманистические представления о ценности других культур, происходит осознание вариативности культурных ценностей в контексте взаимодействия культур, формируется уверенность в целесообразности межкультурных контактов.

Устранение изолированности культур в контексте современной борьбы восточного и западного культурно-политических дискурсов возможно в контексте изучения эмоционально-смысловой доминанты каждой из взаимодействующих культур, что способствует созданию атмосферы взаимопонимания и формированию универсальных способов эмоциональной идентификации и эмпатии. Целесообразность такого подхода детерминирована поиском оснований для ведения свободного полилога культур, подразумевающего взаимообмен эмотивными смыслами между социокультурными системами без риска утраты их своеобразия. Анализ эмотивного фона социокультурного взаимодействия имеет особое значение во многих регионах, где сосуществуют и взаимопересекаются различные культуры и религии. При этом особую значимость обретает вопрос: каким образом эмоции и чувства детерминируют сотрудничество и конфронтацию в межкультурном взаимодействии?

С философской точки зрения можно рассматривать счастье как экзистенциальный стержень, который во многом обусловливает духовный мир человека. Счастье является чувственно-эмоциональной формой социального идеала. В осмысление этого важного элемента общечеловеческого мировоззрения люди были вовлечены еще с древности. Стремление быть счастливым, в частности в общении с другими людьми, является одной из основных целей личности. Счастливый человек, как правило, не агрессивен, не проявляет враждебность в межличностной и межгрупповой коммуникации.

Различные гуманитарные исследования счастья в последнее время приобретают системный характер. Опосредованным признаком приближения эры нового восприятия счастья как универсального социального феномена является появление всё большего количества популярной литературы на тему «Как стать счастливым». Авторы этих работ – представители различных цивилизационных сообществ, и это демонстрирует актуальность проблемы с общечеловеческой точки зрения в контексте глобализации.

Целью исследования было определить качественные показатели эмотивного фактора аутоидентификации (например, особенности соотношения рацио и эмоцио в реагировании на типовые ситуации) представителей раз-

личных этнокультурных групп и, таким образом, ответить на вопрос о том, существует ли достоверная взаимосвязь между особенностями переживания счастья и различными факторами в эмотивном дискурсе межкультурного взаимодействия.

Методология анализа полученных результатов обусловлена теоретически обоснованным акцентом на особенной прагматической ценности интегративного подхода к изучению дискурса межкультурного взаимодействия.

В исследовании применен авторский опросник «Субъективное переживание счастья». Каждому фактору, например, «Счастье как цель» или «Счастье как мечта» (в основу опросника положены 10 факторов) соответствуют несколько вопросов, которые описывают каждый фактор с нескольких сторон, в различных формулировках. В опросе приняли участие 124 человека, из которых 62 респонденты – этнические русские, и 62 – этнические крымские татары, юноши и девушки в возрасте 17–22 лет. Все участники опроса являются обучающимися КФУ им. В. И. Вернадского.

Можно говорить о следующих основных результатах исследования.

1. Изучение взаимосвязи между особенностями переживания счастья и различными эмоциональными факторами личностной идентификации русских и крымских татар позволило выявить доминантный тип рационального осмысления, восприятия счастья.

2. Квалитативные отличия в отношении субъективного восприятия феномена счастья по нескольким факторам значимы в большей степени по признаку не этнокультурной, но гендерной принадлежности участников эксперимента.

Дальнейшее изучение эмотивного фактора аутоидентификации представителей различных культурных общностей и его междисциплинарная интерпретация позволят выявить возможные пути оптимизации межкультурного диалога.

О НЕОБХОДИМОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ СЛУЖАЩИХ ПОЖАРНОЙ ОХРАНЫ

Бондаренко Е.Н.
Академия ГПС МЧС России
(Москва, РФ)

Традиционно в языкознании и литературоведении при анализе созданных в речевом произведении образов, характеристик героев используется работа с лингвистическим материалом в плане рассмотрения языковых феноменов и изобразительно-выразительных средств как самодостаточных единиц текста, отдельных от национальной культуры, её типичных черт. Исключение составляют лишь работы, связанные с исследованием языковой картины мира представителей определённой нации или народнопоэтического творчества. Но даже и в них абстрактные ментальные феномены текста, дискурса определяются вне рамок культурологических обобщений, характеризующих пред-

ставления о типичности явления или личности, с которыми носитель языка себя «осознанно или неосознанно ассоциирует» [2, с. 183]. Подобные лингвистические образования отражают не только существующие в обществе речевые стереотипы и обусловленное ими речевое поведение, но и несут в себе аксиологическое содержание, актуальное для данного социума. Отсюда всё большую значимость приобретает лингвоперсонологический подход к пониманию образов и языковых особенностей текста, при котором интегрируются методы гуманитаристики (языкознания, литературоведения, культурологии, психологии, социологии и философии).

Предметом изучения лингвоперсонологии выступает лингвокультурный типаж – «узнаваемый образ представителей определённой культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» [2, с. 179]. В литературоведении эти образы обозначаются как литературные типы, раскрывающиеся в виде «индивидуализированных обобщений» [1, с. 465], в то время как лингвоперсонологией они определяются с позиций «персонажной конкретизации» [2, с. 186]. Это свидетельствует о том, что при анализе лингвокультурного типажа речь всегда идёт о воплощённой реальности языка, его действительной картине бытия, в то время как литературный тип может соотноситься с фантастической или футурологической моделью коммуникации, существовать в рамках вымышленного дискурса и даже без привязки к национальному языку. Таким образом, уместно говорить о лингвокультурных типажах личности, свойственных русской языковой картине мира, и о литературных типах личности, выступающих обобщением в мировой литературе.

Отсюда для определения свойств типажа большую актуальность будут иметь языковые средства создания образа в речевом произведении, его соотнесённость с тем или иным дискурсом. Однако в основе своей языковая личность связана прежде всего с какой-либо национальной языковой картиной мира. Внутри неё реализуются различные коммуникативные роли, которые являются узнаваемыми каждым представителем лингвокультуры. При этом существуют и коммуникативные роли, свойственные и знакомые лишь представителям определённого социолекта. Так, профессиональная среда отражает набор определённых лингвокультурных типажей, свойственных представителям конкретных сфер деятельности. Данная особенность ярко проявляется в рамках русского пожарно-технического дискурса: среди государственных служащих пожарной охраны можно выделить узнаваемые образы «героя», «спасателя», «тушилы», «чиновника», «надзирателя», «бати», «учёного», «вредителя», «творца» и т.п.

В обозначенной типологии особняком стоит лингвокультурный типаж «женщины-пожарного»: несмотря на то, что гендерная характеристика сегодня не связывается тесно со сферой деятельности (чёткое разделение профессий на «мужские» и «женские» постепенно начинает исчезать), всё же языковую личность «женщины-пожарного» не удаётся полностью соотнести со всеми или одним из названных лингвокультурных типажей. Это обусловлено не столько тем, что служащие женского пола до сих пор представляют собой

малочисленную категорию сотрудников пожарной охраны (например, В Академии ГПС МЧС России прекращены наборы на обучение женщин по специальности «Пожарная безопасность», в структуре МЧС по данной специальности это было единственное учебное заведение, куда принимали девушек), сколько тем, что представители пожарно-технического дискурса сами обозначают служащих в пожарной охране женщин как отдельную страту. При этом образ женщины-пожарного хоть и наделяется ярко выраженными феминными чертами (активно подчёркивается соотнесённость женщины с её половой принадлежностью и традиционными гендерными стереотипами [3, с. 178]), но всё же обретает и андрогинные черты, лишаясь мягкой «сексуальности», которой наделён образ «женщины-диспетчера» как героини профессиональных мемов. Отсюда и проявления данного лингвокультурного типажа связываются в языковой картине мира пожарных и спасателей с поведением стихии, что выражается в обозначении пожарных женского пола как «женщин-огонь».

В последнее время образ служащих пожарной охраны приобретает в средствах массовой информации и поп-культуры негативные черты. Это связано не только с распространением дискредитирующей информации о прецедентных личностях пожарно-спасательного дискурса (например, образы руководства МЧС в передачах Никиты Михалкова «Бесогон», определение СМИ как «злодея» Сергея Генина, спасавшего людей во время пожара в торговом центре «Зимняя вишня»), но и популяризацией эпатажных форм речевого поведения внутри указанного коммуникативного пространства (например, образы служащих пожарной охраны в ролике для поддержки ульяновских курсантов, изображающем людей, танцующих в одежде с надписью «МЧС»). Они могут проявляться как с помощью традиционных для лингвокультуры служащих пожарной охраны речевых актах (речевой акт балагурства), так и в новых, отличающих маргинальный дискурс языковых феноменах (смещение речевых гендерных стереотипов – от образа маскулинного мужчины-защитника до образа «гламурной няши»).

Подобное описание речевых характеристик пожарных и спасателей способствует перенесению отрицательных оценок на их личность в целом, девальвации значимости их деятельности и формированию устойчивого негативного имиджа государственного служащего. Это одновременно усиливает полемику о «чести мундира» и оказывает дезорганизующее воздействие на «коллег по цеху», поскольку образ, воссозданный в средствах массовой информации и поп-культуре, в лучшем случае демонстрирует языковые проявления квасного патриотизма и следования речевому идеалу «слащавости», а в худшем случае наделяется такими тактиками самопрезентации, как хвастовство, лесть, запугивание и т.п. Следовательно, данный образ не только становится принадлежностью общественного дискурса, но включается в «личный тезаурус» (термин М.Н. Пановой [4, с . 204]) служащего пожарной охраны, а текстовый универсум пожарного и спасателя оказывает влияние на формирование его профессиональной картины мира.

Именно поэтому целесообразным является исследование лингвокультурных типажей в пожарно-техническом дискурсе. Знакомство с лингвокультурными типажами посредством различных образовательных курсов, специальной литературы, использование полученной информации на специальных плакатах, стендах, связанных с вопросами безопасности людей и деятельностью пожарно-спасательной службы, не только расширит кругозор сотрудников ведомства и его целевой коммуникативной аудитории, но создаст культурную преемственность представителей профессиональной сферы, обеспечит их духовную общность и поспособствует формам самоидентификации в рамках такого лингвистического феномена, как «пожарное братство», а главное – воссоздаст их «положительный» имидж.

Литература

1. Борев Ю. Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. М.: Астрель, АСТ, 2003. – 545 с.
2. Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
3. Лобова А. А. Специфика культурных репрезентаций образа женщины в «мужской» профессиональной сфере // Культура и безопасность в современном мире: Материалы междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием. М.: Академия ГПС МЧС России, 2013. – С. 177-179
4. Панова М. Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования: монография. М.: Издательство РУДН, 2004. – 323с.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОППОЗИТИВНЫХ КОНЦЕПТОВ «ЮНОСТЬ» – «СТАРОСТЬ»[1]

Мухина И.К.
УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
(Екатеринбург, РФ)

Рассматривая концепт как универсалию человеческого сознания, Д. С. Лихачев отмечает, что «многократное обращение к нему способствует формированию *ассоциативного поля*, границы которого в сознании субъекта определяются "культурной памятью", причастностью к духовной традиции» [цит. по: 3: 204]. В целом «ассоциация – это базисное свойство сети нейтронов и коннекционной модели мозга, их исключительно контекстная активизация. Ассоциация как стратегия <…> характеризуется тем, что элементы поверхностной структуры языковой системы начинают выполнять инициирующую функцию» [4: 99].

Рассмотрим национально-культурные ассоциации, связанные в национальном культурном сознании с оппозитивными концептами «Юность» –

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-06-00340 «Отношения противоположности в словаре и дискурсе: лексикографический, когнитивно-дискурсивный и лингвокультурологический аспекты»). The work was supported by Act 211 Government of the Russian Federation, contract № 02.A03.21.0006. Работа выполнена при финансовой поддержке постановления № 211 Правительства Российской Федерации, контракт № 02.A03.21.0006.

«Старость». Ментальная сущность оппозитивных концептов моделировалась по модели концептуального анализа, предложенной Л. Г. Бабенко [1], согласно которой в центре внимания были лексические репрезентации когнитивных признаков. Авторами словарных статей концептов «Юность» и «Старость» в словаре концептов [2] являются И. К. Мухина и А. М. Плотникова.

Общей спецификой концептов «Юность» – «Старость» является широко развития зона национально-культурных представлений и ассоциаций, включающая в себя следующие когнитивные признаки.

1) Мифологические представления. «Во многих культурах считается, что юность представляет собой переходную стадию в жизни человека от детства к зрелости. В древнегреческой мифологии вечную юность символизировала богиня Геба, в древнеримской — Ювента».

2) Религиозные представления. Концепт «Юность»: «В некоторых религиозных традициях существуют обряды посвящения (*конфирмация*), знаменующие переход человека от детства к зрелости».

Концепт «Старость»: «Религия рассматривает *долголетие* как особый, идущий от Бога, дар, которым наделяются только праведники (например, библейский Ной жил 500 лет до потопа, а потом еще 300 лет). Вместе с тем долголетие может рассматриваться и как кара за грехи. Христианство, как и другие религиозные системы, уважительно относится к старости, подготавливает верующих к смерти, обещая им не только загробную жизнь, но и встречу на небесах с родными и близкими людьми. Истинно верующие в Бога люди уходят из жизни спокойно и достойно, надеясь на новую вечную жизнь. Отношение христианской культуры к старости наиболее отчетливо проявляется в уникальном явлении – *старчестве. Старец* – это пожилой монах, возможно отшельник, духовный наставник монахов и иногда мирян».

3) Народная культура. «В русской народной культуре старики являются хранителями фольклорной традиции (*Песни не знает – не молод, сказки не расскажет – не старик*). Старики и молодые люди в традиционной русской семье жили в одном доме. В дворянских семьях старые люди (няни) занимались воспитанием детей. Образ няни А. С. Пушкина – Арины Родионовны – воплощен в нескольких стихотворениях (например, стихотворение *«Подруга дней моих суровых, голубка дряхлая моя…»*).

В русских народных и литературных сказках пожилые люди часто представлены как несимпатичные персонажи, например, жадная старуха в сказке А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке». В фольклорной традиции старыми представлены *Кащей Бессмертный* (персонаж русских народных сказок – наделенный бессмертием костлявый и злой старик, обладатель огромного богатства), *Баба-Яга* (злая старуха-колдунья в русских сказках). В то же время стариком обычно изображается и добрый герой – *Дед Мороз* (новогодний персонаж – румяный старик с седой бородой и усами, в тулупе, шапке и валенках, приносящий детям подарки)».

4) Традиционное общество. «Традиционная культура отводит старикам важную роль патриархов, старейшин, советников, мудрецов. В традиционных обществах пожилые люди, обладающие большим жизненным опытом, явля-

ются хранителями знаний и традиций, они передают жизненный опыт. В племени, общине коллективным органом управления являлся *совет старейшин*, состоящий из старших, наиболее опытных и влиятельных членов общины. В основе патриархального быта лежало благоговение перед старостью. *Старейшин* окружали почетом и уважением».

5) Советская идеология. «С юношеством и молодежью связывались надежды на построение социализма и коммунизма. Массовой общественно-политической организацией в Советском Союзе был Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз молодежи (ВЛКСМ), членами которого становились юноши и девушки от 15 до 28 лет. *Комсомол* создавался как кадровый резерв КПСС, главной его задачей была помощь партии в воспитании подрастающего поколения. В годы советской власти *комсомольцы* воевали по призыву партии на фронтах Гражданской и Великой Отечественной войны, работали на целине, на строительстве новых городов, железных дорог, заводов, гидроэлектростанций, линий электропередач. Некоторые стройки объявлялись *комсомольскими стройками*, потому что большую часть работавших на них людей составляли комсомольцы. В 1970-е гг. силами комсомольцев производилось строительство железнодорожной Байкало-Амурской магистрали (БАМ). Героями многих произведений советской литературы становились комсомольцы, готовые отдать жизнь за родину (романы Н. Островского «Как закалялась сталь», А. Фадеева «Молодая гвардия» о деятельности подпольной комсомольской организации во время Великой Отечественной войны)».

6) Современная культура. Концепт «Юность»: «Устойчивым комплиментом девушке, иногда употребляемым иронически, стало выражение из фильма Л. И. Гайдая «Кавказская пленница» — «*студентка, комсомолка, спортсменка, просто красавица*».

Свойственный юности протест против традиций и общественных норм обусловил возникновение эпатирующих молодежных субкультур, к которым в разные периоды истории относились стиляги, битники, хиппи, неформалы. Современные молодые люди, с одной стороны, значительно позже (обычно после окончания образования к 22–25 годам), чем их сверстники в предыдущие периоды, начинают самостоятельную трудовую жизнь, вступают в официальный брак, что часто приводит к инфантилизму и иждивенчеству (жизни за счет родителей или мужа при отказе от работы и учебы). С другой стороны, современные молодые люди (особенно жители крупных городов) проявляют высокую социальную активность, участвуют в различных общественных организациях, они более мобильны, чем их сверстники предыдущих поколений, много путешествуют, быстрее адаптируются к новым условиям, легко осваивают достижения современной техники. В связи с расширением технических возможностей и распространением всемирной сети Интернет молодые люди активно общаются в социальных сетях, на форумах, в чатах. Своими кумирами современные молодые люди считают поп- и рок-звезд, успешных бизнесменов, спортсменов, олигархов. Хотя молодость, сила и красота ценились во все времена, в последние десятилетия в России распространился культ молодости. Кино, телевидение, реклама, журналы диктуют

стандарты молодости и красоты, поэтому многие люди готовы делать пластические операции, подвергать опасности свое здоровье ради сохранения молодости. Молодость рассматривается как компонент социального успеха».

Концепт «Старость»: «В современном обществе существует представление о том, что старым людям необходимо оказывать социальную помощь и поддержку, уступать места в общественном транспорте, переводить через дорогу. После появления книги А. Гайдара «Тимур и его команда» в СССР в период Великой Отечественной войны появилось детское патриотическое движение *тимуровцев*, участники которого оказывали помощь старикам, а также семьям воинов, инвалидам».

7) Литературная традиция. «Юность рассматривается как этап жизненного самоопределения человека (трилогия Л. Толстого «Детство, отрочество, юность»). Если молодой человек проявляет глупость, инфантильность, то его сравнивают с Митрофанушкой, героем комедии Д. Фонвизина, и называют *недорослем*. Существует романтическое представление о юности как времени первой любви (произведения И. Тургенева, И. Бунина и др.). Символом юной девушки, скромной, нежной, обладающей сильным характером и поэтическим мироощущением, стали героини произведений И. Тургенева, которых называют *тургеневскими девушками, тургеневскими барышнями.* Сейчас это выражение иногда употребляется для обозначения излишне романтичной девушки, идеалистки, *кисейной барышни*, плохо приспособленной к жизни».

Таким образом, концептуальный анализ показал, что когнитивные признаки оппозитивных концептов «Юность» – «Старость» соотносительны. Национально-культурные представления и ассоциации, связанные с концептами «Юность» и «Старость», включают в себя мифологические и религиозные представления, народные культурные традиции, нормы традиционного общества, советские идеологические представления, современные национально-культурные ассоциации и стереотипы, литературные произведения, связанные с данными концептами в русском национальном сознании.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Предисловие // Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): проспект словаря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. – С. 3 – 20.

2. Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии) / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: Словари.Ру, 2017.

3. Сулименко Н. Е. Аспекты изучения лексической семантики. СПб.: Свое издательство, 2012. – 278 с.

4. Фесенко Т. А. Этнокультурная концептуализация мира и перевод // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: [в 2 ч.] / [М-во образования и науки РФ, «ИНОЦЕНТР (Информация. Наука. Образование» [и др.]; под ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой]. — Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. – С. 92 – 103.

ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ЛАТИНСКИХ И ГРЕЧЕСКИХ СУФФИКСОВ В ТОРГОВЫХ НАЗВАНИЯХ РУССКИХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ

С. Томасик
(Быдгощ, Польша)

Мир торговых названий лекарственных препаратов очень богат единицами разного типа. В 2017 году в Российской Федерации было зарегистрировано около 20 тысяч лекарственных препаратов. Каждому препарату, как правило, было присвоено торговое название.

Сегодня торговые названия, кроме идентификационной функции, должны выполнять и другие функции, в том числе и информативную, т.е. с помощью торгового названия потребители должны получить определённую информацию, касающуюся именуемого объекта. Информативность торговых названий лекарственных препаратов очень важна. Итак, адресаты торговых названий лекарственных препаратов должны иметь возможность получить хотя бы элементарную информацию насчёт употребляемого ими продукта. Конечно, «уровень информативности» разный для врачей и фармацевтов (людей с определённым образованием) и обычных пациентов. Способы передать информацию о лекарственном препарате самые разные. Несомненно, одним из них является помещение в названии, в качестве конечных слогов, латинских или греческих суффиксов. Необходимо также заметить, что для торговых названий лекарственных препаратов используются слова из разных языков, не только латинского, греческого и английского – так характерных сегодня для медицины. Торговое название очень часто «борется» за внимание потребителя. Название является одним из элементов рекламы продукта. Иногда бывает так, что благодаря латинским или греческим суффиксам потребитель в состоянии определить, что перед ним торговое название лекарственного препарата.

Как замечает М. Н. Чернявский, «торговые названия лекарственных препаратов формируются без чёткого соблюдения словообразовательных норм, существующих в естественных языках» [3, с. 148]. В естественных языках суффиксы обладают стабильными значениями и с их помощью можно образовать целые серии слов. Чернявский подчёркивает: «Суффиксы, употребляемые в торговых названиях лекарственных препаратов, не имеют стабильных значений» [3, с. 149].

Целью настоящей статьи не является чёткая классификация и характеристика всех суффиксов, употребляемых в торговых названиях лекарственных препаратов, а привлечение внимания к проблемам, связанным с менее скрупулёзным их употреблением в процессе номинации новых лекарственных препаратов.

Анализу подвергались названия русских лекарственных препаратов. Конечно, не все лекарства, предлагаемые в аптеках на территории России – препараты отечественного производства, однако все торговые названия должны отвечать подробным требованиям, определённым Министерством здравоохранения России [2].

Иногда, без помощи номинатора (автора названия), невозможно определить, из каких составляющих построено торговое название лекарственного препарата. В результате анализа около тысячи онимических единиц можно выделить самые популярные суффиксы, употребляемые в торговых названиях лекарственных препаратов. Они, как правило, находятся в конце названия. Возможное, но относительно редкое, помещение элементов такого типа и в средней части онима.

Латинские суффиксы, выступающие в конце названия, составляют наиболее многочисленную группу. В настоящей статье я буду их также называть **элементами** торгового названия. Итак, по словам Мусохрановой, элемент ***-ин*** считается наиболее продуктивным в номинативном процессе [1, с. 83]. М. Б. Мусохранова считает, что элемент ***–ин*** семантически близок к латинским суффиксам прилагательных со значением «отношения к какому-то предмету или явлению» [1, с. 83]. Чаще всего данный элемент употребляется при образовании непатентованных названий лекарственных веществ. В торговых названиях данный элемент не имеет своего первоначального значения, напр.: *Аугументин*, *Африн*, *Биоксетин*, *Далацин*, *Офтенсин*, *Перазин*, *Супремин*, *Эффектин*.

Элемент ***-ол*** характеризируется полисемичностью. Происходит от латинского слова *alcohol* – ‘алкоголь’. Чаще всего употребляется в названиях алкоголей, фенолов, спиртов, а также сложных препаратов их содержащих, напр. *Йодинол*. Элемент ***-ол*** может также происходить от латинского *oleum* – ‘масло’. Именно в таком значении его часто употребляют в названиях лекарств, содержащих масло, или таких, которые внешне напоминают масло, напр.: *Аекол* (препарат, содержащий витамины А и Е, с добавкой растительного масла). Однако всё чаще данный элемент не несёт никакого значения, напр.: *Алфадиол*, *Аценокумарол*, *Бисептол*, *Офтофеназол*. Из этого вытекает, что пациент, увидев название лекарственного препарата, не в состоянии «угадать», средство какого типа ему предлагается, т.е. сделано оно с применением алкоголя или масла.

Элемент ***-ал*** происходит от латинского *alcohol*. Раньше его употребляли в названиях снотворных препаратов, напр., *Веронал*, а в сегодняшнее время и в названиях других препаратов, напр.: *Абактал*, *Алмирал*, *Бронал*, *Лиминал*, *Триоксал*. Как замечает Мусохранова, функционирование лекарственных препаратов с торговыми названиями типа: *Бронал*, *Веронал*, *Луминал*, *Мединал* или *Тиопенал* привело к образованию нового суффикса ***-нал***. В качестве примера учёная приводит название *Гарденал* (fr. *garder* + ***-нал***). Производитель этого лекарственного препарата хотел сохранить последний слог ***-нал*** [1, с. 92]. Как показывает проведённый мной анализ, элемент ***-ал*** также чаще всего не имеет определённого значения, напр.: *Амброгексал*, *Биосотал*, *Дигестал*, *Кампрал*, *Ливиал*, *Трамал*, *Флоксал*.

Согласно мнению Чернявского, элемент ***-ен*** может являться формой упоминания знаменитого древнего фармацевта и врача Клавдия Галена, напр., *Дигален-нео* [3, с. 150]. Учёный даёт и другие возможности интерпретации, напр., ***-ен*** может обозначать вещества из группы

непредельных углеводородов, напр.: *Метиленовый синий* (*Methylenum coeruleum*) либо вообще не нести значения, напр.: *Аген*, *Баклофен*, *Бетафен*, *Ибуфен*, *Мирзатен*, *Локрен*, *Олфен*.

Элемент ***-ил*** происходит от греческого слова *hyle* – ‘вещество’. Нынче ***-ил***, употребляемый в торговых названиях не имеет значения, не указывает также на конкретную химическую группу веществ, напр.: *Амарил*, *Бисакодил*, *Каптоприл*, *Маямил*, *Нимесил*, *Рамиприл*.

Элемент ***-ид*** происходит от греческого *eidos* – ‘внешний вид’ и чаще всего указывает на аналоги определённых веществ, напр. *Гепароид*, аналог гепарина [1, с. 126] либо не имеет значения, напр.: *Гелицид*, *Йодид*, *Профенид*, *Рифамазид*, *Сулпирид*.

Необходимо также обратить внимание на группу элементов, указывающих на возможность устранения какого-то болезненного состояния. Это, прежде всего: ***-акс***, напр.: *Алакс*, *Астракс*, *Зовиракс*, *Пипракс*.; ***-екс***, напр.: *Армидекс*, *Флорекс*, *Ципронекс*; ***-ан,*** напр.: *Адвантан*, *Алантан*, *Аргосулфан*, *Прамолан*, *Эфферелган*; ***-он***, напр.: *Акинетон*, *Биолтраксон*, *Венорутон*, *Зоксон*, *Локсон* [3, с.150].

В последнее время замечается также интересное явление, связанное с употреблением латинского окончания имён существительных среднего рода в именительном падеже, т.е. ***-ум*** в качестве последнего слога торгового названия. Кажется, что иногда ***-ум*** применяется в онимах, образованных от международных названий лекарственных веществ. Всё чаще латинское ***-ум*** теряет свои свойства и является лишь элементом, позволяющим отнести именуемый объект к лекарственным препаратам, напр.: *Санум*, *Структум* [1, с. 129].

Как я старалась показать, элементы торговых названий лекарственных препаратов, латинские или греческие суффиксы, неоднократно применяются без их первоначального значения. Необходимо также обратить внимание и на иное явление. Все приведённые мной суффиксы, хотя не всегда указывают на определённые черты лекарственного препарата, но очень часто указывают на «фармацевтический характер» именуемого объекта. Итак, эти единицы можно было бы назвать «определителями фармацевтичности», так как увидев их в составе названия, потребитель без всяких сомнений уверен, что данное название касается лекарственного препарата.

Литература

1. Мусохранова М. Б., Пособие по латинскому языку для студентов фармацевтического факультета заочной формы обучения, Феникс, Омск. – 2008.

2. Рациональный выбор названий лекарственных средств. Методологические рекомендации. Москва. – 2005.

3.Чернявский М. Н., Латинский язык и основы фармацевтической терминологии, ГЭОТАР-Медиа Москва. – 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ И. ГРИГОРЬЕВА «ОБИТЕЛЬ»)

Кириченко Ю.С.
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
(Белгород, РФ)

Значение диалектологических исследований сегодня особенно возрастает, поскольку в развитии этой области обнаруживаются значительные «пробелы», в частности, это утверждение справедливо в отношении изучения языка художественных текстов второй половины XX века, который включает в себя такие средства и способы выражения, оценка которых с точки зрения норм литературного языка явно недостаточна, в том числе и диалектные единицы.

Последнее утверждение значимо в контексте нашего исследования, в центре внимания которого – язык поэмы «Обитель» Игоря Григорьева (1923-1996), его лексический состав, который до сих пор остается за пределами лингвистических изысканий ученых, в то время как перед нами самобытный, подлинно народный автор, вобравший в свой художественный мир историю и традиционную культуру своей большой и малой родины.

Трудность разграничения среди существительных лексических диалектизмов и этнографизмов состоит в существовании явлений омонимии и полисемии, что приводит к необходимости учитывать контекст при классификации слов. Поэтому в данной работе четкое разграничение проводиться не будет – мы лишь укажем все известные по СРНГ значения (значение, которое актуализируется в тексте поэмы, подчеркнуто в словарной дефиниции), определим, к какому классу актуализированное значение многозначного слова позволяет отнести данную лексему (лексический диалектизм или этнографизм), а также выделим те значения, которые в другой текстовой ситуации позволили бы отнести лексические диалектизмы к категории этнографизмов.

Классификация лексических диалектизмов и этнографизмов будет происходить в два этапа: во-первых, распределение лексики в связи с их частеречной принадлежностью, а затем – формирование внутри образовавшихся объединений лексико-семантических групп.

В ряду имен существительных можно выделить несколько лексико-тематических групп.

А). Большим количеством лексем представлены диалектизмы, называющие человека по его характеру, поведению и другим качествам. Вероятно, это связано с факторами внеязыковой действительности: многочисленность человеческих характеров, свойств натуры, моделей поведения определяет появление значительного количества средств для их вербализации. Таким образом, как отмечает С. А. Кошарная, «человек не только творит «субъективную» реальность по своему образцу и подобию, но и сам оказывается втянутым в процесс идентификаций» [4, 116].

Бедун, бедунья («Мы вдовами, бедуньи, стали…») – «1. В суеверных представлениях — человек, приносящий беду. Даль [без указ, места]. 2. Несчастливый человек. Даль [без указ, места]» [5; 2, 178];

Ваятель («Молчим, вуятель и ваятель…») – от ваять – «Выть, пла-кать. Осташк. Твер., 1820. Твер.— Ср. Войть.». Тот, кто плачет, воет. [5; 4, 79];

Воркунец («Роблив, что вяхирь-воркунец…») – то же, что воркун («Воркун, а, м. 1. Тот, кто ворчит; ворчун, брюзга. Слов. Акад. 1806..» [5; 5, 101]);

Вуятель («Молчим, вуятель и ваятель…») – от вуять – выть («Выть. Пск., Даль. Боров. Новг., Волки вуют. <…> Баба вует, как волчица. <…> Тарт. Эст. ССР. Тот, кто воет.» [5; 5, 240];

Вяхирь («Роблив, что вяхирь-воркунец…») – «1. То же, что вятель (во 2-м знач.). Влад., Розов. Ворон., Ряз., Даль. Дон. 2. Перен. Вялый, неуклюжий человек. Сарат., 1824. Пенз. Такого вяхиря рай ленивый не обманет. Покр. Влад.» [5; 6, 81];

Гоготун («Не гоготун залетный гусь…») – хохотун. (Пск., Смол., Копаневич. [5; 6, 205]);

Дока («Добрался до гороху, дока…») – «Колдун, знахарь; колдунья, знахарка. Пошех. Яросл., 1849. Шуйск. Влад., Зарайск. Ряз., Ставроп. Самар., Сиб., Краснояр.» [5; 8, 96];

Жадобнушка («Молчу, жадобнушка, отбой…») – «милый, дорогой человек. Олон., Даль» [5; 9, 59];

Лада («Как встреча и разлука с ладой...») – «1. Муж, жена (обычно по отношению друг к другу). <…> Даль [без указ, места]. Шенк. Арх., 1887.Арх., Печора и Зимний берег, Беломор., Олон., Волог., Север., Новг., Курск., Костром., Перн., Свердл. Слов. Акад. 1957 [с пометой «народнопоэт.»]. • Же-на. И свою я милую ладу И возьму поцелую. Тихв. Новг., 1853. Олон., Арх., Яросл., Курск., Сарат., Перм., Иркут. • Муж. Кем. Арх., 1853. Журливая лада По торгу гуляла, Плетей закупала. Дмитров. Орл., Добровольский. Брян., Волог., Ульян., Перм. <…> I. Жених, невеста. <…> Онеж. КАССР, 1933. Арх. Ж. Невеста. Влад., Марков, Слов. карт. ИРЯЗ. Милый, любимый; милая, любимая. Соболевский, Великорус, народн. песни. <…> Холмог. Арх., 1907. Арх., Пск. <…> Сарат., Соболевский» [5;16, 228];

Миляга («Достоин лирики, миляга…») – «1. Любовник; любовница. Арх., 1885. 2. О том, кто вызывает к себе жалость, сострадание. Пропал миляга! Олон., 1885—1898. Волог., Арх., Новг., Пск., Я росл. || В шутку или в насмешку о ком-либо <…>» [5; 18, 165];

Одры («И деды — клячи да одры…») – «1. Одра. Верхняя (съемная) часть повозки, кузова; повозка с таким кузовом. В одру прямо сыпали картохи. <…> Брян., 1952—1954. 2. Одра. Род бороны, волокуша. Хакас. Краснояр., 1967. 3. О д р а. О худом, тощем человеке. Петрозав. Олон., 1885-1898. <…> Вят., Магницкий, 188» [5; 23, 63];

Жихарь («Твой первожихарь — дед Тимошка…») – «1. Житель. = Ж и х а р ь. «Житель, обыватель, в некоторых губерниях». Бурнашев. Ты здешний жихаръ, знаешь здешние обычаи. Слов. Акад. 1847 [с пометой «простонар.].

Пск., Смол., Даль. <…> Смол. Петерб., Новг., Олон., Калин., Йыгев., Тарт. Эст. ССР. <…>» [5; 9, 198];

Побируха («А может, добрый побируха сронили косточку спроста…») – «1. То же, что побираха (нищий, нищая. Опоч., Пск. Пек., 1852. Пск., Твер., Смол., Сев.-зап.<…>» [5; 27, 196];

Прихлебай («Порасплодили прихлебаев…») – «дармоед; охотник до чужих обедов, и за то угодчик на хлебосолов, угодник из похлебства, за хлебсоль» [2, 416];

Тать («В избе Михей возник, как тать…») – «злодей, вор, грабитель; мошенник, плут. Слов. Акад. 1822. Обл., Соловьев, Грот, 1852. <…> Даль» [5; 43, 311];

Зимогор («Я – зимогор, во мне запал…») – «1. Сезонный рабочий на отхожих промыслах. <…> Вят., Зеленин, 1903. Всю зиму в зимогорах ходит по лесозаготовкам. На лесовозе все больше зимогоры робят. Ирбит., Верхот. Перм. <…> Петерб. <…> 2. «Тот, кто остается зимовать вне Петербурга: в Шувалове, в Лесном, в Удельной, в Царском, в Тярлеве. <…> Петерб., Даль [3-е изд.]. 3. Босяк, бродяга. Куда за него замуж идти: он зимогор. Рыб. Яросл., 1901. Яросл. <…> Арх., Новг., Пск., Твер., Ср. Волга, Прикамье, Перм. Слов. Акад. 1955 [с пометой «устар., обл.»]. <…>» [5; 11, 280];

Прокурат («И прокурат-козел Чернух…») – «1. Весельчак, балагур, зубоскал Перм, 1848 Волог , Твер , Яросл , Влад , Костром , Нижегор , Симб , Уральск , Тобол , Зауралье, Тюмен. <…> Сиб. || Выдумщик. Пск., Старорус., Новг., 1911 Амур., Якут., Сиб. <…>. Притворщик, ханжа. Пск., 1850» [5; 32. 167];

Скобарь («На истинного скобаря…») – «1. Инструмент для обработки дерева. Вашкин. Волог., 1978. 2. Житель Псковской области, пскович. Онеж. КАССР, 1933. Скобари – там псковщина… в Пушгорах скобари. Пск. <…> 3. Жеребец, завезенный из Пскова. Прионеж. КАССР, 1966» [5; 38, 37];

Стрекулист («Говоруна и стрекулиста») – «1. Щеголь, франт. Ряз. Ряз., 1902. Липец. Ворон. Гордец. Липец. Ворон., 1929–1937. <…> Рыб. Яросл., 1990. 2. Легкомысленный, болтливый, ненадежный человек. Петров. Сарат., 1960. <…> Ворон. 3. Вздорный, сварливый, задиристый человек. Медын. Калуж., 1849» [5; 41, 311].

В составе данной группы лексики наблюдается преобладание негативно окрашенных языковых единиц над лексемами с положительной коннотацией. Поскольку отрицание – «показатель значимости отрицаемого для субъекта» [3], то такая модель, при которой человек избирательно воспринимает окружающую его действительность, аргументируется, по мнению Н. Д. Арутюновой [1], тем, что человек чаще придает значение тем явлениям, которые не вписываются в общепринятую норму и потому получают соответственную языковую маркированность. Следование установленным правилам не нуждается в дополнительной оценке, поскольку норма единственна, отклонения от нее – множественны. Все, что воспринимается диалектоносителями отрицательно, выражает намерение видеть не имеющего недостатков

человека, создает идеальный образ. Это соответствует объяснению явления актуализации негативной модальности Н. Д. Арутюновой.

Но в контексте нашей работы более значимым является присутствие в тексте поэмы большого количества элементов псковской народной речи: эта намеренная стилизация художественной речи, имитация речи земляков высвечивает в поэте подлинно народного автора, любящего свою малую родину.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль – СПб., 1863—1866.
3. Кошарная С. А. К вопросу о концептуальном анализе / С. А. Ко-шарная // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государ-ственного университета. – 2012. – №3-2 (23). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kontseptualnom-analize (дата обра-щения: 24.10.2017).
4. Кошарная С. А. Миф и язык / С. А. Кошарная. – Белгород: Из-во БГУ, 2002. – 287 с.
5. Словарь русских народных говоров. Т. 1-47. – М.-Л.: Наука, 1965-2014.

НАРЕЧИЯ ОЦЕНКИ В ЗАГОЛОВКЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ КРЫМСКИХ СМИ)

М. А. Сурган
surik_m@rambler.ru
Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(г. Симферополь, РФ)

Тексты региональных СМИ формируют информационное пространство региона, оказывают влияние на общественное мнение, выступают каналом взаимодействия различных социальных институтов. Медиатексты отражают культурно-исторические особенности региона и в значительной степени формируют языковую компетентность его жителей – аудитории региональных СМИ. Языковое оформление текстов масс-медиа, реализующих не только информационную функцию, но и формирующих определённое морально-ценностное отношение к передаваемой информации, вызывает значительный интерес исследователей. Одной из наиболее значимых составляющих медиатекста является заголовок. Его задача – лаконично передать основную идею публицистического материала и привлечь внимание потенциального читателя.

Заголовки текстов СМИ наиболее ярко отражают результаты деятельности индивида как субъекта познания и коммуникации. Исследователи отмечают, что заголовок связан с передачей экспрессии текста. Так, Л. П. Феталиева подчеркивает, что «являясь своеобразным стержнем газетно-публицистического дискурса, заголовок содержит семантический, репрезентативный и оценочный потенциал. Оценочный потенциал газетного заголовка оказывает значительное влияние на перцептивную составляющую языкового сознания читателя» [6, с. 134]. По мнению Е. В. Покровской, эмотивная

функция является основной для заголовка, поскольку заглавие медиатекста призвано усилить смысловую напряженность и настроить аудиторию на определенное восприятие информации. Именно этим и объясняется обращение авторов публицистических текстов к оригинальным языковым формам, яркой оценочной и экспрессивной лексике [4].

Цель исследования – выявить специфику актуализации категории оценки в заголовках печатных СМИ Крыма посредством наречий и предикативов. Материалом послужили тексты общественно-политического еженедельника «Крымский телеграф» за период с января 2017 по август 2008, отобранные методом сплошной выборки. В ходе исследования применялись следующие методы: классификация, систематизация, контекстуальный анализ, семантический анализ, а также элементы прагматического анализа.

Оценочность, выражаемая как имплицитно (неявно, в форме подтекста), так и эксплицитно (развернуто), является сущностной чертой медиадискурса: «оценка – неотъемлемый компонент любого медиатекста. Традиционно оценка понимается как общественно закреплённое отношение носителей языка к внеязыковому объекту и к фактам языка и речи» [2, с.217]. В структуре оценки принято выделять субъект оценки, объект оценки и «оценочное отношение» [1, с. 12]. Объектом оценки в текстах СМИ, в том числе и в заголовках, может выступать лицо, событие или явление, при этом сама оценка в публицистическом тексте носит, как правило, подчеркнуто социальный характер.

Для выражения оценки в заголовке медиатекста могут использоваться различные средства языка, и в первую очередь лексические. По мнению ряда исследователей, прилагательные и наречия занимают доминирующее положение среди оценочной лексики [7].

Г. Я. Солганик разделяет оценочную лексику СМИ на три группы: позитивнооценочная, негативнооценочная и модальнооценочная (т.е. косвенно выражающая оценочное значение) [5]. Анализ материалов региональных крымских СМИ позволяет прийти к выводу, что наречия и предикативы с позитивнооценочной семантикой используются в заголовках нечасто (менее 10% от общего числа выявленных оценочных наречий). Приведем несколько показательных примеров: *Кто в Крыму* ***хорошо*** *едет? О том, как на полуострове решают проблемы общественного транспорта, заинтересовались в Республике Марий Эл* [КТ № 450 от 6 октября 2017]; *Здесь всё* ***серьёзно****. Еженедельник «КТ» побывал на учениях ФСБ России в Черноморском районе* [КТ № 431 от 26 мая 2017].

В ходе исследования были выявлены заголовки, в которых изначальная позитивнооценочная семантика менялась на противоположную благодаря контексту: ***Тепло*** *будет. Но не всем. В правительстве республики обсудили подготовку к зиме [*КТ № 451 от 13 октября 2017]*; Едем плохо, стоим* ***хорошо****. Как собираются решать проблему пробок в Симферополе и что для этого нужно?* [КТ № 452 от 20 октября 2017]. Таким образом, находит свое подтверждение тезис о том, что на характер оценки существенное влияние может оказывать контекст, поскольку одно и то же слово в различных коммуника-

тивных ситуациях может приобретать разное оценочное значение (вплоть до противоположного) [3].

Гораздо более активно в медиатекстах функционируют наречия и слова категории состояния с негативнооценочной семантикой. Например, *Крымский туризм:* ***дорого*** *и* ***сердито*** [КТ № 436 30 июня 2017]; *А люди говорят:* ***некрасиво****... Зачем в Симферополе снова провели «глубокую» обрезку деревьев* [КТ № 472 от 23 марта 2018]; ***Дорого*** *и* ***аскетично****. Отдых в Крыму приносит деньги в бюджет, но не доставляет удовольствия туристам* [КТ № 490 от 3 августа 2018]; ***Тяжко*** *без золота. Неприятных сюрпризов россиянам предстоит пережить ещё немало* [КТ№ 469 от 23 февраля 2018]; *Неужели всё так* ***плохо*** *в Кировском? Выясняются детали деградации патриотического воспитания в крымской глубинке* [КТ № 450 от 6 октября 2017].

Для выражения оценки в медиатекстах также используются языковые средства, вносящие дополнительную информацию в значения слова, придавая ему новую оценочную окраску. К таким средствам относятся и словообразовательные, используемые для передачи субъективной оценочности. Например, *Чемпионов* ***маловато****...*[КТ № 451 13 октября 2017], ***Маловато*** *будет! Какое будущее ждёт крымскую энергетику?* [КТ № № 490 3 августа 2018], ***Бедненько****, но* ***чистенько****, или Как должны выглядеть все больницы полуострова* [КТ № 413 от 20 января 2017].

Также можно говорить о тенденции использования наречий, образованных префиксальным способом по модели приставка *по-*+ прилагательное, образованное от названия населенного пункта, района, региона и пр. Приведем несколько примеров: *Сила тока* ***по-крымски****. Электростанции, которые строятся близ Симферополя и Севастополя, получили имена — Таврическая ТЭС и Балаклавская ТЭС* [КТ № 467 от 9 февраля 2018]; *Работа с кадрами* ***по-советски*** [от названия Советского района – М. С.]*, или Как «выдавливают» несговорчивых управленцев. Кто является главным распределителем подрядчиков в Советском районе, что ждёт неудобных руководству управленцев* [КТ № № 413 от 20 января 2017]; *Война и мир* ***по-севастопольски****. В городе-герое сделали свободный доступ на секретный объект и обещают новую площадь* [КТ № 455 от 10 ноября 2017]. Такие наречия призваны заинтересовать аудиторию содержанием материала и подчеркнуть особую связь представленных фактов и события с региональной повесткой дня.

Для реализации функции привлечения внимания читателя и формирования ценностной ориентации в заголовках публицистических материалов используется игра слов и авторские неологизмы: *Всем «****фиолентово****»* [КТ № 463 9 декабря 2017]; *Инвестиции зашли,* ***железобетонно****. Кто и зачем открывает в Саках предприятие по производству стройматериалов* [КТ № 412 от 13 января 2017].

Следует также отметить использование в заголовках разговорной эмоционально-оценочной лексики: ***Шито-крыто****. Скандал с красноперекопским рынком пытаются по-тихому замять?* [КТ № 413 от 20января 2017].

Литература
1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 228с.
2. Мартемьянова С. С. Категория оценочности в аналитических медиа жанрах // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 5. – С. 217-220.
3. Мирзоева Л. Ю. Категориальные особенности оценки и их представление в современной лингвистике // Вестник Карагандинского университета. Сер. : Филология. – 2012. – №2. – С. 4-9.
4. Покровская Е. В. Газета в современной культурно-речевой ситуации // Русская речь. – 2005. – № 5. – С. 69-74.
5. Солганик Г. Я. Стилистика текста: учеб. пособие. – М. : Флинта, 2000. – 253 с.
6. Феталиева Л. П. Оценочный потенциал заголовка в русском и лезгинском газетно-публицистическом дискурсе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2011 – № 3. – С. 134-137.
7. Штатная Е. И. Категория оценки в газетном заголовке[Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2011/ Philologia/7_85431.doc.htm

ЖАНРОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ПРЕДВАРИТЕЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЖАНРОВОЙ ФОРМЫ

Д. Ю. Волокитин
dmitrijvolokitin@yandex.ru
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Из-за обилия информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров в теории отечественной журналистики обучающимся зачастую сложно определить жанры как чужих материалов, так и своих собственных – особенно, когда жанр выбирают еще на этапе планирования медиапродукта, стараясь впоследствии строго соответствовать его сущностным признакам. Дело в том, что границы различных жанров слишком размыты для того, чтобы можно было четко очертить их контуры. Не удивительно, что некоторыми исследователями предпринимаются попытки минимизации существующей жанровой системы [1, с. 8].

Целью статьи является теоретическое обоснование позиции автора, предлагающего в работе над медиапродуктом придерживаться лишь жанровой ориентации – предварительной жанровой модели будущего материала, оперируя четырьмя основными методами поиска, сбора, анализа и систематизации информации: наблюдение и описание (репортаж), интервьюирование, аналитическая и калькированная (заимствованная) информация.

В отличие от писателей и поэтов, создающих вымышленный мир с придуманными персонажами [6] и потому оперирующих, как правило, абстрактными фактами, журналисты, в большинстве случаев, – заложники реальных обстоятельств. Если первые имеют возможность выбрать любой жанр и наполнить его форму по своему усмотрению «придуманным» содержанием, то вторые, особенно в «полевых» условиях, не всегда знают, с кем и с чем им придется столкнуться, и, соответственно, какие факты или комментарии они добудут из конкретной информационной ситуации. В этой связи жесткая

привязка к конкретному жанру, особенно в начале работы над медиапродуктом, представляется не всегда целесообразной. Жанр – сугубо оценочная категория. Вешать жанровый ярлык на медиапродукт следует лишь после того, как материал уже опубликован или вышел в эфир.

Если говорить о печатных СМИ, то предвосхитить жанр легче всего в новостной журналистике, при создании информационных «историй-минимумов» [1, с. 133] объемом до 2–2,5 тыс. знаков с пробелами. Другое дело, когда речь идет о развернутой журналистской истории – максимально подробном рассказе объемом от 6 до 8 тыс. знаков с пробелами об актуально-значимых общественный событиях, явлениях и интересных аудитории людях, цель которого – дать исчерпывающие ответы на все шесть основных журналистских вопросов: кто? что? где? когда? как? почему?

Очевидно, что заранее вместить такой объем информации, тем более разноплановой, в прокрустово ложе какого-то определенного жанра, проблематично. Конечно же, за исключением тех, где используется интервьюирование. Поскольку оно предполагает жесткий «вопросно-ответный метод получения сведений» [6, с. 9].

Можно поспорить с утверждением, что обучающийся «лучше поймет», что делать, если перед ним поставят задачу написать очерк о летчике-испытателе, а не абстрактный материал об авиации в целом [3, с. 4].

На практике может оказаться, что летчик-испытатель, например, работает в команде и не желает, чтобы в материале «выставляли» только его одного. Тогда очерк получится о целом коллективе, членом которого является данный летчик. Не исключено, что по каким-то причинам встреча ограничится одной беседой, и ее содержание будет диктовать интервью, а не очерк. Короче говоря, определяющими станут конкретные факты, добытые обучающимся в реальных информационных обстоятельствах, а не установка на выбранный жанр.

В таких условиях целесообразнее осуществлять сбор информации, «не вспоминая о жанре» [6]. Ведь качество материала гораздо важнее жанрового соответствия. Во время его планирования и создания, на наш взгляд, обучающиеся должны придерживаться лишь жанровой ориентации как предварительно-содержательной модели будущей жанровой формы (жанра). Для этого следует оперировать четырьмя основными методами поиска, сбора, анализа и систематизации информации, или «методами познания действительности журналистом» [4]. В широком смысле это – наблюдение и описание (репортаж), интервьюирование (вопрос-ответ), аналитическая и калькированная (заимствованная) информация, к которым можно свести практически все 50 информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров отечественной теоретической журналистики [3].

Первые три – «свои». Репортаж – то, что обучающийся лично увидел и описал (это может быть отчет, корреспонденция, журналистское расследование, эксперимент и т.д.) Интервью – то, что он лично услышал от других (беседа, комментарии, блиц-опрос и т.д.). Аналитика – самостоятельно сделанные обучающимся выводы из имеющихся данных. И, наконец, калькирован-

ная («чужая») информация – то, что он узнал от других (ссылка, пресс-релиз, заимствование, пересказ, справка и т.д.).

Например, обучающимся очень сложно идентифицировать такой жанр, как зарисовка. Чем она отличается от репортажа, обозрения, информационной корреспонденции и т.д.? С точки зрения жанровой ориентации никаких трудностей не возникает. Зарисовка – это наблюдение и описание, то есть репортаж в чистом виде, но… Если, допустим, стоит задача сделать ее о посещении леса, а там вы встретили грибника, поговорили с ним и процитировали в своей зарисовке, то это уже будет репортаж с элементами интервьюирования.

«Чистота» журналистских жанров – вещь весьма условная. Рассмотрим пример «идеального репортажа» из зубоврачебного кабинета, который приводит исследователь А. А. Тертычный [3, с. 85-87]. Описывая свое посещение в качестве пациента, автор уточняет, что «золотые руки перешли к доктору по наследству – родители его тоже стоматологи». Данную информацию автор мог почерпнуть только из личной беседы с «чудо-доктором». Следовательно, при работе над материалом он использовал не только репортажно-описательный метод «развернутого» наблюдения и фиксации, но и интервьюирование. Есть в материале пассаж о том, что особая стерилизация импортных инструментов, используемых в кабинете, обеспечивает «полную защиту от инфицирования СПИДом, туберкулезом, гепатитом и герпесом». Рассказывая об этом автору, стоматолог, очевидно, озвучил результаты исследования, которые проводили зарубежные производители данного стоматологического оборудования. Следовательно, есть основание говорить о том, что в материале используется еще и метод калькирования, то есть заимствования информации со «стороны». Другими словами, перед нами – не «идеальный репортаж», а репортаж, как минимум, с элементами интервью и калькированной информации.

Вывод. При планировании развернутой журналистской истории речь может идти не о конкретном жанре, а лишь о жанровой ориентации – примерной форме (упаковке) будущего материала, которая выкристаллизуется по мере его планирования и создания. Ведь «законы жанра таковы, что оставляют творческой личности достаточно большой простор для самовыражения» [6], а «любое содержание всегда укладывается в некую форму» [6].

При работе над замыслом и заявкой будущего материала вместо жесткой привязки к сущностным признакам какого-либо жанра обучающимся следует лишь использовать четыре основных метода поиска, сбора, анализа и систематизации информации – описание и наблюдения (репортаж), интервьюирование, аналитическую и калькированную информацию. Поскольку жанр журналистского материала не всегда зависит от свободного выбора его автора. Жанр зачастую диктует логика реальных обстоятельств, с которыми он сталкивается в процессе создания медиапродукта. В целом система жанров – оценочная категория. Она относится скорее не к практической журналистике, а к журналистской критике.

Литература

1. Колесниченко А. В. Практическая журналистика / А. В. Колесниченко. – М.: Изд-во Московского университета, 2008. – 192 с.

2. Лукина М. М. Технология интервью / М. М. Лукина. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 191 с.

3. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: Учебное пособие / А. А. Тертычный. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 320 с.

4. Туманов Д. В. Жанры периодической печати / Д. В. Туманов [Электронный ресурс]. – URL: http://textarchive.ru/c-1762331-p4.html (дата обращения: 22.07.17).

5. Цвик В. Л. Введение в журналистику: учеб. пособие / В. Л. Цвик. - 2-е изд., доп. и переработанное. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.e-reading.link/chapter.php/1019966/3/Cvik_–Vvedenie_v_zhurnalistiku.html (дата обращения: 12.03.2017).

6. Шибаева Л. В. Жанры в теории и практике журналистики: учебно-методическое пособие / Л. В. Шибаева [Электронный ресурс]. – URL: http://www.evartist.narod.ru/text3/82.htm (дата обращения: 04.08.17).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КОНЦЕПТОСФЕРЫ ПОВЕСТИ М.А. БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ»

Янина Е.С.
Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова
(Ярославль, РФ)

Переводу в современном мире отводится глобальное значение, поскольку он рассматривается как вид межкультурной коммуникации, как «языковое посредничество, при котором содержание иноязычного текста (оригинала) передается на другой язык путем создания на этом языке информационно и коммуникативно равноценного текста» [1, с. 7].

Одно из наиболее общих свойств переводческого дискурса – организация его вокруг концепта [2, с. 130]. В таком случае, литературный концепт становится единицей предпереводческого анализа художественного текста, средством максимального обобщения содержания произведения и проводником философско-эстетической концепции автора.

Ранее была смоделирована концептосфера повести «Собачье сердце», посредством чего обозначились текстовые доминанты: концепты «порядок», «разруха» и «творец» [3; 5]. Эти текстовые доминанты и художественные детали, свойства образов и т.п., попадающие в доминантные концептуальные пространства (КП) передаются не всегда эквивалентно, что препятствует сохранению прагматики текста. В типологический ряд для рассмотрения объективации концептосферы повести входят англоязычные британские переводы повести: M. Glenny (1968), A. Sokolov-Pyman (1990), A. Bromfield (2007).

Перевод репрезентанта концепта «**господин**» (входящего в КП «порядок») сложен, поскольку в русском слове «господин» наличествует этимологически родственное слово «Господь». Соответственно, в одном наименовании прослеживается противопоставление «господ» «товарищам» по семе «связь с Богом». Для объективации концепта все переводчики используют

слово “mister”. Лексикографический анализ показывает, что оно этимологически связанно со словом “master”. Совокупная семантика слов включает семы: *связь с Богом, уважение, этикетное обращение, власть, наличие подчиненных, мастерство, образованность.* Использование данного слова в качестве репрезентанта концепта «господин», безусловно, влечет сохранение концептуального значения. Добавление, использованное А. Пайман и Э. Бромфилдом, полезно как прием семантической интенсификации. А. Пайман создает характерную для английского языка конструкцию из однородных синонимичных дополнений, объединенных сочинительным союзом (“misters and masters”), а Э. Бромфилд, используя модуляцию, способствует лучшему пониманию читателем всей драматичности классового разрыва между «господами» и «товарищами» (“**misters** are **gents**, and the **gents** are all in Paris”).

В передаче концепта «**товарищ**» (входящего в КП «разруха») сложность представляет перевод репрезентанта и нескольких художественных деталей. Английское слово “comrade” обладает сходными с русским «товарищ» значениями, а главное – оно онтологически противопоставляется слову “mister”, что в контексте повести весьма уместно. Также стоит отметить, что у слова “comrade” есть значение во ВФ, нехарактерное для русского аналога – «сосед по комнате». Это значение также удачно встраивается в канву произведения, показывая, как нарушается иерархия в мире «господ»: “mister”, поселившись в одном помещении с Шариком, в англоязычной культуре автоматически становится “comrade” по отношению к сожителю.

В концепте «товарищ» существует ассоциативно-образный признак «воровство, мошенничество», который проходит на сюжетном и образном уровне через все произведение. Сложность для переводчиков составил перевод фразы заведующего подотделом очистки МКХ тов. П.П. Шарикова, описывающей участь убитых кошек: «на польты пойдут». Эволюция переводов показывает, что в самом раннем из них переводчик не смог разобраться в сложных схемах махинаций, поставленных на государственном уровне. В тексте М. Гленни советское государство цинично, как в будущем фашистское — убитых кошек перерабатывают для выделения питательного вещества (белка) для рабочих („make them into protein for the workers”). В переводе 1990 г. А. Пайман дает адекватный перевод фразы и сопровождает его культурологическим комментарием, о том, что беличий мех подделывали кошачьим и продавали «на рабочий кредит» („They’ll go for coats <…> They make squirrels out of them and sell them on workers’ credit schemes”). Примечательно, что в переводе 2007 года совмещаются обе версии: *«на польты пойдут», «бело**к** будут делать на рабочий кредит»*. То есть сема «мошенничество» не передается в тексте А. Бромфильда („They’ll go for coats <…> and they’ll make protein out of them…”).

Образ «товарища» повсеместно сопровождается деталью **кожаной куртки**. Переводчики выбрали разные лексические средства для передачи детали «кожаная куртка» на английский язык: “leather tunic”, “leather jacket”, “double-breasted leather jacket”. Нам представляется важным, что переводчики сохранили преемственность между внешним видом Швондера, стоявшего в

начале повести в «кожаной куртке» в кабинете профессора, и — Шарикова, пришедшего в «кожаной куртке» к профессору в конце повести. Конечно, последний вариант перевода, использующий модуляцию, кажется наиболее привлекательным, поскольку службы ОГПУ, носили, действительно, не любые кожаные куртки, но именно двубортные. Кроме того, Э. Бромфилд сопровождает свой выбор комментарием, в котором описывает стиль одежды чекистов, и аналогию, которую Булгаков выстраивает между Шариковым и советскими спецслужбами, терроризировавшими писателя на протяжении всей его писательской деятельности.

КП «**разруха**» успешно моделируется во всех переводах, но перевод самого репрезентанта рознится и не всегда передает культурную специфику описываемого явления. Данный концепт реализуется во многом посредством яркой его лексической объективации. Если в переводе не передать репрезентант адекватно, то и сам концепт может не попасть в зону активного читательского внимания и осмысления.

Перевод А. Бромфилдом «разрухи» как «экономического упадка» (“economic collapse”) является неоправданным сужением семантики слова. И хотя, переводчик сохраняет авторскую образность (в английском нет категории рода, тем не менее “economic collapse” – «старуха с клюкой» – описывается местоимением “she”) и однородность при переводе репрезентанта, не давая читательскому вниманию рассеяться, он все же отсекает значительную часть смыслов (бытовая неустроенность, преступность, необразованность и т.п.). Кроме того, коллокация “economic collapse”, принадлежащая официально-деловому дискурсу, отличается от стилистически сниженного слова «разруха», что влечет появление в речи образованнейшего Филиппа Филипповича фраз типа «экономический упадок настанет в уборной» (“economic collapse will invade the lavatory”). Другие способы объективации концепта «разруха» – это описательные конструкции со словом “ruin” и слово с определенным артиклем “the Disruption”. Применение для перевода слова “Disruption” является, с точки зрения концептного подхода к тексту, более удачным [4].

Адекватная передача КП «**творец**» требует особого внимания переводчика к библейским аллюзиям и реминисценциям в повести. Поскольку в творчестве М.А. Булгакова существует множество пересечений с библейскими текстами, переводчик должен ориентироваться на подобные в ПЯ и передавать «христианский текст» с учетом языковой традиции принимающей ИТ культуры. Так, например, кульминационный момент в движении образа профессора, когда он возносится Борменталем до Бога в истории болезни Шарикова («Профессор Преображенский, вы – творец!! *(клякса)*») вызывает у читателя ассоциацию именно с Богом-Творцом, поскольку в культурной памяти русского крещеного человека находится главная молитва христианина – «Символ Веры»: *«Верую во Единаго Бога Отца, Вседержителя,* ***Творца*** *Небу и земли видимым же всем и невидимым…»*.

Слово «**творец**», таким образом, в русской культуре, как уже было отмечено ранее, имеет семы «Бог», «человек, наделенный творческим даром от Бога». Отметим, что на английском языке “The Symbol of Faith” начинается

словами: “*I believe in one God, the Father Almighty, **Maker** of heaven and earth, and of all things visible and invisible…*”

Переводчики «Собачьего сердца» единодушно выбирают лексему “creator” для передачи слова «творец». В библейских англоязычных текстах Бог именуется именно так. В третьей утренней молитве Св. Макария Великого «Ты бо еси мой Сотворитель» переводится “For Thou art my Creator”; в других утренних и вечерних молитвах слово «Творче» переводится также “Creator”. Лексикографический анализ слов “creator”, “maker” обнаруживают схожесть семантики по семе «Бог», но глаголы, от которых произведены данные существительные, различаются: оба означают творческую деятельность, но в глаголе “create” выделяется принципиальная новизна творения (то есть для дела профессора больше подходит глагол “make”).

Выбор переводчиками лексемы “creator” адекватен, но не эквивалентен по коммуникативному эффекту (КЭ). Слово “maker”, известное носителям английского языка в значении «Бог», но не «стертое» частым упоминанием в религиозных текстах, произвело бы больший эффект на читателя. КЭ от лексемы “maker” был бы ближе к КЭ оригинала, поскольку текст повести вызывал бы в таком случае ассоциацию с тем же религиозным текстом, что и оригинал (с «Символом Веры»).

Все описанные в статье переводы адекватны, но не во всех концептуально важных случаях эквивалентны, что обедняет булгаковский текст. Перспективно создание перевода повести, основывающегося на ее предпереводческом концептном анализе.

Литература

1. Брандес, М.П., Поворотов, В. И. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. / М. П. Брандес, В. И. Поворотов. – 3-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.

2. Воскобойник, Г. Д. Тождество и когнитивный диссонанс в переводческой теории и практике / Г.Д. Воскобойник // Вестник МГЛУ. Сер. Лингвистика. – М., 2004. – Вып. 499. – 181 с.

3. Янина, Е. С. Концепт «Творец» в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце» // Художественный текст глазами молодых: материалы междунар. научно-практ. конф. – Ярославль, 2018. – С. 223-227.

4. Янина, Е. С. Концептуальный анализ как средство сохранения переводчиком авторской воли в тексте // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: матер. II междунар. конф., Симферополь, 2018 г. / гл. ред. М. В. Норец – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. – С. 667–671.

5. Янина, Е. С. Концепты «порядок» – «разруха» в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце»// Филологические чтения: тезисы докл. междунар. конф. (Ярославль, 2017 г.). – Ярославль, 2017. – С. 334 – 337.

СОДЕРЖАНИЕ

КАФЕДРА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ПОЛВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Титаренко Е.Я. 50 лет кафедре методики преподавания филологических дисциплин..... 4
Васильев В. В. Из истории обучения иностранных граждан в Симферопольском государственном (Таврическом национальном) университете (1973-2013) 13
Андросюк Н. В. Мои воспоминания. 19
Мэндельска Й. Поздравления университету 20
Полякова Е. ***В.*** Поздравления кафедре 21

КРЫМ ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ: ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА

Орехова Л.А., Дубровский А. В. Профессор крымского пединститута Е. В. Петухов и его дневник в фондах ОР ИРЛИ (Пушкинский дом) РАН..... 23
Тимофеева Л. А. Крымская тема в публикациях «Санкт-Петербургских ведомостей» в 30-е гг. XVIII в. 26
Орехов В.В. «В лабиринте крымского мифа»: опыт научной републикации литературных источников о Крыме. 36
Ященко Т.А., Ященко Е. Л. Креолизованное представление Крыма в путеводителях XIX – начала XX в.в. 41
Зайцева И. П. Лирический адресант и лирический адресат: их взаимодействие и возможные ипостаси в лирике Максимилиана Волошина. 44
Науменко-Порохина А.В. "Живу только Россией и в ней свершающимся" (М.Волошин). 50
Курочкина Д.Н., Крюкова Л. Б. Языковое выражение перцептивных образов в поэзии М. Волошина. 55
Зайцева А. П. Многогранность творческой личности Максимилиана Волошина сквозь призму кинематографа. 58
Киселева Е. В. Цветовые обозначения в стихотворениях и акварелях М.Волошина и их изучение в иностранной аудитории. 62
Романова Е. С. Символика цвета и звука в крымских рассказах К. Г. Паустовского (на примере рассказов «Бриз» и «Умолкнувший звук»). 65
Новикова Т.Ю., Балашова И. Г. Отражение истории и современности при вербализации образа Крыма в учебных текстах по РКИ: города и памятные места. 69
Первых Д. К. Крымские путешествия в эпоху Крымской войны (По страницам журнала «Современник»)..... 72
Нестерук В. В. Современная ситуация в Крыму глазами представителей американской сетевой поэзии. 76
Талицкая А.А., Шаманова М. Ассоциативное поле лексемы «Крым» в языковом сознании студентов. 80
Байкина А.Ю. «Чувство места» в «Очерках Крыма» Е.Л.Маркова: связь пространства и мифологических персоналий. 83

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ И ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Акишина А.А., Тряпельников А. В. Кибертексты и киберобразы как новые средства знакомства с русскоязычной культурой в теории и современной практике преподавания РКИ. 86

Богданович Г.Ю., Рудницкая Л. И. Еще раз о заимствованиях (к вопросу о преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» на нефилологических факультетах) 92

Ассуирова Л.В., Хаймович Л. В. Познавательно-речевая задача в процессе обучения русскому языку как неродному. 96

Шархуугийн Тунгалаг Коротко об истории преподавания русского языка в Монголии 100

Сунь Юйминь Работа центра по изучению русского языка и русской культуры в университете Санья. 102

Белозёрова А. В. Формирование национального самосознания обучающихся Детского университета в процессе работы с художественным фильмом 104

Васильева Ю. А. Региональный эргонимический материал в преподавании русского языка как иностранного (на примере эргонимов города Симферополя). 107

Горбова Н. В. Обучение иностранному языку в контексте соизучения культур (на примере книг Д.Пуччо). 111

Гранева И. Ю. Культурологический подход на уроках русского языка и литературы как средство развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся. (Опыт создания комплексного лингвокультурологического словаря). 113

Гужова Н. В. К вопросу об использовании электронной обучающей среды вуза в практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. 118

Гусейнова Р. Н. Довузовская подготовка иностранцев в Крыму: от СГУ до КФУ. 120

Дерябина С.А., Микова С.С., Митрофанова И. И. Использование современных информационных технологий в преподавании РКИ. 123

Дроздова С.А., Иванова Н.П., Лантух Н. А. Структура учебно-методических пособий по аналитическому чтению художественных текстов для иностранных студентов продвинутого этапа обучения. 128

Дурмович К., Митрофанова И. И. Особенности изучения русского языка экстравертами и интровертами в польской аудитории. 130

Кочерова М.А., Сметанина О. А. Дидактические возможности использования мультипликационных фильмов в обучении русскому языку как иностранному. 136

Зиновьева Т. И. Готовность современного педагога к обучению русскому языку в условиях языкового и культурного многообразия образовательной среды. 139

Ачилова Е.Л., Ачилова В. П. Творческая деятельность студентов-переводчиков при изучении дисциплины «Стилистика перевода». 143

Дикарева С.С., Чернобривец С. Г. Корпусные технологии в изучении русского синтаксиса. 146

Крушинская Т. Ф. Методологическая основа повышения динамики личностного развития обучающихся в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи». 149

Кадлубинская П. В. Знакомство студентов, изучающих русский язык как иностранный, с верованиями и обрядами славян на материале русской сказки. 151

Авдонина Л. П. Контроверсия и ее роль в системе обучения речи. 154

Ковалев В. И. Дневник общения: от 5 класса до ЕГЭ. 158

Колтухова И. М. Использование эвристических заданий на уроке внеклассного чтения в пятом классе (на материале рассказа Александра Грина «Гнев отца»). 161
Мартынюк А. Я. Особенности обучения детскому чтению: компетентностный подход. 165
Николаенко С. В. Комплексное взаимосвязанное изучение языковых, лингвокультурологических и социокультурных процессов на уроках русского языка в школе. 169
Свойкина Л.Ф., Кулешова Р. В. Внеаудиторная работа как один из факторов успешной адаптации иностранных обучающихся на подготовительных факультетах..... 173
Гемба Е.С. Басенное творчество И. А. Крылова в современных программах для младшей школы. 176
Трегубова Л. С. Обучение младших школьников русскому языку на основе коммуникативно-деятельностного подхода в условиях многоязычия. 179
Туманова Е. А. Современное славянское фэнтези и его влияние на школьников. 182
Шахова Е.М., Паутова К. А. Функционально-коммуникативный подход к изучению языка как один из наиболее удачных методов в практике РКИ 185
Шевелева Т.Н., Труханенко М. К. Социокультурное пространство города как способ изучения РКИ. Образовательная экскурсия в рамках урока на тему «Волга-матушка»..... 187
Щеголихина М. А. Тексты анекдотов как потенциальный дидактический материал для изучения русского языка как иностранного. 191
Кочкин М. В. Кейс-метод как прием изучения коммуникативных дисциплин. 194

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ

Перзеке А. Б. Интертекст поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник» в поэме С. А. Есенина «Анна Снегина»..... 197
Иванова Н.П., У Хао Пейзажный дискурс в русской и китайской прозе первой трети XX века. 200
Орехова Е. Е. Лики Китая в русской литературе (К вопросу о межкультурном взаимодействии). 204
Култышева О. М. Единомышленник как адресат Маяковского. 207
Юхнова И. С. Проза М.И. Шевердина как советский остерн. 211
Ильченко Н. М. Исторический фон романа Н.И.Греча «Черная женщина». 214
Федорова Е.А., Нуждина О. В. Рождественские и святочные рассказы русских и зарубежных писателей..... 217
Чжан Менцзя Творчество К. М. Станюковича в прижизненной критике. 220
Данильченко М.С. «Три повести» Н. Ф. Павлова: творческий поиск в русле литературной тенденции..... 224
Канарская Е. И. Специфика карнавальности в драматургии Н. В. Коляды. 227
Сузрюкова Е. Л. Взаимопересечение культур в цикле рассказов В. А. Никифорова-Волгина «Детство». 230
Гарганов И. В. Своеобразие диалога культур в лирическом творчестве Владимира Набокова (на материале сборника «Гроздь»). 233
Маринина Ю. А. Инокультурные образы в романе Ж.-К.Гюисманса «Наоборот». 237
Герасимова С. В. Философия совести в «Братьях Карамазовых» Ф.М. Достоевского. 240

Шинкевич О. Н. Портрет-впечатление как способ изображения второстепенных и эпизодических персонажей в ранних повестях А. И. Куприна. 243
Кравченко Е. В. Интертекстуальные трансформации в романистике А. Ф. Писемского (Художественный полилог с зарубежными писателями). 246

ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Хромов С. С. Русский язык в современной коммуникации (Некоторые аспекты актуальной проблемы)..... 250
Богданович Г.Ю., Калугина А. Ю. Учебные СМИ и их роль в формировании имиджа вуза..... 253
Буянова Л. Ю. Фразеологическое представление конфессиональной культуры народа: константность ценностей как основа бытия..... 256
Салех Алкади Мансур Отражение менталитета народа в пословицах и поговорках о семейно-родственных связях (на материале русских и арабских паремий)..... 258
Николаенко С. В. Мир артефактов белорусской культуры на уроках русского языка. 265
Романова Т. В. Толерантность как культурная, политическая, лингвистическая проблема (Анализ материалов СМИ и политического дискурса). 269
Юрина Е. А. Лексико-фразеологические и дискурсивные средства репрезентации метафорической модели «Интеллектуальная деятельность – это поглощение пищи» в русском языке. 272
Томасик П. Названия аэропортов. Вступление в тему. 275
Балацкая Ю.Ю. Фразеосемантическое микрополе ‘пассивное внимание’. 278
Воронина Т. М. Фразеологическая компенсация антонимических лакун при характеристике речи в русском языке. 281
Марфина Ж. В. Вербализация стереотипов свойских отношений в русских и украинских паремиях 284
Красовская Н. А. Устойчивые выражения в структуре обряда (на материале тульских говоров)..... 288
Литвинчук И. Н. Межкультурное взаимодействие и феномен счастья: эмпирический подход..... 291
Бондаренко Е. Н. О необходимости исследования лингвокультурных типажей служащих пожарной охраны. 293
Мухина И. К. Национально-культурные представления в структуре оппозитивных концептов «Юность» – «Старость». 296
Томасик С. Об употреблении латинских и греческих суффиксов в торговых названиях русских лекарственных препаратов..... 300
Кириченко Ю. С. Использование лексических диалектизмов в художественном произведении (на материале поэмы И. Григорьева «Обитель»). 303
Сурган М. А. Наречия оценки в заголовке публицистического текста (на материале медиатекстов крымских СМИ). 306
Волокитин Д. Ю. Жанровая ориентация как предварительно-содержательная модель жанровой формы..... 309
Янина Е. С. Особенности перевода на английский язык концептосферы повести М. А. Булгакова «Собачье сердце»..... 312

Научное издание

ДИАЛОГ КУЛЬТУР.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

VI Международная научно-практическая конференция
9-11 октября 2018 г.

Редакторы: В. В. Орехов, Е. Я. Титаренко

Формат 70x100/16. Усл. печ. л. 26,00. Тираж 300 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии ИП Бражникова Д.А.
295053, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Оленчука, 63,
тел. +7 978 71 72 902, e-mail: braznikov@mail.ru