МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
ФГАОУ ВО «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И.ВЕРНАДСКОГО»

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

III Международный симпозиум

(8 – 12 июня 2019 г.)

Сборник научных статей

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2019

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)
Р 89

Рекомендовано к печати Ученым советом факультета славянской филологии и журналистики Таврической академии (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (протокол № 4 от 11 апреля 2019 г.)

Рецензенты:
Оксана Сергеевна Иссерс, доктор филологических наук, профессор (ОГУ им. Ф.М. Достоевского, Омск);
Анжела Григорьевна Шилина, доктор филологических наук, профессор (КФУ им. В.И. Вернадского, Симферополь);

Редакционная коллегия:
Г.Ю. Богданович, доктор филологических наук;
В.В.Орехов, доктор филологических наук;
Е.Я. Титаренко, доктор филологических наук (*ответственный редактор*);
Т.А.Ященко, доктор филологических наук;
Т.В. Аржанцева, кандидат педагогических наук;
Е.М. Шахова, кандидат филологических наук;
Р.Н. Гусейнова (*технический редактор*).

Р 89 **Русский язык в поликультурном мире :** сборник научных статей III Международного симпозиума (8-12 июня 2019 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко. В 2-х т. Том 2. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. – 426 с.
ISBN 978-5-907162-64-8 (т. 2)
ISBN 978-5-907162-62-4

В сборнике представлены научные статьи по докладам участников III Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире», состоявшегося в рамках XIII Международного фестиваля «Великое русское слово» (Республика Крым, г. Ялта). В статьях освещаются дискуссионные вопросы развития русского языка в эпоху глобализации, социо- и этнопсихолингвистики; анализируются лингвокреативные тенденции в сфере коммерческой и городской номинации, а также проблемы политической, юридической и медиалингвистики, методики организации ассоциативного эксперимента в изучении национального языкового сознания, теории и практики лингводидактики, методики преподавания русского языка как иностранного, лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов филологических специальностей и журналистов.

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)

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.

ISBN 978-5-907162-64-8 (т. 2)
ISBN 978-5-907162-62-4

© Авторы публикаций, 2019
© ИТ «АРИАЛ», 2019

ЛИНГВОДИДАКТИКА. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

КЕЙКИСЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Л.П.Авдонина
Avdonina-LP@yandex.ru
МБОУ «Алупкинская СШ №2»
(*Городской округ Ялта, Алупка*)

Инновационные технологии в условиях современного образования становятся объективной необходимостью и в школе, и в вузе. Новая организация общества, новое отношение к жизни предъявляют новые требования и к образованию, т.к. основная цель современного обучения – не только накопление учеником определённой суммы знаний, умений, навыков, но и превращение человека в самостоятельный субъект образовательной деятельности.

Современное образование опирается на активность ученика, направляемую педагогом. Чтобы этого достичь, надо искать образовательные ресурсы. Одним из них, как показал опыт работы, может стать признанная инновационной технология кейкис. Это проблемно-ситуативное обучение, особый жанр кейса, который формирует умение пользоваться теоретическими знаниями, осмыслять фактический материал. Параллельно решаются задачи управления учебной группой во время учебной деятельности.

Действительно, кейкис обеспечивает актуализацию имеющихся знаний, создание нового знания и формирование новых учебных компетенций в процессе активной самостоятельной деятельности обучаемых по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение новыми универсальными учебными действиями и развитие мыслительных способностей. Кроме того, кейкис – это интерактивная форма обучения. Кейкис не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее из предоставленной информации.

Автор концепции В.Д.Киселев инструмент познания «кейкис» (key integrated information system) основывает на сетевых

идеях, фрактальном подходе, где технология выступает как метод коллективного обучения, интегрирует в себя методы развивающего обучения, включая процедуры индивидуального формирования личностных качеств обучаемого [1]. Существуют разные формы кейкиса (вводный, информационный, стратегический, тренинговый, исследовательский). Рассмотрим особенности работы по реализации исследовательского кейкиса, т.к. в школьном изучении русского языка недостаточно возможностей для организации исследовательской деятельности, а кейкис позволяет организовать эту работу по разумному и доступному сценарию.

Если создавать кейкис-исследование, то в любом случае обучаемый освоит этапы научного исследования и тем самым повысит свою самооценку, научится логически и индуктивно мыслить, сможет корректно описать проблемные поля, поля задач и принять взвешенное решение по проблеме. При этом надо решить, в рамках какой матрицы управления учебными действиями будет проходить обсуждение вопроса. Кейкис предоставляет для решения этого вопроса инструменты архетипизации, т.е. можно обратиться к коллективному бессознательному (по К.Юнгу). Метафоры из произведения художественной литературы, сказок покажут нам особенности поведения людей в ситуации обсуждения проблемы: предлагаются образы кардинала Ришелье (Авторитет), Арамиса, (Формальный руководитель), д'Артаньяна (Харизмат), Атоса (Лидер). Или старухи, старика и золотой рыбки и т.п. Каждый участник обсуждения может выбрать для себя роль и вести себя соответственно этой роли.

Как ведет себя во время занятия педагог? Ему придется заранее обдумать особенности коммуникации во время учебной деятельности. Во время учебного занятия обычно представлена коммуникация двух уровней: для коммуникации «вниз» характерно наставление, мотивирование, демонстрирование, информирование. Коммуникация «вверх» идет от обучаемых к педагогу. Тут представлены институциональные риторические жанры речевого общения: ответ на уроке, доклад, объяснение, комментарий, высказывание своего мнения и т.п. Для хорошей коммуникации разумно максимально выбрать коммуникацию «вверх» и стремиться установить доброжелательные отношения.

В процессе учебной коммуникации возникает обычно три типа связей:

– позитивно оценивающая поддерживает отношения, создает впечатление, что адресат или адресант является самым важным элементом коммуникативного процесса. Это мотивирует обучаемых, помогает осознанно идти к достижению учебной цели. Для пятиклассника не привлекательно задание «Контрольное списывание», а вот флешмоб «Спиши без ошибок и получи пять» интересен абсолютно всем;

– негативные обратные связи тоже очень важны, они помогают адресанту сориентироваться в том, что его сообщение не получило правильной интерпретации. Но это может вызвать у адресата защитную реакцию и привести к срыву процесса неконфликтного общения;

– связи, не содержащие оценки, тоже значимы: они позволяют получать информацию об эмоциональном отношении получателя сообщения к передаваемому содержанию, могут помочь четко сформулировать мысль или же склонить кого-либо к обдумыванию определенных содержаний.

На занятии возникает атмосфера посредственного контакта, и в этом случае все внимание сосредоточивается на адресате, т.е. на обучаемом. Эта мысль означает, что способ понимания сообщения зависит не только от намерения отправителя и формы его высказывания, но также от того, как он воспринимается участниками общения (от его компетенций, знания, опыта, престижа, убеждений и т.п.). Если педагог не объяснил современному ученику, что означает словосочетание «поля ржи», адресат знаний не получит.

Когда спрогнозированы все риски и достоинства планируемого учебного общения, можно приступать к реализации самого кейкиса: 1) исследовать ситуацию; 2) разобраться в сути проблемы; 3) предложить возможные решения; 4) выбрать лучшие из них.

Из имеющихся вариантов решения проблемы (метод инцидентов, метод разбора деловой корреспонденции, ситуационно-ролевая игра, дискуссия, игровое проектирование) выбираем оптимальный вариант. Например, у обучаемых на сегодня есть проблема: в учебнике по русскому языку для 5 класса, ч. 2, с. 55 (ав-

торский коллектив Л.М.Рыбченкова, О.М.Александрова, А.В.Глазков, А.Г. Лисицин) ученикам сообщают следующее: «Инфинитив можно распознать по типичным *окончаниям*: **бежать**, **идти**, **лечь**». (Окончания не выделены). Далее идет правило в рамочке, прямо следующей строкой: «В глаголах с *суффиксом* инфинитива **-чь** на конце пишется **ь**. **Беречь. Мочь**». У учеников возникают когнитивный диссонанс и естественный вопрос о принадлежности морфем **-ти**, **-ть**, **-чь** к определенному классу морфем. Это настоящая античная контроверсия, очень популярная в V в. до н.э.: одни говорят одно, а другие утверждают противоположное.

Технология кейкиса требует начать учебное исследование с формулировки заголовка, т.к. дальнейший текст и ход мыслительной деятельности напрямую зависят от вида заголовка. Выбирая заголовок, мы выбираем функционально-смысловой тип текста. Исследование начинается с поля вопросов, и поле вопросов разумнее всего представить заголовком-вопросом, который кристаллизует одну из проблем и становится исследовательским вопросом. Такой заголовок обещает адресату, что решение вопроса обязательно даст обучаемым какое-то новое знание (Так что же такое -ти, -ть, -чь в инфинитиве?)

Затем рекомендуется сформулировать второй заголовок, который покажет суть возникшего противоречия. Это и будет формулировка той проблемы, которую надо решить (Есть ли в инфинитиве окончания?).

У любой задачи есть внутренняя и внешняя среда, и проблемы порождает внешняя среда. Выбор решения зависит от качества внутренней среды, от ее активной и пассивной части. Активная часть – это индивиды, группы со своими целями, ценностями, моделями. Пассивная среда – это набор инструментов (план, база данных, алгоритм морфемного разбора и т.п.). Анализ активной и пассивной части внутренней среды даст ответ на вопрос, как в учебнике мог появиться такой продукт, т.е. такая противоречивая информация. В итоге формируется поле проблем (как можно было этого избежать).

Далее формулируется решение проблемы. Сначала дается ее краткая формулировка, затем ее смысл детализируется. Исследователи приходят к пониманию того, что стало причиной их ко-

гнитивного диссонанса, осознают, что по отношению к инфинитиву лучше использовать формулировки «оканчиваются», а не «окончание». Затем определяем степень инновационности такого решения: норма, модернизация нормы, инновация, смена идентичности. Оценим принятое решение. Оно на уровне нормы: «Инфинитивом называют начальную форму, которая называется **неопределенной формой** (или **инфинитивом**). Она *оканчивается* на **-ть, -ти, -чь** (это формообразующие суффиксы, которые не входят в основу), а **-чь** – часть корня и часть суффикса от личных форм глагола на **г**, **к**, которые входят в состав корня, а **т** входит в состав суффикса».

Следует объяснить причины выбора именно такого решения (традиционное решение). При этом обучаемые понемногу окунутся в атмосферу научных споров, концепций, подходов и будут учиться выбору адекватного времени научного осмысления проблемы.

Во время реализации кейкиса преподавателю придется решить еще одну управленческую задачу: смоделировать и реализовать поведенческую стратегию сотрудничества (ты выиграл и я выиграл) и избежать стратегий типа соперничество (ты выиграл – я проиграл).

Технология кейкиса ориентирована на вопрос «почему», а умение создавать новое знание поддерживает высокую самооценку адресанта. Текст кейкиса – это рассуждение, он дает возможность воздействовать на адресатов силой убеждающего слова, и письменного, и устного.

Процесс формирования речевых умений в сфере научного стиля очень важен. Если устные жанры научной речи еще как-то формируются на уроке, то письменные представлены незначительно (например, сочинения на лингвистическую тему). Однако надо обучать школьников научной речи, т.к. она обеспечивает умение формулировать тезис, строить текст с соблюдением всех правил логики, правильно выстраивать аргументы, осознавать реально применяемые в научном тексте средства выразительности, что способствует воспитанию адекватной современному обществу языковой, коммуникативной и филологической личности.

Кейкис не панацея, но один из возможных способов работать на занятии по-новому, видеть новые резервы, формировать навы-

ки самостоятельного получения знаний в процессе взаимодействия и поиска.

Литература

1. Киселев В.Д. Российские кейсы в жанре кейкис // Маркетинг услуг. 2014. № 1. – С. 22-47.

2. Кузнецов В.Ф. Понятие и модели коммуникаций: теоретический аспект // Коммуникология. 2014. Т. 3. – № 3. – С. 39-45.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «СОКРОВИЩНИЦА ПРАЗДНИКОВ НАРОДОВ КРЫМА» КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т. В. Аржанцева, С. А. Дроздова

atana@i.ua; stellad@rambler.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

(Симферополь)

В современной педагогике сложилась тенденция рассматривать проектную деятельность не только как личностно-ориентированную технологию, в основу которой заложена идея совершенствования познавательных способностей обучающихся посредством развития умения конструировать собственные знания самостоятельно под контролем и руководством педагога, но и как метод, способствующий формированию творческого познавательного мышления.

Основными достоинствами проектной деятельности принято считать следующие факторы:

• в процессе коллективного творчества обучающиеся приобретают навыки свободно ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно исследуя материал, необходимый для реализации проекта;

• участники проекта получают уникальную возможность развивать свои творческие способности, коллективными усилиями создавая определенный продукт, приобретающий для них значимость хотя бы по той причине, что он создан ими самими.

Возможно, именно личностной значимостью для обучающихся результатов собственной познавательной деятельности и

объясняется одно из неоспоримых преимуществ проектной технологии – стойкая познавательная мотивация, возникающая в процессе работы над проектом. Для совершенствования вузовского обучения важно, что такая мотивация к приобретению знаний является не внешней (экстринсивной), а внутренней (интринсивной). Как известно, не экстринсивная, а интринсивная мотивация способствует развитию творческого познавательного мышления обучающихся, радикально отличающегося от процесса суммарного накопления знаний.

Цель исследования – изучить возможности проектного метода обучения в развитии творческого познавательного мышления обучающихся на примере творческого проекта «Сокровищница праздников народов Крыма», впервые реализованного в рамках учебной дисциплины «Проектная деятельность» в осеннем семестре 2018–2019 уч. гг. в Таврической академии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Результаты данного проекта представляются весьма актуальными не только для его участников, но и для всего населения Крымского полуострова, характеризующегося поликультурным и полиэтническим составом.

Методологической основой исследовательской деятельности по изучению возможностей проектного метода обучения в развитии творческого познавательного мышления обучающихся явились разработанные в отечественной и зарубежной педагогической психологии научные положения о закономерностях психического развития личности в процессе деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Дж. Гилфорд, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Е. Торренс, Д.Б. Эльконин и др.).

Для реализации цели исследования использовались следующие методы:

- наблюдение;
- анкетирование;
- изучение продуктов учебной деятельности обучаемых.

Идея проекта возникла на основе понимания того, что формирование толерантного отношения к представителям различных национальностей, безусловно, является ключевой проблемой современности. Любое общество не однородно по составу, и умение жить в поликультурной среде – залог мирного будущего. В связи с этим проблема поликультурного взаимодействия и воспитания обучающихся может считаться первоочередной задачей любого образовательного учреждения.

Проект «Сокровищница праздников народов Крыма» задумывался как работа обучающихся над созданием одноименного сайта для информирования жителей и туристов, посещающих Республику Крым, о проведении праздничных мероприятий всех проживающих на полуострове народов. И хотя работа обучающихся над созданием сайта продолжается, на сегодняшний день он уже включает в себя информацию о праздничных обычаях, кухне, старинных национальных песнях, танцах многих народов полуострова.

Обоснованием для реализации данного проекта служит тот факт, что Крым является полиэтнической территорией и народы, населяющие его, вносят свой вклад в культурную жизнь всего полуострова. Народные праздники отражают самобытность, обычаи, культурные и религиозные традиции. По данным статистики, население Крыма на 2018 год представлено по национальностям следующим образом:

- русские – 65%;
- украинцы – 16%;
- татары – 12%;
- белорусы – 1%;
- армянское население – 0, 5%;
- люди другой национальности (караимы, евреи, греки, крымчаки, чехи, итальянцы, поляки и др.) – 2,5%.

Изучение праздников народов Крыма в лингвокультурологическом, историческом аспектах в процессе работы над проектом позволило обучающимся КФУ понять, насколько близки по отношению друг к другу представители разных народов, проживающих на одной территории долгое время.

К методологическим основам данного проекта можно отнести в первую очередь системный подход, позволяющий сформиро-

вать у обучающихся навыки межкультурного общения в процессе деятельности, начиная с разработки концепции сайта о праздниках народов Крыма и заканчивая его наполнением. Кроме того, немаловажную роль в этом аспекте играют культурологический и аксиологический подходы, способствующие приобщению обучающихся к поликультурной информации и обучению сотрудничеству посредством самой учебной деятельности.

Работая над проектом, первокурсники не только участвовали в межкультурном диалоге, но и научились лучше понимать собственную культуру во взаимосвязи с другими.

Опыт работы над проектом, направленным на формирование региональной поликультурной компетентности обучающихся, способствует не только развитию национального самосознания в целом, но и развитию культуры межнационального и межконфессионального общения.

Как отметили сами участники проекта, сохранение народных традиций и праздников для будущего поколения актуально и интересно. Это помогает объединить людей.

Целенаправленные педагогические наблюдения, проведенные в процессе работы над проектом, анкетирование его участников и изучение продуктов их учебной деятельности позволяют сделать следующие выводы:

1. Творческая ориентация проектного метода обучения дает возможность осуществлять вузовское образование не только как процесс удовлетворения познавательных потребностей обучаемых, но и как эффективный способ развития человеческой личности в культуре собственной нации и культурах дружественных народов.

2. Стремление реализовать собственные возможности и проявить свои способности в творческом исследовательском труде – это и есть то мотивирующее начало, на котором формируется познавательный интерес.

3. Применение проектного метода в учебной деятельности меняет статус не только обучающихся, но и преподавателя. Умело используя преимущества проектной технологии, он утрачивает роль транслятора знаний и приобретает статус независимого консультанта, основными функциями которого становятся следующие:

• направлять исследовательскую деятельность обучаемых в нужное русло;

• помогать преодолевать трудности, с которыми неизбежно сталкиваются участники проекта;

• отвечать на вопросы, возникающие в процессе коллективной деятельности.

4. Образовательная ценность творческих проектов заключается не только в их результативной стороне, но и в самом процессе творчества, способствующего развитию познавательного мышления обучающихся.

Проведенное исследование дает возможность наметить некоторые перспективы в изучении обозначенной в названии статьи проблемы.

Предметом специального изучения может стать влияние интринсивной мотивации и эмоционального фактора на развитие творческого мышления обучаемых в процессе реализации исследовательских учебных проектов, а также создание психолого-педагогических программ оптимизации и развития творческого мышления студентов вузов.

Литература

1. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие / авт. Т.Ю. Артюгина. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.

2. Сгонник Л.В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2016. – №5.1. – С. 1-4. – URL:https://moluch.ru/archive/109/26321/

3. Управление инновациями в образовательном учреждении: образовательные практико-ориентированные технологии / авт.-сост. М.В. Русинова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 175 с.

ИНФОДИДАКТИКА И АКСИОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС[1]

Е.В. Архипова
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»
(Рязань)

Антропоцентрический подход в педагогической науке XXI века предопределил расстановку акцентов на субъективность и индивидуальность самого процесса познания, когда объективное знание приобретает субъективный смысл в сознании растущего человека в зависимости от его потребностей и мотивов. Это соответствует мысли Э.Сепира о том, что язык, будучи мощным фактором социализации личности, является при этом и «наиболее мощным и единственно известным фактором развития индивидуальности» [6].

На рубеже второго десятилетия XXI века довольно четко обозначились два научных направления, рассматривающие образовательный процесс как процесс передачи знаний из поколения в поколение в новой, антропоцентрической парадигме: с одной стороны, имеется ввиду педагогическая аксиология, исследующая проблематику формирования ценностного сознания и ценностных ориентаций современной молодежи, а с другой стороны, инфодидактика, которая, используя современные научные данные о когнитивных процессах, характерных для представителей «поколения гаджетов», решает проблемы разработки новых технологий обучения исходя из реалий информационного общества.

Современное образование, и языковое в том числе, ориентируется на психологические и когнитивные особенности современных школьников и студентов, для которых характерно так называемое «клиповое мышление». Представители цифрового поколения («digital native») [9], или как мы его называем – «поколения гаджетов», характеризуются целым рядом личностных, психологических, когнитивных, социальных свойств и качеств, среди которых выделяются способность к многозадачности, предпочтительность визуального способа получения информации, стремление к независимости и эмоциональному межличностному

[1] Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-413-620003.

контакту. Эти характеристики современной молодежи определяют актуальность разработки новых образовательных технологий, обеспечивающих успешную инкультурацию и социализацию личности. Сегодня, в век информации, речь идет прежде всего об инфокогнитивных технологиях.

Методологическая база лингвистики и лингводидактики сегодня расширяется за счет обращения к семиотике как учению о знаковых системах, при этом особый интерес в плане формирования ценностного сознания средствами родного языка имеет социальная семиотика. Современную лингводидактику в семиотическом аспекте можно представить как синтез инфо- и аксиодидактики. Оппозиция *аксиосферы* и *инфосферы* здесь условна, поскольку эти сферы не противопоставлены друг другу, а являют в своем единстве *семиосферу* образования. Для инфодидактики характерна диалогичность, интерактивность, приоритетность знания. Для аксиодидактики – аксиологичность, персонифицированность, приоритетность ценностного сознания и его экология.

Под инфодидактикой мы понимаем организацию обучения в информационной образовательной среде с помощью инфокогнитивных технологий, с учетом выявленных у представителей «поколения гаджетов» когнитивных особенностей переработки текстовой информации [4]. В свою очередь аксиологическая лингвометодика – это ответ на вызовы времени и реализацию ценностного подхода к обучению языку, причем ее инновационная составляющая заключается прежде всего в обращении к проблемам формирования ценностных ориентаций молодежи, становления языкового и ценностного сознания личности посредством родного языка в условиях информационного образовательного пространства [1; 2].

Современная социокультурная ситуация в обществе поставила перед школьным образованием актуальную задачу формирования у представителей «поколения гаджетов» ценностного отношения к миру, к обществу, к окружающим людям, к природе, к языку, т.е. проблему становления ценностного сознания личности в процессе обучения. При этом знания и познавательная активность личности рассматриваются как самостоятельные ценности образования, и потому эти аспекты аксиодидактики и инфодидактики присутствуют в действующих стандартах [7]. Так, в

стандартах основного общего образования (ФГОС ООО) среди личностных характеристик выпускников сформулированы ценностно ориентированные задачи, относящиеся *к аксиосфере* современного образования: овладение «духовными ценностями и культурой многонационального народа России», обеспечение «духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся». Среди аксиологичных личностных характеристик выпускника основной школы выделены следующие: «любящий свой край и свое Отечество», «уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции», осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; «осознающий ценность труда, науки и творчества»; «уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством», «уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог» [8].

Инфосфера современного образования представлена в этом документе обеспечением «реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке»; «доступности получения качественного основного общего образования», а портрет выпускника основной школы включает в себя такие качества, как «активно и заинтересованно познающий мир», «умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике» [8].

Проблема обучения русскому родному языку в соответствии с действующими стандартами приобретает новый, аксиологический вектор. При этом знания в информационном обществе приобретают характер ценности, к осмыслению которой личность должна прийти в процессе обучения. В основе аксиологической лингвометодики как направления в составе частных методик обучения лежит социокультурный принцип обучения языку, в соответствии с которым языковое образование нацелено не только формирование языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций обучающегося, — оно обеспечивает инкультурацию личности, приобщение ее к ценностям культуры народа, а также социализацию в обществе [3, с. 42].

Информационная среда сети интернет оказывает существенное влияние на социализацию современной молодежи. Учеными-психологами исследована связь когнитивных типов переработки информации у подростков с их моральным становлением, с социализацией личности: «Информационная социализация становится одним из основных институтов социализации подростков» [5, с. 78]. Так, показано, что ценностное самоопределение личности в условиях информационного общества затрудняется и осложняется бесконтрольным влиянием сети интернет и разной степенью способности подростков критически оценивать получаемую информацию. При этом доказано: чем выше у подростков развита способность к когнитивной переработке информации, тем выше моральное сознание и готовность признать ответственность за нарушения моральных норм при анализе поступков, где присутствует моральный выбор [5].

Инфокогнитивные технологии основаны прежде всего на учете когнитивных особенностей переработки текстовой информации современным поколением молодежи, у которого образное восприятие превалирует над логическим мышлением. Этот фактор важно учитывать при разработке современных моделей обучения языку.

Языковое и ценностное сознание формируются прежде всего посредством языка, сквозь призму текста как лингвистического, лингвокультурного, аксиологического, инфодидактического понятия. Отсюда следует вывод о необходимости использовать этот феномен для формирования умений и навыков когнитивной переработки информации, заложенной в тексте, на уроках русского языка при анализе аксиологичных текстов нравственно-этической и моральной тематики, в том числе и в сети интернет. Таким образом, актуальной методической задачей современного языкового образования становится создание и поддержание развивающего потенциала инфо- и аксиосферы (а шире – семиосферы) педагогического дискурса, основу чего могут составить созданные в сети лингвометодические блоги или интернет-сайты, содержащие специально отобранные, актуальные тексты для анализа их ценностной составляющей в процессе речевого развития на занятиях по русскому языку, для выяснения позиции школьников и студентов по тому, что сообщается в этих интернет-текстах, для

написания учащимися творческих работ типа эссе. При этом важно создавать и использовать специально отобранные и скомпонованные в виде авторских блогов интернет-ресурсы, организовывать группы в социальных сетях с аксиологичной тематикой интересов. Анализ этих ресурсов может проходить в форме письменных размышлений и комментариев по ряду выстроенных педагогом смысложизненных вопросов.

Овладение родным русским языком – это важнейшее условие развития когнитивных структур мозга, обеспечивающих личности активное познание мира в его ценностном отношении. Вот почему сегодня важно направить усилия ученых-методистов, лингводидактов на исследование и решение научной проблематики, связанной с обеспечением инфо- и аксиосферы языкового образования и речевого развития современного поколения, соответствующей современным достижениями семиотики, когнитивистики и аксиологии.

Литература

1. Архипова Е.В. Аксиологическая лингвометодика в образовательной парадигме XXI века // Наука и культура. – Самара: СамГУПС, 2018. – 324 с. - С. 55-58.

2. Архипова Е.В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М.Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. - 2018. - № 3 (47). – С. 64-70.

3. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 202 с.

4. Архипова Е.В., Щербин В.К. Инфокогнитивные технологии в современном филологическом образовании (инфокогнитивная дидактика) // VII Международный лингвистический конгресс "Язык и мир" (Ялта, 5-8 октября 2015): Сб. науч. докладов / Отв. ред. А.Н. Рудяков, Ю.В. Дорофеев. - Симферополь: ООО "Форма", 2015. – С. 20-24.

5. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Кирсанов К.А. Когнитивные способы переработки социальной информации в сети интернет и особенности морального сознания подростков // Психологическая наука и образование. – 2018. Т. 23. – № 5. – С. 77-86.

6. Сепир Э. Язык // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – С. 223-247.

7. ФГОС ООО // Минпросвещения России: Банк документов. [Электронный ресурс]. – Точка доступа: https://docs.edu.gov.ru/#activity=26

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. – Точка доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/ (21.02.2019)
9. Prensky, Marc. «Digital Natives, Digital Immigrants». On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001). [Электронный ресурс]. Точка доступа: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (30.01.2019)

КРЫМСКИЙ «ПАЗЛ», ИЛИ КАК СЛОЖИТЬ ЦЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КРЫМЕ НА УРОКАХ РКИ

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

Лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы при обучении РКИ признаются в числе наиболее эффективных в современной методике. Это нашло своё отражение и в нашем учебном пособии «Знакомимся с Крымом: от древности до наших дней». В нем Крым представляется как уникальная территория, где удивительно гармонично сплелись воедино географическое разнообразие и культурное многоголосие, обусловленное различными историческими коллизиями. Поэтому в одном учебном пособии вполне закономерно получили должное место факты не только страноведческого, но и лингвострановедческого и лингвокультурологического свойства, позволяющие сложить цельное представление о Крыме. Основной учебной единицей при таком подходе является текст, который дает возможность организовать комплексную работу над языком как над «своеобразной формой концептуализации мира» [7, с. 108]. Информативное поле, связанное с Крымом, чрезвычайно широко и насыщено важнейшими историческими, культурными и духовными смыслами. Поэтому за отдельными лексическими единицами текста могут стоять целые исторические эпохи и важные события. Такие слова помогают связать в единое целое – «большое слово» – все разделенные временем историко-культурные факты. «Текст

стремится превратиться в отдельное «большое слово» с общим единым значением» [5, с. 72]. И таким «большим словом» в данном случае будет «Крым». Этой статьей мы завершаем ряд публикаций, посвященных нашей методической концепции, положенной в основу названного учебного пособия [1, 2, 6].

Пособие открывается главой «Крым и его география», которая посвящена географическим особенностям полуострова. Во второй главе «Крым и его история» излагаются исторические факты. Третья глава «Города и памятные места» содержит информацию о городах и тех памятных местах, которые вызывают наибольший интерес у путешествующих по Крыму. В четвёртой главе «Культурное пространство Крыма: народы, их прошлое и настоящее» рассказывается о народах, населявших наш полуостров ранее и проживающих на его территории в наши дни. В пятой главе предлагаются дополнительные тексты для чтения, расширяющие информацию основных текстов пособия.

Более подробно остановимся на методической разработке текстов третьей главы «Города и памятные места». Именно этот массив текстов через информацию о конкретных городах позволяет закрепить и систематизировать исторические сведения второй главы, наиболее сложной в содержательном плане. Всего в Крыму насчитывается 12 городов, объектами описания в учебных целях стали 8 из них. Покажем принцип отбора материала. Тексты составлялись таким образом, чтобы в них была представлена информация о столице полуострова (Симферополь), о самых древних городах (Керчь, Феодосия, Евпатория), о наиболее известных, служащих объектом внимания многих гостей Крыма астионимах (Севастополь, Ялта, Бахчисарай, Судак). Среди замечательных памятных мест Крыма – пещерные города Чуфут-кале, Мангуп-кале с одной из наиболее интересных страниц его истории княжеством Феодоро. Самостоятельные тексты посвящены Никитскому ботаническому саду, Большой Ялте, Новому Свету. Не остались без внимания и крымские легенды, связанные с некоторыми географическими объектами (пещера на горе Чатырдаг, посёлок Мисхор с известным памятником Русалке, скала явления Святого Георгия) и с отдельными историческими событиями, которые интерпретируются через призму вымысла (основание Ялты, Бахчисарая, известный миф об Ифигении в Тавриде). Именно ле-

генды неразрывно связаны с духовной культурой многонационального крымского народа. «У каждого народа есть, как у летучей мыши, свой эхолот, свой радар» [4, с. 232]. Поэтому легенды так органично привносят в учебное пособие лингвокультурологический компонент. В них ярко прослеживается отношение к таким нравственным категориям, как добро и зло, любовь и ненависть, долг, честь, вера. «Национальная специфика видения мира той или иной национально-культурной общностью проявляется в системе отношений и духовных ценностей, поведении, особенностях быта, истории, традициях и т.д.» [7, с. 114].

С целью оптимизации учебного процесса в описании истории городов и памятных мест необходимо было выделить важные культуроносные единицы, из которых формируются цельные смыслы, позволяющие обобщить «факты, изложенные в исторической последовательности эпох и преемства этнических и культурных ценностей» [3, с. 4]. Такие языковые единицы являются подлинными носителями и одновременно хранителями и трансляторами информации из разных исторических эпох. Они выполняют функцию своеобразных скреп для установления связей с более широким историческим контекстом. Поэтому необходимо было предложить максимально сжатое и в то же время ёмкое описание, чтобы оно послужило импульсом для более осмысленного и широкого восприятия содержания текста. Чтобы выделенные и отмеченные в текстах условным знаком единицы стали объектами особого внимания учащихся, в нашем пособии в конце каждого текста третьей главы на этапе методической обработки материалов мы формировали *«Ваш крымский словарик».* В *словарике,* по дидактическому замыслу, в удобной для запоминания форме предлагается краткое лексикографическое описание слов, несущих важную, но не раскрытую в тексте, смысловую нагрузку. Таким образом, функция словарика направлена и на формирование навыка самостоятельной работы над расширением информации.

Если речь идёт о крымских городах или памятных местах, то перед учащимися неизменно проходит целая цепь исторических событий, участниками которых в разные эпохи становились многочисленные народы, прошедшие через этот «перекрёсток цивилизаций» и оставившие свой культурный след на земле полуострова. Постоянные миграционные процессы сформировали и современ-

ный многонациональный крымский социум со своим, можно сказать, собственным коллективным менталитетом, что не мешает, однако, каждому народу сохранять и собственную неповторимую идентичность.

Информативная насыщенность текстов позволяет достаточно правильно сложить яркую, своеобразную картинку-портрет для каждого города и памятного места и вписать её не только в историю Крыма, но и в мировой исторический контекст. В качестве примера приведём фрагмент текста *«Древнейшие города Крыма. Феодосия – город 25 веков»* и соотносимую с ним часть *«Вашего крымского словарика».*

В VI в. до н.э. сюда, на место нынешней Феодосии, прибыли на судах, гружённых товарами, греческие купцы-мореходы из города Милета. Они основали здесь своё поселение. Правда, основали они его не на пустом месте, на берегу существовало селение местных жителей под названием Ардабда – «Город семи божеств (светил)».

Довольно быстро фактория превратилась в самостоятельный город-государство, значительный торговый центр на юго-востоке Таврики*, соперничавший с Пантикапеем*, столицей Боспорского царства*. Развитию города способствовало удачное расположение на торговом пути с востока на запад. Античная Феодосия просуществовала до III в. н.э., погибла она, когда на полуостров началось нашествие готов*, а потом гуннов*.*

В XIII-XIV вв. на руинах древнего города эллинов возник новый, получивший название Кафа. В течение двух веков им владели генуэзцы*. Кафу населяли самые разные народы. Кроме торговли, жители города занимались различными ремёслами, прежде всего теми, которые были связаны со строительством морских судов. Среди кафинских ремесленников историки называют также кожевенников, портных, пекарей, каменщиков.*

В средние века Кафа являлась основным торговым портом Северного Причерноморья, через который шли торговые пути на запад и восток.*

Ваш крымский словарик

Фактория *– постоянное торговое поселение, которое организовывали купцы в других странах. Некоторые из факторий превращались в города.*

Таврика *– в древности Крым назывался Таврикой, Тавридой. Существует несколько гипотез о происхождении этого названия. Первая говорит: в древности греки называли Крымские горы Тафрос. Поэтому жители гор стали называться таврами, а их страна – Таврикой. Согласно другой гипотезе, местные жители горного Крыма занимались скотоводством, особое значение для них имели быки – по-гречески "таврос". От этого слова пошло название местных жителей (тавры), а их земля стала называться Таврикой, Тавридой.*

Пантикапей *– античный город в Крыму. Был основан в VI в. до н.э. на берегу Керченского пролива (в древности – Боспора Киммерийского). В течение 900 лет (начиная с 480 г. до н.э.) был столицей Боспорского царства.*

Боспорское царство *возникло в V в. до н.э. на берегах Боспора Киммерийского (сейчас – Керченский пролив). Столица Пантикапей (сейчас город Керчь). Боспорские цари имели большую власть. Наивысшего расцвета государство достигло в IV в. до н.э. Оно существовало до IV в. н.э. и было разрушено в результате нашествия гуннов.*

Готы *– группа германских племён. Прародиной готов был Скандинавский полуостров. Жили в низовьях Вислы до II в. н.э. Позднее переселились в Северное Причерноморье. В Крыму обосновались в результате Великого переселения народов в конце III в. Жили в районах Южного берега, юго-западной Таврики и на Керченском полуострове.*

Гунны – *союз кочевых воинствующих племён. Образовался в первые века нашей эры из центрально-азиатских племён народа хунну. В 70-е гг. IV в. н.э. гунны двинулись на запад. Это стало началом Великого переселения народов.*

Эллины *– они же древние греки. Появились в Крыму в VI в. до н.э., когда началась колонизация полуострова античными греками. От эллинов происходят современные греки.*

Генуэзцы *– выходцы из могущественной торговой республики Генуя, которая в XII – XV вв. владела колониями на Чёрном море, в том числе в Крыму.*

Северное Причерноморье *– в исторической литературе: название северного побережья Чёрного и Азовского морей и прилегающих к ним степей. В Северное Причерноморье входили терри-*

тория Крыма и современные Одесская, Херсонская, Николаевская и Запорожская области Украины. В античное время, кроме местных поселений, здесь были греческие города и государства.

Для удобства обращения за нужной дополнительной информацией лексические единицы в «Словарике» расположены в той последовательности, в которой они встречаются в тексте. Как видно из фрагмента «Словарика», в нем предлагается краткое лексикографическое описание понятий, без знакомства с которыми восприятие информации о Феодосии не будет полным. Поэтому наряду с информацией о народах, населявших город в разные эпохи, есть сведения о Северном Причерноморье, о фактории, о Таврике, Боспорском царстве, Пантикапее.

Таким путём из самого текста и элементов словарика собирается цельная картинка, дающая достаточно полное представление о каждом городе или памятном месте. Отдельные элементы «Словарика» могут встречаться при разных текстах, создавая значимые повторы. Из них сплетается целая сеть общих исторических смыслов. В то же время отмечаются и такие смыслы, которые присутствуют в описании только одного конкретного города или места. Предложенная нами организация учебного материала показала рациональность такого подхода, поскольку позволяет не только сформировать системное восприятие каждого факта в истории города, но и вписать его в общую историю Крыма и связать с мировым историческим процессом в целом. Сам текст и «Ваш крымский словарик» вместе образуют особый сверхтекст, характеризующийся достаточно полным набором фрагментов для складывания отдельных «пазлов», из которых можно собрать более крупный крымский «пазл» от древности до наших дней.

Литература

1. Балашова И.Г., Новикова Т.Ю. Возвращение Крыма в культурное и языковое пространство России. Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8-12 июня 2017 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко: Сб. научных статей. В 2-х т. Т. I. Симферополь: ИТ "АРИАЛ", 2017. – С.14-20.

2. Балашова И.Г., Новикова Т.Ю. Образ Крыма в курсе страноведения в современном контексте преподавания РКИ. Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум (8-12 июня 2018 г.) / отв. ред. Е.Я.

Титаренко: Сб. научных статей. В 2-х т. Т. I. Симферополь: ИТ "АРИАЛ", 2018. – С.439-445.
3. Кулаковский Ю. Прошлое Тавриды. Киев: «Стилос», 2001. – 225 с.
4. Лихачев Д.С. Книга беспокойств /Статьи, беседы, воспоминания/. М.: Издательство «Новости», 1991. – 528 с.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Юрий Михайлович Лотман. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.
6. Новикова Т.Ю., Балашова И.Г. Отражение истории и современности при вербализации образа Крыма в материалах по РКИ: города и памятные места. 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. – С. 69-72.
7. Стоянова Е. Лингвокультурное направление в научных исследованиях болгарских русистов. // Болгарская русистика. Альманах. София, 2017. – С. 104-117.

«НАЧИНАЕМ ИЗУЧАТЬ РУССКИЙ»: ПРЕЗЕНТАЦИЯ НОВОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЛИЦ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

М.П. Билык
marina_bilyik@mail.ru
Подготовительное отделение для иностранных граждан
Медицинской академии имени С.И. Георгиевского
(структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
(Симферополь)

На протяжении последних десятилетий накоплен большой практический опыт в создании учебников по русскому языку для иностранных граждан, начинающих изучать язык с «нуля». Так, в последние годы выходит целый ряд учебников по русскому языку, охватывающих элементарный и базовый уровень: «Жили-были…» (авторы Л.В. Миллер, Л.В. Политова) [3], «Поехали!» (авторы С.И.Чернышев, А.В. Чернышева) [5], «В Россию с любовью» (автор М.Н. Аникина) [1], «Дорога в Россию» (авторы В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафонова, А.А. Толстых) [2] и др. Несмотря на целый ряд достоинств данных учебников, по-прежнему остаётся нереализованной мечта преподавателей, работающих на начальном этапе обучения языку, об «идеальном

учебнике», удовлетворяющем всем требованиям обучающего и обучаемого.

В поисках такого учебника часто хочется выбрать из предложенных учебных пособий тот или иной материал, который представляется наиболее удачным, и скомпоновать его, «сшить», как лоскутное одеяло, взяв, например, тексты из одного учебника, тренировочные упражнения из другого, а грамматическую презентацию из третьего. Возникает ситуация, как в известном произведении Н.В. Гоголя, героиня которого, мечтая об «идеальном» женихе, пыталась представить себе его лицо, созданное из разных частей лиц знакомых мужчин.

Многообразие выпускаемых учебников и различных пособий вызвано не только тем, что учебники создают «для себя», чтобы по ним было легко обучать, но и целым рядом других причин, одна из которых – передать накопленный педагогический опыт, поделиться своими удачами и находками, потому что успешность выпускников подготовительных факультетов и отделений обеспечивается, в частности, высоким уровнем учебников, написанных опытными педагогами.

Однако отсутствие единой разработанной теории по созданию современного межкультурного учебника и требований к нему чревато тем, что среди учебных пособий могут попадаться и, к сожалению, попадаются некачественные и слабые.

Учебник «Начинаем изучать русский» прошёл многолетнюю апробацию. В нём отражён многолетний опыт преподавателей-практиков, которые руководствовались при его создании рядом принципов. Прежде всего, это доступность представленного в учебнике материала, достаточность его содержания для достижения планируемых целей обучения, логически выстроенная система упражнений, которые формируют речевую способность творчески пользоваться неродным языком как средством межкультурного общения.

Отбор материала учебника проведён в соответствии с целями и задачами обучения РКИ, коммуникативными потребностями иностранных граждан в сферах повседневного и учебно-профессионального общения и основан на принципах коммуникативно-ориентированной методики.

Учебник состоит из тридцати уроков, построенных по принципу единообразия, и представлен аудиторной работой, проводимой под руководством преподавателя, и самостоятельной работой.

Каждый урок равен серии аудиторных занятий и содержит несколько коммуникативных задач, решаемых последовательно с целью создания и совершенствования лингвистической и коммуникативной компетенций в разных видах речевой деятельности: фонетики, разговорной практики, чтении, аудировании.

В содержательном плане учебник включает в себя следующие компоненты: фонетический материал предлагается в виде сопроводительного курса с постепенным углублением и расширением вводимого материала; лексика вводится тематически с учётом сферы общения; грамматический материал изложен при помощи таблиц, схем, моделей предложений и закрепляется достаточным количеством тренировочным упражнений и текстом, содержащим грамматические конструкции, изучаемые на уроке; социокультурный материал отражает сведения о России, о её национальных особенностях и культуре.

Уроки включают речевые образцы, диалоги, тексты, которые содержат большое количество лексико-грамматических упражнений, направленных на достижение правильности высказывания, а также коммуникативно-ориентированных упражнений, помогающих обучающимся не только понять текст, но и высказать своё отношение к его содержанию. Объём и сложность текстов с каждым уроком увеличиваются. В уроки включены и тексты для дополнительного чтения с предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, что позволяет использовать их для домашнего чтения.

Текстовый материал тщательно отобран и разнообразен в жанровом отношении, интересен и познавателен по своему содержанию, содержит историческую и страноведческую информацию о музеях, праздниках, достопримечательностях страны, природе, деятелях литературы и искусства, этикете и др. В текстах затронуты общечеловеческие проблемы, способные взволновать обучающихся и вызвать у них устойчивую мотивацию к чтению художественной литературы на русском языке.

Следует отметить, что в границах одного урока, рассчитанного на определённое количество учебных часов, текстовый материал, представленный в виде учебного текста, текста для дополнительного чтения и текста для аудирования, посвящён одной теме, но содержит разную информацию, которая в каждом последующем тексте дополняется и расширяется. Так, например, текст «Город романтиков», содержит страноведческую информацию и рассказывает не только о Феодосии, но и о знаменитых её жителях – И. Айвазовском и А. Грине. В качестве текста для дополнительного чтения обучающимся предлагается текст по мотивам повести А. Грина «Алые паруса», а текст для аудирования содержит информацию о знаменитом фестивале «Алые паруса», который ежегодно проходит в июне в Петербурге. Такая комплексная работа с текстами по одной тематике имеет у обучающихся высокую результативность в разных видах речевой деятельности.

С целью совершенствования аудирования, письма, закрепления графических навыков русского правописания и изученной лексики в первые уроки учебника включены диктанты с грамматическим заданием.

Грамматический материал, представленный в виде схем и таблиц, обеспечивает визуализацию языкового и речевого учебного материала, что позволяет максимально облегчить его восприятие и усвоение за счёт формирования в сознании обучающихся устойчивых ассоциативно-вербальных связей, а разнообразные упражнения (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные, речевые) направлены на формирование у обучающихся языковой, речевой и коммуникативной компетенций.

Приложение к учебнику содержит таблицы, в которых отражены ключевые разделы изученной грамматики, и краткий словарь грамматических терминов, переведённых на английский, французский и арабский языки.

Учебник «Начинаем изучать русский» помогает иностранным гражданам изучать язык в соответствии с их индивидуальной стратегией, что, несомненно, отвечает требованиям сегодняшнего дня.

Литература

1. Аникина М.Н. В Россию с любовью. Начинаем изучать русский. Учебное пособие по русскому языку. – М.: Дрофа, 2014. – 142 с.

2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). – М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2011. – 256 с.
3. Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были… 12 уроков русского языка. Базовый уровень: учебник. – СПб.: Златоуст, 2011. – 200 с.
4. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
5. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. – СПб.: Златоуст, 2014.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БИОЛОГИИ В ГРУППАХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

А.Е. Бурова
mkolrezerv@list.ru
Медицинская академия им. С.И. Георгиевского
(структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

В данной статье мы хотим показать пример использования определенных методических приемов и форм на занятиях по биологии в группах довузовской подготовки. Представленные материалы апробированы в смешанных этнических группах иностранцев: представителей африканских и арабских стран. Обучение профессиональной речи на ранних этапах изучения предмета является чрезвычайно важным и в то же время представляет наибольшую трудность, поскольку обучающиеся после полутора-двух месяцев изучения русского языка обладают весьма ограниченным лексическим запасом, а овладение грамматическим материалом оставляет желать лучшего. Предлагаемые нами приемы работы являются эффективными, поскольку способствуют твердому усвоению учебного материала и снятию психологических трудностей.

На этапе довузовской подготовки перед преподавателем стоит несколько задач, а именно: помочь студенту освоить научную терминологию на русском языке; обучить его

определенным грамматическим конструкциям, свойственным научному стилю речи [3]; соотнести знания, полученные на родном языке, с материалами российской программы по биологии.

Помимо этого, чрезвычайно важно обучение аудированию специализированных текстов, поскольку необходимо подготовить иностранцев к прослушиванию и восприятию лекций на русском языке при обучении на первом курсе [1]. А также целью преподавателя, начиная с самых первых практических занятий, является максимальная активизация аудитории и последовательная системная работа по воспроизведению научной информации в устной и письменной форме.

То обстоятельство, что в последние годы возобладала явно негативная, с точки зрения методики, тенденция объединения слушателей в сводные группы для изучения общеобразовательных предметов, ставит перед преподавателями ряд трудно разрешимых проблем. Так, при обучении говорению, учитывая особенности фонетики, интонации, необходимо, чтобы каждый обучающийся не только пассивно усвоил значения терминов, но и проговорил их, ввел в словосочетания, умел бы использовать в тексте и в монологических высказываниях. Поскольку закрепление речевых навыков произнесения научного текста происходит только на аудиторных занятиях в группе, преподаватель поставлен перед необходимостью минимизировать информацию, подаваемую учащимся. Также существенной психологической проблемой работы с большой группой является удержание внимания студентов. Ведь преподаватель должен каждого опросить индивидуально: оценить правильность произношения, адекватность усвоения лексического и грамматического материала.

Новые условия работы требуют особого подхода, в частности, более активного использования игровых методов [2]. Они не только стимулируют заинтересованность в обучении предмету, помогают объединению и сплочению группы, но и снимают эмоциональное напряжение, связанное с

изучением такого трудного предмета, как биология, на неродном для обучающихся языке.

В качестве примера приводим методический прием поэтапной работы с текстом. Перед чтением текста происходит выполнение предтекстовых заданий. А затем начинается выделение информационных центров в каждом абзаце текста. Первый этап предполагает структурирование текста, выделение информационного ядра. Приводим конкретный материал на примере следующего фрагмента:

Второй этап синтеза белка – это трансляция. ***Трансляция*** *– это синтез белка по матрице информационной РНК на рибосоме.*

Информационная РНК выходит из ядра и соединяется с рибосомой. Три нуклеотида в молекуле иРНК называются триплет (коддон). Один коддон кодирует одну аминокислоту. В цитоплазме транспортные РНК (тРНК) соединяются с аминокислотами. Транспортные РНК (тРНК) приносят аминокислоты в рибосому. В рибосоме между аминокислотами образуется пептидная связь. Рибосома движется по информационной РНК (иРНК). Когда в рибосому поступает стоп-коддон (УАА, УАГ, УГА) синтез белка заканчивается.

В результате отбора материала текст сокращается до следующего варианта:

II. Трансляция – это процесс синтеза белка по иРНК. Происходит на рибосоме. Информационная РНК (иРНК) выходит из ядра и соединяется с рибосомой. В цитоплазме тРНК соединяются с аминокислотами, тРНК приносят аминокислоты в рибосому. Один коддон равен одной аминокислоте. Аминокислоты соединяются пептидными связями. Когда в рибосому входит стоп-коддон, синтез белка заканчивается.

На следующем этапе происходит работа по устному воспроизведению этого материала. С целью снятия лексических, грамматических, психологических трудностей преподаватель сначала правильно прочитывает вслух и интонирует данный текст. Затем из него постепенно удаляются и заменяются значками термины, раннее изученные и хорошо усвоенные группой. После чего следует озвучивание текста

одним из обучающихся. Например, заменяем слово «*рибосома*» на значок « », а слово «*белок*» на значок « ». Для правильной расстановки предложно-падежных окончаний можно проставить перед символами вопросы, которые помогут студенту правильно выбрать падеж. Постепенно термины удаляются и заменяются условными обозначениями. И каждый обучающийся читает текст с доски, заменяя значки терминами и правильно используя грамматические формы (окончания прилагательных, существительных и глаголов).

На последнем этапе работы текст представляет собой набор значков и обозначений с вопросами для правильного употребления падежных окончаний и связующими словами.

Приводим пример условных обозначений:

- соединяться

- ядро

- выходить

Г-Г-Г-Ц-Ц-Ц-А-Г-У - информационная РНК

- транспортная РНК

- цитоплазма

- аминокислота.

А также пример текста: *Трансляция – это синтез (чего?)* *по (чему?)* Г-Г-Г-Ц-Ц-Ц-А-Г-У. *Происходит (где?) на* . (*что?)* Г-Г-Г-Ц-Ц-Ц-А-Г-У (*что делает?)* *из (чего?)* *и (что делает?)* *(с чем?) с* . *(где?) В* *(что?)* *(что делает?)* *с (чем?)* .

Таким образом, помимо закрепления самих терминов, активизируются навыки использования падежно-предложной системы и происходит активизация трех видов речевой деятельности: чтения, говорения и аудирования. Многократное повторение не является механическим, поскольку запоминание происходит в игровой форме. В процессе работы поддерживается стойкий интерес всей группы к достижению результата. Психологически важен соревновательный момент, однако при этом не возникает конфликт-

ной ситуации, а наоборот, формируются навыки работы в команде.

Применение игровых методов на занятиях по биологии у иностранных обучающихся не только помогаем объединению и сплочению группы, но и снимает эмоциональное напряжение, связанное с изучением такого трудного предмета, как биология на неродном для обучающихся языке.

Итак, данный прием способствует активизации запоминания материала, т.к. обучающиеся производят содержательно-оценочную переработку текста, учатся извлекать основную и дополнительную информацию. А результатом является построение монологического высказывания. Это способствует формированию достаточного уровня предметной и языковой компетенций как базовых составляющих коммуникативной компетенции в сфере обучения биологии.

Литература

1. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. 176 с.

2. Розанова С. П. Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов. М.: Флинта: Наука, 2015. С. 482.

3. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. N 1304 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫЕ ГРУППЫ ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Г.М. Васильева, Ли Юецзяо
galinav44@mail.ru, Lyj4507@mail.ru
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена
(Санкт-Петербург)

При существовании различных подходов к определению понятия и содержания филологической компетенции студентов-иностранцев, возможно говорить о том, что ее понимание, как правило, сводится к следующему: филологическая компетенция представляет собой способность обучающихся правильно соотносить языковые особенности с условиями, сферами и ситуациями общения, готовность осуществлять исследование языковых единиц в рамках предложенной научной парадигмы, а также принимать культуру, литературное наследие страны изучаемого языка [5, с.125].

Из приведенного выше и других сходных определений филологической компетенции иностранных студентов можно заключить, что она является сложным, многокомпонентным, междисциплинарным явлением, включающим аспекты, соответствующие содержанию различных областей гуманитарного знания. Убедительным представляется компонентный состав филологической компетенции, предложенный в работах Ян Хайянь, который предполагает выделение собственно лингвистического (семантический потенциал и лексические связи лексики), социокультурного (история и культура страны изучаемого языка), лингвокультурологического (культурные концепты, ассоциативно-оценочный потенциал лексики), текстового (филологический и культурно информативный потенциал художественных и публицистических текстов), сопоставительного (сопоставление системного, социокультурного, лингвокультурологического и контекстного потенциала культурно маркированной лексики изучаемого и родного языков) [8, с. 279].

При формировании филологической компетенции объективной необходимостью становится включение в содержание обучения иностранных студентов-филологов культурно маркирован-

ных лексических объединений системного характера (лексико-семантических полей, лексико-семантических групп и др.), вербализирующих важнейшие фрагменты культуры страны изучаемого языка. Особенно важной характеристикой таких групп лексики является ценностно-оценочный потенциал их коннотативного содержания [3, с.75]. В настоящее время культурно маркированные группировки лексики, характеризующиеся значительным коннотативным потенциалом, лингвокультурологи рассматривают в рамках концепции лингвокультурных кодов. Как подчеркивала В.Н. Телия, поскольку культурная информация, заложенная в слове, часто не лежит на поверхности языка, а «закодирована» в семантической структуре слова и в его культурной коннотации, то культурное явление, вербализируясь в языке, получает статус национального культурного кода, когда оно покидает рамки языковой или речевой действительности одного индивида и становится общенациональным достоянием [7].

Лингвокультурологи выделяют значительное число лингвокультурных кодов (пространственный, временной, бытовой (повседневный), вегетативный (растительный), колористический, стихийный (погодные и атмосферные явления) и др.). В данной работе модель «пошагового» формирования филологической компетенции китайских студентов будет представлена на материале бытового, повседневного кода лингвокультуры, а именно – на материале ЛСГ наименований блюд национальной кухни и ЛСГ наименований одежды.

Поскольку адекватность «прочтения» иностранным студентом кода иной культуры, вербализированного в культурно маркированных лексических группировках, включает семантический, социокультурный, лингвокультурологический и текстовый компоненты, выявленные на сопоставительной основе, то они и определяют этапы «пошагового» формирования филологической компетенции иностранных студентов-филологов. Приведем краткие примеры распределения материала по этапам, составляющим процесс формирования филологической компетенции китайских студентов-филологов.

1. *Собственно лингвистический потенциал лексики.*

А) Семантика. В лексико-семантической группе наименований блюд национальной кухни фиксируется несовпадение семан-

тического объема многозначных лексем, которое создается в русском языке за счет развития ими переносных значений: *кухня* в значении *подбор кушаний* (скрытая сторона какой-нибудь деятельности), *хлеб* (то же, что пропитание), *пирожок* (мужская шапка без полей с продольно вдавленным верхом) и др.

Подобные переносы значений присутствуют и в ЛСГ наименований одежды: *рубашка* (изнанка игральных карт), *карман* (деньги, достаток) и др. Перечисленных переносов значения в китайском языке не зафиксировано.

Б) Словообразование. В ЛСГ наименований блюд русской кухни и наименований одежды зафиксированы многочисленные диминутивы: *блин* (блинчик, блинок), *суп* (супчик), *борщ* (борщок) и др.; *юбка* (юбочка, юбчонка, юбчоночка), *рубашка* (рубашечка, рубашонка) и др.

Наличие лексем с уменьшительно-ласкательными суффиксами является лакунизированным явлением для китайского языка и отражает не только системные особенности, но и культурную маркированность лексики. Согласно мнению А. Вежбицкой, активность уменьшительно-ласкательных суффиксов свидетельствует как об общей эмоциональности русского языка, так и об особом отношении носителей к тем классам явлений, которые обозначаются экспрессивными уменьшительными формами [4, с. 49-50].

2. *Социокультурный потенциал лексики*

Обе рассматриваемые лексические группы вербализируют важные исторически, социально, культурно маркированные фрагменты действительности. Так, например, сложная история русской национальной кухни, частые исторические сломы национальной традиции сформировали ее многие особенности: многочисленность заимствований в русской кулинарной традиции, внимание к сытности и обилию блюд, безразличие к эстетическим кулинарным изыскам и нюансам, а также отсутствие спаянности с медициной и философией (как, например, в Китае). Русскую кухню характеризует функциональное назначение: во-первых, утолить голод, во-вторых, быть материальной базой для создания нематериальной ценности, но по русским понятиям – не менее важной: атмосферы общения, теплой и живой [6, с.72].

Предпосылкой культурной вариативности костюмной традиции в России и в Китае является долгая история ее развития, включающая очень разные аспекты: виды хозяйствования народа, особенности климатических условий, влияние экономического прогресса, роль диктата в костюмной традиции, интенсивность инокультурных влияний и др. При наличии общих ориентиров исследователи говорят об этноспецифическом характере исторического «пути одежды» в России и в Китае [1, с.10].

3. *Текстово-лингвокультурологический потенциал лексики.*

Примером асимметрии культурных концептов, отражающих национальные особенности отношения к еде, может служить соотношение концепта *хлеб* в русской культуре и концепта *рис* в китайской. Об особом отношении к хлебу в русской культуре свидетельствует обилие и исключительно позитивная окрашенность ассоциативных реакций, данных на этот стимул в «Русском ассоциативном словаре» под ред. Ю.Н. Караулова, а также огромное количество различных единиц идиоматического характера и художественных текстов, содержащих особое ценностно-оценочное отношение к хлебу в русской культуре. В китайском языке со значимостью концепта *хлеб* может быть сопоставлена лишь лексема *рис.* В сознании носителей китайской культуры это не только важный продукт, но и символ богатства, тепла, жизни. В любом китайском доме рис занимает почетное место. Такое отношение к рису зафиксировано в содержании многочисленных китайских идиом [2, с. 17].

Роль русской классической литературы признается исследователями определяющей в формировании «художественного пространства» костюма. Литературоцентричность русской культуры способствовала превращению многих литературных костюмных образов в национальные концепты: например, холщевая рубаха Льва Толстого, халат Обломова, шинель Башмачкина, бурка Чапаева, заячий тулупчик Гринева и мн. др. Описывая китайскую культурную традицию, исследователи говорят об особых концептах, восходящих к этическим учениям китайских мыслителей: нравственности середины, диктата уважения к другому человеку, ценности церемониала [1, с. 12], обусловливающих значимость скромности и аккуратности внешнего вида человека, его соответ-

ствия социальному статусу и др. и находящих отражение в текстах различного характера.

Таким образом, формирование филологической компетенции китайских студентов-филологов на материале культурно маркированных групп лексики предполагает интеграцию различных областей знания (лингвистики, психолингвистики, культурологии, лингвокультурологии). Весь этот материал междисциплинарного характера должен быть введен в содержание обучения поэтапно для последовательного усвоения потенциала культурно маркированной лексики: от собственно лингвистических (системных) характеристик, до текстов культуры изучаемого языка.

Литература

1. Ван Дань Формирование содержания обучения русской лексике китайских студентов-филологов в рамках лингвокультурологического подхода (на материале лексико-семантической группы наименований одежды). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. – 23 с.

2. Ван Джицы Национально-культурная специфика лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ. Автореф. дис… канд. пед. наук. СПб., 2006. – 23 с.

3. Васильева Г.М. «… ты один мне поддержка и опора…» (размышления об актуальных задачах лингвокультурологии) // Мир русского слова. 2002. №2. – С.75-78.

4. Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1997. – 416 с.

5. Гончарова Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале вариантов английского языка). Диссертация на соискание степени доктора пед. наук. Мичуринск: 2011. – 489 с.

6. Сергеева А.В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М.: Флинта, 2006. – 315с.

7. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты М.: Школа «Языки и культуры», 1996. – 284 с.

8. Ян Хайянь Формирование филологической компетенции студентов-филологов на материале лингвокультурного типажа // Проблемы современного педагогического образования. Вып. 61. Часть 2, Ялта, 2018. – С. 278-280.

РЕЧЕВЫЕ УРОКИ В XXI ВЕКЕ: «ПУТЬ» К ЕГЭ ИЛИ К ЖИЗНЕННОМУ УСПЕХУ? (К ВОПРОСУ О КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ)

Г.Б. Вершинина
timoryaz@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Новокузнецкий институт (филиал)
(Новокузнецк)

Экзамен по русскому языку как часть ЕГЭ вызывает у педагогов – словесников множество нареканий. Главные вопросы, на которые трудно дать ответы творчески работающему учителю русского языка и литературы: а) насколько объективна оценка речеведческой подготовки выпускника, если она определяется с помощью сочинения - рассуждения по *прочитанному* тексту, основанного на элементарном анализе *чужой* речи и банальной интерпретации предложенной автором (*взрослым человеком*!) проблемы; б) выявляет ли такое сочинение уровень сформированной коммуникативной культуры – главного (в соответствии с новым ФГОС по русскому языку для средней школы) результата деятельности учителя и школьника, если оно написано по жесткому плану, навязанному разработчиками методики ЕГЭ: указать и прокомментировать проблему предложенного текста, используя материал для комментария из того же первоисточника; определить позицию автора по поднятой проблеме; высказать свою точку зрения, согласившись или возразив автору; подобрать два аргумента в защиту своей точки зрения; сделать вывод, подведя итог *своим* размышлениям над проблемой, волновавшей *незнакомого* школьнику адресанта. Налицо искусственный, не имеющий отношения к реальной жизни, характер оценки готовности выпускника к живому общению с друзьями, будущими деловыми партнерами, другими коммуникантами после получения аттестата о среднем образовании.

Современная концепция развития детской речи требует организации учебного процесса на *коммуникативной* основе. Она учитывает потребность формировать у школьников знания обо *всех* видах речевой деятельности, аспектные умения, которые позволят осмысленно управлять интеллектуально-речевыми про-

цессами создания и восприятия высказываний, результативно использовать жанры и средства выразительности письменной, устной, поликодовой речи в типовых жизненных ситуациях, обеспечат формирование риторических свойств голоса и уместной выразительной пантомимики. Такой подход опирается на возможности новых речевых уроков – *школьной риторики*, представленной в учебном комплексе под ред. Т.А. Ладыженской [1; 2]. Не отрицая достоинств существующих моделей речевого развития школьников (традиций 70 – 90 гг. 20 века, когда программы были направлены на овладение учениками базовыми основами правильной речи, совершенствование ее лексико-грамматического строя, обучение преимущественно письменным изложениям и сочинениям на учебные и т.н. «свободные» темы) [4], мы предлагаем иной способ подготовки учащихся к активному и результативному взаимодействию с партнерами.

Охарактеризуем кратко наш научно-методический опыт как *автора, члена коллектива* создателей школьных учебников риторики для 5-11 классов. Он опирается: 1) на современные научные знания о процессах овладения речью, о видах и механизмах речевой деятельности (темы уроков «Самая большая роскошь», «Хорошо ли одному?», «Для чего мы общаемся?», «Без друга в жизни туго», «Говори!», «Правильно или хорошо?», «Очепятки в речи», «Главный секрет Демосфена», «Слушаешь – друзей собираешь: кого и как мы слушаем», «В одно ухо влетело, в другое…», «От слова и дружба, и ссора», «Ссориться не будем!» и др.); 2) на жанровую природу моно- и поликодового дидактического материала и создаваемых высказываний (темы уроков «Спросите меня!» (Главные секреты хорошего ответа»), «Ты в гостях – у тебя гости», «Что я сейчас вам расскажу!..», «Подружимся со сказкою!», «На кого же мы похожи?» («История моего рода»), «Я экскурсовод», «Такие разные речи» и др.; в) на интерактивную основу учебных заданий (риторического анализа, риторических задач и игр).

Новый подход к организации речеведческого образования учеников учитывает уровень их языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции, сферу и частотные ситуации общения, но вместе с тем включает традиционный «довесок» развития речи – ортологический материал (предупреждение речевых

ошибок и недочетов), работу над лексико-грамматическим строем репродуктивных и продуктивных высказываний. Осваивая пересказ первоисточников, школьники анализируют их исходную и создаваемую жанровую формы, которая востребована в реальной коммуникации. Поэтому мы обучаем не просто изложению чужого первоисточника, а целому комплексу вторичных текстов. Он включает: а) жанры справочного аппарата книги – аннотацию, предисловие, послесловие и др. (темы урока « В Читалочку, в Читалочку!», «Друг мой, книга!», «Помогает в труде, выручит в беде», «Книжкино имя», «Когда книжка интересная?»; б) жанры учебно-научной речи – конспект, тезисы, реферативный обзор одного или нескольких источников, ответ по предмету, доклад, отзыв, рецензию; в) жанры убеждающей речи (призыв, лозунг, дискуссию, диспут, возражение, опровержение и др.).

В авторскую систему формирования коммуникативной культуры школьников мы включаем жанры этикетно-церемониальной речи: приветствие, похвалу, благодарность, извинение, поздравление, пожелание, напутствие и др. (темы уроков «Такие разные речи», «Привет!» или «Здравствуйте!»: Первые слова при встрече», «Хвали – хвали, да не перехвали», «Благодарю вас!», «Вручаем подарок» (Речи к подарку), «Принимаем поздравления», «Простите меня!», «В этот торжественный момент …», «Речи для путников» и др.).

В речевой курс вошли сведения об интереснейшем, но незаслуженно забытом гипержанре – родословии (истории рода). Общее название системы уроков – «На кого же мы похожи?». Комплекс включает следующую тематику: «Семь + Я = СЕМЬЯ», «Кем был твой прадед на Руси?...», «Дело, которому служим», «Фотография на память», «Корни и крона нашего рода», «Семейное сокровище», «Когда я был маленький…», «Знакомьтесь, это я!», «Деревце, вырастай!».

Изучая родословную как жанровую форму персонифицированного повествования, учащиеся узнают о ее «кирпичиках» – внутренних жанрах: родовом древе (как вербально-графическом тексте восходящей и нисходящей композиции); истории фамилии, семейной реликвии, профессии, подписи под фотографией; семейной легенде, детских «мемуарах» в виде рассказа о случае из жизни; слове о себе и др. Мы хотим, чтобы школьники с детства

знали, что круг их родных и близких не ограничивается только теми, кто живет с ними сейчас. Даже если они остались одни, то все равно не одиноки: со стен, пожелтевших страниц семейных фотоальбомов на них смотрят родные лица предков, о которых они должны уметь увлекательно рассказывать современникам, а в будущем и своим детям. Поэтому в речеведческий курс включены сведения о том, что такое род, фамилия, семья. Собирая информацию о роде, дети учатся расспрашивать старших, систематизировать, сохранять и оформлять информацию, – то есть качественно общаться с членами семьи – представителями разных поколений. Такая работа стимулирует познавательный интерес, любознательность, формирует умение слушать, вести диалог.

Предлагаемая учебная программа направлена на обучение школьников взаимодействию, умению дружить, приходить на помощь, быть искренними в своих отношениях с окружающими. Для этого в программу включаются сведения об игровой деятельности, основанной на речевой культуре игроков. В систему уроков (общее название «Давайте поиграем!: Учимся играть»**)** включены следующие темы: «Был бы друг, найдется и досуг (Зачем мы играем?»), «Правила игры (добрые советы игрокам)», «Раз, считалка, два, считалка…», «А судьи кто?», «Принимаем поздравления!», «Если ты проиграл…»

Особое место в освоении «секретов» хорошей речи занимает информация о тексте, его категориальных признаках, типовой и жанровой специфике, видах и средствах связи смысловых частей. В отличие от традиционной характеристики текста как *единицы языка*, «вынутой» из речевой ситуации (без учета ее элементов), мы изучаем его как *результат* интеллектуально-речевого процесса (говорения, письма; слушания, чтения), определяем причины коммуникативных промахов и неудач, связанных с нарушением правил создания текста.

На новых уроках красноречия формируются качественные фонация, артикуляция, дикция, обеспечивающие незатрудненное адекватное восприятие и понимание устной речи. Для этого используются следующие виды речевой гимнастики: а) дикционная / артикуляционная: чистоговорки (отрабатывается один звук, например С, Р), скороговорки – «тараторки» (отдельные сочетания звуков, например «Пктэ, пкта, пкто, пкту, пкты; пкте, пктя,

пктё, пктю, пкти; птка, птко, птку, птку, птки, пткы» и т.п., предложения и небольшие тексты типа «Не хочет косой косить косой, говорит, коса коса», «А мне не до недомогания», «Не тот, товарищи, товарищу товарищ, кто при товарищах товарищу товарищ, а тот, товарищи, товарищу товарищ, кто без товарищей товарищу товарищ» и т.п.; б) дыхательная (на вдох, на порционный выдох); в) голосовая (на развитие диапазона громкости, высоты, умения делать логический акцент; на улучшение тембра, риторических свойств детского голоса). Гимнастика поочередно проводится и оценивается учениками. Во время риторического анализа устных высказываний качественное озвучивание входит в критерии.

Изучение норм правильной речи и предупреждение речевых ошибок и недочетов осуществляется на наших уроках с помощью ортологической разминки и ортологического диктанта. Ученики поочередно разучивают с классом лексико-грамматический, орфоэпический материал, на следующем уроке проводят проверку знаний. Так, осваивая произношение слов, «учитель» демонстрирует на слайде или доске 5-6 примеров с выделенной буквой, обозначающей «проблемный» гласный или согласный звук («ФенОмен. УглубИть, углублЁнный. ПремировАть, премирОванный. ПринЯть, прИнял, прИняли, прИнято, принялА», «компьют [Э]р», «т[Э]зис», «парт[Э]р» и др.). Каждое слово класс хором повторяет трижды, затем записывает, выделяя нужную букву цветом или размером шрифта. Проверка проводится одним из вариантов: а) «учитель» произносит верный и неправильный вариант слова /словоформы, ученики записывают правильный; б) ученики выписывают только вариант правильной буквы или их сочетания (мужскАЯ туфЛЯ – мужскОЙ туфЕЛЬ, мИзерный – мизЕрный, джИнсовые (брюки) – джинсОвые); в) «учитель» использует осложненное списывание материала с доски с графическим обозначением нормы.

Формирование коммуникативных умений и одновременная их оценка осуществляется с помощью *риторической задачи* (содержит описание речевой ситуации и задание для групповой или индивидуальной работы) и *риторической игры* (задания ситуативно-состязательного характера). В игре принимают участие отдельные игроки, команды и обязательно – мудрейшее, справедливейшее жюри. В игре есть победители и проигравшие, которых

участники благодарят, поздравляют или утешают. Приводим пример риторической игры: «Научились ли вы говорить комплименты своим друзьям, родным, одноклассникам? Проверим это. Победителей определит жюри. Ими станут те, кто сумеет сказать комплимент уместный, необычный, искренний; не забудет об обращении, произнесет похвалу подходящим тоном. Встаньте в круг. Первый игрок бросает мяч тому, кому хочет сказать комплимент, и говорит его. Следующий отвечает на комплимент, бросает мяч и говорит комплимент другому. Предмет комплимента вы выберите сами (внешность, характер, способности и пр.). Начинаем!».

Для оценки уровня коммуникативной культуры авторы программы выбрали риторический анализ – задание, в процессе выполнения которого выясняется, насколько успешным было речевое поведение ритора. Результат анализа – отзыв или рецензия, доброжелательная критическая оценка собеседника (реального или представленного в образце): «Оцените комплименты, сказанные игроками. Кто, на ваш взгляд, победитель? Почему вы так считаете? Обоснуйте свое мнение. Помните, что похвала должна быть искренней и правдивой». В процессе анализа выясняется, были ли учтены и как именно компоненты речевой ситуации; какие вербально-невербальные средства установления контакта и насколько успешно использовали адресанты; каково качество содержания и звучания похвальной речи и пр. Последовательность обсуждения предполагает самоанализ речевого поведения, затем – оценочная речь одноклассников. Публичные высказывания записываются на диктофон (для оценки звучания речи) или видеокамеру (для комплексного анализа с учетом уместности пантомимики). Во время обсуждения необходимо обращать внимание школьников на риторический «мусор»: хезитацию и индивидуальные жесты (манеризмы), выяснять, насколько они мешают восприятию речи.

Наш опыт участия в создании курса школьной риторики, многолетнего проведения уроков убеждает, что новый речевой предмет способен выполнить важный социальный заказ: подготовить выпускников к успешной работе в коллективе, сотрудничеству с коллегами, совместному поиску оптимального решения

проблем, вырасти в личность. Таким образом, урок риторики – это *урок человековедения,* а не только час в расписании.

Литература

1. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Обучение общению: методика школьной риторики. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Баласс, 2012 – 144 с.
2. Ладыженская Т.А. Уроки риторики в школе: Кн. для учителя / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – М.: Ювента, 2004. – 80 с.
3. Методика преподавания риторики: учебное пособие / Н. А. Ипполитова, М. Р. Савова, Г. В. Александрова и др. – М.: Экзамен, 2014. - 335 с.
4. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н. Е. Богуславская и др. / Под ред. Т. А. Ладыженской. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1991. - 239 с.

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «КУХАРКА ЖЕНИТСЯ»)

Е.А. Гольцева
el_golts@mail.ru
ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет
(Москва)

Ведущей целью современного образования является формирование информационной компетентности учащихся. В новой парадигме когнитивистики пристальное внимание уделяется таким традиционным познавательным процессам, как восприятие, понимание, память, воображение и мышление. Все это является составляющими общего процесса информационного обмена между человеком и средой. Как отмечает профессор МПГУ, доктор педагогических наук А.Д. Дейкина, ведущая роль в результативности когнитивной методики отводится «когнитивным задачам и приемам, организующим активную деятельность в области познания» [2, с.66].

Сегодня проблема развития речи и внедрения определенных заданий в систему школьного образования рассматривается в теории и на практике преподавания русского языка как одна из

значимых и важных. Вопрос о развитии речи учащихся был поставлен довольно давно: он получил освещение в трудах таких выдающихся лингвистов и методистов, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский и другие. В своем труде «Преподавание отечественного языка» Ф.И. Буслаев особое внимание уделяет описанию функционирования языковых средств – одной из важнейших проблем стилистики. Также необходимым условием учебного процесса, по мнению ученого, является интегрированность межпредметных связей с культурой речи [1, с.27].

Обучение русскому языку в современной школе – сложный процесс, в котором затрагиваются несколько аспектов и решаются две основные задачи: формирование практических навыков владения русским языком во всех аспектах речевой деятельности и получение знаний о системе русского языка. Эти задачи находятся в центре внимания ученых-методистов и учителей-практиков. Различные аспекты этих методик отражены в трудах Н.М. Шанского, М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др.

Особое внимание на уроках русского языка следует уделять художественному тексту, а именно – авторской позиции, необходимо доказать учащимся важность скрытого, имплицитного содержания, которое порой скрывается за ней. Чтобы понять глубинный смысл произведения, ученики должны извлекать подтекст, «видеть его» между строк. Думаем, что обучение пониманию смысловой структуры (авторской позиции) художественного текста следует начинать с рассказов А.П. Чехова, так как у этого писателя можно наблюдать в небольших по размеру художественных текстах большой смысл, который на первый взгляд не всегда понятен ученику.

На наш взгляд, начать следует с разработки специальной системы заданий на уроках русского языка, которые будут обеспечивать логическую переработку информации. Из всех видов речевой деятельности основным принято считать чтение, и исследователь Сметанникова Н.Н. выделяет несколько стратегий, призванных сформировать стратегиального читателя [4]:

- функциональное планирование;
- направленное и выборочное внимание (выявление в тексте определенных маркеров). В нашем исследовании мы предлагаем классификацию, основанную на различиях в природе знака – ис-

точника и субстрата имплицитности; в соответствии с этим критерием выделяются языковые маркеры и текстовые маркеры.

Так, в рассказе «Кухарка женится» речь идет о сватовстве и женитьбе, но происходящее «видится» глазами ребенка: ему очень жаль человека, выдаваемого замуж насильно. А.П. Чехов рисует события такими, какими они видятся взрослому человеку, но вот заголовок говорит об обратном: детское восприятие чувствуется в выборе автором лексемы *женится* при сочетании с лексемой *кухарка* (жен. р.).

- самоконтроль – предтекстовые и послетекстовые задания (найдите сильные позиции текста; подумайте, о чем идет речь в абзаце и т.д.);
- идентификация и называние проблемы – понимание темы, восприятие аргументации автора текста с фоновыми знаниями (прочитайте заголовок текста и вспомните, что вы уже читали на эту тему; найдите фрагменты, в которых формулируется позиция автора, оцените ее и т.д.);
- оценка и самооценка – наличие различных форм контроля (выделение поэтапных и конечных показателей обученности).

Рассмотрим авторскую позицию в тексте рассказа А.П. Чехова «Кухарка женится».

В этом рассказе, несомненно, важную роль играет прием совмещения несовместимых признаков: невеста хочет спрятать свое лицо, на котором Гриша видит *«целую иллюминацию»*. В «Словаре русского языка» [3, с.247] лексема *иллюминация* имеет значение «декоративное освещение зданий, улиц, парков по случаю какого-нибудь торжества», и действительно, лицо присутствующей здесь няньки *«сияло каким-то торжеством»*. Таким образом, предполагается, что событие будет радостное, но иллюминация красок на лице кухарки Пелагеи отражает другие чувства, о чем свидетельствует ее лицо, которое «переливало… начиная с красно-багрового и кончая *смертельно бледным*». Смертельная бледность не случайна: по прихоти барыни ее «женят» «на страшном извозчике с красным носом».

Созданию дополнительных смыслов в художественном тексте способствуют фразеологизмы: они могут выполнять характеризующую функцию. Внедрение в текст фразеологизма позволяет внести имплицитную характеристику: *«Да на что тебе моло-*

дой? С лица, дура, воды не пить... Выходи, вот и всё!» («Кухарка женится») [6, с. 137]. Использованный фразеологизм *с лица воды не пить* – «кому. Разг. Шутл. Кто-либо должен быть снисходителен к недостаточной привлекательности, красоте жениха или невесты» [5, с. 48] в данном контексте переосмысляется и лишается иронического звучания по отношению к субъекту действия, кухарке Пелагее. Ирония и отрицательная характеристика направлены автором на няньку и мамашу, т.к. именно они равнодушны к своему выбору и даже не спрашивают девушку, хочет она замуж или нет. Характеризующую функцию выполняет и фразеологизм *какого лешего – «...Какого лешего тебе еще нужно?»* [там же] в значении «грубо-прост. 1. Зачем, для чего?» [5, с. 279], сказанный в сердцах нянькой Аксиньей Степановной.

Средством репрезентации интонационных средств в художественном тексте будут служить специальные графические маркеры – знаки препинания. Например, интонация незавершенности стимулирует читателя к поиску глубинного, невысказанного смысла. Маркером интонации незавершенности в художественном тексте может быть многоточие, которое в данном случае выполняет интригующую функцию: *«– Какой же вы... Извозчики, а не пьете...»* [6, с. 135]. Следующий маркер имплицитности, используемый в данном рассказе – прецедентность. Так, Грише во сне снятся Черномор и ведьма, с которыми ассоциируются в сознании Гриши извозчик (жених) и нянька (сваха), поскольку именно они похищают Пелагею. Последний маркер имплицитности и выражения авторской позиции – передача эмоционального состояния персонажа: описание его внешнего проявления (описание лица невесты); описание его поведения (у невесты после сватовства все валится из рук, отец мальчика все время жестикулирует); речь (бессвязное бормотание отца мальчика).

А.П. Чехов не пишет о том, что будет дальше – рассказ этот, как и многие другие, остается открытым. Школьники должны сами понять авторский замысел художественного текста, учитывая его имплицитный аспект.

Литература

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. М.: Просвещение, 1992. – С. 27; 67.

2. Дейкина А.Д. Когнитивно-семантическое направление в обучении русскому языку // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. №1. С.65 – 69.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – С. 247.

4. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

5. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX в. / Под ред. А.И. Федорова. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991.

6. Чехов А.П. Сочинения в 18 томах // Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т. 3. Изд.1. – М.: Наука, 1984.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(НА ПРИМЕРЕ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФИЛЬМА О ДИПЛОМАТИИ «ИНОСТРАННОЕ ДЕЛО»)

М.Ю. Гордеева, И.В. Дегтева
mashildag@rambler.ru, irinadegteva@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД Российской Федерации»
(Москва)

Современная методика обучения русскому языку как иностранному, в том числе языку профессиональной деятельности, предполагает использование в учебном процессе видеосредств как одного из наиболее эффективных инструментов обучения.

Нельзя не согласиться с тем, что видеофильм на занятиях РКИ – это мощное средство формирования как коммуникативных, так и языковых и речевых компетенций, которое способствует изучению богатого разнообразия языковых форм, истории и культуры страны и, несомненно, вносит разнообразие в образовательный процесс. Визуальный ряд при этом позволяет ощутить русский язык в действии, стимулирует усвоение языка, провоцирует на создание собственного высказывания, вызывает потребность понять, о чем идет речь, тем более что, по мнению лингвопсихологов, «информация, передаваемая в виде образов, усваивается эффективнее» [1, с. 21]. Тем самым достигается одна из основных целей обучения – совершенствование языковой, речевой

и коммуникативной компетенций участников профессионального общения на русском языке в сфере дипломатии и политики.

В процессе преподавания русского языка как иностранного в Дипломатической академии МИД России используются аутентичные документальные фильмы из серии фильмов о дипломатии «Иностранное дело». Материал предназначен для учащихся 2-4 курсов бакалавриата, магистрантов 1 и 2 года обучения, стажёров, владеющих русским языком на уровне не ниже функционального (B1), так как на данном этапе обучения в Академии программой «Русский язык профессионального общения» предусмотрено развитие и совершенствование лингво-коммуникативных навыков и умений, связанных с профессиональным межкультурным общением дипломата, а также с деятельностью в области делового и научного общения.

Выбор названных видеофильмов не случаен: он определяется как уровнем владения студентами лингвистической и экстралингвистической информацией, так и задачами учебной программы – расширить и углубить знания иностранных студентов по истории российской дипломатии, лингвострановедению России, а также увеличить лексический запас будущих специалистов-международников. Обращение именно к аутентичным документальным видеоматериалам, то есть созданным носителями языка и не предназначенным для учебных целей, в отличие от учебных – специально разработанных (по А.Н. Щукину [3, с. 113-122]), на наш взгляд, представляет больший интерес для учащихся, так как такие фильмы не адаптированы и погружают учащихся в реальную жизнь русского слова.

Необходимо отметить, что в процессе обучения важно обеспечить посильность выполняемых заданий путем тщательной разработки системы заданий и упражнений до и после просмотра видеофильма.

Приемы работы с видеоматериалами предполагают выполнение заданий, предваряющих просмотр фильма. Перед демонстрацией следует обратиться к опыту студента, чтобы подготовить и направить его мысль на восприятие фильма. Далее для облегчения процесса перцептивной деятельности полезно дать список лексических единиц (слов и выражений) с дефинициями для активного усвоения, проанализировать и обсудить их значение. За-

тем необходимо ознакомиться со страноведческими реалиями и информацией об исторических персонажах, представленных в фильме.

Таким образом, задания, готовящие студентов к восприятию фильма, включают:

1) озвучивание имен собственных и названий, которые учащиеся услышат во время просмотра;

2) правильное прочтение числительных;

3) задания на словообразование;

4) задания по лексике фильма (употребление слов в переносном значении, разграничение паронимов, подбор синонимов и др.).

На этапе работы, следующей за показом видеофильма, студентам предлагаются лексико-грамматические задания на уровне синтаксиса, такие, например, как:

1) задания на трансформацию пассивных конструкций из текста в активные;

2) задания на трансформацию причастных оборотов в определительные придаточные предложения;

3) подбор синонимичных лексико-синтаксических конструкций и др.

Целесообразным представляется также задание заполнить данными для справок словами пропуски в тексте фрагмента из фильма для лучшего усвоения содержания фильма. Кроме того, после просмотра видеофильма необходимо ответить на вопросы, используя информацию, полученную при просмотре фрагмента видеофильма, восстановить его содержание по составленному плану, обсудить идеи, эпизоды фильма, а также инициировать собственные высказывания учащихся.

В методической части статьи приведем некоторые примеры заданий, разработанных по фрагменту видеофильма «Иностранное дело» о дипломатии в период царствования Петра I («Великий посол»).

Лексика для активного усвоения:

1. **Вельможа** – знатный человек.

2. **Палата** – большое богатое здание, помещение (устар.). *Каменные палаты*.

3. **Подданный** – тот, кто состоит в подданстве какого-либо государства. Гражданин.

4. **Подвода** – повозка, телега, обычно грузовая, приводимая в движение конной тягой.

5. **Карл (карлик) –** человек неестественно маленького роста. Впервые карлики при дворе в России появились во время правления Алексея Михайловича. Однако по-настоящему они вошли в моду лишь в эпоху Петра I.

6. **Свита** – лица, сопровождающие какую-нибудь важную, высокопоставленную особу.

7. **Волонтер** – доброволец, лицо, поступившее в военную службу добровольно и служащее без жалованья; вообще вольнослужащий, доброволец.

8. **Верфь –** производственное предприятие для постройки и ремонта судов, расположенное на берегу моря, реки или озера.

Страноведческий комментарий:

1. **Император Петр 1 Великий.** Петр I Алексеевич Великий. Из династии Романовых. Годы жизни: 1672–1725. Годы правления: 1689–1725. Русский царь (1682 г.). Первый российский император (с 1721 г.), выдающийся государственный деятель, дипломат и полководец, вся его деятельность связана с реформами.

2. **Немецкая слобода –** место поселения иностранцев в городах России в 16-17 веках.

3. **Великое посольство Петра I 1697–1698 годов** – путешествие русского царя по Европе, во время которого он ознакомился с передовыми технологиями, культурой и бытом европейских держав, а также попытался найти союзников для ведения войн против Турции и Швеции. Является одним из существенных факторов, повлиявших на Петра I и его последующие преобразования русского царства.

Задания перед просмотром видеофильма:

1. Прочитайте названия и имена собственные, которые прозвучат в видеофильме:

Петр I, Карл Второй, Франц Яковлевич Лефорт, Прокопий Возницын, Федор Головин, Император всея Руси, Немецкая слобода, Священная Римская империя, Великое посольство, Ост-Индская верфь, враги креста Господня, салтан Турский, хан Крымский.

2. Соедините близкие по значению слова и словосочетания:

колониальная политика	запас знаний, сведения, относящиеся к внешней политике
басурманская орда	главнейший, важнейший
кардинальный	территориальная экспансия
внешнеполитический багаж	участник переговоров
парламентер	нехристиане (в неприязненном значении)

3. Назовите глаголы, от которых образованы данные существительные:

Царствование, наследник, угроза, существование, перемена, перепись, представитель, рассказчик, привязанность, подтверждение, ослабление, выполнение, переговорщик, наём, закупка, строительство, размах, воображение, проповедник, бомбардир, поступок.

4. Запомните устойчивые словосочетания и составьте с ними предложения:

оказаться на задворках	очутиться на заднем плане, в стороне
закадычный друг	близкий, задушевный
человек живого ума	сообразительный, сметливый
поразить воображение	произвести большое впечатление
вызывать улыбку	смешить

Лексико-грамматические задания (после просмотра фрагмента видеофильма):

1. Напишите числительные словами:

Образец: Петр I – Петр Первый.

1. По переписи **1665** года слобода насчитывала **204** дома.
2. **19** лет от роду Лефорт отправился в Россию.
3. Вместе с самими послами из Москвы в путь отправилось около **300** человек.
4. Только при одном Лефорте состояли **12** придворных кавалеров, **6** пажей, **4** карла, **20** ливрейных служителей, **5** трубачей, проповедник, врач и солдаты.
5. В свиту послов было назначено **35** волонтеров, ехавших в Европу для обучения.

2. Образуйте от данных имен собственных названия национальностей и запишите их во множественном числе:

Образец: Россия – русские.

Германия, Голландия, Шотландия, Швеция, Дания, Франция, Швейцария, Италия.

3. Замените активные конструкции пассивными:

Образец: Говоря современным языком, Петр I провел целый ряд рабочих встреч на высшем уровне. – Говоря современным языком, Петром I был проведен целый ряд рабочих встреч на высшем уровне.

1. Дела российские в то время мало беспокоили Европу.
2. Естественно, Петр вкладывал в эту масштабную акцию более широкий смысл.

4. Замените пассивные конструкции активными:

Образец: Вскоре Лефорт был произведен в полные генералы и адмиралы. – Вскоре Лефорта произвели в полные генералы и адмиралы.

1. «Великими послами» были назначены: Франц Лефорт, которому вменялось выполнение представительских функций, Прокопий Возницын, опытный дипломат и переговорщик, и Федор Головин, отвечавший за наём иностранцев и закупку материалов, необходимых для строительства флота.
2. В свиту послов было назначено 35 волонтеров, ехавших в Европу для обучения.

В заключение можно сделать вывод, что предлагаемые в настоящей статье виды деятельности иностранных учащихся на занятиях РКИ и задания не исчерпывают возможные подходы к работе над видеофильмом в процессе изучения русского языка как иностранного, однако являются эффективным средством обучения, успешно формируя коммуникативные и языковые компетенции, а также могут послужить основой для создания собственной системы заданий и упражнений на материале документальных видеофильмов различной тематики и профессиональной направленности.

Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

2. Путешествие по России. Русский язык как иностранный. Сопроводительный лексико-грамматический курс к видеоматериалам по страноведению России: учеб. пособие / под общей редакцией А.К. Перевозниковой; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России; каф. русск. языка для иностран. учащихся – М.: МГИМО-Университет, 2013. – 146 с.

3. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). – М.: Высшая школа, 1981. – 129 с.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ «МЫ», «ВЫ» В ВУЗОВСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И.Ю. Гранева
irina.graneva@mail.ru
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
(*Нижний Новгород*)

В статье рассматриваются вопросы преподавания русских личных местоимений «МЫ» и «ВЫ» для иностранных студентов в рамках коммуникативно-прагматического подхода. Обсуждаются возможности изучения национально-специфичных коммуникативных моделей нереферентных употреблений данных местоимений на разных уровнях обучения русскому языку как иностранному в вузе. В качестве материала для формирования блоков текстовых заданий и упражнений выступают языковые данные Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Наши исследования русского личного местоимения в рамках коммуникативно-прагматического подхода обнаруживают значительные возможности этого местоимения в реализации самых разнообразных моделей речевого поведения и коммуникативных стратегий в различных типах коммуникации. Особое значение это имеет для преподавания иностранных языков. Наряду с лингвистической, социолингвистической, социокультурной и дискурсной компетенцией выделяется также стратегическая компетенция (strategic competence) [11: 10–11; 10: 20 — приводится по 5: 55], которая включает знания коммуникативных стратегий, характерных для изучаемой культуры, и умения их использова-

ния в общении. Стратегическая компетенция связана с остальными составляющими межкультурной компетенции и является необходимой при межкультурном общении.

Проблема в том, что обычно в учебниках РКИ правила включения личных местоимений в дискурс объясняются в простых терминах и основываются на формальных категориях. На самом же деле особенности дискурсивной реализации местоимений гораздо сложнее. Усвоение именно прагматических аспектов речи считается важным в теории и практике РКИ, потому что включает в себя национально-специфические аспекты.

В основе предлагаемой модели обучения лежит обоснованная в наших исследованиях [3; 4] концепция изучения коммуникативных стратегий текстовой реализации личных местоимений в нереферентных употреблениях, в том смысле, что такие употребления МЫ и ВЫ не указывают явным образом на непосредственных участников коммуникативного акта, т.е. не имеют стандартных референтов, в норме присущих им в основных употреблениях. Понятно, что именно это вызывает особую трудность в изучении русского языка иностранными студентами, потому что такие употребления не задаются обычной ролью говорящего и слушающего в стандартном речевом взаимодействии, но определяются специфическими коммуникативно-прагматическими условиями их употребления, во многом имеющими национально-обусловленный характер [8].

Ниже представлен объяснительный блок предлагаемой модели обучения. Текстовые иллюстрации из НКРЯ, представленные в работе, также в дальнейшем будут использованы нами для формирования системы упражнений и тестов разного типа.

Мы исходим из того, что способность русских местоимений МЫ и ВЫ не только указывать на участников коммуникации, но и называть некоторые референциальные области (с разной степенью определенности), обоснованная еще в работах К. Бюлера [2], играет важную роль в формировании особых коммуникативных стратегий говорящего, которые в классической риторике принято рассматривать в рамках оппозиции стратегий *de dicto* и *de re*.

В книге Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева указывается, что под стратегией *de dicto* (буквально — «от сказанного») в общем виде понимается изложение событий, фактов или мнений на

«языке фактов», т.е. в тех значениях и оценках, которые адекватны сути излагаемого (нейтральный модус изложения); под стратегией *de re* (буквально — «от вещи, от реалии») в общем виде понимается изложение событий, фактов или мнений, переформулированное в интересах говорящего, в соответствии с его исходными воззрениями и посылками. Стратегия *de dicto* направлена на адекватную передачу чужого мнения; стратегия *de re* всегда маркирована и выбирается со специальной целью. При стратегии *de dicto* говорящий использует номинации, которые счел бы адекватными и субъект передаваемого мнения; при стратегии *de re* говорящий все переименовывает в соответствии со своими представлениями о реальности [1: 472]. Отсюда нетрудно заключить, что выбор говорящим одной из указанных стратегий, а именно — стратегии *de re*, может рассматриваться в качестве манипулятивного приема, что в терминологии Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева характеризуется в качестве средства «языковой демагогии», а в работах Т.Б. Радбиля именуется «аномалиями языковой концептуализации мира» [6; 7].

Применительно к местоимениям МЫ и ВЫ возможность их участия в формировании указанных стратегий основана на эксплуатации архетипического свойства этих местоимений обозначать неопределенную концептуальную область «круга своих», задавать границы своего мира, что восходит к древнейшим моделям семантического представления значимого для человека, освоенного и присвоенного им фрагмента действительности. Как свидетельствует Ю.С. Степанов, идея ‘мира’ через идею ‘порядка, устроенности, лада’ связана с идеей ‘мы’ и ‘наши’, воплощающего ‘свое’, в противовес враждебному, ‘чужому’ [9: 95].

Параллель ‘мир’ — ‘мы’/‘наши’ является концептуальной основой для так называемого «**экзистенциальног**о» нереферентного употребления МЫ и ВЫ [3; 4]. Так, в речевой практике общества существуют устойчивые коммуникативные модели использования подобных местоимений для обозначения ценностно значимого представления о «своем мире» в широком смысле слова, т.е. о своей стране, своих городе, вузе, школе, рабочем коллективе, семье и под. Например, название поста в интернете: ***Мы****, русские, за границей.*

Однако часто говорящий, употребляя МЫ или ВЫ, имеет возможность навязывать адресату свое видение проблемы, свою систему оценок, произвольно включая его в некий нестрого очерченный «свой круг» посредством такого употребления: *А все потому, что теплокоммунэнерго в паре с этими облгазами занимается отмывкой денег. Это все* ***нам*** *давно известно. Это — старые схемы* (НКРЯ).

При этом не является самоочевидным, что адресат изначально, так сказать, «по умолчанию», разделяет позицию говорящего или его систему ценностей. Действительно, кому это — ***нам***? Возможно, это известно автору / говорящему. В нормальных условиях коммуникации данный тезис, чтобы его разделял адресат, нуждается, как минимум, в аргументации. А здесь адресат просто автоматически включается в круг людей, разделяющих некое спорное мнение, которое подано как бесспорная истина. Именно в таких случаях можно говорить об использовании местоимений для реализации коммуникативной стратегии *de re*.

Большими возможностями для использования в рамках стратегии *de re* обладают нереферентные *универсальные* употребления МЫ и ВЫ (соответствуют квантору всеобщности *Все S суть P; Ни один S не суть P*).

МЫ в таких случаях подразумевает ‘все’: *Кто* ***из нас*** *не испытывал бурных восторгов по поводу кадров, отснятых «из-за угла», с бедра или другим незаметным для объекта внимания способом* (НКРЯ). — Здесь адресату, т.е. в идеале — всем, кто читает — навязывается спорное положение о том, что все мы, безусловно, испытываем данные чувства по этому поводу.

Аналогичным образом в стратегиях *de re* ведет себя и местоимение ВЫ: *Ну, признайтесь, кому из* ***вас*** *не хотелось заглянуть в чужой карман, особенно если он принадлежит какому-нибудь высокопоставленному чиновнику?* (НКРЯ). — Нетрудно видеть, что здесь в позиции безусловно истинного суждения подана как минимум спорная информация, которая приписывается сфере знаний адресата без всякого на то основания.

Высокий манипулятивный потенциал местоимения ВЫ обусловлен его двойственным положением в классе нереферентных употреблений.

С одной стороны, говорящий имеет возможность с помощью ВЫ актуализовать противопоставление «свое — чужое» Я / МЫ ↔ ВЫ в контекстах своего рода отстранения от чужой позиции типа ***Вам*** *не понять*..., т.е. всем тем, кому чужд мой образ мыслей.

С другой стороны, говорящий может обыгрывать противостояние ВЫ и ОНИ, включая в зону референции ВЫ как раз тех, чья позиция близка говорящему, особенно если это усиливается совместным употреблением МЫ и ВЫ в контекстах эксплицирования инклюзивного МЫ (*мы с тобой / с вами*): — ***Мы с вами*** *на своем опыте знаем, что часто* ***нам*** *приходится платить за медицинскую помощь дополнительно* (НКРЯ).

Особенно частотны явления актуализации стратегии *de re* в случае *универсального* нереферентного употребления ВЫ, когда ВЫ подразумевает ‘все’. Не случайно такое ВЫ обычно употребляется в суждениях обобщающего типа (так называемых «генерализованных высказываниях»), а также широко используется в рекламных целях: *Став клиентом нашей компании,* ***вы*** *получите профессиональный и высокоэффективный информационный отдел в* ***Вашей*** *фирме, который будет работать на пользу и процветание* ***Вашего*** *бизнеса и услугами которого смогут воспользоваться все сотрудники* ***Вашей*** *фирмы* (НКРЯ). — ВЫ здесь предполагает указание на множество всех лиц, включая говорящего (так называемое «обобщенно-личное» ВЫ): *Представьте себе,* ***вы*** *выходите ярким летним утром на косогор...*

Так проявляется особое чувство эмпатии: говорящий отождествляет себя и с адресатом, и со всеми живущими на Земле, как бы всех приглашает разделить свои впечатления (ВЫ = ВСЯКИЙ, КАЖДЫЙ, ВСЕ ЛЮДИ).

В этих случаях часто происходит своего рода нейтрализация противопоставления МЫ и ВЫ. Ср., например: *Но, внимательно изучив телепрограмму,* ***вы*** *сможете убедиться, что эта проблема — в отличие от начала 90-х — сегодня уже неактуальна* (НКРЯ). — Здесь фрагмент ***Вы*** *сможете убедиться* можно без особого ущерба для смысла заменить на ***Мы*** *сможем убедиться...*

Существенно, что при такой замене в общем сохраняется сама логика актуализации стратегии *de re*, при которой в позиции безусловно истинного суждения подана как минимум спорная

информация, которая приписывается сфере знаний адресата без всякого на то основания.

В целом следует отметить, что подобное использование МЫ и ВЫ в стратегиях *de re* является, безусловно, некооперативным. При этом оно весьма частотно в современной коммуникативной среде, что позволяет предположить довольно высокий уровень манипулятивности в дискурсивных практиках последних лет, особенно в таких разновидностях, как медийный, рекламный и политический дискурс, деловое и педагогическое общение и пр.

Результаты исследования позволят существенно расширить знания обучающихся о типах употребления местоимений в русском языке и в этом смысле будут полезны в вузовском преподавании русского языка как иностранного.

Литература

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры, 1997. — 576с.

2. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем. // Общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной, вступ. ст. Т.В. Булыгиной и А.А. Леонтьева. М.: Прогресс,1993. — 528 с.

3. Гранева И.Ю. О референтном и нереферентном употреблении местоимения «мы» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 4. — С. 206-209.

4. Гранева И.Ю. Русское личное местоимение «вы» в рамках коммуникативно-прагматического подхода // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. — С. 136-139.

5. Ларина Т.В. «Вежливость» как компонент коммуникативного сознания // Коммуникативное поведение. Вып.17. Вежливость как коммуникативная категория / Науч. ред. И.А. Стернин. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2003. — С 48–57.

6. Радбиль Т.Б. Языковая аномальность в русской речи: к проблеме типологии // Русский язык в научном освещении. 2006. №1 (11). С. 77–100.

7. Радбиль Т.Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира // Русский язык в научном освещении. 2007. №1 (13). С.239–266.

8. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2016. — 328 с.

9. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.

10. Byram M. Teaching Culture and Language: Towards and Integrated Model // Coulmas, Florian (ed.). The Handbook of Sociolinguistics. Oxford: Blackwell Publishers, 1997. — Pp. 17–32.

11. Trosborg A. Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1995. — 581 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GOOGLE КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Е.А. Давиденко
(Омаха, США)

Традиционные подходы к обучению в современной практике высшего образования давно сменились инновационными. Пассивный метод взаимодействия преподавателя и обучающегося, предполагавший осуществление связи посредством опросов, самостоятельных и других форм контроля, сменился интерактивным, при котором студенты оказываются активными участниками учебного процесса.

Сегодня приоритетной задачей преподавателя является не столько передача информация от обучаемого к обучающемуся, сколько организация учебного процесса и презентация нового материала.

Цель работы – рассмотреть и проанализировать возможности использования нового типа организации учебного процесса с привлечением сервиса Google класса в системе высших учебных заведений.

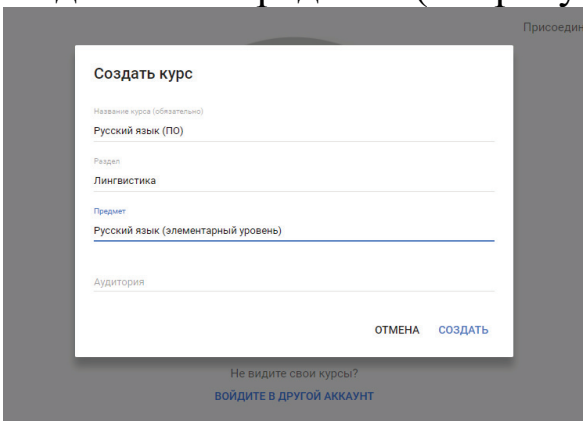
Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения возможностей включения новых технологий в систему высшего образования.

Одним из флагманов передовых технологий в современном мире является компания Google, запустившая в 2014 году проект Googleclassroom (*далее* – Google класс). Это бесплатный сервис для учебных заведений, организаций и обычных пользователей с аккаунтом в Google, благодаря которому взаимодействие учащихся и преподавателей выходит на новый уровень интерактивного обучения, не ограниченный пределами аудитории.

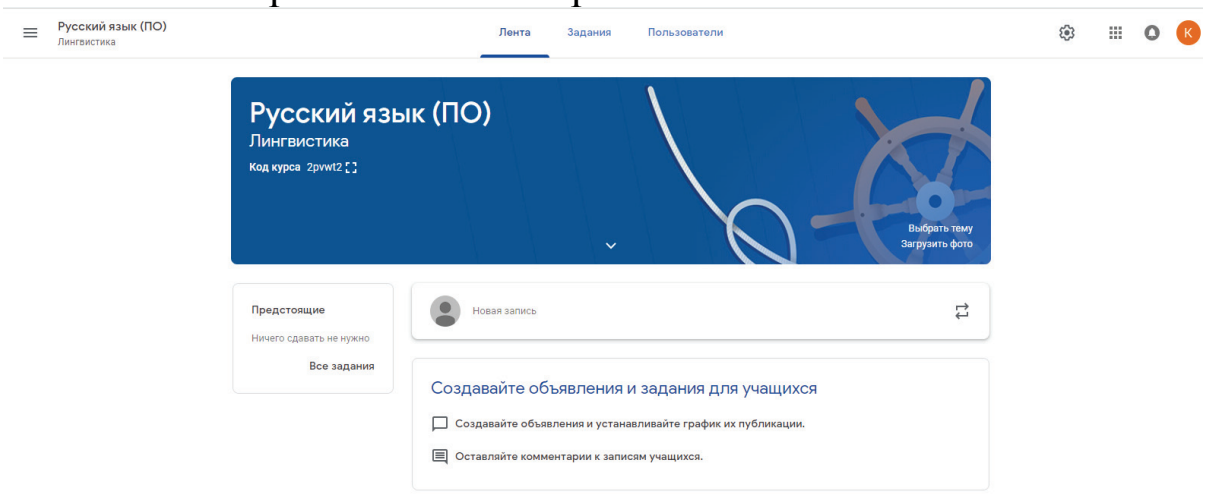
С момента выпуска Google класса эта форма коммуникации между преподавателем и студентом (учителем и учеником) обрела популярность в первую очередь благодаря простоте использования, скорости и эффективности работы.

Основные принципы и последовательность работы в Google классе:

1. наличие аккаунта в Google;
2. выбор приложения Google класс;
3. непосредственное создание виртуального класса (в правом верхнем углу нажать «+»);
4. внесение данных о предмете (см. рисунок);



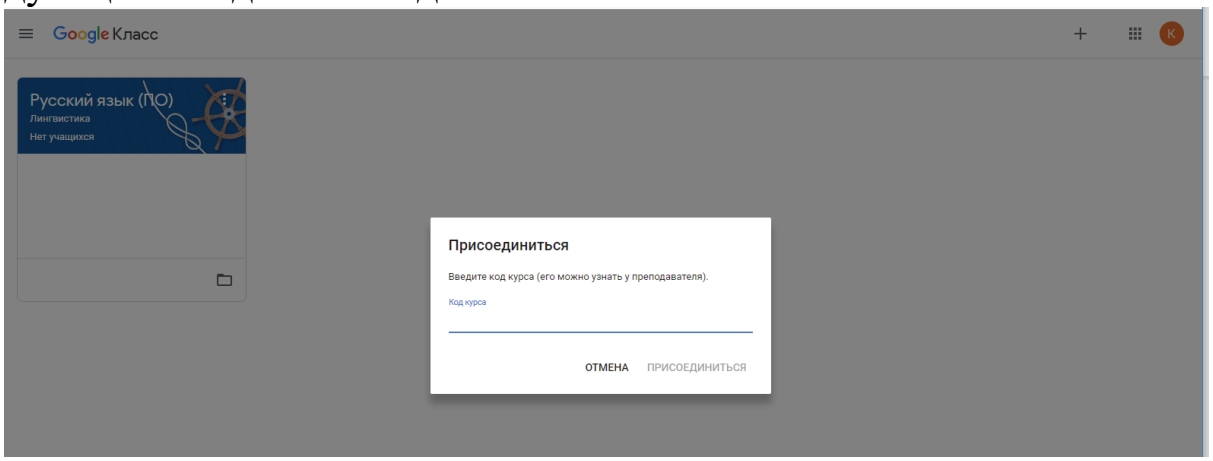
5. теперь класс готов к работе.



Для того, чтобы класс можно было легко найти обучающимся, используется уникальный код, сгенерированный во время создания Google класса и расположенный в левом углу (см. рис. – *код выделен синим*).

Для использования и совместной работы в виртуальном классе студентам также необходимо иметь аккаунт в Google и в при-

ложении Google класс выбрать опцию «присоединиться» с последующим введением кода класса.



Заключительный этап – это непосредственное наполнение виртуального класса учебным материалом.

Чем же преподаватель может наполнить свой Google класс и каким набором функций он располагает?

Google класс предоставляет следующие возможности:

1) загружать и при необходимости редактировать задания в текстовых форматах;
2) создавать задания-опросники непосредственно в Google классе;
3) вставлять презентации, ссылки на видео, таблицы и т.п.;
4) создавать общие задания как для целого класса, так и для отдельных студентов;
5) создавать объявления (о сроках сдачи работы, о наличии задания, о тесте и т.д.);
6) при добавлении задания указывать сроки сдачи работы, если это предусмотрено рабочим планом (работа может быть не ограничена временными рамками) и максимальное количество возможных баллов за выполненное задание;
7) отслеживать онлайн и оффлайн сроки и статус выполнения работы;
8) работать одновременно со студентом над редакцией документа, проекта и т.д. с двух или нескольких электронных устройств;

9) добавить и/или ограничивать функцию комментирования студентами задания (форма обратного диалога и общения в группе);

10) использовать программу Googleflashcards (карточки для повторения) для отработки терминологии;

11) загружать данные о посещаемости, оценках, календарь, список необходимых дел и подготовки учебных планов для класса;

12) создавать конференции (в том числе и видео) при помощи дополнительной функции Googlemeet;

13) использовать расширение браузера Google Chrome, позволяющее мгновенно делиться с учащимися веб-страницами или отдельными их элементами.

Каковы преимущества работы в Google классе для студентов? Студенты могут:

1) использовать Google класс для работы в аудитории и/или дома;

2) в любое время (при необходимости) возвращаться к материалу предмета, хранящемуся в виртуальном классе;

3) оставлять комментарии под заданиями;

4) отслеживать свой прогресс (баллы, посещаемость) по предмету;

5) связаться с преподавателем, оставив комментарий под заданием или написав электронное письмо (значок электронной почты для обратной связи всегда активен);

6) видеть все свои классы одновременно на главной странице (если их используется несколько) и иметь к ним доступ.

Преимущества работы в виртуальном классе Google:

- система безопасна и исключает возможность использования в ненаучных целях;
- доступ к системе возможен через браузер, а также с мобильных устройств;
- сервис бесплатный.

Наряду с несомненными преимуществами наблюдается и ряд технических недостатков:

1) в первую очередь, нужен постоянный доступ в интернет, в то время как некоторые ВУЗы не обеспечивают высокоско-

ростной бесплатный интернет для студентов на территории образовательного учреждения;

2) кроме этого, на время проведения занятия необходимо обеспечить студентов ноутбуками и компьютерами, что тоже не всегда и везде представляется возможным.

В целом, данные по аналитике использования виртуальных классов говорят о том, что работа с такими сервисами важна для студентов, поскольку повышается эффективность обучения и качества знаний учащихся, развиваются необходимые для студентов навыки самостоятельного исследования, повышается интерес к изучаемому предмету.

В заключение отметим, что результаты работы в Google классах определяются их содержанием и качеством, адаптированным к конкретным целям курса и условиям обучения, а роль преподавателя в процессе организации обучения остается лидирующей.

Литература

1) CortezMeghan Bogardus. Google Classroom: Exploring the Benefits for Teachers. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edtechmagazine.com/k12/article/2017/06/google-classroom-exploring-benefits-teachers

2) Greiner Kirk. The Benefits of Google Classroom Integration. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.learning.com/news/benefits-google-classroom-integration

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ГРУППА: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Д.А. Дмитриева
ya.daria1978@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Российский Государственный Университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»
(Москва)

В нормативных документах и методическом инструментарии можно встретить разные термины для обозначения групп студентов с различным национальным составом, являющихся носите-

лями разных национальных языков: 1) «национально-культурная», «этнокультурная» (Закон об образовании, подзаконные акты – применительно к группам учащихся разных национальностей, населяющих РФ); 2) «полиэтническая» (Л.Н. Бережнова, Н.М. Борытко, Г.Н. Волков, Т.В. Поштарева, Л.А. Ходякова); 3) «поликультурная», «мультинациональная», «мультиязычная» (Э.Г.Азимов, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, А.Н. Щукин). Термины второй и третьей групп употребляются по отношению к смешанным группам, включающим не только россиян и выходцев из стран СНГ, для которых русский язык является вторым или третьим родным, но и иностранных учащихся, для которых русский язык – неродной, иностранный. В данной статье используется термин «поликультурная группа», что объясняется его большей распространенностью и представленностью в методической науке, а также большей смысловой емкостью: термин предполагает ориентацию обучения на студента как представителя конкретной национальной культуры. При этом под национальной культурой понимается совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и приумноженных поколениями в процессе жизни нации.

Поликультурная группа как структура имеет собственные характеристики, основными из которых являются размер, статус, уровень владения русским языком, этнический состав, наличие социальных ролей и норм.

Размер группы является важнейшей характеристикой, поскольку в значительной степени определяет эффективность образовательного процесса. Для обучения иностранным языкам наиболее эффективными принято считать группы, состоящие из 5–7 человек: такое количество студентов в группе оптимально, чтобы профессионально решить обучающие задачи, учитывая индивидуальные возможности каждого и опыт коллектива в целом. Однако реалии жизни таковы, что количество студентов в поликультурной группе вуза существенно превышает рекомендуемые нормы: на практике их количество доходит до 25 человек.

Статус группы определяется теми целями, ради которых эта группа создается. В образовательной организации статус поликультурной группы обусловлен ее учебным характером.

Уровень владения русским языком предопределяет специфику учебного процесса, требующего сформированности конкретных знаний, умений и навыков. Смысл уровневой дифференциации заключается в том, что, обучаясь по единой программе в гетерогенном коллективе, студенты осваивают материал на разных уровнях. Определяющим при этом является уровень обязательной подготовки. Для российского вуза этот уровень ограничивается компетенциями ТРКИ 1, но на практике в вузы принимаются и студенты с базовым уровнем владения русским языком (ТБУ). С этой точки зрения, выделяются группы: 1) одноуровневые (все студенты уровня ТРКИ 1 или все студенты уровня ТРКИ 2) и 2) разноуровневые (студенты уровней ТРКИ 1, ТРКИ 2 и ТБУ). При этом очевидно, что одноуровневые группы являются более эффективными, нежели разноуровневые, однако в реальном учебном процессе чаще встречаются последние.

Этнический состав является важной, но не определяющей характеристикой поликультурной группы. По данному признаку можно выделить группы, состоящие из представителей близкородственных (тюркских: турецкого, туркменского, азербайджанского, узбекского; славянских: сербского, хорватского, македонского, болгарского) и неродственных (тюркских и славянских; тюркских и семитских; тюркских, сино-тибетских и славянских) языков. В современном вузе чаще преобладают поликультурные группы второго типа, и в одной группе часто обучаются представители более чем десяти национальностей и, следовательно, культур.

Социальные **роли**, закрепленные за каждым членом поликультурной группы, обычно определяются его этнической принадлежностью. В данном случае под ролями понимаются модели поведения, обусловленные этническим воспитанием, культурными стереотипами, личностными установками индивида. Противоречивость и несовместимость социальных норм может приводить к межличностным и внутриличностным конфликтам, что сказывается на эффективности образовательного процесса. От лидирующих позиций этноса в группе во многом зависит моральный климат и характер взаимоотношений между членами, специфика применения форм и методов работы, степень и скорость усвоения материала и, в конечном счете, эффективность образовательного процесса.

Состав группы и ролевая специфика этносов определяют **нормы** поведения в группе, то есть некие принятые образцы поведения внутри группы, которые должны выполняться всеми ее членами для успешной совместной деятельности.

В структуре поликультурной группы можно выделить следующие базовые компоненты: 1) субъектно-объектный (наличие субъекта и объекта образовательного процесса); 2) лингводидактический (содержание, формы и методы обучения); 3) социальный (отношения, возникающие между участниками образовательного процесса); 4) пространственно-предметный (сопровождение образовательного процесса, «возможности для организации деятельности и развития учащихся, обеспечиваемые предметной средой») [3]. Рассмотрим каждый из указанных компонентов подробнее.

Субъектно-объектный компонент. Преподаватель русского языка, работающий в поликультурной группе, в силу возложенных на него обязанностей, а также образовательного и культурного потенциала, выступает субъектом образовательного процесса по отношению к коллективу обучаемых. Коллектив обучаемых, соответственно, является объектом воздействия. Однако если традиционно учебный процесс предполагает реализацию субъектно-объектных отношений, то общение на русском языке, в том числе учебно-профессиональное, которое должно стать результатом обучения, квалифицируется как субъектно-субъектная форма взаимодействия (Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан).

Лингводидактический компонент. Содержание учебного процесса определяется его предметно-профессиональной направленностью и уровнем сформированности коммуникативного навыка группы, а вот формы и методы обучения во многом зависят от этнического состава группы. Так, в группах с преобладанием представителей Восточной и Юго-Восточной Азии должны преобладать коллективные формы работы, обусловленные характером этнических методик обучения, а в «европейских» группах – индивидуальные, связанные с творческой направленностью предлагаемых заданий, возможностью свободно изложить свою точку зрения на различные аспекты проблемы.

Социальный компонент. Социальный компонент, определяющий характер отношений между членами поликультурной

группы, выражается в создании атмосферы взаимного сотрудничества, плюрализма, принятии традиционных форм и методов учебной работы, свойственных этносам, представляющим эту группу.

Пространственно-предметный компонент. Пространственно-предметный компонент представляет собой возможности для организации деятельности учащихся, обеспечиваемые предметной средой и реализуемые в форме программ дисциплин, учебных планов факультетов и кафедр.

При работе по обучению русскому языку целесообразна опора на указанные принципы образования, с одной стороны, и учет особенностей поликультурной группы как особой структуры, с другой, поскольку обучение поликультурного контингента неизбежно вызывает ряд трудностей. Остановимся подробнее на каждой из выделенных нами трудностей.

1. Трудности, связанные с недостаточным уровнем владения русским языком (в рамках одного сертификационного уровня).

Несмотря на то, что отбор в учебную группу осуществляется после определения уровня владения русским языком, в рамках одной группы неизбежно оказываются студенты, знающие русский язык лучше или хуже. Если эта корреляция в отдельных аспектах (лексике, грамматике) и видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании, говорении) оказывается значительной, в диапазоне $67 < L < 96$ (где L – индивидуальный уровень владения русским языком), учебный процесс подлежит существенной модификации.

Под модификацией в данном случае понимается приспособление учебного процесса к потребностям и возможностям каждого члена поликультурной группы, которое выражается в создании индивидуальных стратегий обучения. В противном случае учащиеся не усваивают необходимые знания или эти знания оказываются бессистемными, не образуются логические связи предшествующего материала с последующим, в результате чего не происходит осознания понятий при освоении специальных вузовских дисциплин.

Формирование индивидуальных стратегий обучения происходит поэтапно и предполагает: 1) обоснование и разработку

специальной методики обучения различным аспектам языка в условиях поликультурной среды; 2) опору на субъективный опыт студентов при организации процесса обучения; 3) отбор и дифференциацию заданий с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся; 4) введение новых лексических единиц для расширения словарного запаса в соответствии с прагматикой учебного процесса; 5) использование коммуникативно-деятельностных методов на всех этапах учебной деятельности.

2. Трудности, связанные со скоростью усвоения материала, вызванные национальными, этническими особенностями обучаемых.

Усвоение системы знаний учащимися и получение соответствующих умений и навыков неоднородны и являются этнически обусловленными. Так, по нашим наблюдениям, представители сино-тибетской группы языков (китайского, бирманского) усваивают русскую лексику быстрее, чем представители изолированного корейского, но медленнее, чем носители английского, немецкого, датского – языков германской группы. Очевидно, причина этого – в особой системе внутренних логико-понятийных связей, которые обеспечивают процесс формирования языковых ассоциаций внутри каждого этноса.

3. Трудности, связанные с уровнем этнической коммуникабельности.

Под этнической коммуникабельностью мы понимаем способность, склонность к коммуникации, к установлению контактов и связей, обусловленную особенностями национальной культуры, национального характера. Трудности обучения довольно часто имеют под собой этническую базу, сформированную национальным сознанием, ценностями, стереотипами, установками человека, проявляющимися в конкретных условиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения в общении, вызываемые этно- и социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как норма. «Очевидно, что каждый субъект деятельности, партнер по общению как носитель определенного менталитета, мышление которого, по меткому выражению Л. В. Щербы, «отлито» в форме родного языка, взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, пред-

ставителем которого он является» [1]. Также исследователь отмечает, что «главная причина недопонимания при межкультурном общении не различие языков... а различие национальных сознаний коммуникантов» [1].

4. Трудности, связанные с индивидуально-личностными особенностями обучаемых.

Трудности обучения могут быть обусловлены врожденными чертами темперамента и сформированными на их базе свойствами характера. Проявление таких черт темперамента, как активность, контактность, высокая эмоциональная чувствительность, интенсивность эмоциональных реакций, и их детерминированность этносоциальными установками, определяет особенности поведения учащихся. К таким особенностям, например, относятся случаи пренебрежительного отношения к преподавателям-женщинам со стороны студентов мужского пола – представителей кавказских республик. В этом случае реакции и действия преподавателя являются своего рода психологическими корректорами, позволяющими снизить наиболее агрессивные проявления и преодолеть поведенческие трудности, вызванные особенностями национально-личностных стереотипов.

5. Трудности, связанные с организацией учебного процесса.

Поскольку обучение студентов поликультурных групп имеет свою специфику, выбор обучающих методик является непростой задачей. Обучение русскому языку в поликультурной группе должно строиться как процесс постоянного овладения грамматическими операциями и действиями, необходимыми в ситуациях профессионального общения, то есть быть коммуникативно-ориентированным.

Для наиболее полного усвоения лексико-грамматического и терминологического материала система упражнений должна создаваться с опорой на данные когнитивной психологии, связанной с восприятием, переработкой или интерпретацией, хранением и воспроизведением информации. «Данные когнитивной психологии являются обоснованием для более разнообразного, глубокого и интересного представления материала, дающего возможность учащимся с разными когнитивными стилями лучше усваивать его и адекватно выстраивать свою систему функционально-

смысловых ориентиров при порождении, восприятии и понимании речи» [2: 177].

Эффективность образовательного процесса повышается через применение инновационных технологий. В этом смысле целесообразным является использование компьютерных обучающих программ, позволяющих студенту не только автоматизировать полученные умения, но и компенсировать дефицит общения с преподавателем.

Таким образом, можно говорить о том, что в процессе обучения студентов поликультурных групп возникают трудности объективного и субъективного характера. Знание типологии трудностей обучения позволяет найти пути их преодоления, предупредить возникновение межэтнических проблем и более эффективно организовать учебный процесс.

Литература

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001. – 432 с.

2. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: МГУ: Центр международного образования, 2013. – С. 175-181.

3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

СОВРЕМЕННЫЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КОММУНИКАЦИЮ

Е.М. Дубровская
schitat.do.sta@gmail.com
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(Новосибирск)

Одной из важнейших задач преподавателя русского языка как иностранного при обучении студентов в стране изучаемого языка является формирование и развитие коммуникативной компетенции. Зачастую студенты-иностранцы ограничиваются набором необходимых для повседневной жизни конструкций, предпочитая во многом полагаться на свои гаджеты и общаясь, преимуще-

ственно, с представителями своей национальности, на своём языке. В подобных условиях преподаватель вынужден создавать условия для вовлечения студентов в коммуникацию.

В свое время «классики» от методики РКИ М. Н. Вятютнев и Д. И. Изаренков определяли коммуникативную компетенцию как «способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы» [4, с. 15] и как «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретение особого качества речевой личности» в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения [5, с. 55]. Сейчас это определение расширилось: согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», коммуникативная компетенция понимается как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения»[1, с.98].

Каждый преподаватель, работающий с иностранными студентами, стремится формировать языковую, речевую и коммуникативную компетенции, и если с первой и второй проблем не возникает – любые существующие учебники и интернет-ресурсы дают достаточно возможностей для этого, – то иначе обстоят дела с формированием коммуникативной компетенции, призванной помочь студентам в решении актуальных для них коммуникативных задач. Организовать то, что называется коммуникативной практикой, в рамках урока довольно сложно, так как в любом случае коммуникативные упражнения в рамках аудиторного занятия будут условно-коммуникативными. Подобные задачи чаще реализуются за пределами аудитории – в формате экскурсий, встреч с русскими студентами, разговорных клубов, но, в связи с тем, что всё это проходит под руководством преподавателя и по заранее определённому сценарию, считать подобные мероприятия реальными коммуникативными событиями не совсем верно.

Понимая эту проблему, мы посчитали возможным предложить такой формат общения иностранцев на русском языке, в рамках которого коммуникация не будет выглядеть нарочитой,

хотя и проходит она под руководством преподавателя. Предлагаемая нами форма проведения занятия поможет справиться с проблемой вовлечения студентов-иностранцев в коммуникацию, так как все происходящее должно выглядеть для них игрой и формой досуга, а не уроком.

Одним из путей решения заявленной проблемы является использование на занятии заданий игрового характера, которые могут помочь иностранным студентам любого возраста в адаптации к новой для них лингвокультурной среде, включая их в процесс социализации в новых условиях жизни. Известно, что в процессе игры человек ведет себя активно, спонтанно, обязательно общается с другими игроками, забывает о страхах, так как оказывается вовлеченным в некую «игровую реальность». Иначе говоря, речь идет об использовании в процессе занятия социальной функции игры. По мнению Н. Б. Битехтиной, «игра – это деятельность, свойственная людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир», а также «игра – предварительная тренировка перед серьезным делом, которое предстоит человеку в жизни» [3, с. 68]. Сама идея настольных игр, конечно, не нова: к примеру, в советской методике существовали учебные пособия с разрезными картинками, используя которые предлагалось легко и непринуждённо овладевать грамматическими категориями и путём многократного повторения запоминать их.

Мы решили воспользоваться существующим методическим опытом и на базе этой известной идеи предложить свое видение того, как можно применить этот прием сегодня. Современная молодёжь активно использует настольные игры, считая их одной из форм проведения досуга, проводятся целые чемпионаты и «Игротеки», на всех массовых городских мероприятиях непременно есть точка, где каждый может поиграть в настольные игры. То есть, это увлечение довольно популярно среди молодёжи, поэтому приглашение к игре сверстников-иностранцев не выглядит надуманным и нарочитым. Если русская молодежь играет в игры, то и иностранцы соответствующего возраста легко могут это делать, одновременно включаясь в процесс коммуникации на русском языке.

Нами был разработан план проведения цикла занятий (круглых столов), посвященных современным настольным играм как одной из популярных форм проведения досуга современной российской молодёжью. Время проведения – примерно 3 часа, но (как обещают производители одной из таких настольных игр: «до 40 часов игры нон-стоп!»), все временнЫе границы определяет преподаватель.

В данной статье рассмотрим первое занятие этого цикла, призванное помочь студенту осознать, что же такое современные настольные игры и прочувствовать их механику, включиться в процесс игры.

Для первого занятия мы используем настольную игру «Соображарий Junior»:

Соображарий Junior

Карточки игры Соображарий Junior

На первом занятии мы сознательно используем именно «Соображарий Junior», а не классический «Соображарий», поскольку в детской версии на карточках заданий есть графические подсказки, что позволит чуть снизить уровень стресса для студента в возможной ситуации неуверенности в верном восприятии заявленного задания.

В ходе игры студентам предлагается по очереди вытаскивать по одной карточке из каждой колоды (карточка-буква и карточка-задание), преподаватель запускает таймер, студенту предлагается

в течение минуты назвать как можно больше слов, соответствующих заданию. В ситуации, когда времени ещё много, а студент затрудняется называть слова, другим игрокам предлагается помогать ему и называть те слова, которые им удалось вспомнить и которые ещё не были озвучены.

Проведение подобной игры способствует актуализации лексического запаса, в том числе и пассивного, сплочению группы и развитию коммуникативной компетенции. У преподавателя есть право остановить время с целью уточнения, почему то или иное слово было отнесено студентом именно к этой категории, тем самым вынуждая студента аргументировать свой ответ и приводить доказательства (Например: Карточка «можно положить в карман», буква «д» – студент отвечает «дом» и уточняет, что действительно может положить в карман дом, нарисованный на картинке).

Таким образом, подобные занятия не только актуализируют словарный запас и позволяют оценить степень сформированности речевой компетенции, но и вынуждают студентов формулировать свои высказывания так, чтобы быть понятыми, при этом исключительно в игровой форме, что позволяет избежать стресса в случае, если что-то будет сказано ошибочно.

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. Балобанова Л. А. Развитие коммуникативной компетенции иностранцев-филологов на занятиях по синтаксической фразеологии // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – № 1. – С. 74-77.

3. Битехтина Н. Б., Вайшнорене Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005. С. 64-96.

4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1984. 90 с.

5. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54-60.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Н.А. Исаева
isaeva178@mail.ru
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
(Калуга)

Современные образовательные стандарты разных уровней в качестве магистральной линии провозглашают развитие личности через деятельность, парадигма знаний меняется на парадигму умений, цели осмысливаются как результаты деятельности [4, 5]. Усиление деятельностной направленности обучения русскому языку и нацеленность на метапредметные результаты требуют пересмотра подходов в работе с предметным содержанием. В компетентностной парадигме образования освоение предметного содержания курса «русский язык» в школе предполагает формирование комплекса компетенций (коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой) и культуроведческой), совокупность которых обеспечивает предметный результат обучения.

Основной акцент сегодня переносится с предметного уровня на метапредметный, результаты обучения на котором определяют функциональную грамотность как способность к применению знаний в различных ситуациях, позволяющую «максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать» [1, с.7]. Способность грамотно и эффективно действовать вне обучающей системы является действительно главным показателем обученности и серьезным фундаментом любой профессиональной деятельности.

Однако при общей установке на достижение метапредметных результатов, которые реализуются через универсальные умения-действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), остается не до конца решенным вопрос, что же именно должно измениться в уроке, как совмещать универсальное и конкретное, предметное, что по-прежнему актуально значимо, несмотря на перенос акцентов.

Полагаем, что предложенное нами видение соотношения метапредметных результатов и предметных компетенций поможет выработать правильную стратегию решения проблемы (рис. 1).

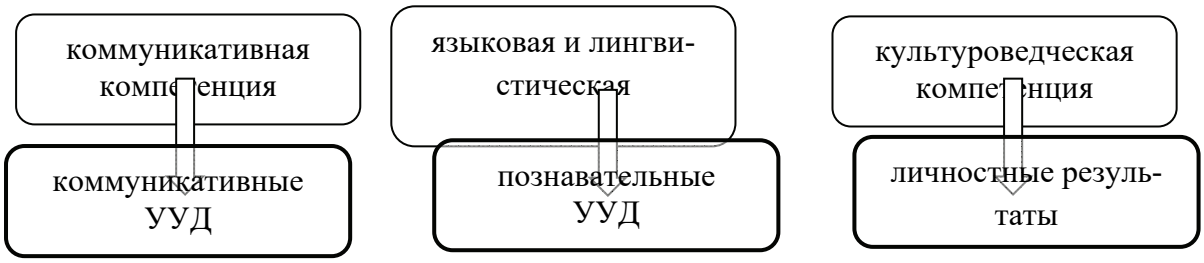


Рис. 1. Соотношение предметных компетенций
и метапредметных результатов обучения

Следует отметить отсутствие в заданной системе регулятивных УУД. На наш взгляд, регулятивные УУД формируются не столько через предметные компетенции, сколько через способы деятельности, что выражается в организационных умениях обучающихся: самостоятельно формулировать цель, планировать действия, решать задачи, контролировать и корректировать свои действия, сверяясь с целью. Они отражают внутренние характеристики самой деятельности (ср. структуру любой деятельности, в том числе учебной) и реализуются через тип урока.

Выявленное соотношение позволяет составить общее представление о системе взаимодействия между результатами освоения программы по русскому языку на разных уровнях, помогает выработать необходимые способы действий при работе с предметным содержанием (понятиями и правилами).

Лингвистические понятия (определения) и правила, репрезентирующие языковую и лингвистическую компетенции, выступают содержательной основой в обучении русскому языку в школе. Именно работе с ними уделяется особое внимание. Но внимание это чаще всего целостное, нерасчлененное. Правда, определение или правило сегодня ученики должны вывести самостоятельно, определяя цель урока и способы ее достижения (регулятивные УУД). На практике получается следующее: правило, определение ученики сформулировали (или воспроизвели), а затем его необходимо выучить и использовать в практике решения учебных задач.

Что изменилось в деятельности учащихся и какие универсальные умения из области познавательных универсальных учебных действий (см. схему соотношений) были актуализированы, остается неясным.

Как в структуре определения, так и в содержании правила есть свои признаки, выявляющие их сущность: для определения – это родовой признак и дифференциальные (отличительные) признаки, для правила – норма и условия выбора этой нормы. Оперирование этими двумя характеристиками может выступить основой для формирования базовых познавательных универсальных действий логического порядка: анализа, сравнения, группировки, синтеза, обобщения.

Рассмотрим особенности формирования познавательных универсальных действий на примере работы с правилом правописания букв *а – о* в корнях с чередованием *-раст- – -рос-*.

Правило имеет следующий вид (см. учебник «Русский язык. 5 класс», авторы Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. и др.) [2]:

В корне *-раст- – -рос-* безударная *а* пишется перед *ст, щ*. Слова-исключения: *росток, отрасль*.

В учебнике перед формулировкой правила дан материал для наблюдений, где следует обратить внимание на выделенные цветом буквы СТ и Щ для того, чтобы сделать вывод о правописании. Даже если учитель организует подводящий диалог, работа по формированию познавательных универсальных действий проводится поверхностно, без осознания их сути.

Актуализировать работу над развитием метапредметных познавательных умений можно, предложив задание на выделение базовых признаков правила – нормы и условий выбора нормы.

Представим систему вопросов-заданий, которая эксплицирует умения извлечения информации, ее анализа, сравнения, обобщения и группировки.

1. Назовите норму: что пишется? (буква *а*)

2. Укажите условия, которые определяют эти нормы, дают рекомендацию по выбору нужной буквы. (безударное положение, корень, буквы *ст, щ*)

3. Сколько этих условий? (3)

4. А сколько норм, т.е. правильных написаний? (2)

5. Сказано ли о них прямо? (только об одной норме – написании буквы *а*).

6. А как вы определили, что здесь еще одна норма, ведь в правиле названо только одно написание – буква *а*? (если нет *ст* или *щ*, то пишется другая буква – буква *о*).

7. Как можно графически представить это правило, отразив норму и все условия ее выбора? (записать корни, поставить ударение, выделить графически буквы СТ, Щ (подчеркнуть двумя чертами или размером шрифта, цветом) и подчеркнуть буквы *а* или *о* одной чертой).

Таким образом, традиционную работу над правилом можно провести с учетом формирования познавательных УУД (первые два вопроса предполагают анализ; 2 и 3 – группировку и обобщение, 4, 5 и 6 задание – сравнение и обобщение с вычитыванием подтекста, т.к. о норме не сказано прямо). Заметим, что в последнем, 7 задании, намечается выход за границы собственно аналитико-синтетических упражнений, предполагается возможность моделирования, где должны быть представлены сущностные признаки понятия (правила) вне конкретных репрезентаций. Все эти познавательные умения необходимо развивать у студентов, чтобы они осознавали каждый этап работы над понятием, учитывая не только предметный, но и метапредметный характер действий, который опирается в первую очередь на логические операции.

Но логические операции – это первоначальный этап формирования метапредметных познавательных умений. Более важной и значимой является работа по преобразованию информации и представлению ее в других видах, формах, что требует гораздо больших интеллектуальных усилий как от учителя (студента), так и от учащихся. Развитие когнитивных способностей бакалавров – будущих учителей русского языка [2] будет способствовать применению более сложных операций по обработке информации, которые они смогут инициировать в процессе обучения школьников.

Представим систему заданий, направленную на развитие познавательных умений по преобразованию информации – моделированию таблицы на основе работы с понятием «род имен существительных». Актуализуем имеющиеся у учащихся знания.

Имена существительные бывают 3-х родов: мужского, женского и среднего.

Имена существительные мужского рода имеют нулевое окончание или окончание *-а*, *-я*. К этим существительным можно подставить слова: ***он, мой****: отец, рассвет, дождь, дядя, Миша*.

Имена существительные женского рода имеют окончания *а, я* или *нулевое*. К ним можно подставить слова ***она, моя****: страна, земля, дочь*.

Имена существительные среднего рода имеют окончания *–о,-е*. К этим существительным можно подставить слова ***оно, моё****: озеро, море*.

Предлагаем задание в самом общем виде.

Составьте на основе данного текста таблицу.

Для этого необходимо выполнить следующие действия.

1. Определить количество частей в тексте.
2. Задать к ним вопросы.
3. Установить, что общего в каждом абзаце, начиная со 2-го.
4. Предположить, сколько столбцов может быть в таблице.
5. Предположить, сколько строк в каждом столбце может быть.
6. Какую информацию они будут содержать? Дать общее название каждой строке.
7. Озаглавить каждый столбец.

Предложенная система вопросов-заданий развивает умения смыслового чтения, центрального умения среди познавательных универсальных учебных действий. В основе этого умения как первичные логические операции, названные нами ранее (1, 2, 3 задание), так и более сложные: классификации, абстрагирования, моделирования (4 – 7 задание).

Покажем один из вариантов таблицы к тексту (табл. 1).

Табл.1

Род имен существительных

Род	Окончания	Слова-помощники	Примеры
мужской	□, а , я	он, мой	отец, рассвет, дождь, дядя, Миша
женский	а, я, □	она, моя	страна, земля, дочь
средний	о, е	оно, моё	озеро, море

Следует отметить, что таблица не имеет так называемой заготовки, которую необходимо наполнить содержанием, а сначала мысленно моделируется через выделение классификационных

признаков (окончания, слова-«помощники», примеры), о которых в тексте не сказано прямо, их необходимо выделить через анализ и обобщение. И только в результате классифицирующих обобщений возникает идея с 4 позициями: род, окончание, слова-«помощники», примеры. Эти позиции можно расположить в виде заголовков-столбцов, а можно названий строк.

Без учета поэтапного формирования познавательных учебных действий таблица обычно выглядит 3-х компонентной (столбцы обозначены по заданным в 1-м абзаце параметрам: мужской, женский, средний род). Так, действительно, может быть, но таблица в таком случае будет нуждаться в комментариях, пояснениях. Кроме того, тогда не задействуются важные познавательные умения классификации, абстрагирования и моделирования, которые вносят основной вклад в развитие интеллектуальных способностей личности.

Таким образом, развитие мышления и когнитивных способностей обучающихся выступает закономерным итогом новых способов работы с информацией на предметном и метапредметном уровне, обеспечивая новый образовательный результат как в школьном обучении, так и в процессе подготовки в вузе, где студенты осваивают компетенции, необходимые для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2010. – 112 с.

2. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч.2 / Т.А. Ладыженская, М.Т.Баранов и др.; науч.ред. Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2012. – 176 с.

3. Исаева Н.А. Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Русский язык»): дис. … докт. пед. наук: МПГУ, Москва, 2016. – 479 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минобрнауки от 17.12.2010г. № 1897).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ (утв. Приказом Минобрнауки от 22.02.2018 г. № 125) http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf

ИЗУЧЕНИЕ СУФФИКСОВ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Н.И. Иванюк
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»
(Симферополь)

Каждый, кто изучает русский язык, рано или поздно сталкивается с проблемой понимания существительных, прилагательных и наречий, образованных с помощью суффиксов субъективно-эмоциональной оценки. На начальном этапе изучения языка такие слова воспринимаются как новые, незнакомые. Следовательно, встает необходимость знакомства инофонов с суффиксами, придающими слову разнообразные дополнительные значения: уменьшительность, ласкательность, увеличительность, уничижительность, презрительность и т. д.

Цель работы: показать на конкретном примере, как можно познакомить иностранных слушателей с суффиксами субъективной оценки.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в методике преподавания русского языка как иностранного рассматриваемому вопросу не уделяется должного внимания, при этом восприятие и образование слов с данными суффиксами вызывает у изучающих русский язык затруднения.

Отметим, что категория «субъективной оценки» (В.В. Виноградов [1]) относится к сложным вопросам языкознания. В лингвистике рассмотрены лишь отдельные вопросы данной категории. В частности, ей посвящены труды таких авторов, как Е.Я. Земская [2], Е.С. Кубрякова [3], Н.Ф. Спиридонова [5], З.И. Резанова [4] и др.

В данной статье рассмотрим уменьшительно-ласкательные и увеличительные суффиксы. С их помощью русский язык отражает потребность в передаче оттенков хорошего отношения к миру, любви и ласке (язык – зеркало культуры). Уменьшительно-ласкательные суффиксы присоединяются и к одушевлённым (*Танечка, Танюшка, Танюша, братик, братец, братишка, кошечка, медвежоночек*), и к неодушевлённым существительным (*городок, городочек, столик, стульчик, кружечка*). В свою очередь увеличительные суффиксы менее употребительны по сравнению с

уменьшительно-ласкательными. Они также могут присоединяться к одушевленным и неодушевленным существительным: *волчище, ручища, деньжищи, силища.*

Приведем пример практического занятия по русскому языку как иностранному, целью которого является знакомство с уменьшительно-ласкательными и увеличительными суффиксами.

Иностранным слушателям предлагается прочитать текст «Магазин игрушек».

*Если ты идёшь мимо небольшого магазин**чик**а с надписью «Игрушки», то непременно остановишься. Так заманчиво сверкает витрина, полная чудес! В самом центре расположился сказочный город**ок**. Разноцветные дом**ик**и совсем как настоящие. Окош**к**и раскрыты, на каждом подоконнике стоит крошечный цветоч**ек**. В городе живут малюс**еньк**ие горожане в пёстрых костюм**чик**ах!*

*На отдельном стол**ик**е разместился целый зоопарк. Медвежата и лисица играют в мяч**ик**, зайч**онок** бьёт в барабан, мыш**онок** спрятался в норке, птич**к**и с яркими пёр**ышк**ами взмахивают крыл**ышк**ами. Все зверю**шк**и весёлые и забавные, и даже серый волч**ище** совсем не страшный.*

Магазин игрушек – это целый мир, в котором живут красота и радость. Здесь никогда не бывает скучно!

Читая данный текст, обучающиеся (определенного уровня знаний) без труда поймут его. Преподавателю необходимо обратить внимание на то, что в магазине все игрушечное, маленькое, чем обусловлено употребление существительных и прилагательных с разными суффиксами субъективной оценки.

Затем слушатели выполняют задание: назвать существительные и прилагательные, от которых образованы слова с выделенными суффиксами (*магазин**чик** – магазин, город**ок** – город, цветоч**ек** – цветок* и т. д.). Обращается внимание на то, что в тексте есть одно слово, в котором используется не уменьшительный, а увеличительный суффикс (*волч**ище***). Таким образом, учащиеся могут самостоятельно назвать суффиксы, с помощью которых передаются уменьшительно-ласкательные и увеличительные значения. Естественно, что инофоны, общаясь с русскоговорящими, уже слышали слова с подобными суффиксами. Можно предложить им вспомнить такие слова и спросить, как они их понимают.

Следующим этапом знакомства с новыми суффиксами будет систематизация имеющихся и полученных знаний в виде таблицы.

Уменьшительно-ласкательные значения обозначаются при помощи суффиксов:	
-ик	*дом**ик**, ключ**ик**, карандаш**ик***
-чик	*магазин**чик**, стуль**чик**, чемодан**чик***
-ок, -ёк	*гриб**ок**, пирож**ок**, пен**ёк***
-к-	*ножк**а**, песенк**а**, тетрадк**а***
-оч-к(а), -еч-к(а)	*кружеч**ка**, вилоч**ка**, ложеч**ка***
-ец, -ц(о) (-ц(е)), -иц(е), -ец(о)	*морозец, письмецо, зеркальце, креслице*
-еньк(а), -оньк(а)	*Сашенька, доченька, лисонька*
-ушк(а), -юшк(а)	*головушка, долюшка, матушка*
-ышк(о)	*солнышко, донышко, пёрышко*
Увеличительные оттенки существительных обозначаются при помощи суффикса:	
-ищ(е), -ищ(а)	*городище, силища*

Закрепление нового материала проводится на упражнениях, при выполнении которых слушатели должны образовать слова с уменьшительно-ласкательными и увеличительными суффиксами от данных. Пример упражнения с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *игра + -ушк- = игрушка,* дом + *-ик- = домик, телефон + -чик- = телефончик, мышь + -онок- = мышонок, мама + -очк- = мамочка, картина + -к- = картинка* и др. Упражнение с увеличительными суффиксами: *город + -ищ-е- = городище, диван + -ищ-е- = диванище, рука + -ищ-а = ручища, нога + -ищ-а = ножища* и др.

Следующим этапом изучения данной темы будет введение изученных словообразовательных моделей в речь.

Изучение рассмотренной и подобных тем на уроках РКИ соответствует современной методике обучения языкам, для которой характерно углубленное исследование речевого общения как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление рассматривает в качестве главных свойств изучаемого языка такие его качества, как коммуникативность (назначение языка – быть средством общения), системность (поскольку языковые средства взаимно организованы и должны изучаться в единстве),

функциональность (языковые средства используются в целях осуществления коммуникаций и по этой причине содержание высказывания определяет порядок подачи и овладения языковыми средствами).

Известно, что обучение языку должно быть коммуникативно ориентированным. Достижению этой цели способствует и изучение суффиксов субъективной оценки, так как они являются неотъемлемой частью устной разговорной русской речи.

Литература

1. Виноградов, В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). – М.: Русский язык, 2001. – 720 с.
2. Земская, Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1979. – 240 с.
3. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
4. Резанова, З.И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1996. – 218 с.
5. Спиридонова, Н.Ф. Русские диминутивы: проблемы образования и значения // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. – Т. 58. – № 2. – 1999. – С. 13–22.

ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ: ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

Н.М. Кизилова
nata.kizilova@gmail.com
Медицинская академия им. С.И. Георгиевского (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

Изучение любого иностранного языка начинается с вводно-фонетического курса, который, как правило, рассчитан на 10-12 рабочих дней (60-70 учебных часов). За столь краткое время под руководством преподавателя студенты должны освоить основополагающий материал для дальнейшего изучения языка, преодолеть шок от встречи с совершенно иной работой артикуляцион-

ного аппарата, столь отличающейся от привычных произносительных движений при говорении на родном языке.

В процессе вводно-фонетического курса студенты должны научиться распознавать на слух и адекватно отображать на письме русские звуки как в слогах, так и в словах; усвоить интонационные конструкции русских предложений в устной речи и уметь отображать особенности вопросительных, повествовательных, восклицательных интонаций на письме; распознавать на слух место ударения в словах; понять, что такое редукция гласных, а также оглушение и озвончение согласных (получив, таким образом, понятие о русской орфографии); понять противопоставление согласных по твёрдости и мягкости; усвоить особенности русской графики; уметь читать слоги, слова, предложения и микротексты; научиться писать фонетические диктанты от буквы, слога, слова к предложению и микротекстам; осуществлять устные микромоновысказывания в объёме курса и участвовать в диалогах в режиме преподаватель – студент и студент– студент. Таким образом, осознав грандиозность задач, стоящих перед коллективом подготовительного факультета: преподаватель – студенты, процитируем: «Нельзя обучать общению ни в одном виде речевой деятельности, не сформировав у студентов умения правильно произносить. Именно звуковой строй, образуя низший уровень языковой системы, обеспечивает материализацию единиц её высших уровней. Звуковой язык является основной формой языка. Минимизация артикуляторного, перцептивного и ритмико-интонационного акцента учащихся является важной задачей обучения речи» [2,с.8].

Требования к решению всех этих трудных задач очень высоки, так как ошибки в фонетике в речи приводят к затруднению всего процесса коммуникации как в повседневной жизни, так и при профессиональном общении; более того, зачастую делают эти процессы невозможными из-за непонимания, что может привести и к нервному срыву.

Вводно-фонетические курсы, как правило, можно подразделить по их композиционному устройству на две группы: национально-ориентированные и не рассчитанные на учащихся какой-то определённой национальности. Последние встречаются чаще, так как в большинстве случаев группы редко бывают моноэтнич-

ными. «Вместе с тем, очевидно, что независимо от национального состава группы работа по постановке различных фонетических явлений должна выстраиваться на уроке по определённой схеме. Методисты выделяют следующие стадии в работе по фонетике: презентация, имитация, запечатление, отсроченное воспроизведение, комбинирование слухо-произносительных навыков» [3,с.2-3].

Следует отметить, что при имитации очень полезно знать о различиях в артикуляционных движениях речевого аппарата в русском и других языках. Каждый преподаватель-практик знает, что эти знания помогут преодолеть многие трудности в работе над формированием правильных произносительных навыков. При стадии запечатления рекомендуются многократные повторения изучаемого звука, слов, предложений при наличии звучащего эталона, а также вопросно-ответные упражнения. На стадии отсроченного воспроизведения формирования звукопроизносительных навыков студенты самостоятельно читают слоги, слова, небольшие фразы. И на стадии комбинирования закрепляется новое фонетическое явление, объединяясь с ранее изученными фонетическими моментами. «Успех работы над произношением определяется тщательностью отбора учебного материала, организацией его в систему, которая обеспечивает эффективность усвоения, а также учётом родного языка учащегося и уровнем его подготовки»[4,с.265].

Мы хотим заострить внимание преподавателя на том факте, что, работая над постановкой произношения определённого звука, мы бываем твёрдо уверены, что учащиеся точно воспринимают на слух звуки чужого языка. На самом же деле они не замечают расхождения между своим произношением и образцом, которому они подражают. Дело в том, что студент, произнося новый русский звук, неосознанно пользуется артикуляционными приёмами, свойственными его родному языку. Необходимо создать чёткую и правильную ассоциацию между слуховым и двигательным представлением о новом звуке. Ведь чтобы правильно произнести звук, студент должен внести изменения в привычные для него артикуляционные движения. Легче имитировать русский звук, аналог которому есть в родном языке (t – т или d – д у англоговорящих). Гораздо труднее научить правильно произносить русские

звуки, аналогов которым в родном языке обучаемых нет. При объяснении произнесения такого звука (щ, ч, ц, ы, ш) надо использовать схемы артикуляции, прибегать к переводу при объяснении особенностей произношения. В такой ситуации простой имитацией не обойтись.

Различия в артикуляции русского и родного языка учащихся «…требуют выработки новых произносительных навыков, характерных для русского языка и отличающихся в большей или меньшей степени от уже сформированных произносительных навыков на базе родного языка.» [1, с.9]. Мы часто успокаиваем себя тем, что находясь постоянно в русской среде, рано или поздно студент овладеет правильным произносительным навыком. В результате нередко наши студенты так и говорят на ломаном русском языке. В этом случае мы должны научить учащихся осознавать, что русские артикуляционные произносительные моменты отличаются от их родного языка; тренировать артикуляционный аппарат, чтобы добиться автоматизма при произнесении «трудного» звука. Таким образом, мы приходим к пониманию того, что сам преподаватель должен знать особенности артикуляционной работы речевого аппарата в языке студентов и понимать её отличия от артикуляционных работ русского языка.

Преподавателю, чтобы добиться успеха в формировании фонетически правильной речи, надо ознакомиться с артикуляционными особенностями языка учащихся и повторить артикуляцию произнесения звуков родного, русского языка.

Таким образом, для достижения высоких результатов необходимо преодолеть определённую психологическую трудность: ведь произносительная деятельность для нас настолько привычна, что мысль о необходимости изучать произносительные движения речевого аппарата, отрабатывать их, многократно повторяя, кажется нонсенсом не только учащимся, но и самим преподавателям. Однако без этого фонетически правильной речи не добиться. Конечно, необходимо, закончив вводно-фонетический курс, продолжить работу над правильностью артикуляции новых слов, чёткого интонирования предложений в сопроводительном курсе фонетики.

Подводя итог, можно сказать, что Интернет, современные технологии предоставляют преподавателю намного больше воз-

можностей, чем это было в начале формирования методики преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Ипатова Т.Н. Практическая фонетика русского языка. Постановочный курс: Для слушателей, говорящих на английском языке. М.:изд МО., 1977. С.135
2. Прохорова И.О. Вестник РУДН // Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. №2, 2014г. С.104-113.
3. Сашина А.С. Актуальные проблемы обучения студентов-иностранцев. Режим доступа: www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016.C1-.5
4. Шутова М.Н., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания РКИ. // Русистика. Том 16, №3. 2018. С. 365

КТО ПРОДОЛЖАЕТ ТОПИТЬ МУМУ, ИЛИ КАКОЙ НЫНЧЕ ГРАДУС ПО ФАРЕНГЕЙТУ?

И.М.Колтухова
rusforlan@yandex.ru
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России определяет его как первостепенную задачу современной образовательной системы. В существующих школьных программах ставятся цели «воспитания грамотного компетентного читателя, человека, имеющего стойкую привычку к чтению и потребность в нем как средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и мышления» [4]. В результате обучения литературе должно быть достигнуто «осознание ценности литературы как ядра национальной культуры, объединяющего эпохи и поколения в «русский мир»; понимание сложности окружающего мира и человеческой психологии, умение ориентироваться в социальной и психологическойреальности» [8].

Однако реализация заявленных целей пока что весьма далека от реальности. Судя по результатам обучения, «тотальная варваризация» выпускников школ не просто имеет место, а продолжа-

ет набирать обороты. И причины сложившейся ситуации обусловлены, прежде всего, борьбой двух противоположных тенденций, образовавшихся в постсоветском обществе: «западнической» и «традиционалистской»,

По мнению Алексея Федорова, заведующего редакцией литературы издательства «Русское слово» и учителя литературы московской гимназии № 1516, литература сейчас оказалась на перекрестке центростремительной (разрушительной) и центробежной (собирающей, созидающей) тенденций в обществе [6]. На одном полюсе – «нравственность и духовность (понимаемые как приверженность православию) и государственность (понимаемая как согласие с политикой власти). И тут даже верующий человек испытывает некоторую оторопь» [6]. Ведь осуществить «созидающую цель» можно только при одном условии: необходимо рассматривать предмет литературы не как готовый набор моральных проповедей, а как произведение искусства. Анализ литературного произведения на уроках только тогда развивает мысль и чувство, когда осуществляется в единстве формы и содержания, в гармонии логического и эмоционального начал. А это возможно только при внедрении и использовании инновационных методик, сочетающих традиции и новаторство. Однако это чрезвычайно сложно и требует других программ и качественно иной подготовки учителей.

На другом полюсе – призывы отказаться от единых учебников и программ по истории и литературе «во имя полной и безграничной свободы». Пусть учитель «проходит» с детьми по своему выбору что захочет: Пушкина или Хлебникова, Хармса или Сорокина. При этом используются нехитрые демагогические приемы: это и безапелляционные утверждения, что культура «умирает естественной смертью от неизлечимой старости» [3]. И уверения в том, что школьные уроки литературы (**всегда и во все времена!**) скучны и неинтересны, а давать нынешним детям читать «Муму» Тургенева или «Тараса Бульбу» Н. Гоголя – «это же полный кошмар» [5].

Более того, оказывается, «совковые» и нынешние программы отличаются неуважением к людям физического труда. Если человек выберет себе профессию сантехника, зачем ему «Капитанская дочка»? Знакомя его в школе на уроках литературы с

А.С. Пушкиным, государство посредством школьного образования посягает на права личности, помещает человека «в культурное гетто»!

«В советское время мифологизированный тезис, что кухарка может управлять государством, был понят так, что гимназическая система образования, до того существовавшая для считанных процентов населения, может быть транслирована и перенесена на общую школу. Тем самым формировалось пренебрежительное, полурепрессивное отношение к людям физического, ручного труда, не имеющих склонности к интеллектуальной работе, к долговременному напряжению над большими толстыми книгами. Такое отношение — это очень тяжелое наследие советского прошлого» [5]. Авторы софизмов такого рода явно не задумываются о том, кем были их собственные предки, в каком поколении они научились читать и писать и когда получили высшее образование.

«Закружились бесы разны», и закружились весьма активно с целью похоронить литературу как школьный предмет вместе с элементарными знаниями истории.

Такой псевдодемократический подход по сути дела пропагандирует возвращение к печально известному циркуляру о «кухаркиных детях» и осуществление идеи «достоевских» персонажей: начать с провозглашения абсолютной свободы и закончить тотальным контролем над каждым. Чтение книг вроде бы никто не запрещает, как в известной антиутопии Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту», а просто предлагается отказаться от самой идеи нравственного и культурного развития личности, а в качестве «воспитательной» панацеи создать «патриотический масскульт» [3,]. Пусть «пипл хавает»! Так проще всего создавать условия для «отнятия у девяти десятых человечества воли и переделки его в стадо» [2 с. 423].

А сарказмы в адрес советской системы образования, которая, конечно же, имела довольно серьезные недостатки, была хуже немецкой, но, несомненно, лучше американской, выглядят, мягко говоря, некорректно. Достаточно вспомнить, что по результатам исследований PIAAC – Программы международной оценки компетенций взрослых – самый высокий уровень владения компетенциями в России сегодня демонстрируют люди 45-49 лет, то

есть те, кто получили в советские годы самое качественное образование [7].

Если программа советской школы, при всех ее недостатках и несовершенствах, учитывала соответствие материала, изучаемого на уроках истории, материалу уроков литературы, то, начиная с середины 90-х годов, программы и учебники издавались с установкой на уничтожение «проклятого советского прошлого».

Сравнение действующих программ по истории и литературе показывает, что они составлены, как и большинство программ по другим предметам, с колоссальным разрывом между желаемым и действительным. В них задействовано огромное количество учебного материала при полном отсутствии реальных возможностей его усвоения за планируемое время.

Непомерно раздутая программа по литературе привела к тому, что **изучающее** чтение сменилось **ознакомительным**. Нет времени на то, чтобы дать детям возможность осмыслить и прочувствовать прочитанное. При этом чаще всего никак не соотносятся материал исторический и литературное произведение. Так, например, повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка» изучается на уроках литературы в 8 классе до знакомства с историческими событиями того времени (Емельян Пугачев, Пугачевский бунт, правление Екатерины II) в курсе истории.

После того как предмет литературы из одного из основных стал десятистепенным и необязательным, резко снизился профессиональный и общекультурный уровень учителя и, соответственно, ученика. Упования на то, что дети, обученные искать информацию в интернете, проявят здоровую любознательность и, имея доступ к самым разным источникам, вырастут высокообразованными, свободными от «совковых» предрассудков и идеологического давления, не оправдались. Благая идея «научить самостоятельно добывать знания» трансформировалась в умение двумятремя кликами находить и подхватывать какую попало, чаще всего сомнительную информацию, поскольку она меньше всего требует осмысления и серьезного анализа.

Школьники, особенно старшеклассники, занятые целенаправленной подготовкой к ЕГЭ, предмет литературы не то чтобы игнорируют, но не считают нужным уделять ему особенное внимание: они и так очень сильно загружены. ЕГЭ по литературе, по

имеющимся данным, сдают не более 6-7 процентов выпускников, выбирающих определенные «творческие» специальности. Так что большинству читать те книги, которые стоят на «золотой полке», и некогда, и вроде бы не нужно. А время, потраченное непосредственно на уроке, далеко не всегда может быть использовано знающим и любящим свой предмет учителем, если он не может опереться на необходимые знания об эпохе, которые должны быть сформированы у обучающихся на занятиях по истории.

«Не знать истории — значит всегда быть ребенком», — сказал в свое время Цицерон. И потрясающая инфантильность многих выпускников школ и студентов обусловлена тем, что вместо представлений об исторических эпохах в их картине мира сплошные «слепые пятна». И примеров «несть числа»: «Если крепостным так плохо жилось, почему они не купили себе загранпаспорта и не уехали в другую страну?»; «А разве Пушкин был на самом деле? На самом деле его звали Александр Дюма» (Это слова старшеклассницы, имеющей четверку по литературе).

Есть ли реальные возможности бороться с этим невежеством? Ведь негативных факторов великое множество. Это и информационный стресс, приучающий «отмахиваться» от огромного количества фактов и дат.

Это совершенно необоснованное упование на то, что дитя, имеющее под рукой интернет, когда-нибудь (чудом!) вдруг духовно начнет созревать и интересоваться тем, чем абсолютно не интересовалось в школе.

Это и агрессивное воздействие масскульта, подсовывание в первую очередь наименее информативного и наиболее раскрученного сайта с упрощенной до примитива, а подчас и фейковой информацией.

Это резкое снижение уровня подготовки учителя (специальность, увы, абсолютно не престижна). А масскультовая агрессия проявляется еще и в дискредитации личности и профессии школьного учителя (в частности, учительницы литературы). Сформирован устойчивый и ставший привычным сериальный штамп: «тупая училка», «взяточница», «шлюха» (спит с учениками, соблазняет их отцов и пр.) Так что в последние годы возникла еще и реальная проблема медиареабилитации школьного учителя.

Кивая на Европу, нам пытаются навязать худший вариант американского образования, ничего общего не имеющий с европейским. «Истинное образование не подчинено утилитарной цели; его высший смысл — стремление к совершенству. Настоящее образование — это одновременно гармония и стремление к ней. Образование помогает нам осмыслить нашу жизнь, разгадать прошлое и смело смотреть в будущее», — писал Г. Гессе [1].

Взаимовлияние жизни и литературы достаточно непросто: книги не только отражают реальность, они ее в какой-то степени формируют. Отсутствие аналитического начала у человека делает его неспособным формировать и защищать жизненные ценности, превращает в маргинала. Отрицать необходимость изучения литературы классической и современной — это значит лишить большинство граждан страны реальной возможности получить полноценное образование.

Литература

1. Гессе Г. Культура и образование в понимании Германа Гессе Электронный ресурс. Код доступа: http://www.hesse.ru/articles/muenster/print.php?ar=klt

2. Достоевский Ф.М. Бесы // Ф.М. Достоевский. Собрание сочинений в 10 томах, М., Изд: ГИХЛ, т.7, 1957г. – 737с.

3. Журнал класс Политический класс N40 Культура Электронный ресурс. Код доступа: https://www.rulit.me/books/politicheskij-klass-n40-read-320657-29.html »

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Концепция (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) Электронный ресурс. Код доступа: https://studme.org/1856120124119/pedagogika/kontseptsiya_duhovno-nravstvennogo_razvitiya_vospitaniya_lichnosti_grazhdanina_rossii

5. Литература в школе: не «что», а «зачем»! Михаил Павловец о том, все ли должны прочитать «Шинель». Электронный ресурс. Код доступа: http://gefter.ru/archive/24329

6. Литературу в школе могут поделить на правильную и неправильную. Так что, прощай, «немытая Россия»? – Электронный ресурс. Код доступа: http://www.ug.ru/article/740

7. Проблемы преподавания литературы в школе 06.08.2014/ Электронный ресурс. Код доступа: http://postnauka.ru/talks/29996

8. Школьная программа по литературе под научной редакцией академика РАО А.А. Леонтьева и при участии канд. пед. наук. О.В. Чиндиловой. Пояснительная записка. Электронный ресурс. Код доступа: http://www.uroki.net/docrus/docrus10.htm)

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В.И. ДАЛЯ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Д.В. Котовец
ivanovskaya.os@mail.ru
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Ивановская средняя общеобразовательная школа»
(*Республика Крым, Нижнегорский район*)

В течение трёх лет в Ивановской школе Нижнегорского района Республики Крым ведёт активную работу Школьный музей творческого наследия В.И. Даля. Собирательская работа школы помогла накопить достаточное количество литературы, посвященной великому лексикографу. Это толковые словари живого великорусского языка, сборники пословиц, сказок, рассказов, биографические книги о В.И. Дале.

В 2015 – 2016 годах в школе проводились тематические выставки книг, приуроченные ко дню рождения В.И. Даля, Дню родного языка. Эти выставки проходили в коридоре, актовом зале нашей сельской школы. Безусловно, книги, представляющие сегодня большую ценность и редкость, достойны более комфортного места для экспозиции. И не временного, а постоянного.

В 2016 году на базе Ивановской школы был проведён районный семинар учителей русского языка и литературы Нижнегорского района, посвящённый памяти В.И. Даля. В рамках этого методического мероприятия были показаны два урока: по русскому языку в пятом классе на тему «Лексическое значение слова», и по литературе в шестом классе на тему «Пословицы и поговорки русского народа». Интересной была литературная гостиная «А Даль всё так же нужен почему-то, а Даль незаменим…», в ходе которой обучающиеся 5 – 9 классов инсценировали сказку В.И. Даля «Война грибов с ягодами», рассказывали о жизненном и творческом пути великого лексикографа. Была организована большая выставка литературы о В.И. Дале, которая не смогла оставить учителей-русистов равнодушными. За круглым столом участники семинара единогласно поддержали идею создания в кабинете русского языка и литературы Ивановской школы Музея творческого наследия Владимира Ивановича Даля.

И вот, 21 февраля 2018 года экспозиция была торжественно открыта. Этому предшествовала большая творческая работа: сбор и тематическое распределение экспонатов, эстетическое оформление витрин, изготовление копии портрета В.И. Даля профессиональной художницей Мариной Белобородько, научное описание уникальной литературной коллекции. В основу концепции музея легло создание экспозиции, достойной великого подвижнического труда легендарного лексикографа. Всё здесь должно было подчёркивать величину таланта Владимира Ивановича Даля. И, как нам кажется, у нас это получилось.

Школьный музей творческого наследия В.И. Даля – единственный в Крыму и третий на территории постсоветского пространства. Предметы, из которых выстраивается уникальная экспозиция, собирались в течение 20 лет. Они раскрывают все грани таланта незаурядной личности – человека, посвятившего всю сознательную жизнь служению русскому языку, народу, Отчизне.

В музее ведётся внеурочная деятельность «Основы далеведения», регулярно проводятся экскурсии для обучающихся и взрослых гостей школы. В течение двух лет музей служит научной площадкой для проведения научно-исследовательской деятельности. Так, на базе музея в 2017 – 2018 годах было написано около десяти научно-методических докладов, посвящённых изучению творчества В.И. Даля в современной школе. Эти доклады опубликованы в сборниках научно-методических материалов республиканского, всероссийского и международного уровней. В 2017 году школа принимала участие в III Региональной конференции «В.И. Даль в современной филологии», которая проходила в городе Симферополь, в стенах двух ведущих крымских вузов: КФУ им. В. Вернадского и КИПУ. Тема доклада – «Изучение творческого наследия Владимира Ивановича Даля в современной школе». Выступление имело научно-методический характер, описывающий методическую организацию ведения внеурочной деятельности «Основы далеведения» в Ивановской школе. В апреле 2018 года школа участвовала в Круглом столе «Проблемы изучения творчества В.И. Даля в Крыму». Мероприятие было организовано доктором филологических наук, профессором, известным далеведом А.В. Петровым. Оно проходило на базе факультета славянской филологии и журналистики КФУ им. В. И.

Вернадского. Тема доклада – «Об открытии школьного музея творческого наследия В.И. Даля». В ходе выступления была прокомментирована важность и ценность музея В.И. Даля для школы. В июне 2018 года руководитель музея Д.В. Котовец участвовал в работе Второго Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире», который проходил в городе Ялта в рамках ежегодного фестиваля «Великое русское слово». Тема доклада – «В.И. Даль на страницах школьных учебников по русскому языку». В ходе обсуждения выступления развернулась оживленная дискуссия о недостаточном включении в дидактические материалы современных учебников по русскому языку сведений о В.И. Дале. Крымские учёные, профессора из Москвы, других городов России поддержали мнение о том, что информацию о великом лексикографе необходимо приводить в более широком формате, который позволит ученикам получить необходимые сведения, характеризующие масштаб деятельности В.И. Даля.

Нужно сказать, что музей постоянно стремится расширять горизонты научных и общественных связей. Поэтому в течение 2017–2018 учебного года были установлены внешние контакты с Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина (г. Москва), с Московским музеем В.И. Даля, Луганским литературным музеем В.И. Даля. Важным для музея является сотрудничество с двумя ведущими региональными вузами: Крымским Федеральным университетом имени Владимира Ивановича Вернадского в лице доктора филологических наук, профессора А.В. Петрова, Крымским индустриально-педагогическим университетом в лице доктора филологических наук, профессора Л.А. Петровой. Ученые-далеведы оказывают всевозможную методическую поддержку музею, способствуют укреплению сотрудничества между средней и высшей школами, что, несомненно, влияет на уровень научного развития музея, его авторитет и популярность среди научных кругов Крыма и России.

В рамках Соглашения о сотрудничестве между Ивановской школой и Институтом русского языка им. А.С. Пушкина в 2017 году состоялась поездка-экскурсия школьников в Москву. Среди запланированных мероприятий, которые мы должны были реализовать в течение осенних каникул, особое место занимала экскурсия в Московский музей В.И. Даля. Визит крымских школьников

в этот удивительный музей венчал собой всю культурную программу каникул в Москве. Директор музея И.А. Клеймёнова (она же – экскурсовод) провела интересную экскурсию, в ходе которой поведала обучающимся о непростой, можно сказать, героической истории знаменитого дома у Пресненских прудов, дома, в котором В.И. Даль прожил последние тринадцать лет своей жизни, и из которого вышли в свет главные его труды – Толковый словарь живого великорусского языка и сборник «Пословицы русского народа». Также И.А. Клеймёнова рассказала о семье Даля, об истории создания легендарного словаря, о судьбе музея. Хочется отметить, что в стенах этого дома чувствуется присутствие самого Даля. В двух комнатах, в которых представлена экспозиция, сохранился паркет, по которому ходил великий лексикограф, на окнах богатые шторы, вдоль стен расположились со вкусом оформленные витрины, в одной из которых в гордом одиночестве возлежит старинный Далев словарь. Музей располагает большим количеством экспонатов, среди которых значимую часть занимают современные издания толкового словаря, сборники пословиц, книги рассказов В.И. Даля. При входе в большую комнату, в которой хранится основная часть фондов музея, гостей встречает бронзовый бюст В.И. Даля. Застывший в благородном металле глубокий и умный взгляд великого учёного, черты его лица, наполненные мудростью, богатейшим жизненным опытом и добротой, заставили всех присутствующих на мгновение застыть, всматриваясь в мастерки выполненную скульптуру создателя знаменитого словаря.

В завершение экскурсии директор музея И.А. Клеймёнова поблагодарила дальних гостей за интерес, проявленный к В.И. Далю, за бережно хранимую память о нём, и подарила нашей школьной экспозиции три дорогие для нас книги, которые повествуют о судьбе дома Даля и современной жизни его московского музея. Это книга «Владимир Даль в счастливом доме на Пресне» под редакцией Г.А. Богатовой [1]; брошюра «Золотое звено Владимира Ивановича Даля», написанная Р.М. Коломцевой [8]. Третья книга – «Общество любителей российской словесности 1811 – 1930» автора Р.Н. Клеймёновой [7] раскрывает вклад Общества любителей российской словесности при Московском университете в становление и популяризацию литературы и фи-

лологической науки. Отметим, что В.И. Даль состоял в этой филологической организации и внёс неоценимый вклад в её деятельность.

Особо продуктивным периодом в развитии нашего Школьного музея творческого наследия В.И. Даля стал 2018 год. Начиная с января, экспозиция стала стремительно пополняться новыми экспонатами, значительная часть из которых представляет собой большую ценность и редкость. Так, в начале года из города Санкт-Петербург был привезен четырёхтомный Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля 1935 года издания [4]. Хорошо сохранившийся до наших дней он стал достойным экспонатом большой витрины легендарных четырёхтомников разных годов издания. После этого значимого пополнения редкие книги В.И. Даля стали прибывать в школьный музей практически беспрерывно. Разумеется, основная их часть – подарки небезразличных людей, которые ценят наследие Даля, чтят память о великом подвижнике, поддерживают жизнь и развитие школьного музея. Например, детскую книжку «Девочка Снегурочка» [2] подарила музею внучка нашей уважаемой коллеги Л.С. Кравец – Машенька Васютина, десятитомное издание Толкового словаря живого великорусского языка для детей [5] презентовал музею профессор из Москвы С.С. Хромов. Большую ценность для музея составили подарки Луганского литературного музея В.И. Даля, среди которых книга «Записки Луганского литературного музея В.И. Даля» [6] и буклет об экспозиции этого замечательного музея. В книге собраны статьи об истории создания знаменитого музея на Родине великого лексикографа. С большим трепетом, любовью, знанием филологического дела авторы статей повествуют о кропотливой работе над созданием уникальной экспозиции. И, следует отметить, что литературная коллекция, собранная этим музеем, не имеет аналогов в мире. В ней представлена вся эволюция Толкового словаря живого великорусского языка В.И. Даля: от первого, прижизненного издания 1863 – 1866 гг., до современных многочисленных вариантов легендарного лексикографического труда. Музей Даля в Луганске – единственный, в котором сохранились мемориальные предметы, принадлежавшие самому учёному либо его семье. Особую гордость музея пред-

ставляет семейное пианино, ставшее частью большой мемориальной экспозиции.

Кроме литературных экспонатов для музея Ивановской школы были приобретены предметы, подчёркивающие сохранение великой памяти о В.И. Дале. Среди них: почтовый конверт и марка 1976 года, выпущенные Почтой СССР к 175-летию В.И. Даля, почтовая марка 2001 года, выпущенная Почтой России к двухсотлетнему юбилею учёного, несколько украинских конвертов (2001 и 1995 года выпуска); особую ценность для музея составили юбилейные монеты, отчеканенные Национальными банками России и Украины к 200-летию В.И. Даля. Это украинские две гривны и российские два рубля. Юбилейные две гривны изготовлены из мельхиора. Российская же монета выполнена из чистого серебра 925 пробы. Следует отметить, что монеты отличаются не только по дизайну и материалу, из которого изготовлены, но и своим тиражом: украинских монет изготовлено 30000, российских – 7500 экземпляров. Из обозначенных цифр можно сделать вывод о ценности этих редких юбилейных монет. Наш Школьный музей гордится тем, что из трёх существующих музеев В.И. Даля такой набор памятных монет представлен только у нас.

Ещё одним важным достижением Школьного центра изучения творческого наследия В.И. Даля является освещение его деятельности в средствах массовой информации. Так, в течение года сведения о работе школьного музея дважды были представлены на страницах районной газеты «Нижнегорье». Первой была статья руководителя музея Д.В. Котовца «Давайте делать добро!». Она была посвящена открытию уникальной экспозиции в стенах Ивановской школы. Также в ней шла речь о содержании и тематическом разнообразии предметов памяти о В.И. Дале. Вторую статью написала библиотекарь Ивановской сельской библиотеки Т.Г. Соседова. Материал был подготовлен после посещения школьного музея библиотекарями Нижнегорского района. В сообщении выражены слова благодарности школе за проведенную экскурсию и за труд, который был вложен в создание экспозиции. Отдельно хочется сообщить о выходе в эфир радиопередачи «С русского на русский, или, кстати сказать» на Радио России, которая прозвучала 16 сентября 2018 года. Ведущие – профессор Сер-

гей Хромов и журналист Ксения Лепанова поведали радиослушателям всей России о том, что в стенах обычной крымской сельской школы с. Ивановка открылся третий музей В.И. Даля. Было рассказано о наполнении экспозиции, об истории её формирования, о редких экспонатах, представляющих сегодня большую ценность, и о перспективе работы нашего школьного музея. Безусловно, это сыграло значительную роль в развитии музея: о нас узнали не только в Крыму, но и во всей России. После выхода в эфир этой радиопередачи музею было подарено ещё несколько экспонатов. Это большая детская книга В.И. Даля «Старик-годовик» [3], в которой собраны сказки, пословицы и поговорки, обработанные талантливым сказочником Далем. А также две книги, повествующие об Оренбургском периоде жизни В.И. Даля, в которых приведены редкие архивные материалы, документально подтверждающие пребывание и плодотворную деятельность лексикографа в Оренбурге.

Выход радиопередачи проложил прочные мосты к потомкам В.И. Даля. Летом мы установили контакты с прапрапраправнучкой великого лексикографа – кандидатом философских наук Анастасией Александровной Журавской, живущей в городе Тверь. Анастасия Александровна была приятно удивлена тем, что в сельской школе Крыма образовался музей, посвященный её великому предку, она поблагодарила школу за большую работу в этом направлении и пожелала дальнейших успехов в развитии музея. Также Анастасия Александровна прислала несколько мультимедийных презентаций о жизни и творчестве В.И. Даля и копии уникальных фотографий учёного из семейного архива семьи Журавских.

Деятельность Школьного музея творческого наследия В.И. Даля в настоящее время набирает все более стремительные обороты. В течение двух лет успешно ведется внеурочная деятельность со старшеклассниками «Основы далеведения», на базе Музея готовятся научно-исследовательские работы, направленные на изучение творчества В.И. Даля в современной средней школе. Продолжает активно развиваться собирательская работа, нацеленная на пополнение экспозиции Музея редкими, интересными экспонатами, связанными с памятью о великом лексикографе. Поставлена задача выстроить полную эволюцию Далева

словаря в экспозиции школьного музея. Для этого проделана большая организационная работа: технически подготовлена специальная стеклянная витрина для хранения редких букинистических изданий, подана заявка на получение гранта в Фонд «Русский мир». Получение этого гранта позволит музею приобрести дорогостоящие дореволюционные словари В.И. Даля, собрание сочинений, изданное в конце XIX века, другие редкие книги, которые необходимы нашему музею.

В настоящее время параллельно выполняются два важных задания Школьного музея творческого наследия В.И. Даля:

1) готовится к утверждению на республиканском уровне авторская рабочая программа «Основы далеведения»;

2) проводится регистрация Школьного музея творческого наследия В.И. Даля с целью внесения музея в базу данных музеев образовательных организаций, расположенных на территории Республики Крым.

В планах Музея – организация научно-методических конференций, посвященных изучению творчества великого лексикографа в средней и высшей школе, а также проведение районных, республиканских семинаров учителей-русистов в обозначенном направлении.

Школьный музей творческого наследия В.И. Даля, расположенный в МБОУ «Ивановская СОШ», актуален и интересен, его деятельность соответствует требованиям современности. Музей обладает уникальными экспонатами, которые помогают воспитывать любовь к русскому языку, культуре, истории России, укрепить чувство патриотизма. Он имеет большую практическую значимость для школы, служит повышению её престижа и научного авторитета среди образовательных учреждений Нижнегорского района и региона в целом.

Литература

1. Владимир Иванович Даль в счастливом доме на Пресне. Сборник статей / Отв. ред. д.ф.н. Г.А. Богатова, чл.-кор. РАН Ю.Л. Воротников. Составитель к.ф.н. Р.Н. Клеймёнова. – М.: Academia, 2010. – 560 с.

2. Даль В.И. Девочка Снегурочка. Русские сказки для дошкольного возраста. – К.: ВЭСЭЛКА, 1989. – 32 с.

3. Даль В.И. Старик-годовик / В.И. Даль; ил. Юлии Устиновой. – М.: Эксмо, 2013. – 136 с., ил.

4. Даль В.И. Толковый словарь: – Т. 1 – 4. – М.: Художественная литература, 1935.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка для детей: Избранные статьи. В 10 т. Т. 1 – 10. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2006.
6. Записки Литературного музея Владимира Ивановича Даля (сборник статей), – Луганск, ООО «Виртуальная реальность», 2009. – 96 с.
7. Клейменова Р.Н. Общество любителей российской словесности. 1811 – 1930. – М.: Academia, 2002. – 624 с.
8. Коломцева Р.М. Золотое звено Владимира Ивановича Даля. – М.: Издательство «Отчий дом», 1995. – 16 с.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЮ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

И.Н.Литвинчук
irinlitvi@gmail.com
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

Геополитические сдвиги и свободный доступ в интернет, языковой империализм и снижение культурных стандартов в глобализированном социуме предопределяют максимальное внимание к проблеме повышения мотивации обучающихся русскому языку в любых аудиториях, на различных уровнях и этапах образовательного процесса. В этих условиях актуальным является применение коммуникативно-когнитивного подхода к исследованию лингвокогнитивного портрета иностранных граждан, изучающих русский язык.

В обучении когнитивный стиль выступает в роли регулятора интеллектуальной деятельности ее субъекта [5, с. 45]. Понятие «когнитивный стиль» получило толкование как «предпочитаемый подход к решению проблемы, характеризующий поведение человека относительно целого ряда ситуаций и содержательных областей, вне зависимости от интеллектуального уровня индивида, его компетенции» [1, с. 24]. Особенности когнитивного стиля культурно опосредованы в различных своих проявлениях.

Своевременная диагностика когнитивных стилей обучающихся с целью последующего корректирования методического и психолого-педагогического содержания учебного процесса в каждой конкретной учебной группе позволяет предупредить конфликт стилей, и, как следствие, избежать когнитивного диссонанса.

Речевое поведение в процессе овладения иностранным языком и культурой можно охарактеризовать как совладающее, направленное на превенцию культурного конфликта. Конструктивное применение когнитивного интеллекта, подразумевающее «способность и умение познавать, обучаться, систематизировать информацию путем ее анализа, мыслить логически, умение правильно отличать содержательно верные утверждения от неверных, а также утверждения осмысленные от их антиподов, умение делать выводы» [2, с. 108], в учебной деятельности в рамках межкультурной коммуникации детерминирует эффективное освоение и адекватное применение языковых средств различного уровня и формирование важнейших речевых умений и навыков.

Восприятие и интерпретация информации в процессе изучения этой среды и успешность ее освоения во многом детерминированы индивидуальными различиями в когнитивных стилях обучающихся. Так, *поленезависимость* может получить истолкование в этом контексте как: а) способность субъекта межкультурного взаимодействия активно преодолевать влияние «родной» среды, преодолевать влияние ее контекста на процесс освоения «чужой» культуры; б) способность зависеть от стимульного поля; в) способность ориентироваться не на контекст предъявления стимула, а на индивидуальные способы опосредования коммуникативной ситуации.

Прагматически целесообразным является как можно более раннее выявление доминирующего когнитивного стиля в каждой группе обучающихся: на основе этой информации преподаватель сможет отобрать адекватный учебный материал, соответствующие способы психолого-педагогического воздействия. Осуществление самодиагностики когнитивных стилей преподавателем – важная предпосылка эффективной работы с группой с целью избежать такого нежелательного явления, как когнитивный диссонанс. Несовпадение когнитивных интенций преподавателя

и обучающихся способно в значительной мере затруднить учебный процесс, особенно на начальном его этапе, и снизить итоговый уровень качества знаний.

Выявление преобладающего когнитивного стиля у конкретного обучающегося и в целом в группе позволит приблизиться к достижению конечной цели любого курса языка как иностранного – формированию вторичной языковой личности, или искусственного билингвизма как компонента профессиональной коммуникативной компетенции [2, с. 87]. Задачей преподавателя, ориентированного на достижение высокого результата в учебном процессе, является моделирование его алгоритма в соответствии с когнитивными предпочтениями обучающихся, их доминантным стилем обработки информации.

В основу методологической базы исследования была положена классификация когнитивных стилей, предложенная М. А. Холодной [5, с. 46]. В частности, анализ особенностей когнитивных особенностей обучающихся осуществляется в соответствии с критериями: импульсивность / рефлективность, фокусирующий / сканирующий контроль, узкий / широкий диапазон эквивалентности, сглаживание / заострение.

Исследование было осуществлено в группах студентов нефилологического профиля обучения, изучающих русский язык как иностранный. Общее количество респондентов – 29 обучающихся АСиА (структурное подразделение) КФУ им. В.И. Вернадского из ближнего и дальнего зарубежья. Уровень подготовки обучающихся – продвинутый. Начальный этап изучения иностранного языка характеризуется тем, что связь между предметным и феноменальным миром и психосемантическим культурным профилем языковой личности, эксплицирующаяся в стратегии избирательного взаимодействия с представителями чужой культуры и оперирования средствами изучаемого иностранного языка, проявляется на бессознательном уровне. Осознанный же подход к работе с ресурсами иностранного языка – прерогатива продвинутого этапа изучения этого языка, при этом выявление качества соотношения психологических причин осознанности, сознательной целенаправленности или бессознательности выбора когнитивных стратегий взаимодействия с ресурсным полем изучаемого неродного языка – сложная, многогранная проблема.

Лингвистическое интервьюирование [4, с. 47] обучающихся осуществлялось в начале и в конце продвинутого курса РКИ в форме устного опроса, при этом вопросы, представленные на начальном и итоговом этапе, были сходными по содержанию, что позволило применить компаративный психосемантический анализ результатов. Вопросы, предъявляемые в ходе применения прямого лингвистического интервьюирования, например: «Что значит это слово?», «Употребляете ли вы это слово?», «Можно ли так сказать?», «Можно ли назвать этот предмет/явление этим словом?» – сопровождались демонстрацией карточек, на которых были четко написаны слова, соответствующие вопросу. Одним из условий интервью, о котором обучающиеся-респонденты были предупреждены заранее, до начала процесса интервьюирования, было требование спонтанности, когда респонденту дается на обдумывание ответа не более 5–10 секунд. Такой подход сводит к минимуму возможность фальсификации ответа, его «придумывание».

В аспекте скорости реагирования на предъявленные стимулы выявлены особенности стилей обучающихся-представителей различных этнокультурных групп по такому критерию, как импульсивность и рефлективность. Так, подавляющее большинство обучающихся из арабских стран (90 % этой группы респондентов) при ответе на вопрос проявляют черты рефлективности: они озвучивали различные гипотезы при ответе на вопрос, а затем старались их проверить, стремились поддерживать коммуникативный вербально-невербальный контакт с преподавателем-интервьюером, внимательно наблюдая за его манерой репрезентации того или иного вопроса и сопровождающей карточки со словом. Ответы респондентов из Турции были более быстрыми и в то же время распространенными, вариативными. Например, на вопрос: «Что значит это слово?» – они давали развернутый ответ, зачастую сопровождая ответ-дефиницию комментарием по поводу возможных контекстов употребления данного слова или даже вариантов дистрибуции с другими словами. При этом респонденты этой группы были более других склонны отменять свои ответы в духе: «Нет, это неправильно. Я не знаю». Таким образом, можно охарактеризовать подобный когнитивный стиль как промежуточный по *шкале «импульсивность – рефлективность»*. Ре-

спонденты-обучающиеся из Средней Азии более других напряжены в ситуации опроса и сконцентрированы на конкретной задаче, дают ответы лаконично и оперативно, что позволяет провести процедуру опроса максимально быстро. Однако респонденты этой группы демонстрируют черты импульсивного когнитивного стиля, поскольку часто делают ошибки в результате, стремясь ответить моментально.

Проявление признаков *фокусирующего или сканирующего контроля* стало реальным в процессе предъявления обучающимся-респондентам карточек с вариантами значений слов в ходе *рецептивного эксперимента*. Так, в качестве стимульных предъявлялись вопросы: «Какое из значений этого слова вы считаете правильным?»; «Какое из предложенных в списке значений имеет это слово?» и пр. При этом исходное стимульное слово, значение которого должно быть определено, и варианты значений предъявлялись одновременно на разных карточках. Обучающиеся, которые склонны к сканирующему контролю, равномерно распределяют свое внимание по всем предъявляемым для анализа объектам. При этом чем больше вариантов ответа на конкретный вопрос предоставляется, чем шире, таким образом, информационное поле, тем больше трудностей возникает у представителей этого когнитивного стиля в процессе интервьюирования. Если 2–3 варианта ответов респондентами воспринимаются без осложнений, то уже 4–5 – выступают в роли отвлекающего фактора, способствуют рассеиванию внимания и, таким образом, вызывают существенные трудности при ответе на вопрос. Значимых различий в когнитивных стилях по данному признаку у представителей различных этнокультурных групп выявлено не было.

Применение метода семантической дифференциации (предъявление вопросов «Совпадают ли эти слова по значению?»; «Различаются ли эти слова по значению?») позволило сфокусироваться на выявлении когнитивного стиля *узкий / широкий диапазон эквивалентности*. Обучающиеся, которые проявляют склонность к синтетическому стилю при восприятии языковых стимулов, иначе говоря, демонстрируют тяготение к полюсу широкого диапазона эквивалентности, более успешны в выборе синонимов и антонимов и менее – в процессе предъявления им полных и частичных паронимов. Преимущественное ориентирование представителей этого когнитивного стиля на сходство классифициру-

емых языковых единиц затрудняет процесс идентификации черт их различия на лексико-семантическом и функционально-стилистическом уровне. Обучающиеся всех этнокультурных групп с аналитическим когнитивным стилем, обладающие узким диапазоном эквивалентности (24% респондентов), не испытывали затруднений при выполнении заданий в рамках применения метода семантической дифференциации.

Сглаживание и заострение как когнитивные стили изучались нами в процессе работы с различными учебными текстами. При пересказе отрывков текстов у одних обучающихся проявляется тенденция к детальной репродукции содержания, воспроизведению большого количества нюансов и подробностей, элементов содержания: наибольшей популярностью в качестве ключевых слов пользуются яркие, красочные эпитеты, эмотивно насыщенные метафорические и гиперболические выражения. Как показывают результаты исследования, это проявление склонности к заострению дает хороший результат в отношении запоминания фрагментов текста и последующего воссоздания его в целом вне зависимости от объема. Сглаживание как упрощение информации, нивелирование семантических «зацепок» влечет за собой в методическом аспекте необходимость подачи текстового материала небольшими порциями, а зачастую и сокращение объема стимульных учебных текстов, поскольку обучающиеся с таким когнитивным стилем испытывают затруднения с запоминанием подробностей содержания. В рамках нашего исследования были отмечены не этнокультурные, но гендерные особенности в проявлении этого стиля у иностранных обучающихся-респондентов: к сглаживанию более склонны юноши, в то время как к заострению – девушки.

Таким образом, опыт применения различных подходов к лингвистическому интервьюированию [4, с. 179] способствует оптимизации достижения следующих целей в процессе обучения русскому языку как иностранному: а) выявление доминантного когнитивного стиля обучающихся; б) повышение уровня осознанности и рефлективности речевых действий обучающихся; в) формирование полноценной языковой компетенции; г) развитие профессионального языкового мышления обучающихся в соответствии с направлением подготовки и др.

Литература
1. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интегрирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. – С. 27.
2. Мудрик А.В. Инструментальный интеллект в ряде других видов интеллекта // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 2 (17). – С. 108.
3. Попова В.Н. Искусственный билингвизм как компонент профессиональной коммуникативной компетенции // Вестник ТГУ. Вып. 6 (98). 2011. – С. 86-90.
4. Стернин И.А. Когнитивная интерпретация результатов лингвистических исследований // Новое в когнитивной лингвистике. Под ред. М.В. Пименовой. Кемерово, 2006. – С. 47-182.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СИБИРСКОМ ИНСТИТУТЕ УПРАВЛЕНИЯ – ФИЛИАЛЕ РАНХиГС

С.С.Лопатина
slopatina@siu.ranepa.ru
ФГОУ ВО «Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС»
(Новосибирск)

Адаптация иностранных студентов – сложный процесс, который включает в себя множество факторов, но для студентов из всех стран, кроме СНГ, самой главной является языковая проблема. Несмотря на то, что 67% из них до приезда в Новосибирск изучали русский язык, 33% опрошенных вообще не могли говорить на русском языке. Полностью понимают учебный материал только 24% респондентов, 60% понимают частично и 16 % вообще не понимают. 97% нуждаются в дополнительных занятиях по русскому языку, из них 2 часа в неделю – 42%, 4 часа в неделю – 38%, 6 часов в неделю и более – 20% [1].

В рамках данного исследования были опрошены преподаватели русского языка как иностранного (далее – РКИ) с целью выявления форм работы с иностранными студентами и проблем, возникающих в процессе обучения. В опросе приняли участие 53 преподавателя РКИ из 10 вузов г.Новосибирска.

Преподаватели РКИ отметили следующие проблемы в процессе обучения иностранных студентов: слабый уровень владения русским языком (100%), низкий уровень восприятия информации (97%), низкий темп записи лекционного материала (71%), боязнь и стеснение отвечать на семинарских занятиях (67%), трудности в общении с преподавателями и студентами своей группы (76%), отсутствие навыка нахождения информации в библиотеке (80%), отсутствие навыка самостоятельной работы (70%). Половина преподавателей отметили, что иностранные студенты плохо адаптированы к процессу обучения [1].

Кроме того, считаем, что процесс языковой адаптации невозможен без социокультурной адаптации иностранных студентов.

Процессу социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов в Сибирском институте управления способствует Центр русского языка по работе с иностранными студентами.

Впервые в 2018 году иностранные студенты Сибирского института управления приняли участие в международной акции Тотальный диктант. Они выполняли задания по системе TRUD. Первая часть диктанта представляла собой тестовые творческие задания по тексту диктанта, также ребята имели возможность написать отрывок из текста диктанта, предложенный для российских граждан. Иностранные студенты Сибирского института управления хорошо справились с заданием, набрав более 70 баллов из возможных 100.

Преподаватели Центра разрабатывают необходимые учебно-методические материалы для обучения русскому языку как иностранному. Материалы носят разнообразный характер: курс лекций по русскому языку как иностранному, упражнения по всем видам норм современного русского литературного языка, учебно-методические материалы для проведения летних школ и олимпиад для абитуриентов.

Преподаватели занимаются разработкой учебных пособий для иностранных абитуриентов, студентов, граждан, желающих изучать иностранный язык.

Курс лекций «Русский язык для иностранных граждан (элементарный и продвинутый уровень), сборник упражнений «Русский язык» (базовый уровень).

Учебные пособия включают теоретические сведения, методические рекомендации для поступающих в Сибирский институт управления, упражнения, содержащие дидактические материалы по разделам русского языка. Разнообразные практические упражнения помогут иностранным абитуриентам повысить грамотность, закрепить умения говорить, читать, писать на русском языке.

Учебный материал позволит поэтапно подготовиться к обучению в России. Система упражнений разнообразна и направлена на комплексное повторение курса русского языка в сжатые сроки.

Пособие адресовано слушателям подготовительных курсов, для которых русский язык является иностранным. Может быть использовано для самостоятельной подготовки слушателей.

Активное участие в разработке материалов принимают студенты направления подготовки «Международные отношения», направленные для прохождения практики в Центр русского языка.

Преподаватели разрабатывают, организуют и проводят факультативный курс «Русский как иностранный» для иностранных студентов Филиала.

Студенты углубят свои знания норм современного русского литературного языка, получат дополнительные сведения о функциональных стилях современного русского литературного языка.

Занятия проводятся в группах по результатам входного тестирования.

Внеаудиторная самостоятельная подготовка иностранных студентов к занятиям предполагает следующие формы работы:

• подготовка интерактивной экскурсии по выбранной теме («Обучение в России», «Мой город Баян Ульгий», «Город, в котором я учусь» и др.);

• создание проекта по интересующей теме («Русский язык как система», «Части речи для выражения действий», «Эмоциональная функция языка» и др.);

• подготовка к деловой игре «Я – лучший оратор»;

• работа над созданием кейсов «Я говорю по-русски», «Функциональные стили современного русского литературного языка», «Коммуникативные тропинки»; [3]

• написание эссе по предложенным темам.

Иностранные студенты регулярно осуществляют публичные выступления на разные темы: «Социальные сети: польза или

вред», «Как бороться с ленью», «Как воспитать в себе толерантность», «Спорт. Достижения. Победы» и др.

Структура и содержание публичных выступлений должны соответствовать не только нормам современного русского литературного языка, но и требованиям, предъявляемым к современным публичным выступлениям на основе теории и практики ораторского мастерства.

На семинарских занятиях происходит коммуникативный контакт с российскими студентами, ребята в творческой обстановке обмениваются впечатлениями от прочитанного, рассказывают друг другу об особенностях своей культуры, анализируют тексты русских писателей и поэтов.

Иностранные студенты принимают активное участие во внутривузовских и межвузовских мероприятиях под руководством преподавателей Центра.

В Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС организованы курсы по русскому языку по заочной форме обучения с применением ДОТ. Обучение на курсах реализуется для иностранных граждан, имеющих разный уровень владения языком: элементарный, базовый, продвинутый. Преподавателями Центра разработаны тестовые задания, электронные консультации для иностранных граждан, письменные контрольные задания. В помощь слушателям записаны вебинары, материал которых позволит понять некоторые теоретические сведения о языке, правильно выполнять упражнения по всем уровням языка [2].

В настоящее время преподаватели Центра совместно с преподавателями Ташкентского государственного экономического университета, Узбекского государственного университета мировых языков разрабатывают учебное пособие по русскому языку.

Учебное пособие будет включать в себя 10 глав, каждая из которых будет соответствовать структуре: предтекстовые задания, текст, послетекстовые задания, грамматические задания, сопровождающиеся теоретическим материалом, упражнения на закрепление, задания для самостоятельной работы, тест, интересная информация по теме в рубрике «Знаете ли вы, что….»

Таким образом, иностранные студенты в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС приобщаются к русской культуре, знакомятся с традициями и обычаями русского народа.

Также одним из факторов адаптации иностранных студентов станет тьюторское сопровождение их учебной и внеучебной деятельности. Тьюторами для иностранных студентов станут российские студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Международные отношения». Тьютор отслеживает изменения мотивации к обучению иностранных студентов, их личностный рост, помогает при проблемах в обучении, предлагает оптимальные формы досуга, при этом важен индивидуальный подход к каждому студенту.

Задача студента-тьютора: учет учебных и внеучебных достижений студентов, понимание его психологического состояния в процессе адаптации, оценка восприятия его группой; помощь в процессе делового и дружеского общения, планировании учебной деятельности, помощь в формировании навыков самостоятельной работы, профилактика асоциального поведения, помощь в подготовке и участии в культурных, досуговых научных внутривузовских и межвузовских мероприятиях.

В процессе тьюторского сопровождения иностранных граждан также будет решаться проблема языковой адаптации студентов.

Таким образом, для решения проблемы социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов необходимо:

- формировать устойчивые межличностные отношения на всех уровнях учебно-воспитательного процесса, в том числе, при помощи тьюторов;
- овладевать языковыми и речевыми компетенциями посредством изучения РКИ через коммуникативный аспект;
- преодолевать коммуникативные барьеры в различных ситуациях общения со студентами и преподавателями;
- стимулировать самостоятельную учебную и внеучебную деятельность;
- продолжать работу над созданием учебно-методических материалов для иностранных студентов.

Литература

1. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Проблемы социокультурной адаптации учебных мигрантов в России // Государство, Общество, Церковь: миграция и межкультурное многообразие: материалы

науч.-практ. конф. с международным участием, г. Новосибирск, 29-30 мая 2018г.: в 2ч. Ч 2. /Рос. акад. нар. хоз.и гос. службы, Сиб. Ин-т упр.; под науч. Ред. Л.В. Савинова. – Новосибирск: изд-во СибАГС , 2018. – 395С. С. 25-31.

2. Лопатина, С.С. Интерактивные методы обучения русскому языку как иностранному (из опыта работы) /С.С. Лопатина// Управление развитием образования. – 2018. - № 1 (17). – С. 64-69.

3. Лопатина, С.С. Проблемы языковой адаптации иностранных студентов в процессе обучения в Сибирском институте управления / С.С. Лопатина // Управление развитием образования. – 2018. - № 2 (18). – С. 92-93.

4. Митин Д.Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения // Вестник РУДН. Серия Политология. – 2010. – № 3. – С. 123-133.

5. Education at a glance 2016: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. URL: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en (дата обращения 20.05.2018).

ПРОЕКТНЫЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

О.С. Маевская
olgamaevskaya@mail.ru
НОУ Частная школа «Данко»
(Москва)

Среди многочисленных реформ в образовании для меня абсолютно положительным моментом является развитие в школе проектной и исследовательской деятельности, вижу в этом несомненную пользу как для учеников, так и для учителей. Преимущества проектного метода обучения известны: виды этой работы *«формируют самостоятельность в добывании знаний и исследовательские навыки, воспитывают научное мировоззрение, способствуют усилению положительной мотивации в обучении, развивают личность школьника, её творческие и интеллектуальные возможности, способствуют самопознанию»* [1, с. 5]. Я бы добавила как очень важный результат проектной деятельности школьников их социализацию: приобретение и развитие коммуникативных навыков, навыков работы в группе, контактирования с социумом, понимание степени личной ответственности за общий результат и в то же время умение отстоять собственное мне-

ние и взгляд на проблему, воспитание уверенности в себе в процессе презентации проекта. Это наш, «учительский», взгляд на значение проектного метода обучения в школе.

Но чем проектная и учебно-исследовательская деятельность привлекает школьников? Из своего личного опыта знаю, что заставить учеников заниматься этой работой а) невозможно и б) бессмысленно. Не вижу с их стороны и никакой корыстной цели: пятёрок за работу над проектом ребятам не ставлю, а учёт приёмными комиссиями портфолио абитуриентов (именно в нём хранятся грамоты и дипломы за победы в различных научно-практических конференциях) по-прежнему остаётся всего лишь мечтой. Ответ прост: ребятам нравится. Нравится думать, изучать, создавать, творить. Нравится узнавать что-то новое и совершать свои маленькие открытия. Нравится проявлять себя, делая презентации и выступая на конференциях. Нравится слушать других и сравнивать свою работу с работой своих коллег. Им нравится делать первые шаги в науке.

Однако чтобы исследовательская деятельность школьникам нравилась, она должна удовлетворять некоторым условиям. С чего надо начинать работу над любым проектом? Тема работы должна соответствовать интересам ученика, его способностям и возможностям – интеллектуальным, возрастным и творческим. Грустно смотреть на детей, которые, выступая на конференции, произносят написанный учителем текст, коверкая при этом слова, потому что не понимают их смысла.

От чего надо отталкиваться, выбирая тему проекта? От жизни! *«Учащиеся должны иметь шанс осуществлять непосредственную связь предмета с жизнью, более того, они должны быть способны в соответствии с их жизненной ситуацией и их интересами ставить научно-значимые вопросы и активно участвовать в познании»* [2, с. 36]. Приведу примеры из своей практики. Шестиклассницы пишут стихи, хорошо знают английский язык. Значит, работаем над проектом, используя эти способности учениц. Ищем в Интернете стихи начинающих английских поэтов, делаем подстрочники и вольные стихотворные переводы. Чтобы объяснить, почему стихотворные переводы так сильно отличаются от первоисточника, в проектную работу включаем исследовательскую часть – об особенностях английского стихосложения. В

заключение дадим каждому автору возможность поразмышлять над тем, что было особенно интересно в процессе работы, что было трудно, дать собственную оценку своему вкладу в общее дело.

К седьмому классу девочки английский язык стали знать ещё лучше и уже умеют анализировать художественные произведения. Делаем исследовательскую работу «Индивидуальный стиль переводчика (на примере переводов С. Маршака и В. Топорова стихов У. Блейка). Почему именно У. Блейка? Были в Музее изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, когда там проходила выставка его картин. Картины понравились, а потом узнали, что У.Блейк – не только художник, но и поэт. А попутно родилась ещё одна идея – нарисовать самим иллюстрации к произведениям Блейка, сделав их составной частью исследования. Во время презентации работы авторы предложили самому жюри определить, какой из двух переводов одного и того же стихотворения принадлежит Маршаку, какой – Топорову. Таким образом они проверили, достигли ли цели: удалось или нет определить и убедительно донести до слушателей, в чём заключаются особенности стиля каждого переводчика.

В девятом классе учится девочка с абсолютной грамотностью. Как можно использовать этот дар? Опять подсказала жизнь, а именно мои каждодневные поездки на метро, где распространяется бесплатная газета. Предложила ученице выполнить исследовательскую работу «Русским языком владея слабо и с трудом» (язык московской прессы на примере газеты «Метро»)». Согласилась с удовольствием! Да, исследовательская часть тут невелика (ученица распределила многочисленные ошибки по их видам, выделив в особую группу ошибки, связанные с неудачным переводом, привела примеры, сделала неутешительные выводы), но работа позволила ученице проявить себя, приложить свои знания, максимально используя данные от природы возможности.

Восьмиклассники открыли для себя современных писателей А. Жвалевского и Е. Пастернак. Интересу к их книгам способствовала творческая встреча с авторами, прошедшая в школе. В результате родился проект «Язык «детей». Поймут ли «отцы»? (на материале книги А. Жвалевского и Е. Пастернак «Типа смот-

ри короче»)». Целью работы был анализ речи персонажей книги: учеников седьмого класса.

Результаты работы были представлены в виде таблицы, куда внесли типичные для детей 12-13 лет обороты речи, слова и выражения. Сделан вывод, что большинство слов в языке семиклассников связано с возможностями, которые предоставляют активно вошедшие в нашу жизнь новые информационные технологии, появление Интернета, компьютеризация, различные гаджеты, также в речи героев книги присутствуют выражения, типичные для молодёжного сленга. Однако в процессе работы выяснилось, что гипотеза *язык семиклассников непонятен старшему поколению – их родителям и учителям* – не нашла подтверждения: это «детям» оказался не понятен язык «отцов», в частности Пушкина.

(Героиня учит наизусть стихотворение Пушкина «К Чаадаеву» и выясняется, что из семи слов в строках из стихотворения Пушкина она понимает только два.)

И это печально, так как в результате утрачивается связь с нашим прошлым, теряется способность понимать язык классических произведений русской литературы, а это означает, что мы лишаемся огромного пласта нашей культуры.

Не надо бояться, если гипотеза не найдет своего подтверждения, ведь гипотеза – это всего лишь предположение, и приведут ли результаты исследования к его подтверждению, неизвестно. Кстати, в этом заключается основное различие между проектной и исследовательской деятельностью: результаты исследования предсказать нельзя, а авторы проекта всегда знают, что должно получиться в результате их работы.

В прошлом году мы снова обратились к произведению А. Жвалевского и Е. Пастернак – пьесе «Образ Чацкого скачать бесплатно» – и снова исследование языка героев пьесы, однако уже с иной целью. Было интересно узнать, присутствуют ли эти слова в речи девятиклассников ОЧУ "Газпром школа", так как ученицей была выдвинута гипотеза: в произведениях современных писателей, старающихся передать в своих произведениях речь школьников, можно наблюдать несоответствие языка их героев языку реальных учеников. Типичные слова и выражения из речи героев пьесы были внесены в таблицу, а затем ученикам школы было

предложено оценить их по степени употребления в своей речи. На основании полученных результатов автор пришел к заключению, что нельзя говорить о полном соответствии языка героев пьесы "Образ Чацкого скачать бесплатно" и реальных учеников 9-х классов. Ряд слов либо **не употребляется** девятиклассниками вообще, либо **употребляется крайне редко**, при этом смысл некоторых из них им незнаком.

Вывод: авторы пьесы создали язык, близкий языку современных девятиклассников, однако в языке литературных персонажей и реальных школьников много отличий, которые объясняются, возможно, тем, что писатели живут и работают в Белоруссии, или тем, что был опрошен достаточно узкий круг школьников, принадлежащих к иной социальной группе, чем герои пьесы.

И вот снова у меня шестиклассники. Обратила внимание: перемена, а никто никуда не торопится, достают свои телефоны, смартфоны, планшеты и сидят всю перемену на одном месте, не поднимая головы. Как их расшевелить? С девочками решили сделать проект «Игры не нашего детства». Провели анкетирование, задав взрослым вопросы о том, во что играли они в своём детстве, в чем причина того, что дети уже не играют в них, и как можно (и нужно ли?) изменить эту ситуацию. Нашли в художественной литературе описание игр, популярных среди детей в XIX и XX веках, отобрали те, в которые и сегодня можно поиграть. Описали правила этих игр и самых популярных забав, названных в анкетах, самостоятельно сняли рекламный ролик со слоганом «Хватит сидеть! Давайте двигаться! Движение – это жизнь!»

А через год, когда ребята повзрослели, они провели лингвистический анализ фрагментов, содержащих описание детских игр. Это «Очерки бурсы" Н.Г. Помяловского (описаны игры *камешки со щипчиками*, *чехарда, «ломать пряники», швычки, «мала куча», «масло жать»*), "Гостинец" Л. Андреева (игра в бабки), «Уроки французского» В.Г. Распутина (игры чика и пристенок), рассказ современного писателя Ю. Нечипоренко "Волнуемое море" (игра картошка), повесть Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Типа смотри короче» (компьютерная игра).

К каким выводам ученики пришли в ходе этого анализа?

В сценах, где присутствуют игры, сохраняется как ведущий тип речи **повествование**. Также, рассказывая об игре, авторы

обязательно описывают **место**, где происходит игра, и **характеризуют игроков**. В трех произведениях – у Помяловского, Распутина, Нечипоренко – подробно описаны **правила игры**. Леонид Андреев, как и авторы книги «Типа смотри короче», через описание игры дает **представление о главном герое.**

Однако стиль фрагментов от XIX к XX веку меняется. В «*Очерках бурсы*» преобладают диалоги персонажей, а следовательно, разговорные и просторечные слова и выражения, неполные предложения, обращения, но постепенно разговорность уходит, тексты приобретают бОльшую художественность. От Помяловского к Нечипоренко увеличивается количество тропов, применённых писателем, но каждый автор использует эпитеты. А в книге Н.Г.Помяловского эпитеты вообще являются единственным лексическим изобразительно-выразительным средством. Отсутствие других тропов в тексте «Очерков бурсы» объясняется тем, что цель автора – не создать живописную картину игры, а рассказать о **диких нравах, царящих в бурсе**, и кроме описания этих жестоких, примитивных игр, писатель дает характеристику и самим игрокам, и тем, кто наблюдает зам ними. В других произведениях состав тропов значительно расширяется, в рассказе Ю. Нечипоренко приёмом, на котором построено все описание, становится сравнение. В этом фрагменте дана картина игры и описаны не только правила игры, но и отношение к ней игроков и зрителей.

Среди синтаксических средств преобладают ряды однородных членов, инверсия. Причем среди однородных членов чаще всего встречаются однородные **сказуемые**, а инверсия заключается в том, что авторы ставят **сказуемое перед подлежащим**, т.е. главное внимание писатели уделяют **глаголам**. Это неудивительно, ведь тексты носят повествовательный характер, авторы описывают порядок **действий**, которые должны совершать игроки, чтобы соблюсти правила игры, а также авторы показывают, как именно *играют* в эту игру.

5-ое произведение, созданное в XX1 веке, – книга А.Жвалевского и Е. Пастернак, заметно отличается от остальных. Авторы рассказывают об игре через её восприятие нашим ровесником, учеником 7 класса, отсюда обилие **просторечий**, наличие **неполных предложений**. Здесь нет ни описания места игры, ни

других игроков, ведь бой он ведет с воображаемым противником. Перед нами типичный монолог мальчика среднего школьного возраста, эмоционально рассказывающего о своей победе в одном из виртуальных сражений, который передает ход игры, не пытаясь создать картину, украсить свою речь различными изобразительно-выразительными средствам.

Таким образом, гипотезу можно считать подтвержденной: время создания произведения, несомненно, влияет на его язык, но различия в описании игр все-таки связаны с задачей, которую ставит перед собой писатель, включая описание игры в свой текст.

Остановлюсь еще на одном исследовании «Экспрессивность языка Достоевского (на примере романа Ф.М.Достоевского "Преступление и наказание")» Цель работы – выявить роль в тексте романа "эмоционально нагруженных" ситуаций общения и те языковые средства, с помощью которых автор передает чувства и эмоции героев. Это был единственный случай, когда авторы проверяли не одну, а две гипотезы, причем вторая возникла в ходе работы. Основная гипотеза исследования – используя различные языковые средства, автор ярко рисует характер персонажей, их внутренний мир, добиваясь высокой степени воздействия на читателя и понимания им идеи произведения. Дополнительная гипотеза – язык Достоевского не устарел, речевые приёмы, которые он использует, будучи новаторским для своего времени, не потеряли своей художественной силы и сегодня.

Объектом исследования стали диалоги героев романа: Родиона Раскольникова и Сони Мармеладовой в двух главах (4 глава 4 части и 4 глава 5 части) романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Предметом исследования – экспрессивные средства выражения эмоций персонажей, используемые писателем в этих главах. Был сделан вывод: среди средств усиления в языке Достоевского преобладают те, в которых элемент оценки заключен в самом значении слова; слов, в которых экспрессивную оценку несут переносные значения, совсем немного; слов с суффиксами субъективной оценки в этих главах авторы не обнаружили.

Чтобы показать, что язык Достоевского не устарел, авторы сочинили рассказы по картине Ф. Решетникова «Опять двойка», применив те средства усиления, которые, исходя из исследования, со-

ставляют основу стиля Достоевского, экспрессивности его языка. Эти рассказы и явились продуктом данного исследования.

Если в классе есть талантливые, обладающие разными способностями ученики, преступлением будет не развивать их дар. И одним из способов развития таланта ученика может стать проектная и учебно-исследовательская деятельность.

Литература

1. Абрамова С.В. Русский язык. Проектная работа старшеклассников. 9-11 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.В. Абрамова. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

2. Полякова Т.Н. Метод проектов в школе: теория и практика применения: учебно-методическое пособие / Т.Н. Полякова. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2011. – 112 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ РОССИИ И БЕЛАРУСИ

Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова
melnikovatn@rambler.ru; GrinkevichEL@bsmu.by; ir_kov@yahoo.com; na_tali68@mail.ru
УО «Белорусский государственный медицинский университет»
УО «Курский государственный медицинский университет»
(Курск – Минск)

Интеграционные процессы во всех сферах человеческой деятельности в XXI в. [1, с. 263] диктуют необходимость усиления в высших учебных заведениях курса на практикоориентированность при подготовке будущих специалистов. Одними из элементов практикоориентированной образовательной среды медицинского университета являются 4 вида обучения:

- классическое,
- симуляционное,
- дистанционное,
- интерактивное.

Классический подход в обучении РКИ заключается в классической организации занятия с использованием традиционных учебно-методических материалов, методов и технологий. Так,

традиционная структура урока или тематического блока предполагает предтекстовую, притекстовую и послетекстовую работу в учебно-методических пособиях «Русский язык для студентов, обучающихся по специальности «Фармация» [7] (Беларусь, Минск), «Языковая подготовка к клинической практике» [2] для подготовки иностранных студентов по специальности «Лечебное дело» в КГМУ (Россия, Курск), по видеосюжетам.

В сфере медицинского образования, как нигде, обязателен деятельностно-компетентностный подход, когда, кроме знаний, умений, навыков, должен приобретаться опыт практической деятельности [6; с. 8]. Для этого в процесс подготовки будущих врачей наряду с традиционным включено симуляционное обучение (далее – СО). В Республике Беларусь СО проводится на базе БелМАПО, в лаборатории практического обучения Белорусского государственного медицинского университета и др., в Российской Федерации симуляционные центры есть на базе университетов, в данном случае – КГМУ. В процессе преподавания русского языка иностранным студентам-медикам предлагается использовать элементы уникальной методики симуляционного обучения, когда путем многократного повторения в созданных преподавателем русского языка различных речевых ситуациях отрабатывается до автоматизма тот или иной профессиональный навык. В качестве инструментария преподавателями русского языка БГМУ при подобном обучении успешно используются:

•кейс (описание реальных ситуаций, основанных на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций, кейсов);

•метод использования так называемого стандартизированного пациента, роль которого может исполнить актерски сам преподаватель или подготовленный студент данной группы;

•фонд учебно-методического и программного обеспечения. Предлагается целый арсенал приемов симуляции: вербальные (ролевые игры), стандартизированные пациенты-актеры, пациенты на экране.

На занятиях по русскому языку используются в основном визуальные симуляционные технологии посредством применения классических учебников и учебных пособий, УМК, ЭУМК. В РФ после приобретения теоретических знаний формированию практических навыков будущих специалистов содействует УМОД

(учебно-методическое оснащение дисциплины), включающее ФОС (фонды оценочных средств) формируемых знаний, умений и навыков.

Начиная от условно-речевых упражнений и до конвертируемых в имитационный процесс сценариев соответствующих ситуаций, размещенных в учебно-методических материалах по русскому языку [7; 3; 4], русистом в обязательном порядке учитывается следующее: перечень соответствующих профессиональных компетенций, формируемых у будущего специалиста, технические возможности реализации учебного процесса, продолжительность обучения, количество обучающихся в группе.

В связи с вышесказанным считаем, что при организации обучения русскому языку иностранного гражданина, получающего высшее медицинское образование, целесообразно использовать принципы СО организационного характера: создание обстановки максимальной реалистичности для той или иной речевой ситуации; корректная интеграция СО в содержание действующих учебных программ по русскому языку как иностранному, например, для будущих стоматологов, провизоров, врачей общей практики; модульное построение учебной программы по русскому языку, включающей социокультурный и профессиональный компоненты; сопровождение при отработке профессиональных ситуаций через разработку так называемых «клинических речевых сценариев»; обязательная постоянная координация русиста с предметниками; интенсивность учебного процесса.

В советское время иностранный гражданин учил русский язык в медицинском вузе 4–5 лет. Современные учебные планы содержат сокращенный вариант учебных часов по русскому языку: иностранные студенты-медики заканчивают изучение дисциплины на 3-м курсе. В связи с чем элементы СО будут способствовать качественному прохождению учебной программы по русскому языку в сжатые сроки с применением коммуникативной методики преподавания РКИ и придавать учебному процессу большую практикоориентированность.

Кроме того, требуется максимальная индивидуализация обучения с использованием разных методов, приемов, с учетом индивидуальных характерологических параметров каждого иностранного студента (национальность, возраст, характер, культура,

навыки и умения). На практике мы наблюдаем группы иностранных студентов с наполняемостью 12–15 человек.

Предоставление оперативной обратной связи должно организовываться по результатам обучения посредством правильной организации дебрифинга-рефлексии-анализа с целью оценивания качества выполнения обучающимся симуляционных задач и закрепления полученных навыков и знаний. При этом необходима разработанная законодательная база, где содержалась бы норма о допуске к работе иностранного студента с пациентами во время прохождения практики в клинике, аптеке, на фармацевтическом заводе. Условием допуска врача в профессию является успешное прохождение процедуры первичной, специализированной аккредитации по завершении обучения в вузе. Считаем, что подобного рода разрешение к работе с пациентами после проведенных аттестаций должно быть у каждого студента, особенно иностранного. Практика показывает, что не все иностранные студенты могут работать с пациентами в силу несформированности в достаточной мере уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) [8]. Как правило, это студенты из англоязычных групп, у которых отсутствует мотивация для изучения русского языка.

Для повышения привлекательности образовательных услуг на международном рынке обучение как в белорусских, так и в российских медицинских вузах предлагается на двух языках (русском и английском). Фактически языками специальности у англоязычных обучающихся являются английский и русский. Русский язык необходим, во-первых, для успешной адаптации в среде проживания, во-вторых, для получения высшего медицинского образования. В Республике Беларусь и в Российской Федерации англоязычные студенты с 1-го – 2-го курсов проходят различные виды практики в белорусских клиниках; на фармацевтических заводах, в контрольно-аналитических лабораториях, аптеках, где должны общаться с сотрудниками и пациентами на русском языке. Незнание или плохое знание русского языка в этих ситуациях пагубно сказывается на овладении практическими навыками в медицинской сфере [5; 6].

Организация обучения и стратегия взаимодействия субъектов учебного процесса в учреждении образования «Белорусский госу-

дарственный медицинский университет» определяются педагогической технологией, лежащей в основе освоения экспериментального дистанционного курса обучения иностранных граждан русскому языку. Базой для организации дистанционного обучения является так называемое содержательное наполнение – в нашем случае ЭУМК – программного мультимедиапродукта Moodle.

Проект БГМУ «Экспериментальный дистанционный курс обучения русскому языку иностранных граждан» реализуется с 2016 г., для чего было создано 9 ЭУМК по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов, обучающихся на русском и английском языках по специальностям «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация», для иностранных слушателей подготовительного отделения. До 2022 г. планируется завершить этап апробирования данного дистанционного курса, целью которого является обучение иностранных граждан общению с русскоязычными пациентами в клинике. Первая ступень практически одинакова для всех специальностей и предполагает овладение языком на базовом уровне. Со второй ступени вводится актуальная профессиональная лексика, семантизация и закрепление которой происходят при помощи интерактивных заданий с большим количеством иллюстративного материала. Лозунг «Современный обучающийся – мобильный обучающийся!» становится все более актуальным для системы образования.

Весьма активно на занятиях РКИ используются компоненты интерактивного обучения или диалогового обучения индивидуально и с группой. Групповые интерактивные технологии представлены двумя видами:

1) дискуссионные: обсуждение (например, прочитайте эпиграф: «*Дело не в дороге, которую мы выбираем; то, что внутри нас, заставляет нас выбирать дорогу…» (О. Генри).* Объясните, как вы понимаете смысл эпиграфа. Каким образом высказывание О. Генри перекликается с фильмом «Первый снег»?);

2) мозговой штурм (например, прочитайте медицинские определения и ответьте на вопросы: *Что такое трансплантация почки? Когда делают пересадку почки?* Используя справочный материал, распределите аргументы «за» и «против» операции по пересадке почки («*отец очень слаб, ему сегодня же нужно пересаживать почку»; «с одной почкой можно прекрасно жить»; «отец*

отдал бы тебе свою почку?»; «отец плохо переносит гемодиализ»; «время поджимает»; «можно жить с минимумом ограничений»; «я как все»; «почка слишком старая»; «надежда ещё есть»);

3) кейсы (например, кейс «Распорядок дня Джейсона, героя фильма «Знаки». Ключевые задания: *соедините в пары мероприятия и время их проведения, начертите и заполните таблицу «Распорядок дня»; разыграйте диалог между Джейсоном и вами, ответьте на его вопросы о вашем рабочем дне*);

4) проекты (например, представьте, что вы режиссер и автор сценария. Вы можете изменить финал истории. Сравните с реальным финалом);

5) анализ ситуаций (например, посмотрите мультфильм «Контакт» и постарайтесь нарисовать Инопланетянина, который прилетел на Землю. Какие краски вы будете использовать для его портрета?);

6) игровые: инсценировка (Представьте, что вы герой фильма «Первый снег», вы – Доктор. Выберите из группы студента, который мог бы стать одним из родственников больного. Ваша задача – убедить родственника стать донором и отдать свою почку больному отцу);

7) интервью (пример коллективного интервью – ответ каждого студента группы на проблемный вопрос после просмотра фильма «Полигон»: *«Почему умный танк уничтожил своего создателя»?*);

8) игры (расположите кадры фильма «Что это» в правильной последовательности, расскажите, что происходит в кадре).

Таким образом, качество медицинского образования детерминировано соблюдением целого ряда условий, но прежде всего классическими, симуляционными, дистанционными, интерактивными подходами. При подготовке будущих медиков из числа иностранных граждан необходимо учитывать традиционные организационно-методические составляющие:

•усиление программы по социокультурной, социально-психологической, педагогической адаптации иностранных граждан, получающих высшее медицинской образование на английском языке в Республике Беларусь и Российской Федерации;

•внесение дополнений и изменений практикоориентированного наполнения в учебную программу по русскому языку для оптимизации учебного процесса в группах иностранных студентов;

•формирование навыков общения в социокультурной и бытовой сферах;

•создание практикоориентированных учебных пособий;

•разработка нового поколения профессионально ориентированных учебно-методических комплексов (ПО УМК) и ЭУМК с учетом принципа междисциплинарной кооперации (сотрудничества) и современных подходов к обучению РКИ.

Использование элементов симуляционного подхода, дистанционного и интерактивного обучения в процессе преподавания русского языка иностранным студентам-медикам повышает качество подготовки молодых специалистов, позволяет экономить средства, затраченные на обучение специалистов, за счет сокращения времени на подготовку, увеличивает результативность обучения, является практикоориентированным, влияет на «выживаемость знаний» студентов.

Литература

1. Ковынева, И.А. Интеграционные процессы в вузах медицинского профиля как результат взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку / И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, Т.Н. Мельникова // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). – С. 263–267.

2. Ковынева, И. А. Языковая подготовка к клинической практике: пособие по рус. яз. для студентов-иностранцев, обучающихся на англ. яз. (3–4 год обучения) / И.А. Ковынева, Е.А. Порохнявая; Курск. гос. мед. ун-т, каф. рус. яз. и культуры речи. – Курск: Изд-во КГМУ, 2009. – 234 с.

3. Ковынева, И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство»: [Электронный ресурс] // И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газазян и др. – Курск: КГМУ, 2015. – 46,7 mb – «ИНФОРМРЕГИСТР» 0321501306.

4. Ковынева, И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология»: [Электронный ресурс]. // И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газазян и др. – Курск: КГМУ, 2015. – 46,7 mb – «ИНФОРМРЕГИСТР» 0321501307.

5. Мельникова, Т.Н. Проблемы организации обучения англоязычных студентов в БГМУ / Т.Н. Мельникова, В.В. Давыдов // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. – Минск: БГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 82–85.

6. Мельникова, Т.Н. Практикоориентированные учебные пособия по русскому языку для иностранных студентов-медиков / Т.Н. Мельникова, Е.П.

Пустошило // Медицинское образование XXI века: практикоориентированность и повышение качества подготовки специалистов [Электронный ресурс]: сборник материалов Республиканской научно-практической конференции с международным участием (Витебск, 1 нояб. 2018 г.) / под ред. А.Т. Щастного. – Витебск: ВГМУ, 2018. – С. 275–277.

7. Русский язык для студентов, обучающихся по специальности «Фармация» : учебно-методическое пособие / Т.Н.Мельникова [и др.]. – Минск: БГМУ, 2018. – 176 с.

8. Русский язык как иностранный: тип. учеб. программа для иностр. слушателей подгот. фак. и отд-ний высш. учеб. заведений / С.И. Лебединский [и др.]; под ред. С.И. Лебединского. – Минск: БГУ, 2006. – 416 с.

ПОИСКИ «ЗОЛОТОЙ СЕРЕДИНЫ» (ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ)

Т.Е.Милевская
tatiana_Milevska@mail.ru
ФГБУ ВО Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет
(Санкт-Петербург)

Одним из актуальных направлений исследований психологов и педагогов можно считать поиск причин ухудшения когнитивных способностей современных студентов, что серьезно отражается на их развитии в целом.

Наиболее очевидным кажется тот факт, что осознание постоянного доступа к информации переносит необходимость ее запоминания на сохранение сведений о ее источнике. Это негативно влияет на развитие долговременной памяти, а именно она представляет собой основу любого понимания и знания. Также существует мнение, что использование интернета может оказать отрицательное влияние и на способность человека аналитически мыслить.

Выяснилось, что многозадачность, которая, по мнению апологетов теории поколений, является главным достоинством поколения Z, имеет и негативные последствия, а также может стать причиной рассеянности, гиперреактивности, дефицита внимания, повышенной утомляемости, предпочтения визуальных символов логике и углублению в текст.

Все это сказывается на эффективности обучения и, следовательно, требует пересмотра существующих традиционных методик, форм и приемов организации педагогического процесса, поиска иных форм проведения занятий и способов подачи материала» [1, с. 145]. Именно поэтому современный преподаватель должен учитывать не только интересы студентов, но и их реальные возможности понять и освоить предлагаемый материал.

Доказано, что «способность одновременно решать несколько задач препятствует нашей способности к глубокому творческому мышлению» [4, с. 149], поскольку причины снижения когнитивных способностей молодого поколения лежат не только в активном использовании интернета, но и в том, что цифровые технологии «стимулируют изменения в клетках мозга и процессах выработки нейромедиаторов, что постоянно усиливает новые пути в мозге, при этом ослабляя старые» [4, с. 128] Таким образом, мы можем заметить негативные изменения, а каковы позитивные, мы просто еще не знаем.

Следовательно, на этом этапе преподаватели должны пытаться сохранить, а иногда и развить традиционные навыки получения и сохранения информации, а иначе наши студенты двинутся по пути, который Н. Карр назвал «обратной траекторией развития цивилизации<…>, когда из людей, занимающихся культивированием личного знания, мы превращаемся в охотников и собирателей в лесу электронных знаний» [4, с. 147].

При этом наиболее разумным нам представляется поиск «золотой середины», т. е. объединение традиционных методик обучения и учебных материалов с современными формами, привычными для студентов.

В качестве интересного материала могут выступать интервью с известными людьми на различные важные общекультурные темы. Обычно это «информативно-личностные интервью динамического типа» [5, с. 73–75]. Такой тип интервью может быть оформлен как монолог, где интервьюер даёт собеседнику максимальную свободу, ненавязчиво направляя беседу в намеченное русло. При сознательном стремлении интервьюера придать разговору эмоциональный полемический характер интервью превращается в диалог, в котором нагляднее и ярче проявляется личность интервьюируемого.

В качестве примера подобной работы мы предлагаем параллельное использование видеофрагментов программы Дарьи Златопольской «Белая студия» и текстовых фрагментов этих интервью из ее книги «Важные вещи. Диалоги о любви, успехе, свободе» [3]. Необходимо подчеркнуть, что на эту идею натолкнули мысли, высказанные К.А. Роговой в докладе «Эго-документ как источник и цель обучения речи» на конференции «Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности» (к сожалению, не напечатанном в сборнике), где она анализировала типы диалогов из этой книги и их методические потенции.

Параллельное предъявление одного и того же текста в видео и текстовом форматах создает своего рода креолизованный текст – «особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [2, с. 71]. Своеобразие предлагаемого нами единства проявляется в том, что в видео одновременно представлено и вербальное, и иконическое сообщение, а текстовый фрагмент повторяет и усиливает вербальную часть. Таким образом, создаются наиболее благоприятные условия для понимания текста, проникающего через разные каналы коммуникации.

Книга появилась как результат осмысления и реструктурирования уже готовых записанных интервью. Если в программе беседа проходит более или менее спонтанно и представляет собой единое целое, то книга делится на 10 частей-глав: «Начало», «Творчество», «Успех», «Провал», «Свобода», «Совесть», «Смех», «Любовь», «Вера», «Мгновения», оценку которых автор вынесла в название книги – «Важные вещи».

Работа с предложенным материалом представляется следующим образом. В качестве первого героя лучше выбрать актера, так как представители этой профессии более известны.

На первом этапе необходимо познакомиться с информацией о человеке, интервью с которым будет анализироваться. Это можно рекомендовать как домашнее задание для всех, но одному студенту поручить сделать сообщение, которое на занятии можно обсуждать, дополнять, содержание которого может вызвать дис-

куссию.

Следующим этапом является просмотр видео (отрывка из передачи) и обсуждение темы, отношения к ней героя передачи, а затем и каждого из студентов.

Далее чтение текстового отрывка и беседа о различиях в восприятии информации, обсуждение наиболее воздействующих моментов, того, что «зацепило» и почему. На этом этапе студенты начинают осознавать трудности высказывания своего мнения, наблюдают процесс рождения у известного человека ответа на серьезный вопрос, пытаются сформулировать свою мысль. В это время рождаются попытки анализа и создания своего высказывания, т. е. начало творчества.

Продолжение работы с заданиями такого рода может развиваться в двух направлениях:

- проработать несколько пар текстов из одного раздела с разными персонажами, чтобы наблюдать различные точки зрения на одну проблему;
- продолжать работу с другими отрывками из интервью с тем же самым героем, чтобы в конце сформулировать свое отношение к этому конкретному человеку на основании всего, что о нем узнали и увидели в программе.

Выходом в устную речь должна быть общая дискуссия на одну из тем с соблюдением всех правил ведения дискуссии или ролевая игра в форме интервью.

Выходом в письменную речь – рецензия на программу, включающая оценку работы ведущего, актуальность темы и впечатления о собеседнике в интервью. В рецензию должна входить информация о герое за пределами программы и сравнение впечатлений о человеке до и после нее.

Таким образом, мы может отметить, что результатом такой формы работы с интересным и современно предъявленным материалом является расширение культурного кругозора студентов, представление им целого ряда всегда актуальных тем для размышления, демонстрация различных эталонных дискуссий, обучение ведению дискуссии, обучение высказыванию своих аргументированных оценок и целому ряду умений и навыков, отсутствующих у современного студента.

Литература
1. Анашкина А.О. Зарубежные подходы к анализу проблемы влияния Интернета на развитие когнитивных функций // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции / Российский университет дружбы народов. – М., 2017. – С. 142–146.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
3. Златопольская Д.Э. «Важные вещи. Диалоги о любви, успехе, свободе». – Москва: Эксмо, 2019. – 336 с.
4. Карр Николас Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. – BestBusinessBoorks. – М., 2012 – 254 с.
5. Милевская Т.Е. Интервью / Современная газетная публицистика. Проблемы стиля. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987 – С. 71–76

ЧТО МЫ ЗНАЕМ О РОССИИ: ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Т.А. Наймушина
naimtat@mail.ru
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»
(Астрахань)

В практике преподавания РКИ на современном этапе основным является компетентностный подход, который был сформулирован еще в 80-е годы прошлого века. В «Программе по русскому языку как иностранному» 2018 г. ставится задача формирования у иностранных учащихся устойчивых компетенций, в том числе «языковой, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социальной» [3, с. 6]. В данной статье нас будет интересовать социокультурная компетенция.

В «Новом словаре лингвистических терминов и понятий» под социокультурной компетенцией понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [2, с.

286–287]. Одной из четырех составляющих социокультурной компетенции являются социокультурные знания, т. е. «сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета» [2, с. 287].

Из практики преподавания на подготовительном факультете мы видим, что в последние годы у прибывающих на учебу иностранцев сокращается объем знаний о России – стране их обучения, и знания эти отрывочны. Чтобы узнать, какими общими знаниями о России обладают иностранные учащиеся, которые приезжают учиться на ПФ АГТУ, мы предложили учащимся ответить на вопросы: «Что вы знали о России, когда собрались приехать на учебу? Как вы представляли себе Россию?». Основной контингент наших учащихся составляют обучающиеся из Гвинеи-Бисау, Туркмении и Афганистана – всего 60 опрошенных.

Абсолютное большинство опрашиваемых (63,3%) указало на суровый климат в России – 38 анкет, однако представления о суровости климата довольно ограничены: холодно, очень холодно, трудная погода, снег, зима. На втором месте (51,6%) стоит представление о протяженности территории – 31 анкета (большая страна, огромная территория, самая большая страна в Европе (!).

40% опрашиваемых указали известные персоналии, среди которых первое место занимает Владимир Путин – президент России. В числе известных им личностей учащиеся назвали Юрия Гагарина, Дмитрия Менделеева как создателя таблицы Менделеева, Ленина. Учащиеся из Туркмении назвали в числе выдающихся российских персоналий Филиппа Киркорова и Пушкина. Учащиеся из Ирана, где прошел телевизионный сериал о русской царствующей династии, назвали Николая II и его дочь Анастасию.

30% опрашиваемых указали на хорошее образование в России (хорошие, большие университеты, много университетов, много студентов, хорошие преподаватели, хорошие методы преподавания, готовят хороших инженеров, МГУ – известный в мире университет). 30% указали, что в России большие города, хорошие города, много городов, среди которых были названы только Москва и Санкт-Петербург, по одной анкете – Сочи и Екатеринбург.

30% указали, что они знают основные достопримечательности Москвы: Кремль и Красную площадь.

30% считают, что Россия – красивая страна, привлекательная для туристов, туристическая, где много лесов и рек.

21,6 % указали, что в России хорошие люди (отзывчивые люди, добрые люди, много хороших людей, любезные люди, умные и добрые, красивые девушки).

21,6% написали, что они знали, что в России говорят на русском языке и что русский – трудный, новый для них язык, сложный язык, трудное письмо.

16% опрашиваемых указали на большую военную мощь России (мощные военные, большая, лучшая армия, хорошая военная организация, большая военная сила, Россия делает много оружия).

Всего учащимися было названо около 30 позиций, среди которых они указали также, что Россия – сильная, мощная страна, развитая, обладает передовыми технологиями, передовой медициной, хорошо и много строит, христианская страна, с богатой историей, богатой и интересной культурой (по 2–4 анкеты на позицию). Подавляющее количество высказываний имеет позитивную окраску. Из отрицательных характеристик были названы студентами из африканских стран такие, как расизм и дороговизна жизни (иностранцу трудно жить, нет безопасности, жизнь дорогая). Всего 4 анкеты из 60. В основном в анкетах по 5–7 позиций, в отдельных – до 10. Как видим, объем социокультурных знаний отдельного учащегося невелик и мало конкретизирован. Среднестатистический иностранный учащийся представляет себе Россию как холодную, большую страну во главе с президентом Путиным, где можно получить хорошее образование. Этим практически исчерпывается объем конкретной информации.

Перед преподавателем РКИ стоит задача формирования социокультурной компетенции в целях активного и успешного взаимодействия учащихся в языковой среде. Формирование социокультурной компетенции у иностранного учащегося способствует также расширению его общего кругозора и в итоге – его личностному росту. Современные учебные комплексы по РКИ в большей или меньшей степени знакомят учащихся с реалиями современной российской действительности, дают представления о культурных особенностях носителей языка.

Вопросам формирования социокультурной компетенции посвящены многочисленные научные и методические работы, вы-

ходят в свет словари. В первую очередь необходимо назвать уникальный словарь «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» под редакцией Ю.Е. Прохорова [5] и созданный на его основе мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», размещенный на сайте Института русского языка имени А.С. Пушкина в открытом доступе на портале Онлайн-ресурсы [4]. Создаются пособия, знакомящие иностранных учащихся с реалиями того региона, в котором живут и учатся иностранцы [6]. И тем не менее создание такого рода пособий остается актуальной задачей.

И здесь приоритет, с нашей точки зрения, принадлежит мультимедийным продуктам в силу их возможности воздействовать на различные каналы восприятия информации, красочности, наличия интерактивной связи с учащимся, мобильности в наполнении материалом и многослойности, что позволяет усложнять материал в зависимости от уровня владения языком. Кроме того, электронные пособия могут использоваться как на уроке, так и для самостоятельной работы студента.

На подготовительном факультете АГТУ ведется работа по созданию мультимедийного пособия «Моя Россия» для студентов начального этапа обучения. 20 тем включают в себя большой объем информации: от знакомства с общими сведениями о России до отдыха и спорта. Ведущим принципом концепции данного пособия является принцип интерактивности, который рассматривается, во-первых, как адресное воздействие на учащегося, которое осуществляется следующим образом:

- через непосредственное обращение к учащемуся, что приближает к реальному общению (*«Вы, конечно, изучали в школе географию?», «Давайте посмотрим…», «Вы согласны…?»* и т.д.);
- через эмоционально насыщенную интонацию изложения;
- выбор тем, интересных для изучения в молодежной среде.

Во-вторых, как возможность обратной связи, когда учащийся может взаимодействовать с компьютером, чтобы оценить успешность своей работы. Основная цель данного пособия – не только познакомить учащихся с разными аспектами современной российской действительности, с регионом, в котором они живут и учатся, но и мотивировать их для повышения активности в процессе обучения.

Электронное пособие представляет собой набор тематических мультимедийных файлов, внутри которых может содержаться графическая, текстовая, видео и аудиоинформация. При предъявлении первой темы «Путешествие по России» на экране монитора представлена карта России, на которой появляется соответствующая информация в виде цифр, стрелок, подписей, выделения, анимации, картинок (герб, флаг) и звукового сопровождения. Разные виды графического изображения способствуют лучшему восприятию звучащей информации.

Структура пособия включает в себя дотекстовые задания, текст и послетекстовые задания. Дотекстовые задания нацеливают студентов на извлечение определенной информации из текста, прогнозирование (например, определить по названию, о чем будет рассказывать этот текст или объяснить, как учащийся понимает название текста). Послетекстовые задания проверяют усвоение информации, формируют языковые и речевые навыки, а также навыки письменной речи. Послетекстовые задания имеют тестовую форму и выполняются в виде самостоятельной работы, задания в форме развернутых ответов на вопросы и продуцирования собственных высказываний выполняются в классе.

Составление заданий для мультимедийного пособия имеет свои особенности. Задания в тестовой форме должны отвечать следующим требованиям:

- четко определяется цель задания;
- задания должны быть краткими (чем лаконичнее задание, тем лучше оно воспринимается);
- технологичность задания (т.е. возможность его реализации на компьютере);
- логическая форма высказывания (предпочтительней задания в форме утверждения, а не вопроса);
- определенность места для ответов;
- одинаковость правил оценки ответов;
- правильность расположения элементов задания;
- одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания [1, с. 54].

Различаются тестовые задания открытого и закрытого типа. Тестовые задания открытого типа в нашем пособии предполага-

ют ввод дополнительной информации; это могут быть 2–3 слова, а может быть и больше, например, итоговое задание: *«На основании информации задания № 10 пунктов А) и Б) составьте текст-резюме о России. Дополните его информацией о России из интернета, которая кажется вам интересной».*

Задания закрытого типа могут быть с выбором:

9) одного верного ответа из предложенных. Например: *«Текст, который вы прослушали, называется: 1. Россия в современном мире. 2. История России. 3. Путешествие по России»;*

10) нескольких верных ответов. Например: *«В нашем тексте много географических названий. В предложенном ниже списке отметьте те, которых не было в тексте».*

11) Самые распространенные задания электронного пособия – это задания на установления соответствия. Например: «*Найдите соответствия» или «Соотнесите цифры и факты»*:

17,1 млн. кв. км.	*население Москвы*
1400 км.	*полет от Москвы до Владивостока*
12 млн.	*расстояние от Москвы до Владивостока*
9800 км.	*зимняя температура в Якутии*
– 50° С	*расстояние от Москвы до Астрахани*
10 час.	*площадь России*

Задания на определение верной и неверной информации: *«Прокомментируйте данную информацию репликами: «Да, это верно. – Нет, это неверно».* Например:

Россия – самая большая страна в мире.

Население Москвы 5 млн. человек.

Байкал – уникальный резервуар чистой воды на земле.

Задания на поиск отсутствующей информации: *«Отметьте, какой информации нет в тексте».*

При выполнении учащимся тестовых заданий система протоколирует не только количество баллов, но и дату выполнения задания и количество обращений к печатному тексту.

Предлагаемое пособие будет способствовать не только повышению уровня социально-культурной компетенции учащегося, его мотивации к обучению, но и активизации всех видов речевых навыков: аудирования, чтения, письма и говорения. Выполняя тестовые задания, учащийся может проконтролировать усвоение учебного материала, выявить свои ошибки и увидеть свои успехи.

Литература
1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Глазунова О.И., Колесова Д.В., Попова Т.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1- С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо. М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 216 с.
4. Лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс] // Институт русского языка имени А.С. Пушкина: [сайт]. [Москва, 2018]. – URL: (дата обращения: 03. 01. 2019).
5. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.: ил.
6. Теремова Р.М. «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга». Учебное пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык. СПб.: Северная звезда, 2016. – 270 с.

ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И НАУЧНЫЙ ДИСКУРС (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Е.Ю. Николенко
nikolenko.e.yu@gmail.com
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
(Москва)

Политические, социальные, экономические и культурные изменения, происшедшие и происходящие в России и в мире, обусловливают повышенный интерес иностранных учащихся к текстам средств массовой информации (СМИ), которые в силу своей специфики быстрее всего реагируют на эти изменения.

Образ страны осознаётся современными исследователями как комплекс представлений, которые формируют средства массовой информации в сознании носителей языка, а также в глобальном массовом сознании потребителей информации. Более того, на современном этапе медиатексты не только отражают происходящие или происходившие в мире события, изменения и так далее, но и формируют общественное сознание, являются главным инструментом влияния на социальную практику и инструментом мани-

пулирования общественным мнением. Образ страны является инструментом влияния на общественное мнение и социальную практику.

За последние годы произошли большие изменения в типологии, стилистике и языке российских СМИ, которые должны быть осмыслены не только в функционально-стилистическом, но и в социолингвистическом, лингвокультурологическом и методическом аспектах.

Именно анализ языка средств массовой информации позволяет выявить экспрессивные и функциональные возможности единиц различных языковых уровней.

Материалы СМИ, актуальные для носителей языка сегодня, наполняют новым содержанием преподавание русского языка как иностранного.

В связи с изложенным понятно, почему темы, связанные с формированием образа той или иной страны в СМИ, вызывают наибольший интерес у иностранных магистрантов и аспирантов, изучающих русский язык.

Поэтому не случайно, что в последнее время (с 2014 года) наши иностранные учащиеся – магистранты филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и магистранты программы «Русский язык в иноязычной аудитории» филиала МГУ им. М.В.Ломоносова в Астане – всё чаще выбирают для магистерских диссертаций темы, связанные с языком СМИ, например, «Особенности политического дискурса российских и китайских СМИ», «Полисемия в заголовках российских и китайских СМИ», «Образ России в газетном медиадискурсе Казахстана (лингводидактический аспект)», «Языковые трансформации формирования образа Казахстана в казахстанских и зарубежных средствах массовой информации (лингводидактический аспект)», «Обучение аудированию и говорению иностранных студентов с использованием аудиальных СМИ» и многие другие.

Магистранты и аспиранты филологи проводят лингвистический анализ способов моделирования образа страны, подробно изучая образные средства, исследуют языковые стратегии, воздействующие на формирование этого образа в медиатекстах.

Глубоко погружаясь в язык СМИ, учащиеся-иностранцы постигают языковые средства, применяемые в медиадискурсе для создания положительного, нейтрального, нейтрально-

положительного или отрицательного образа страны.

Так вырабатывается лингвокультурологическая компетенция как владение языковой картиной мира изучаемого языка, вырабатывается отношение к истории страны как способу понимания современности. Это также открывает новые возможности лингводидактики в преподавании языка СМИ иностранным учащимся.

Основные цели подготовки магистрантов-филологов – это развитие знаний и научного мышления, освоение и закрепление навыков ведения научной и педагогической работы, подготовка научно-исследовательских и научно-педагогических кадров для вузов и иных областей профессиональной деятельности либо подготовка к дальнейшему обучению в аспирантуре.

Не подлежит сомнению, что при написании диссертаций магистрантами должны быть освоены основные черты научного стиля, стили и подъязыки, система тезирования, формальные текстовые признаки аспектов содержания и сопутствующие им маркеры, стандартизированные единицы нетерминологического характера в научном тексте, а также тщательно изучены темы, относящиеся непосредственно к написанию магистерской диссертации: выбор и обоснование темы диссертации, библиографический поиск и работа с литературными источниками, предмет, цели, задачи и материал научной работы, определение объекта и предмета исследования, формулировка цели и задач исследования, метод исследования, методы сбора данных в научных исследованиях, апробация работы, структура работы, основное содержание работы и оформление её текста и др.) [3, с.140].

Следует отметить, что структура профессиональной языковой личности магистранта-филолога должна включать профессиональные знания, поэтому необходимо формировать словник ключевых слов и выражений по теме диссертационного исследования, который характеризует эту профессиональную языковую личность.

Магистрант-филолог должен знать основные принципы создания научного текста, специфику научного дискурса; своеобразие использования языковых средств различных уровней при создании собственного письменного научного текста.

Таким образом, заинтересованность обучаемых в использовании особенностей языка современных СМИ как специальной лингвистической среды и активный анализ языка СМИ в ходе преподавания развивают способность профессиональной языковой лично-

сти к актуализации нескольких социальных ролей, позволяющих и воспринять, и воссоздать образ страны через язык средств массовой коммуникации во всей его вариативности.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
2. Колшанский Г.Б. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1999. – 104 с.
3. Нестерская Л.А., Николенко Е.Ю. Научный дискурс как основа формирования профессиональной языковой личности магистранта-филолога // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2017, № 22–3, С.139–142.
4. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира // Вопросы языкознания, 1994, №5.

ТЕОРИЯ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

А.А. Позднякова
apozdnyakova@live.ru
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Москва)

Будучи сложным и во многом противоречивым явлением, русская орфография постоянно оказывается в поле зрения исследователей различных областей науки: лингвистики, психологии, педагогики, методики преподавания русского языка. В последние годы особое внимание на нее стали обращать и преподаватели русского языка как иностранного. Во многом это связано с развитием компетентностного подхода к обучению и возросшими требованиями к уровню овладения иностранцами русским языком. Формирование письменной речи обучаемых и способов ее оформления представляется сегодня актуальной проблемой и неизбежно приводит к необходимости поиска новых путей к решению реальных методических задач.

«Поиски внутренней энергетики письменной речи и, в частности, внутренних оснований орфографически грамотного письма непосредственно связаны с задачей детерминологического

описания орфографии», – этот тезис, сформулированный Н.Д. Голевым в работе «Антиномии русской орфографии», по нашему мнению, является центральным и для методики обучения русскому языку иностранцев [2, с. 10].

Под детерминологическим описанием ученый понимает некие алгоритмы создания универсальных орфографических правил, при которых «исходные условности объективируются в индивидуально-лексических написаниях, изолированных в той или иной мере от универсальных детерминант и, в частности, от системности (вследствие тенденции к идиоматизации, дискретизации, изменению значения, мотивации, структуры). Правила как бы вновь "собирают" эти написания в некие общие классы, но уже на других (и весьма разнообразных) основаниях» [2, с. 70-71].

Взгляд на русскую орфографию через призму обучения иностранцев позволяет выявить те её особенности, которые не фиксируются носителем языка. В рамках данной статьи тезисно остановимся лишь на некоторых из них.

Во-первых, до тех пор пока не решен вопрос, *что* есть орфография для носителей русского языка (цель или средство, система норм или система вариаций, основанная на нормотворчестве), трудно говорить и о том, чем должна быть орфография для иностранца («средством фиксации речи» или «средством письменного общения» [1, с. 6]). Если взять за основу тезис Д.С. Лихачева о преимущественности «интересов чтения над интересами письма» [4, с. 43-51], то неизбежно встанет вопрос о *степени* возможного отклонения от жестких норм в письменной работе иностранца и принципах классификации орфографических (орфографо-пунктуационных) ошибок для оценки его речевой (в том числе и орфографической) деятельности.

Во-вторых, открытым остается вопрос об интеграции форм (систем) речи – устной (артикуляторно-слуховой) и письменной (моторно-зрительной) – в орфографической деятельности. По замечанию Н.Д. Голева, «…естественный язык в его письменной форме стремится вырабатывать надежные пути перехода системы одной природы в систему другой природы» [2, с. 13], однако это стремление не оказывается реализованным в практической методике. В частности, не разработаны положения о том, как должны быть (и могут быть) соотнесены принципы, на которых базирует-

ся русская орфография (и, соответственно, правила написания, построенные на их основе) с особенностями восприятия русской речи иностранцами – представителями различных этносов. И если морфематический способ написания является «внутренней формой русских орфограмм» и «способом перехода от звукового языка к его письменной форме», то возникает вопрос о том, в какой степени правила, сформированные на его основе, оказываются «пригодными» для обучения иностранцев и имплицируют, «проявляют» «фонемно-графическое содержание орфограммы».

В-третьих, на этом фоне недостаточно четким представляется и то, что, собственно, можно и нужно считать орфограммой и каковы критерии выбора алгоритма «решения орфограммы», когда речь идет об овладении орфографией на иностранном языке.

Если следовать логике терминосистемы, заложенной в действующих учебниках по русскому языку, то орфограммой может быть названо любое графическое искажение, любая неправильно написанная буква, любой пропуск. См., например: «… орфограммой является буква… Орфограммой может быть слитность (или раздельность) написаний, строчность (заглавность) буквы, место ее переноса, объем сокращения слова» [3, с. 7]; «… орфограмма – это написание, регулируемое каким-либо правилом или определяемое в словарном порядке» [5, с. 291]. Тогда неизбежно возникает вопрос о критериях эффективности *алгоритма* решения такой орфограммы при обучении иностранцев.

Применительно к обучению носителей языка «ведущим алгоритмом орфографической деятельности» [2, с. 34] является *проверка*. В этом смысле она противопоставляется алгоритму *запоминания* (индивидуальных орфограмм, исключений и т.п.). Проверка подчинена морфематическому принципу орфографии и базируется «на простом *эмпирическом знании* того, как произносятся другие однокорневые или одноаффиксные слова и формы слов» [2, с. 34]. Это означает, что в основе ее лежит практика слововосприятия и словоупотребления, которая отсутствует у иностранных учащихся, поэтому логика нормы, какой она представляется носителю языка, для иностранца неочевидна и человеку, даже хорошо владеющему языком, трудно определить, что является нормой, а что нарушением, то есть алгоритм решения сводится опять-таки к запоминанию. Данное противоречие поз-

воляет говорить о необходимости формирования особой методической системы для введения в учебный процесс наиболее частотных орфотипов, активизирующих мнемические процессы и помогающих учащимся визуализировать слова и морфемы в ситуации спонтанной речи.

В-четвертых, неопределенность положений о сущности и морфологической структуре орфограммы не позволяет четко определить, что же следует считать орфографической ошибкой применительно к обучению иностранцев и по каким критериям эти ошибки следует классифицировать.

Если под орфографической ошибкой понимать нарушение словарного облика слова, то чем она (ошибка) будет отличаться от графического искажения, вызванного интерференционным влиянием родного языка, или от банальной описки? В каком отношении будут тогда находиться графические искажения (количество которых у начинающих изучать иностранный язык довольно значительно) и орфографические ошибки? Какое место в этой системе займут грамматические ошибки? Очевидно, эти вопросы нуждаются в более серьезном рассмотрении, как и положение о том, что для оценки орфографической деятельности иностранцев неприменимы существующие классификации ошибок: 1) разработанные для носителей русского языка, 2) разработанные для иностранцев, но нацеленные преимущественно на оценку устной речи.

Первые из указанных классификаций являются бесполезными по причине чрезмерной дробности и неактуальности для орфографической деятельности неносителя языка, вторые – ввиду их абсолютной субъективности.

Преобладание собственно орфографических ошибок наблюдается на более поздних этапах овладения русским языком. Здесь срабатывает принцип обратной пропорциональности: чем больше находится иностранец в языковой среде и чем лучше «слышит» русскую речь, тем больше орфографических ошибок он делает. Классический пример тому – дети-билингвы, проживающие в другой стране, в семье, где один из родителей – носитель русского языка и русский язык используется в бытовом общении (в семье), но не используется в общественной практике. Такие дети могут хорошо говорить по-русски, являясь при этом абсолютно

безграмотными (в нашем понимании этого термина). Этому возможны два объяснения: 1) лучше дифференцируя русскую речь, человек стремится максимально правильно отразить ее на письме, то есть фактически переходит на фонетическое письмо; 2) развивая аудитивные навыки, человек перестает обращать внимание на оформление речи на письме (убеждение «Меня и так хорошо понимают»). В том и другом случае необходимо системное обучение орфографии.

На ранних же этапах овладения русским языком в письменной речи иностранцев преобладающими являются нарушения других типов. По нашему мнению, оценка орфографической деятельности иностранного учащегося должна осуществляться в рамках коммуникативно-прагматического подхода, а объективность такой оценки будет достигнута при условии выделения трех типов нарушений: 1) графических искажений; 2) грамматических ошибок; 3) орфографических ошибок. В этом случае станет возможной разработка критериев результативности (качественных и количественных) орфографической деятельности иностранных учащихся.

В-пятых, неопределенность положений о сущности и морфологической структуре орфограммы отражается и на проблеме формулировок орфографических правил в учебниках по русскому языку как иностранному. Особенно это касается формулировок, предполагающих включение фонетических и грамматических признаков орфограмм. Так, например, фонетические признаки «безударности», «беглости» и т.п. становятся бессмысленными в формулировках правил для иностранцев по той простой причине, что, прежде чем использовать их для *проверки*, иностранец должен *запомнить* написание и проверяемого, и проверочного слова. И в этом смысле мы согласны с Н.Д. Голевым, который пишет: «Лишенная обоснованного коммуникативно-прагматического плана теория орфографии становится преимущественно наукой об обосновании частных орфографических норм, а методика обучения грамотному письму – методикой выучивания правил» [2, с. 25]. Только для неносителей языка «методика выучивания правил» превращается в «методику выучивания слов».

В-шестых, немаловажным является понимание того, насколько процесс формирования орфографических (орфографо-

пункциационных) навыков зависит от национальной, этнической принадлежности изучающего русский язык и в какой степени к нему «применимы» методы, используемые для обучения носителей русского языка. То есть фактически речь идет о «…зависимости вопроса о принципах орфографии и ведущих алгоритмах письма от стереотипов языкового сознания, формирующихся в первую очередь именно в повседневной коммуникативной деятельности» [2, с. 25].

Трудности, возникающие у иностранных учащихся при освоении русской графики и орфографии, можно рассматривать в трех аспектах: 1) трудности, обусловленные типом графики, с которой осуществляется переход; 2) трудности, обусловленные фонетико-акустическими особенностями родного языка; 3) трудности, связанные с типом учения, преимущественным или адаптированным на родине учащегося.

Трудности, относящиеся к **первой группе**, во многом связаны с визуальным восприятием графического объекта (буквы, слова, сочетания, предложения).

Влияние иной графической системы вызывает специфические правописные проблемы, которые объясняются и нивелируются только при условии учета особенностей этой системы. Здесь можно выделить четыре группы графических нарушений: 1) нарушения, связанные с переходом с иероглифического письма; 2) нарушения, связанные с переходом с арабо-персидского письма; 3) нарушения, связанные с переходом с расширенной латиницы (с использованием диграфов и диакритических знаков; 4) нарушения, связанные с переходом с латиницы на кириллицу.

Трудности **второй группы** в первую очередь связаны со слуховым восприятием звучащей речи и интерферирующим воздействием родного языка учащегося. Графические нарушения здесь становятся следствием несформированности аудитивных навыков, с одной стороны, и незнанием структуры русского языка (и того, как изменяются звуки в потоке речи), с другой.

Трудности **третьей группы**, связанные с типом учения, также являются значимыми при обучения русскому правописанию.

Не секрет, что для каждого этноса, для каждого этнического типа преобладающим является какой-то конкретный тип учения. Его выбор обусловлен историческим развитием, культурно-

религиозными особенностями, менталитетом данного народа. Существуют народы, за плечами которых стоит многовековая письменная культура, а письменная речь для них является способом самовыражения, этнической самоидентификации. И эти этносы часто более «углублены в себя», обладают более сложной системой «чувствования», меньшей эмоциональностью. Таковы, например, многие представители иероглифического письма – японцы, корейцы, китайцы. Есть этносы, для которых «широкая» письменность стала в первую очередь средством приобщения к религиозным ценностям (арабы, берберы, иранцы). Учет этих особенностей позволяет не только отобрать адекватные методы обучения, но и создать определенные психолингвистические установки, актуальные для освоения русской графики и орфографии представителями конкретных этносов.

В заключение отметим, что русская орфография в том виде, в котором она презентуется сейчас, не использует своего коммуникативного потенциала, поэтому разработка новых подходов к ее трактовке представляется чрезвычайно важной задачей.

Литература

1. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. – М.: Учпедгиз, 1951. – 117с.

2. Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.

3. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. – М.: Просвещение, 1975, – 176 с.

4. Лихачев Д.С. Доклад о старой орфографии / Предисл. В.П. Нерознака // Русская речь. – М., 1993. – № 1. – С. 43–51.

5. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1960, – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Г.Е.Соколова
gesokolova@mail.ru
Московский педагогический государственный университет
(г.Москва)

История педагогических учений насчитывает многие тысячи лет. Во все времена перед воспитателями, учителями и преподавателями стояла чрезвычайно сложная и ответственная задача: в целях наиболее полной и эффективной передачи своих знаний учащимся, установить с ними контакт, добрые, спокойные и доверительные отношения и в психоэмоциональной сфере. А для этого всегда было необходимо использовать самые разнообразные речевые факторы и психолого–педагогические приемы.

Поскольку язык является важнейшим средством и способом человеческого общения, то целесообразно говорить о разновидностях речевого воздействия на адресата. Понятно, что оно может быть как добрым, положительным, показывающим заинтересованность и неравнодушие, так возможно и жестокое, злое, обидное и отрицательное влияние. И, конечно же, задача любого преподавателя научиться точно и верно рассчитывать и прогнозировать свое воздействие на ученика. Ведь «речевое воздействие – это процесс влияния на сознание и деятельность адресата с помощью выбора языковых средств» [2, с. 56]. А основной целью подобного воздействия является регулирование межличностных, социальных и ментальных состояний собеседников. Очень важно, где и при каких условиях протекает общение, в каком положении находятся собеседники, соотносится ли этот процесс с желаниями, потребностями и возможностями говорящих.

Лингвисты, педагоги и социопсихологи разделяют речевое воздействие на три типа: прямое, косвенное и скрытое.

Прямое речевое воздействие осуществляется по открытому типу «речевой посыл – реакция слушающего» и соответствует явным (открытым) целям и намерениям говорящего - отправителя. Этот вид воздействия на поведение участников коммуникации осуществляется путем прямых вопросов и ответов, сообщения каких-либо сведений, четкой и конкретной информации, выполнением школьниками или студентами задания учителя или пре-

подавателя. Например, на четкий и прямой вопрос учителя: «Какой тип сказуемого в пятом предложении упражнения номер восемь?» Ученик должен прямо и четко ответить: «Составное глагольное сказуемое!».

Косвенное речевое воздействие – это немного скрытая, не слишком явная и понятная, а как бы подразумевающаяся информация. Учитель не задает прямого и конкретного вопроса ученику, он как бы провоцирует его самого сообщить нужные сведения. При подобном речевом воздействии преподаватель имеет четко выраженную цель, а учащийся не осознает и не понимает ее. Например, на уроке русского языка в 8 классе учитель просит учеников перечислить все виды обстоятельств (прямое воздействие), а в процессе перечисления просит назвать способы выражения каждого из этих видов (косвенное воздействие). Прямого вопроса здесь нет, ученики сами начинают вспоминать и перечислять все части речи и формы их выражения для конкретизации каждого вида обстоятельства.

Скрытое речевое воздействие – это спрятанная, закрытая для обоих собеседников речевая информация. Коммуниканты воспринимают ее, но не осознают смысл, цель и значение данного речевого воздействия. Внимание сосредоточено на содержании информации, а воздействие осуществляется на неосознанном уровне. Например, когда на занятиях по МХК преподаватель рассказывает о культуре Возрождения, показывает фотографии, смотрит фильмы с учениками, то мысленно все участники коммуникации переносятся в прекрасную Италию и начинают думать об интересном путешествии или поездке. Все хочется увидеть собственными глазами, а не пользоваться только информацией, предложенной в фильме или учебнике.

Помимо способов речевого воздействия также большое значение имеют и типы речевого воздействия. Традиционные лингвистические направления, основывающиеся на семантическом и прагмалингвистическоми психологическом анализе языковых средств и лексического материала, выявляют следующие типы:

1. Социальные (ментальные) воздействия.
2. Изъявления воли.
3. Разъяснение и информирование.
4. Оценочные и эмоциональные речевые воздействия.

При воздействии социума и общества не происходит передачи информации как таковой, только осуществляются этикетные, обиходно–бытовые, ритуальные, межличностные и социальные акты: приветствие и прощание, благодарность и извинение, поздравление и соболезнование и т.д. Коммуникант, осуществляющий при общении этикетное или социальное речевое воздействие, руководствуется не коммуникативной целью, не желанием передать информацию или дать оценочное суждение. Задача общающихся просто соблюдать правила и нормы речевого поведения. Например, когда студенты встречаются с преподавателем, они здороваются, а когда занятия заканчиваются, они прощаются, независимо от учебного предмета, возраста, национальности и даже времени суток.

Акции изъявления воли очень часто встречаются в нашей речи. Это случается не только в педагогике, но и в отношениях родителей со своими детьми, начальства и подчиненных, армии и т.д. По убыванию интенсивности к волеизъявлениям относятся: приказ, повеление, распоряжение, призыв, указание, убеждение, совет, предложение, пожелание, просьба. Фонетически они могут звучать резко и грубо (как приказ в армии), а могут иметь, наоборот, заискивающую и звательную интонацию (выражение просьбы). Лексический выбор при выражении разных изъявлений воли также очень широк. В нем могут использоваться все речевые стили. К ответным реакциям относятся реакции подчинения или неподчинения, согласия или несогласия, отказа, запрета, возражения или разрешения. Например, во время экзамена преподаватель выражает волеизъявление: убрать мобильные телефоны. Это звучит как приказ, и если студенты не выполняют его, то не допускаются к экзамену и покидают аудиторию. Если же преподаватель приглашает студентов пойти в театр на балет, то студенты могут согласиться, а могут и отклонить данное предложение. Это зависит только от их желания.

Разъяснение и информирование включают в себя сообщение новых знаний, анализ и рассмотрение этой информации, а затем формирование различного рода суждений и выводов, сделанных на ее основе. Эти типы речевого общения могут изменять степень осведомленности коммуниканта, его образ мыслей, заставлять анализировать полученную информацию, а затем оказывать на

коммуниканта определенное воздействие. Таким образом, при речевом общении педагогов и учащихся результатом воздействия преподавателя могут быть не только сообщение новой информации, но и перестройка индивидуального сознания учащегося, пополнение его знаний и представлений о мире, а иногда даже и пересмотр отношения к некоторым событиям или жизненным реалиям.

Оценочные и эмоциональные речевые воздействия очень тесно связаны с психологией, педагогикой и психолингвистикой. Оценочные воздействия характеризуются особым эмоциональным строем речи, например: интонациями, восклицаниями, использованием междометий, специальных мимических движений. Оценочные и эмоциональные воздействия и реакции людей имеют несколько видов оценки: положительные (одобрение, похвала, поощрение), нейтральные (выражение равнодушия, безучастности), отрицательные (осуждение, обвинение, порицание). В педагогике очень часто используются эмоциональные оценочные суждения, например, когда студент хорошо подготовился к экзамену и без ошибок, полно, четко и грамотно ответил на все вопросы в билете, преподаватель, поставив высший балл, обязательно дает положительную оценку студенту, похвалив его за успешный и правильный ответ. А довольный учащийся, рассказав о своем успехе однокурсникам и родителям, обязательно использует какую-то эмоционально–выразительную лексику (*классно, супер, прекрасно, успешно, клево* и т.д.); междометия, показывающие его радость (*ух, ох, ах, вау, о-о* и т.д.); мимические движения телом, руками, головой, лицом и т.д., а возможно, и соответствующее восклицательное интонирование.

В настоящее время воздействующая сила речи рассматривается не только в лингвистике, но и в схожих, параллельных областях знания: педагогике, психологии, социологии, риторике и т.д. Необходимо чтобы современный школьный учитель и преподаватель ВУЗа владели этими навыками для наиболее полного и глубокого общения с учащимися, установления с ними психологического контакта и формирования заинтересованности в учебе.

Литература

1. Введенская Л.А. Культура речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001 – 448 с.

2. Гак В.Г. Языковые преобразования. Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. М.: Наука, 2009. – с. 56.
3. Канцельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: изд-во ЛГУ, 1971. – с. 127-128.

В КОПИЛКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИБЕРТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Л.Н.Спиридонова
sln69@mail.ru
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

Использование кибертекста в преподавании русского языка как иностранного преследует несколько прагматических и практических целей. С одной стороны, будучи в электронном формате, текст предполагает углублённое изучение языка без ограничения во времени и комплексно направлен на прослушивание, просмотр, чтение и запоминание материала по теме, на знакомство с историей, культурой страны изучаемого языка. С другой стороны, он вписывается в формат обучающего занятия, где одновременно разрешается вопрос о доли участия преподавателя и слушателя, соотношении аудиторных и дистанционных часов. Через учебно-методическую поддержку преподаватель создаёт определённые условия для контроля и обсуждения предложенной темы на уроке, в чате, на форуме. А движение по выбранному маршруту каждый слушатель осуществляет самостоятельно, требуется только составить план по представленным ресурсам. Даже пробное включение кибертекста при подаче обзорных тем, в том числе, исторического, страноведческого, культурологического плана, привносит в учебный процесс неординарность и заинтересованность.

Говоря о кибертексте, мы имеем в виду именно то значение, которое подчёркивается разработчиками термина: «Кибертекст – это единый, цельный, связанный, завершённый вид мультимедийного текста, порождаемый в киберпространстве и выражаемый разными символами <…>, но с единым содержанием и единым смысловым образом» [1; с.5-8]. Иными словами, это метажанр, который может включать аудио-видеоматериалы, презен-

тации, музыкальные фрагменты, медиа-тренажёры – всё, что подчинено единому содержательному стержню. В процессе работы с кибертекстом уже на уровне А1-А2 у слушателей задействованы все виды восприятия. В дополнение к этому постепенное, дозированное увеличение информации на занятиях служит продуктивному усвоению знаний и отработке навыков. Могут расширяться и границы учебного занятия, поскольку универсальность кибертекста позволяет ему функционировать в качестве электронного образовательного ресурса. В дистанционном формате есть возможность проведения удалённой или самостоятельной работы учащихся с обозначенными контрольными точками, заданиями и пр.

Помимо этого, кибертекст сочетает в себе определённую технологию, обусловленную задачами и принципами обучения. Во-первых, компоновка кибертекста и мобильные коммуникации открыты для дальнейших изменений и последовательности действий при загрузке/выгрузке материалов. В процессе выбора источников при создании кибертекста должна выдерживаться нацеленность на единый смысловой образ и тематические границы, а на начальном этапе обучения – ещё и учитываться ограничения в соответствии с уровнем владения языком.

Во-вторых, благодаря индивидуально-групповой работе, систематичности использования некоторых тем или блоков, кибертекст можно применять в программах как основного, так и дополнительного образования. Цельность материала в структурно-содержательном отношении обеспечивает его применение в разных типах уроков с учётом особенностей группы, сформированности навыков и умений, дальнейшей профилизации и т.д. В данном случае наглядность, доступность и заточенность содержания обусловливают развитие у слушателей как образного, так и логического мышления. Ранее об этой особенности говорил Е.И.Пассов, а именно, что достижение определённых эмоций, с одной стороны, подготавливает представления человека к зрительной информации: к прочитанным и увиденным явлениям, действиям, а с другой – как свойство памяти закрепляет логическое и наглядное содержание [6; с.12-13]. На практике кибертекст с интересом воспринимается молодёжной, интернациональной аудиторией. Подобная работа воздействует на слушателей не

только словом, но и целым спектром эмоционально-экспрессивных звуковых и визуальных элементов. Например, в Институте Пушкина с помощью информационно-коммуникационных технологий были созданы так называемые уроки, которые всегда с тобой, активно работающие в режиме онлайн [4].

На просторах Интернета имеются образцы мультимедийных пособий и дистанционных методических материалов, ссылки на которые можно использовать при создании кибертекстов [5]. Хорошим подспорьем может служить знакомство с такими электронными средствами обучения, как «Учебно-тестовая система» и «Интерактивная библиотека» и «Русский видеокласс», которые незаменимы при самостоятельной, тренировочной, аудиторной и контрольной работе слушателей [2; с. 166-169].

На Подготовительном факультете К(П)ФУ по русскому языку как иностранному используется подобный опыт работы в формате электронного образовательного ресурса. Рассмотрим технологию компоновки одного из кибертекстов для уровня подготовки слушателей В1. На примере лингвострановедческой темы «Праздники в России» воплощена идея преемственности традиций, обычаев и праздников, история их возникновения, соединения с миром и природой, торжества жизни и людской радости. Все элементы, входящие в кибертекст, повествуют об этом: аудиофрагменты о государственных и негосударственных днях в нашей стране, видео из серии «МультиРоссия», несколько материалов, знакомящих с особенностями нашего региона, национальным колоритом Татарстана, презентация, посвящённая эмоциональному восприятию праздников в изображении известных художников, и фотоколлаж традиционных, семейных, религиозных и редких праздников.

В качестве вступления предлагается использовать форму беседы со слушателями и задать несколько вопросов. *Понимаете ли вы слово «праздник»? Что для вас оно означает? Какие ещё слова вы можете образовать от него? Чем отличаются глаголы «отдыхать» и «бездельничать»? Почему очень часто говорят: «Как празднуют русские, не празднует никто»?* Комментарий преподавателя должен углублять имеющиеся знания и акцентировать основные моменты в содержании кибертекста. В качестве

иллюстрации можно представить несколько аудиофрагментов. Например, в России множество государственных и негосударственных, традиционных и семейных праздников. Некоторые их них называются переходными: Пасха, Сабантуй, а некоторые имеют фиксированную дату, например, Рождество, День знаний, День Победы… Затем остановиться на одном из них и показать видео-фотоподборку с празднования Дня Победы, сюжет о георгиевской ленточке и традиции «Бессмертного полка». Углублённое знакомство обеспечивает информационный ресурс с международного фотоконкурса «Связь поколений» [3].

На следующем этапе предусмотрена работа с видеоисториями из цикла «МультиРоссия» под общей темой «Праздники разные, а страна одна» [7]. Так, перед просмотром сюжета о Республике Татарстан необходимо познакомиться с лексическим материалом: *столица Татарстана, Казанский университет, великий учёный Н.И.Лобачевский, две реки Волга и Кама, две мировые религии, самолёты, вертолёты, нефть, грузовик Камаз, победа в авторалли в Сахаре, татарский праздник Сабантуй, батыр, чак-чак.* Вариантами проверки усвоения знаний могут быть задания на закрепление, создание ассоциативного ряда на заданную тему, пересказ. Сформулированная и нарисованная в парах или индивидуально карта ассоциаций позволяет лучше запомнить, проговорить и восстановить информацию.

Важным средством работы является интерактивная библиотека, разделённая по аналогии с традиционной на две части – обязательную и дополнительную. В кибертексте имеется гиперссылка на неё, и слушатели в нужный момент выбирают заданный текст. Например, включается аудиотекст «Масленица», который позволяет наглядно и доходчиво рассказать о празднике проводов зимы и традициях его встречи в России. В качестве проверочных можно предложить тестовые задания типа: «Ответьте: правильно или нет», «Закончите предложения», «Выберите нужный ответ» и др. Ещё одной формой работы может быть видеоряд с заданием прочитать интересные даты и исторические события, связанные с праздниками, и выбрать правильное соответствие. Помимо знаний, здесь используется элемент догадки, поэтому такую работу можно проводить как индивидуально, так и в командах.

На заключительном этапе занятия предметом живого внимания и обсуждения является презентация картин русских художников, посвящённых праздникам и разному времени года. Можно построить это знакомство как дискуссию малых групп по одному вопросу: как называется картина и почему? Облегчённый вариант – объяснить свой выбор, прочитав название из подготовленного списка. Альтернативой могут служить письменные творческие задания. Отвечая на вопросы, слушатели должны использовать знакомые конструкции: *мне нравится или не нравится эта картина, потому что…. Что мы видим на этой картине…. На переднем (заднем) плане нарисовано / изображено …. Какое это время года…. Кто герой / герои картины… Что хотел сказать/выразить художник….* Такое знакомство с картинами ведёт от формы к смыслу, расширяя не только лексические возможности учащихся, но и речевые. Кроме того важной задачей преподавателя становится ещё одна: научить иностранного учащегося извлекать из слов скрытый смысл и понимать уместность их использования.

При проведении работы с кибертекстом рекомендуется уделять внимание оценке групповых или индивидуальных ответов и результатам оценивания со стороны слушателей, поддержанию активности на всех этапах занятия, при обсуждении или дистанционно со слушателями-пользователями в чате, на форуме. Обратную связь возможно скорректировать по-разному, в зависимости от уровня выполнения и коммуникативной ситуации. Как видно, в контексте приведённых элементов учебного занятия раскрывается несколько функций, в том числе, мотивирующая, систематизирующая, коммуникативная и оценочная. Целесообразны и обоснованы в кибертексте онлайн-варианты заданий, которые направлены не только на знание лексики, грамматических правил, но и на осмысление, анализ общей информации.

Прикладной характер не просто позволяет отнести кибертекст к новым подходам, но и назвать его инновационным, так как особый формат, функциональное назначение и использование на учебных занятиях расширяют традиционные представления об обучении. По словам А.В.Хуторского, инновации – это разработка и внедрение (апробация) в массовую педагогическую практику <…> дидактического, методического продукта [8; с. 24].

Таким образом, использование возможностей кибертекста способствует внедрению эффективного дидактического продукта, так как метод проблемной наглядности дополняется информационными технологиями и интерактивностью. Думается, что предложенная форма работы с кибертекстом будет полезна в качестве обмена опытом для преподавателей-русистов при проведении практических занятий по русскому языку как иностранному, интенсивных курсов и летних школ.

Литература

1. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Кибертекст как новый вид ученого текста // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Гранада, Испания. 13-20 сентября 2015 г. – С.5-8.

2. Вязовская В.В., Злобина М.Г., Черкасов Г.В. Электронные средства обучения русскому как иностранному // Инновации в современном языковом образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. 1-2 марта 2017 г. – С.166-169.

3. Международный конкурс фотографий «Связь поколений во времени и пространстве» [Электронный ресурс] Режим доступа: https://polkrf.ru/news/1812/pobediteli_mejdunarodnogo_fotokonkursa_svyaz_pokoleniy Дата обращения: 29.11.2018.

4. Методический кабинет Института Пушкина [Электронный ресурс] Режим доступа: https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/methodologicalworkshop Дата обращения: 02.12.2018.

5. Мультики, фильмы и видеоролики для занятий по РКИ [Электронный ресурс] Режим доступа: https://marjulia.livejournal.com/106683.html Дата обращения: 23.12.2018

6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

7. Цикл МультиРоссия [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.youtube.com/playlist?list=PLJml-L2cKz4d6IBYSbCJ_JjyFi3JYIjMZ Дата обращения: 02.12.2018.

8.Хуторский А.В. Педагогическая инноватика: уч. пособие – М.: Издательский центр «Академия», 2-е изд., 2010. – 256 с.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НЕФИЛОЛОГАМ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

С.С. Хромов
chelovek653@mail.ru
ФГБОУ «Московский политехнический университет»
(Москва)

Интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике представляют ведущее направление в теории и практике преподавания филологических дисциплин нефилологам в университетских образовательных программах бакалавриата и магистратуры. Значимость интеграции лингвистических и профессиональных дисциплин определяется необходимостью повышать качество образования не только в аспекте профессиональной, социальной, но также и личностной результативности. «Большинство отечественных и зарубежных ученых, исследующих проблемы образования, считают, что только умения решать задачи интегративного уровня обеспечивают молодому человеку личностную и социальную успешность, поскольку нацеливают его на конкретные адекватные действия в реальных условиях…» [1, с.6].

Доклад посвящен анализу интегративных тенденций в современной лингводидактике: в преподавании филологических дисциплин на непрофильных направлениях российских университетов (на примере Московского политехнического университета, Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова).

Интегративные тенденции в лингводидактике филологических дисциплин, читаемым нефилологам на непрофильных направлениях, осуществляются при обязательном соблюдении следующих принципов: филологизация профессиональных дисциплин на всех направлениях; усиление междисциплинарных связей; прикладной характер; интеграция филологического и профессионального знания; разработка особой методики преподавания филологических дисциплин нефилологам, обеспечивающей интеграцию профессионального и филологического знания.

Филологизация отечественного образования активно обсуждается сравнительно недавно, хотя сама идея не нова и берет

начало в трудах Л.В. Щербы и Д.С. Лихачева, но понимается филологами, лингвистами и педагогами в современных условиях поразному. Одни определяют этот термин узко, весьма специфично, как составляющую профессионально ориентированного чтения, а именно: «направленность на постижение лингвистической и культурной составляющих аутентичных текстовых материалов по изучаемой специальности» [3 с.245]. Другие [4] характеризуют её широко и ставят два важных условия осуществления современной успешной коммуникации на русском языке (задача ставится на примере преподавания «Русского языка» в школе): во-первых, филологизация и, во-вторых, интеллектуализация учебного процесса; учить русскому языку в школе, с точки зрения Н.Л.Мишатиной, нужно как языку мысли и общения (интеллектуализация) и как языку, романтически выражающему «народный дух» (филологизация).

Мы рассматриваем филологизацию с точки зрения компетентностного подхода, который восходит к следующим положениям:

во-первых, рассматриваем филологию вслед за Д.С. Лихачевым, как высшую форму гуманитарного образования;

во-вторых, исходим из того, что филологическая компетентность формирует ценностно-целевые установки, определяющие совокупность общекультурных, прикладных и научно-теоретических знаний, умений и навыков, которые являются основой для дальнейшего интеллектуального и нравственного развития языковой личности будущего специалиста любого направления и профиля подготовки, но в первую очередь это касается гуманитариев;

в-третьих, в современном образовательном процессе актуальность метапредметных, междисциплинарных связей определяется интеграцией научных знаний, а также новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, а в конечном счете требованиями самой жизни; в-четвертых, в современном социуме устное, письменное или виртуальное слово остается важным каналом и инструментом коммуникации; наряду с коммуникативной функцией языка, эволюционируют и выдвигаются на первый план другие его функции: прагматическая, когнитивная, фатическая, функция манифестации власти и адми-

нистративных полномочий, утверждения социального статуса личности [4; 5].

Остановимся сначала на идее филологизации, понимаемой нами как «выход» за пределы только орфографии и пунктуации, формирования или корректировки навыков владения орфографическими, орфоэпическими, грамматическими, лексическими, стилистическими нормами современного русского литературного языка в речи студентов, обучающихся в бакалавриате, и участие преподавателей-филологов в конструировании социальной и профессиональной картины мира будущего специалиста. Вот почему на кафедре русского языка и истории литературы Московского политеха дисциплина «Русский язык и культура речи» дополняется другими аналогичными дисциплинами, ориентированными на метапредметность, междисциплинарность, формирование общепрофессиональных и профессионального ориентированных компетенций. Это такие дисциплины, как:

Аксиология языка и речи
Активные процессы в современном русском языке
Бизнес-риторика медиаменеджера
Деловая риторика и научный стиль речи медиаменеджера
Деловое общение и культура речи
Деловое общение медиаменеджера
Деловые коммуникации в медиаиндустрии
Деловой русский современного специалиста
Искусство публичного выступления медиаменеджера
Копирайтинг

Проанализируем в качестве примера дисциплину «Деловой русский современного специалиста» с точки зрения основных задач ее освоения и планируемых результатов обучения.

Основной целью освоения программы «Деловой русский язык современного специалиста» является развитие коммуникативных навыков и умений слушателей в сфере деловых коммуникаций, овладение современными технологиями общения и эффективного убеждения.

К числу основных задач освоения дисциплины относятся:

- изучение основных риторических принципов и правил построения, словесного выражения и произнесения публичной речи;
- изучение системы логической и психологической аргументации, используемой в деловом общении;
- углубление знаний о профессионально значимых формах делового общения (деловых встречах, беседах, переговорах, совещаниях, спорах, дискуссиях, публичных выступлениях);
- анализ различных видов речи (информационной, убеждающей, дискутивно-полемической, эпидейктической, агитационной) и основных риторических жанров;
- формирование и развитие навыков общения в различных ситуациях и формах деловой коммуникации;
- ознакомление с русским и национально-обусловленным речевым этикетом делового человека и основами межкультурных отношений;
- изучение стратегий поведения в конфликтных ситуациях, методов преодоления конфликтов и основ бесконфликтного общения;
- формирование навыков составления всех видов деловых писем, эффективного ведения деловой переписки и электронных коммуникаций**.**

В результате освоения программы «Деловой русский язык современного специалиста» слушатель должен знать:

- основные виды речи, использующиеся в деловых коммуникациях;
- особенности различных форм делового общения (встреч, бесед, переговоров, совещаний, конференций);
- языковую специфику официально-делового стиля;
- способы эффективной аргументации;
- стратегии поведения в конфликтных ситуациях;

слушатель должен уметь:

- выстраивать эффективную систему убеждения с использованием разных видов аргументов;
- устанавливать деловые контакты и осуществлять устное и письменное деловое общение в разных формах деловых коммуникаций;

слушатель должен владеть:

- навыками информационной, убеждающей и воздействующей речи в публичном выступлении;

- речевым этикетом делового человека и правилами лингвистической безопасности;

- навыками бесконфликтного поведения в деловой среде.

Проанализировав цели и задачи дисциплины «Деловой русский язык современного специалиста» как пример интегративного подхода, мы видим, что они далеко выходят за рамки формирования и корректировки «чистых» лингвистических компетенций, а перекрещиваются и поддерживают формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих успешность коммуникации будущего специалиста в своей профессиональной сфере.

Можно уверенно сказать, что наметившаяся устойчивая интегративная тенденция в преподавании филологических дисциплин нефилологам в российском университетском образовании является позитивным, необходимым условием формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих бакалавров и магистров.

Литература

1. Андриенко Е.В. Интегративные тенденции в современном образовании как фактор его модернизации //Вестник педагогических инноваций. № 1 (41). 2016. – С. 5-10.

2. Мишатина Н.Л. Русский язык:«игра на понижение», или какому языку мы учим. //Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. – С. 1275-1280.

3. Суханова В.И. Филологизация обучения профессионально ориентированному англоязычному чтению бакалавра нефтегазовой геологии как предпосылка его оптимизации // Вестник Чувашского университета. 2012. № 2. – С.245-251.

4. Хромов С.С. «Великое русское слово» в системе университетских нефилологических образовательных программ бакалавриата и магистратуры // Русский язык в поликультурном мире. Симферополь, 2018. – С.121-128.

5. Хромов С.С. Филологизация и междисциплинарность как инновационные характеристики современных магистерских нефилологических программ (на примере магистерских программ политологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова) // Русский язык в поликультурном мире. Симферополь, 2017. – С. 317-321.

КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Т.П. Чепкова
e-mail: tachep@mail.ru
Московский государственный педагогический университет
(Москва)

В последние годы в связи с активизацией употребления фразеологических единиц (ФЕ) в живой речи и в средствах массовой информации проблема изучения фразеологии в иностранной аудитории приобретает все большую актуальность. Отчасти это обусловлено стремлением самих иностранцев овладеть информацией, сосредоточенной в ФЕ (интерес к фразеологии как наиболее яркому и красочному «языковому слою»). С другой стороны, расширение целей обучения русской фразеологии направлено на освоение иностранными учащимися культурного богатства русского языка в целом.

Решение обозначенной проблемы связано с рядом трудностей как лингвистического, так и экстралингвистического характера, поскольку «…каждый народ видит мир через призму своего языка и отражает его в национально-специфических образах» [2, с. 212], а материально-грамматическое воплощение этих образов не всегда понимаемо и принимаемо иностранцами без достаточного методического сопровождения.

Выявление и описание трудностей становится важным этапом на пути создания лингводидактической классификации ФЕ, необходимой для отбора фразеологического материала с целью введения его в учебный процесс.

Первую трудность для иностранца представляет выделение фразеологического оборота в тексте, идентификация его как устойчивого выражения, семантически и структурно неделимого, воспроизводимого в качестве готовой единицы.

Фразеологизм закрепляется в языковой практике народа в устойчивой форме. Иностранцу ввиду недостатка языковой практики трудно определить границы незнакомого фразеологизма. Следствием этого являются разного рода ошибки. Иностранные учащиеся могут нарушать постоянство лексического состава и закрепленный порядок слов, характерные для фразеологизма, воспринимая его как свободное словосочетание; например, вме-

сто ***тянуть кота за хвост*** («нудно, медленно говорить») – *тянуть кошку за хвост*; вместо ***выносить сор из избы*** («разглашать ссоры, происходящие между близкими людьми») – *выносить мусор из квартиры*; вместо ***вертеться как белка в колесе*** («быть в беспрестанных хлопотах, заботе») – *вертеться в колесе, как белка*.

Другая трудность овладения иноязычной фразеологией определяется образным, переносным значением фразеологизма. Чтобы уловить тонкости актуальной семантики фразеологического оборота, иностранному студенту необходимо владеть русским языком на очень хорошем уровне. Не сознавая, что значение фразеологизма не равно сумме значений его компонентов, иностранные учащиеся часто суммируют значения отдельных слов, пытаясь собрать их в единое целое. Те фразеологизмы, которые имеют скрытый смысл, вызывают у иностранцев особые трудности. Носители языка знают, понимают этот скрытый смысл ФЕ, а для иностранцев он часто становится лингвистической загадкой. Так, фразеологизм ***встречать*** кого-либо ***хлебом-солью*** означает «быть хлебосольным, гостеприимным». Китайские студенты, не понимая смысл выражения, думают, что речь идет о жадном человеке.

Некоторые ФЕ могут быть сложными для восприятия и осознания иностранными учащимися в силу утраты своей мотивированности. Даже носителю языка непонятно, например, почему выражение ***собаку съел*** имеет значение «мастер в каком-либо деле», что никак не связано с лексическими значениями слов *собака* и *съесть*.

Лексические трудности усвоения фразеологизмов, на наш взгляд, обусловлены входящими в состав ФЕ фразеологически связанными словами, стилистически маркированной лексикой, архаизмами, реже неологизмами, именами собственными и прочими словами с низкой частотностью употребления (***закадычный друг, дубовая башка, черный нал, попасть впросак, как зеницу ока, тришкин кафтан, казанская сирота, коломенская верста*** и др.). Национально-культурная специфика таких фразеологизмов часто определяется их происхождением: источниками здесь могут выступать художественные произведения, Библия, быт, национальные традиции или история. Аутентичное использова-

ние данных фразеологизмов требует не только языковых, но и лингвокультурных знаний.

Грамматические трудности изучения ФЕ связаны с наличием в их составе фразеологически связанных словоформ, устаревших форм слова, устаревших синтаксических связей (***на босу ногу, почить в бозе, шутка сказать***).

Достаточно часто возникают трудности с включением фразеологизмов в реальную живую речь. Особенности плана выражения фразеологизмов (в частности, присущая многим ФЕ вариативность) предопределяют варианты их употребления в речи, что выражается в существовании вариантов лексем, словоформ, факультативных компонентов. Так, ФЕ ***душа [сердце] разрывается [рвется] <на части>*** – ‘кто-либо тяжело переживает что-либо’ – может быть представлена следующими формами употребления: ***душа разрывается на части, сердце разрывается на части, душа рвется на части, сердце рвется на части, душа разрывается, сердце разрывается, душа рвется, сердце рвется***.

Грамматические особенности ФЕ обусловлены спецификой их употребления в речи. Многие фразеологизмы имеют ограниченную грамматическую сочетаемость. Например, часть русских фразеологизмов употребляется только в форме несовершенного вида (***лежать на боку, играть первую скрипку, держать камень за пазухой, носиться как курица с яйцом, дрожать над каждой копейкой***), а часть – только в форме совершенного вида (***заткнуть за пояс, язык проглотишь, пальчики оближешь, мухи не обидит, яблоку негде упасть***). В китайском языке нет грамматической категории вида, поэтому китайским студентам трудно усваивать и фразеологизмы данной группы.

Различие культур и традиций вызывает к жизни группу проблем культурологического характера. Русская культура и культура страны студента могут иметь разные истоки и основы, могут развиваться разными путями, но в них можно обнаружить и что-то общее. Поиск этих совпадений является одной из задач обучения фразеологии.

Живая речь носителя языка также является источником «формирования» ошибок в речи иностранца. Русские часто используют фразеологизмы в устной и письменной речи разных функциональных стилей. При этом нейтральных, межстилевых

фразеологизмов в русском языке не так много (например, ***время от времени, целиком и полностью***) и они могут вступать в синонимические и антонимические отношения с единицами других стилей. Большинство фразеологизмов – явления эмоциональной и экспрессивной разговорной речи или выразительного книжного языка: ***звезд с неба не хватает, ворона в павлиньих перьях, стреляный воробей*** (разг.), ***беречь как зеницу ока, служить идеалом, стоять у руля*** (книжн.). Чтобы правильно использовать фразеологизм, иностранец должен иметь представление о его стилистической принадлежности, общеупотребительности и других характеристиках.

Все указанные трудности являются серьезным препятствием для успешного освоения иностранными учащимися русской фразеологии, поэтому должны быть учтены при работе над развернутой лингводидактической классификацией ФЕ. В основу такой классификации, по нашему мнению, могут быть положены два основных критерия: 1) степень «полезности» ФЕ для формирования собственно лингвистических и лингвокультурологических знаний учащихся; 2) возможность ФЕ быть освоенной учащимся на конкретном уровне владения русским языком.

Наложение этих критериев на существующие лингвистические «профили» позволит адекватно оценить образовательный потенциал каждого фразеологизма и выделить три дидактические группы: 1) ФЕ, рекомендованные для введения в учебный процесс; 2) ФЕ, условно рекомендованные для введения в учебный процесс; 3) ФЕ, не рекомендованные для введения в учебный процесс.

Ввиду ограниченного объема статьи приведем лишь несколько примеров.

I. Классификация фразеологических единиц по семантической слитности компонентов и лексическому составу

Уровень владения языком	**ФЕ, рекомендованные для изучения**	**ФЕ, условно рекомендованные для изучения**	**ФЕ, не рекомендованные для изучения**
ТРКИ 1	в четырёх стенах	сломя голову	гол как сокол
ТРКИ 2	вкладывать душу	вавилонское столпотворение	бред сивой кобылы
ТРКИ 3	отрезанный ломоть	валять дурака	буриданов осел

II. Классификация фразеологических единиц по лексико-грамматическим типам

Уровень владения языком	**ФЕ, рекомендованные для изучения**	**ФЕ, условно рекомендованные для изучения**	**ФЕ, не рекомендованные для изучения**
ТРКИ 1	белая ворона	в час по чайной ложке	беречь как зеницу ока
ТРКИ 2	вставлять палки в колеса	гроша ломаного не стоит	во всю прыть
ТРКИ 3	вилами по воде писано	держать ухо востро	власть имущие

III. Классификация фразеологических единиц по происхождению

Уровень владения языком	**ФЕ, рекомендованные для изучения**	**ФЕ, условно рекомендованные для изучения**	**ФЕ, не рекомендованные для изучения**
ТРКИ 1	водить за нос	время – деньги	синий чулок
ТРКИ 2	под горячую руку	метать бисер перед свиньями	альфа и омега
ТРКИ 3	козел отпущения	ни в грош не ставить	исчадие ада

IV. Тематическая классификация фразеологических единиц

Уровень владения языком	**ФЕ, рекомендованные для изучения**	**ФЕ, условно рекомендованные для изучения**	**ФЕ, не рекомендованные для изучения**
ТРКИ 1	мало каши ел	себе на уме	медвежий угол
ТРКИ 2	семи пядей во лбу	седьмая вода на киселе	глухая тетеря
ТРКИ 3	пуд соли съесть	заморить червячка	не поминайте лихом

V. Стилистическая классификация фразеологических единиц

Уровень владения языком	**ФЕ, рекомендованные для изучения**	**ФЕ, условно рекомендованные для изучения**	**ФЕ, не рекомендованные для изучения**
ТРКИ 1	золотые руки	два сапога пара	драная кошка
ТРКИ 2	купить кота в мешке	как сельди в бочке	вешать лапшу на уши
ТРКИ 3	в одной лодке	по горячим следам	рыцарь печального образа

VI. Классификация фразеологических единиц с позиции эквивалентности / безэквивалентности

Уровень владения языком	**ФЕ, рекомендованные для изучения**	**ФЕ, условно рекомендованные для изучения**	**ФЕ, не рекомендованные для изучения**
ТРКИ 1	правая рука	бить баклуши	собаку съел
ТРКИ 2	жить как кошка с собакой	носить воду решетом	попасть впросак
ТРКИ 3	волк в овечьей шкуре	мерить на свой аршин	у черта на куличках

Как мы видим, отбор материала для создания фразеологических минимумов каждого уровня владения русским языком – это сложный и кропотливый процесс, требующий от преподавателя не только хороших лингвистических знаний, но и определенных умений (умения работать с большими объемами информации, грамотно интерпретировать материал и т. п.). «Просеивание» фразеологизмов через систему «профилей» позволяет выделить единицы, необходимые и достаточные для использования в речи иностранных учащихся каждого уровня подготовленности и маркировать их по этому принципу. Тогда станет возможной замена модели обучения фразеологии, которая на сегодняшний день во многом является схоластической, интуитивной, на научно обоснованную модель коммуникативно-прагматического типа. В этом отношении мы опираемся на мнение Б.А. Ларина, который пишет о том, что для обучения фразеологии «…надо выработать ясную и стройную схему для систематизации фразеологических словосочетаний, надо выяснить их образование и историю, надо уловить закономерность их появления и отмирания, удельный вес и соотношение с другими выразительными средствами языка» [1, с. 126].

В заключение отметим следующее:

- Вопрос об изучении фразеологии в курсе РКИ объясняется необходимостью формирования у иностранных учащихся системного представления о русском языке и русской культуре.
- Изучение фразеологизмов невозможно без грамотного методического инструментария, элементами которого являются в числе прочего разработанная модель обучения и классификации,

помогающие преподавателю организовать учебную деятельность, а учащемуся разобраться в сложных процессах развития метафорического значения фразеологизма.

- Вывод фразеологизмов в спонтанную речь возможен только «через систему и посредством системы», поскольку, именно «системность как критерий осознанности» (по Л.С. Выгодскому) позволяет сформировать в сознании иностранного учащегося глубинные связи на уровне формы ФЕ и ее ментального содержания.

Таким образом, «…употребление фразеологизмов в речи требует большой предварительной работы по их отбору, семантизации, организации адекватного восприятия в различных ситуациях, экстралингвических и языковых контекстах» [3, с. 76], и задачей преподавателя русского языка как иностранного является поиск новых путей и способов активизации этой работы.

Литература

1. Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание. – М., 1977. – С. 125–149.

2. Чепкова Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского государственного университета. – 2010. – С. 211–213.

3. Щукин А.Н. и др. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М.: Русский язык, 2003. – 305 с.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Е.М. Шахова, М.С. Фильцова

shahova72@mail.ru, marinafiltsova@yandex.ru

Медицинская академия имени С.И.Георгиевского (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

(*Симферополь*)

Отсутствие универсального метода обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, требует постоянного поиска средств, позволяющих расширить рамки урока. Для создания на занятиях ситуаций реального общения, для совершенствования речевой деятельности иноговорящих

служат аутентичные материалы, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Среди них важное место занимают ресурсы инфографики, под которой понимают визуализацию данных или идей, призванную донести до аудитории сложную либо объёмную информацию быстрым и понятным образом. Помимо изображений, инфографика может включать в себя диаграммы, блок-схемы, таблицы, карты, списки, видео и т.п., на основе чего выделяются инфографика-сравнение, инфографика-сценарий, инфографика-инструкция, инфографика-схема, инфографика-коллаж, инфографика-тест, видеоинфографика, интерактивная инфографика [8]. Средства инфографики дают возможность интенсификации процесса обучения, позволяющей сократить время для изучения какой-либо темы; адекватного отражения страноведчески важных аспектов и, соответственно, увеличения эффективности усвоения страноведческой информации; воссоздания реальной ситуации общения носителей языка, служащей содержательной основой речи обучающихся; проведения анализа, построенного на сопоставлении культурных реалий и особенностей родного и иного социумов [2]. Между тем приходится констатировать, что методика работы с инфографикой в целях формирования межкультурной и коммуникативной компетенций разработана недостаточно. На наш взгляд, это связано с малой технической оснащённостью помещений для занятий, отсутствием в них интернета, затруднениями даже в элементарном тиражировании цветных ресурсов инфографики и т.п. Кроме того, инфографика, как и большинство аутентичных материалов, в своей первоначальной форме не всегда подходит для учебных целей, поэтому, сочетая инфографику с другими учебными материалами, её следует подвергать лингводидактическим манипуляциям, касающимся структуры и языковых форм предлагаемого ресурса. В силу этого, работа с материалами инфографики требует дополнительных творческих усилий со стороны преподавателя, которые, однако, впоследствии полностью компенсируются, поскольку информация, представленная в виде инфографики, компактно организована, имеет продуманные, чёткие рамки, привлекательный современный дизайн и потому усваивается обучающимися

быстрее, чем при чтении обычного текста. Ресурсы инфографики, в которых имеются материалы «за» и «против», создают хорошие условия для формирования речи. Поскольку визуальный ряд состоит из дискретных единиц, а не из синтаксически законченных предложений, что обычно характеризует традиционно адаптированный текст, обучающийся постоянно находится в проблемной ситуации построения высказывания, оперирования этими дискретными единицами, что, с одной стороны, ведёт к их лучшему запоминанию, а с другой – к осмысленному усвоению структуры предложения. В этом случае осуществляется взаимодействие двух уровней оперативной речевой памяти – механизма интеллекта и механизма речи. Тем самым выполняется методическое требование строить обучение на принципе развития и речевой, и мыслительной активности. Коммуникация так же, как и любая речевая деятельность, зависит от дополнительного знания и выходит за рамки формальных грамматических структур [5].

Обратимся к собственному опыту использования ресурсов инфографики. В нашей коллекции имеется около 50 единиц материалов к ряду лексико-грамматических и страноведческих тем («Род, число, падеж существительных», «Система прилагательных», «Группы глаголов», «Лексика: город, транспорт, продукты, погода, человек», «Города России», «Праздники в России» и др.). Ср.: «Россия в цифрах» (применимо к разным темам; уровни A_2 – B_1, режим доступа: http://iamruss.ru/rossiya-v-tsifrah-infografika/?fbclid=IwAR2gmpacKw0b0l4p4xhMEVkgcJ7Q97uwGipqSZm16w4HILL2pUFDzLMCjgs); «Топ 20 мировых соцсетей», «Один день в интернете» (тема «Родительный падеж множественного числа»; уровень A_2, режим доступа: http://5coins.ru/2012/10/04/top-20-mirovyx-socialnyx-media/; http://5coins.ru/2012/04/16/chto-proisxodit-za-odin-den-v-internete/); «Восприятие цвета мужчинами и женщинами» (лексическая тема «Прилагательные, обозначающие цвет», уровень A_2); «Самые интересные и самые скучные работы» (тема «Творительный падеж с глаголами *быть, стать, работать*», уровень A_2, режим доступа: http://5coins.ru/2011/11/18/samye-interesnye-professii-dlya-rossiyan/); «Причины жизненного успеха» (лексическая тема

«Работа, профессия», уровень B_1, режим доступа: http://5coins.ru/2012/12/19/sekret-uspexa/); «Как мы используем смартфоны», «На что мы тратим свою жизнь», «Во сколько нужно ложиться спать?» (темы «Мой день», «Свободное время», уровень A_2, режим доступа: http://5coins.ru/2012/12/13/kak-my-ispolzuem-smartfony/; http://5coins.ru/2011/10/17/na-chto-my-tratim-svoyu-zhizn/; http://www.aif.ru/health/life/vo_skolko_nuzhno_lozhitsya_spat_infografika); «Как поздороваться на 10 языках?» (лингвострановедение, уровень A_2, режим доступа: http://5coins.ru/2012/04/11/kak-pozdorovatsya-na-10-yazykax/). В особую группу выделим ресурсы, содержащие информацию, актуальную для медиков: «Ваш мозг в цифрах» (научный стиль речи, медико-биологический профиль, уровень B_1, режим доступа: http://5coins.ru/2012/11/29/vash-mozg-v-cifrax/); «Два завтрака» (уровень B_1, режим доступа: http://5coins.ru/2012/09/11/dva-zavtraka/); «Бросить курить? А зачем?» (уровень B_1, режим доступа: https://ria.ru/20181115/1532697283.html) и др. Приведённые примеры показывают, что ресурсы инфографики можно подобрать для разных уровней владения языком, хотя наиболее эффективно (по вполне понятным причинам) проходит обсуждение таких материалов на уровне B_1.

Весьма привлекательным для студентов является понимание того, что инфографика обычно создаётся для носителей языка и посвящена актуальным проблемам жизни данной страны. Поэтому важным представляется этап выбора материалов инфографики, где должны учитываться следующие факторы: информационная насыщенность визуального ряда, его тематическая соотнесённость с основным текстом урока; достоверность, ориентация на современную действительность; возрастные особенности и познавательные возможности обучающихся; степень приближения грамматики, лексики и стиля речи обучающегося к грамматике, лексике и стилю инфографического ресурса; организация направленности внимания на содержание визуального ряда, а не на форму; степень владения техникой чтения. Назовём используемые нами сайты с русскоязычной инфографикой, содержащие большое количество готовых ресурсов и полезных ссылок: http://5coins.ru;

https://infogra.ru/infographics; http://infographer.ru; http://revision.ru; http://infographics.wciom.ru/; https://ria.ru/infografika/; http://www.aif.ru/infographic; https://histrf.ru/mediateka/infografika. Визуальная презентация материалов широко представлена также в англоязычном сегменте интернета [6].

Приёмы обучения речи с помощью инфографики, как и в случае использования традиционных приёмов, зависят от целей обучения и в соответствии с ними широко варьируются. Может быть предложена следующая последовательность заданий: 1) объяснение значения незнакомых слов, называющих ключевые понятия предлагаемого ресурса, любым из традиционных способов и контроль за знанием ранее встречавшихся; 2) объяснение слов и моделей, называющих отношения между ключевыми понятиями; 3) чтение и анализ инфографики (это задание может быть домашним); 4) ответы обучающихся на вопросы по содержанию темы с опорой на визуальный ряд (отметим, что диалог в этом случае может быть не совсем естественным – полные ответы, заменяющиеся обычно в речи короткими фразами, опирающимися на ситуацию / контекст. Однако, нарушая особенности разговорного синтаксиса, обучающийся запоминает правильное согласование и управление в речевом потоке, хотя, безусловно, следует стремиться к естественной форме и сохранению темпа диалогов. Подчеркнём, что этот вид работы представляется нам весьма эффективным, поскольку требует самостоятельного осмысления предлагаемого материала, осознания причинных связей, способствует решению проблемных вопросов). Для продуцирования и репродуцирования информативного содержания визуального ряда могут быть предложены задания на передачу содержания с различной степенью свёрнутости (планы, конспектирование, сжатие и т.п.), на передачу содержания выборочно (целевое извлечение информации), передачу содержания с целевой трансформацией (монолого-диалогическое единство, межстилевая трансформация, включение информации визуального ряда в рамки заданного плана, информативное описание визуального ряда и т.д.). Кроме того, выбранная инфографика может обрабатываться с помощью изъятия из целого одной законченной части; сокращения; использования техники коллажа; составления аннотации; заполнения пропусков в тексте инфографики; замен от-

дельных слов / частей; упрощения путём изъятия деталей и др. Весьма эффективны задания на трансформацию и комбинирование содержащихся в инфографике сведений. В этом случае возникает обсуждение, в ходе которого наибольшую коммуникативную ценность представляют разные точки зрения, требующие обоснования, что характерно для реального общения. Достаточно сложным заданием является подготовка выступлений по теме инфографики с записью основных тезисов слушателями и последующим воспроизведением и обсуждением прослушанных сообщений. Выбор типа задания определяется уровнем языковой подготовленности обучающихся [1; 4]. В целом представляется, что работа с материалом инфографики должна быть организована таким образом, чтобы она давала возможность трансформировать письменную речь не только в связное моновысказывание, но и в устный учебный, в том числе учебно-профессиональный диалог. Это позволяет обучать студентов живому обсуждению какого-либо вопроса / проблемы с использованием оценочных, экспрессивных, побудительных субъективно-модальных и др. подобных языковых и речевых средств общения. Что касается устной связной речи, то в этом случае проблемой является замедленность речи, неумение закончить мысль, логично развернуть собственное высказывание, в связи с чем целесообразно обучать правильному употреблению соединительных и противительных союзов; соединению двух простых предложений в сложные союзные; использованию вводных слов и предложений (*может быть, мне кажется, конечно, во-первых, во-вторых, например, правда, однако, ведь* и т.п.); учить отвечать на односложную реплику преподавателя многопредложной репликой-высказыванием, выражающей согласие, отказ, собственное мнение, оценку услышанного и т.п. Вместе с этим обращается внимание на правила синтагматического членения, интонационное оформление многосинтагменных предложений, что, безусловно, ускоряет темп речи обучающегося.

Как относиться к неизбежным речевым ошибкам? С нашей точки зрения, в рассмотренных ситуациях эффективно «летучее» исправление, без анализа, без особой фиксации внимания студента на ошибках (безусловно, в том случае, если допущены ошибки на неизвестные правила грамматики / стилистики или

ошибки незначительные). Кроме того, ошибки, на наш взгляд, не всегда должны исправляться преподавателем. Уровень современных гаджетов позволяет легко записать речь студента и преподавателя. Студенты самостоятельно сравнивают оба варианта, отмечая лексико-грамматические / стилистические расхождения. Так постепенно совершенствуются навыки аудирования. При подведении итогов в конце занятия преподаватель комментирует типичные ошибки и при необходимости предлагает индивидуальные корректировочные задания [3].

В заключение следует сказать, что инфографика, являющаяся составной частью урока и требующая активного решения речемыслительных задач, развивает самостоятельность речи и повышает мотивацию обучающегося, который чувствует, что способен понять и проанализировать аутентичную информацию, предназначенную для носителей языка. Всё это, на наш взгляд, делает инфографику весьма интересным учебным ресурсом.

Литература

1. Билык М.П., Фильцова М.С. Коммуникативная ситуация как фактор порождения диалогической речи при обучении РКИ (уровни A_1 – A_2, англоязычная форма обучения) // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57 – 2. – С. 41 – 47.

2. Д'Эфилиппо В., Болл Дж. История мира в инфографике. М.: Альпина Паблишер, 2014. – 224 с.

3. Майборода С.В. Проблема формирования коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза при подготовке к участию в учебной коммуникации // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в российских университетах нефилологического профиля. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб, 2018. – С. 178 – 185.

4. Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Профессиональная коммуникация на занятиях по РКИ в медицинском вузе: программы, учебники, методические инновации // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). – С. 256 – 258.

5. Шахова Е.М., Паутова К.А. Функционально-коммуникативный подход к изучению языка как один из наиболее удачных методов в практике РКИ /Е. М. Шахова, К. А. Паутова. // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур VI Международная научно-практическая конференция. Труды и материалы. Под редакцией В.В. Орехова, Е.Я. Титаренко. 2018. С. 185-187.

6. Электронный ресурс. Режим доступа: http://ikraine.net/infografika-gde-brat-kak-delat-i-chto-ona-daet/#.XDHqcDoVTMU.
7. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.teachrussian.org/Materials/4812d601-b54e-4d94-b3b3-5bc735bf6a27/using-infographics.html?lang=ru
8. Электронный ресурс. Режим доступа: https://medium.com/@aidapacheva/как-я-перестала-волноваться-и-полюбила-8-типов-инфографики-88ab1168ce02

КОМБИНИРОВАННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ

Юань Лися, Ю.В. Агеева
yuanlixia@163.com, jageeva@yandex.ru
Тайшаньский государственный медицинский университет (КНР)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Вопрос о том, как найти наиболее оптимальные формы для проведения занятий, всегда занимает важное место в педагогическом исследовании. В соответствии с традиционным подходом к обучению в аудитории преподаватель объясняет, задает вопросы, а студенты слушают, записывают в тетради то, что нужно, запоминают, выполняют домашние задания. С каждым годом появляется все больше новых форм обучения иностранному языку, в том числе и русскому, например, интерактивные формы обучения, проектирование, использование кластеров, инфографика и т.д.

С развитием техники информационная среда и условия обучения в вузах улучшаются: у преподавателей меняются принципы обучения, используются новые методы и виды деятельности. Появился термин «комбинированная форма обучения» (далее КФО), который называет комбинирование непосредственного и опосредованного (с помощью электронных средств коммуникации, например, интернет-платформы при университете, Вин-чат, QQ и т.п.) общения преподавателя с учащимися с помощью компьютерных технологий, а также подразумевает применение используемых ресурсов на аудиторных занятиях для организации самостоятельной работы [1, с.115].

Термин «комбинированное обучение» происходит от словосочетания «blended learning» М. Дрискола (M. Driscoll). «Речь

идет не об одной технологии, а о некоторой их комбинации, а именно: комбинации режимов работы, основанных на интернет-технологиях; комбинации различных педагогических приемов; сочетании образовательных технологий с обучением в процессе личного общения; сочетании технологий обучения с реальными профессиональными задачами» [6, с. 54]. Но надо отметить, что в процессе преподавания иностранных языков часто еще используется термин «смешанная форма обучения», а КФО – только для дистанционной формы обучения. По мнению И.О. Филипповой, термин «смешанное обучение» является синонимом терминов «интегрированное обучение» (интеграция очного и дистанционного обучения – Е. С. Полат, Е. В. Бутенкова, М. В. Овчинникова и др.), «комбинированные» (М. А. Бовтенко и др.) или «смешанные формы обучения» (С. В. Титова, А. Л. Назаренко, В. А. Фандей и многие др.) [3, с. 1675]. Соглашаясь с тем, что все эти понятия являются синонимами, мы выбираем термин «комбинированное обучение», так как именно он наиболее точно, по нашему мнению, отражает то самое совмещение традиционных форм с информационными образовательными технологиями.

В настоящее время КФО активно внедряется в процесс обучения в китайской аудитории и становится неотъемлемой частью учебного процесса. КФО считается наиболее перспективной в области гуманитарных наук, в том числе и в сфере обучения иностранному языку.

В современном Китае данная форма обучения стала распространяться благодаря профессору Хэ Кэкан (何克抗), который ввел «blended learning» в китайские университеты (Хэ Кэкан 2002, 2005, 2012). Он утверждал, что новый способ обучения, изменяющий связь учащихся с преподавателями, усиливает роль преподавателей по сравнению с традиционным обучением, а также изменяет структуру обучения (Хэ Кэкан 2002, 2005, 2012) [7, 8, 9].

Данный вид обучения имеет следующие особенности:

1. Более тесное взаимодействие преподавателя с учащимися.

2. Многосторонность обучения с использованием разных типов заданий (онлайновых или традиционных домашних) – письменных или устных.

3. Индивидуальный подход к каждому учащемуся.

4. Возможность использования неограниченных ресурсов Интернета.

Кроме того, КФО способствует созданию уникальной образовательной среды для повышения активности и инициативности учащихся за счет функционирующих на ее основе разнообразных коммуникационных сервисов (форумов, сайтов и т.п.). Т.Л.Шапошникова предлагает «ввести в рассмотрение особые формы проявления активности – самостоятельность и творчество и как высшее проявление – саморегуляцию или самоуправление» [5, с. 244–245]. Благодаря онлайновой среде комбинированное обучение становится единой информационно-образовательной формой. Можно сказать, что в настоящее время как традиционное обучение, так и электронное обучение выступают в качестве интегрирующих звеньев КФО.

Таким образом, КФО – «преимущественно персонализированное профессиональное обучение по индивидуально-групповой образовательной программе с дистанционной формой обучения (от 30 до 70 % общего учебного времени занято онлайн-деятельностью)» [2, с. 20].

Этапами комбинированного обучения являются следующие:

– «дистанционное изучение теоретического и практического (при необходимости) материала;

– очные занятия, как правило, направленные на освоение практического материала и разбора проблемных вопросов;

– контроль как очный (экзамен, зачет), так и дистанционный» [3, с. 39].

Нами была предпринята попытка комбинированного обучения в китайской аудитории Тайшаньского государственного медицинского университета в рамках курса «Практика русского языка». Это один из самых важных предметов по специальности. В соответствии с учебным планом данный предмет преподается всего семь семестров. Для примера внедрения нового типа обучения мы проанализировали занятия четвертого семестра. Учащиеся – студенты-филологи второго курса. Комбинированное обучение проводилось в два этапа: с марта по июль 2017 года и с марта по июль 2018 года. На первом этапе мы вели занятия по заданиям (предтекстовым, послетекстовым), а в процессе второго этапа – по темам, данным в учебнике, например, «Москва», «Человек и

природа» и др.). Было установлено, что форма второго этапа лучше воспринималась учащимися, они всегда четко знали, когда и что должны делать.

В данной таблице обобщается главное содержание комбинированного обучения первого и второго этапов.

Факторы	**Первый тур**	**Второй тур**
Учебник	Учебник «Восток» (новое издание, т. 4., П., 2011).	Учебник «Восток» (новое издание, т.4, П., 2011).
Общее время обучения	54 пары (по 100 минут)	54 пары (по 100 минут)
Время комбинированного обучения	6 пар (по 100 минут)	10 пар (по 100 минут)
Время традиционного обучения	48 пар (по 100 минут)	44 пары (по 100 минут)
Число учащихся	17	35
Онлайновые сообщения	48	51
Онлайновые учебные пособия	90	76
Онлайновые экзаменационные билеты	632	1081
Онлайновые задания	13	15
Онлайновое тестирование	7	13
Онлайновые анкеты	2	2
Частота доступа в интернет-предмет	1620	3223
Время доступа в интернет-предмет	1640880 минут	9297 минут

С помощью поддержки интернет-платформы при университете комбинированное обучение на занятиях «Практика русского языка» в четвертом семестре было успешно внедрено. В результате были сделаны следующие выводы.

С точки зрения преподавателей:

1. Недостаточно онлайновых готовых материалов обучения на русском языке.

2. Проверка онлайновых домашних заданий занимает много времени из-за большого количества студентов.

3. Освоение техники для подготовки нужных видеоматериалов у некоторых преподавателей вызывает определенные трудности.

С точки зрения учащихся:

1. Интерес к иностранному языку недостаточно высок.

2. Активность в учебе низкая, времени для подготовки заданий не хватает.

3. Нет достаточного умения владения техникой.

На основании сделанных выводов мы пришли к заключению, что преподавателям необходимо:

- пройти соответствующие курсы повышения квалификации;
- подготовить все нужные видеоматериалы заранее;
- привлечь студентов к выбору оптимальных заданий;
- мотивировать учащихся выполнить эти задания.

Кроме того, помимо несомненных преимуществ новой формы обучения были выявлены и некоторые проблемы, например: как совершенствовать учебную среду Интернета; как управлять процессом учебы; какие методы и способы обучения больше подходят учащимся и др. В дальнейшей практике мы хотим развивать положительные стороны, по возможности избегая недостатки комбинированного обучения.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что КФО – одна из наиболее продуктивных и перспективных форм обучения, которая получает все большее распространение в университетах Китая, так как имеет ряд преимуществ над другими, более традиционными формами обучения.

Литература

1. Бурцева Е. В. Актуальность запоминания иероглифов студентами в современных условиях доступа в глобальное информационное пространство // Сибирский педагогический журнал, № 6 (106), 2015. С. 113-119.

2. Никитин М. В. Потенциал комбинированных форм обучения в сетевом колледже – образовательном комплексе // Профессиональное образование в России и за рубежом 4 (28) 2017. С.19-23.

3. Пьяных Е. Г. Использование технологий дистанционного обучения при работе с магистрантами. // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. 1 (7). С.38-41.

4. Филиппова И.О. Основные направления деления на модели смешанной формы обучения иностранным языкам в вузе // В мире научных

открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015. № 3.3 (63). С. 1675-1690.

5. Шапошникова Т.Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных компьютерных технологий в обучении студентов вуза: дис. … докт. пед. наук. 10.00.08 / Шапошникова Татьяна Леонидовна. – Ставрополь, 2001. – С. 244-245.

6. Driscoll M. Blended learning: Let’s get beyond the hype/ M. Driscoll // E-learning. – 2002, Vol.3, No. 3. – P.54.

7. 何克抗，李文光. 教育技术学. 北京：北京师范大学出版社，2002.10.

8. 何克抗. 信息技术与课程深层次整合理论. 北京：北京师范大学出版社，2008.8.

9. 何克抗. 中国特色教育技术理论的建构与发展. 北京：北京师范大学出版社，2012.3.

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ

О.Л. Арискина
ariskina@list.ru
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»
(Саранск)

Введение в начале 2000-х гг. в учебные планы новой дисциплины «Русский язык и культура речи» было продиктовано снижением уровня речевой культуры в обществе после развала СССР: маятник резко качнулся от цензуры в сторону нелитературных вариантов языка (стало модно в СМИ, в политике говорить на жаргоне, просторечии, использовать в публичном общении мат, россияне стали меньше читать, все сложнее стало увлечь чтением детей, привыкших к «веселым картинкам» в презентациях, а еще и бурное развитие Интернет-технологий способствовало призыву «Чат – правила молчат!»). Новый учебный предмет должен был исправить это положение.

С тех пор многое изменилось: на смену одним ОПОПам и ФГОСам пришли другие; формирование знаний, умений и навыков, необходимых специалисту, трансформировали в компетентностный подход. Да и сама система российского высшего образования претерпела колоссальные метаморфозы: Болонский процесс принес нам новшества в виде бакалавриата и магистратуры, БРС (балльно-рейтинговой системы). Важно проследить, как все это повлияло на дисциплину «Русский язык и культура речи», на ее место и роль в системе образования.

Цель данной статьи – выявить изменения, произошедшие в организации учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», обозначить задачи и поставить проблемы.

Когда курс «Русский язык и культура речи» только зарождался в начале 2000-х гг., многие преподаватели недоумевали, чем именно его наполнить. Нередко тот, кто читал какой-либо раздел дисциплины «Современный русский язык», продолжал читать то

же самое в рамках культуры речи только уже на межфаке. Конечно, сразу вставал вопрос о «неперевариваемости» сложной лингвистической терминологии студентами других факультетов, о нехватке хороших учебно-методических материалов, о большом объеме теории.

Все эти проблемы решались постепенно: 1) начали выходить в свет один за другим учебники и учебные пособия Федосюка М.Ю. и Ладыженской Т.А. [6], Введенской Л.А. [2], Граудиной Л.К. и Ширяева Н. [5], Голуб И.Б. [4] и др.; 2) следом пришло понимание, что необходимо дифференцировать программу по дисциплине «Русский язык и культура речи» а) для студентов гуманитарных факультетов (нефилологов), б) для студентов технических и естественно-научных направлений, в) для студентов-филологов.

Так, со студентами-инженерами и студентами-механиками анализировались и синтезировались научно-технические тексты, составлялись различные инструкции [8]; со студентами гуманитарных направлений акцент делался на работу со стилями, на умение вербализировать любое произведение искусства (музыки, живописи, скульптуры, архитектуры и т.п.), историческое событие, процесс и др., при этом большое внимание было направлено на развитие не только логического мышления, но и образного, на развитие того, что в последнее десятилетие принято называть эмоциональным интеллектом. Кроме этого, данный курс способствовал формированию межпредметных связей и формированию в сознании студентов цельного образа мира, что и должно пониматься под образованием. Изучая понятия «варианты языка», «культура речи» и «культура речевого поведения», постулаты Г.П. Грайса, стараясь осознать разницу между речевым общением и речевой деятельностью, знакомясь с понятиями о тексте, его типах и формах, о жанре, стиле и средствах его формирования [7], студенты учились смотреть на мир через призму языка, понимали, насколько важны социальные функции этой знаковой системы (а ведь многие со времени школы представляли язык как систему скучных и не всегда понятных правил орфографии и пунктуации). Увлеченные преподаватели создавали УМК, в которых основные понятия дисциплины «Русский язык и культура речи» помогали студентам углубить знания по их специально-

стям. Так, со студентами исторических факультетов анализировались «Русская правда» Ярослава Мудрого, «Повесть временных лет», шла активная работа по изучению историзмов и архаизмов, этимологии фразеологизмов, пословиц и поговорок, огромной популярностью у студентов пользовались занятия, на которых рассматривались тексты из «Всеобщей истории, обработанной Сатирикономъ» (1911 г.) [3]. Со студентами из Института национальной культуры велась тоже дифференцированная работа: актеры занимались освоением фонетических и орфоэпических норм, интонационных возможностей русской речи, представители прикладного творчества учились вербализировать произведения искусства, презентовать собственные работы, культурологи занимались выявлением интертекстуальности. Медики подробнее останавливались на природе термина, могли высказать свои предпочтения, какой термин эффективнее – метафоричный исконный или неориентирующий заимствованный. Обучающиеся на технических специальностях вели словари терминов и профессионализмов, обслуживающих их сферу деятельности. Политологи и регионоведы изучали ораторскую речь, пробовали свои силы в публичных выступлениях, организовывали панельные дискуссии, круглые столы, парламентские дебаты; юристы играли роли судей, адвокатов, прокуроров. Однако неизменным для всех направлений было изучение трех разделов: «Коммуникативные качества», «Нормы» и «Стили».

Чем занимались на парах «Русского языка и культуры речи» студенты-филологи? Они занимались тем же самым, но более глубоко. Им в полном объеме предстояло освоить не только нормы, коммуникативные качества речи и стили, но терминологический аппарат культуры речи как науки, познакомиться с концепцией Б.Н. Головина, знать филологическую традицию выделения коммуникативных качеств речи [1], разбираться в экстралингвистических и собственно лингвистических факторах формирования стиля, что готовило их к знакомству в будущем с такой дисциплиной, как «Стилистика», и, наверное, самое главное – на этих занятиях они учились писать, редактировать и рецензировать тексты;

3) в начале 2000-х гг. была возможность увеличить объем часов, отводимых на изучение данной дисциплины, за счет перево-

да лекционных занятий, рассчитанных на поток, в лабораторные или практические, на которых аудитория сокращалась до одной группы или ее половины. Результат подобной работы трудно переоценить: студенты овладевали нормами русского литературного языка, могли анализировать и синтезировать тексты разных стилей и жанров, осмысленно относились к использованию терминологии в речи, видели межпредметные связи, имели в сознании образ мира и представление о своем месте в этом мире. Так было. Конечно, не везде. Но в данной статье мы делимся собственным опытом и опытом наших коллег.

Что стало? О некоторых изменениях мы уже сказали в обобщенной форме. Охарактеризуем их чуть подробнее.

Во-первых, после разделения специалитета на бакалавриат и магистратуру дисциплина «Русский язык и культура речи» осталась под этим названием в рамках бакалавриата, а на всех направлениях магистратуры преподается курс «Культура делового общения». Только некоторые факультеты сохранили форму специалитета (в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарёва это все направления подготовки в мединституте, а также специальность «Правоохранительная деятельность» на юридическом факультете), там также читается курс «Культура делового общения». Причем до этого руководство специалитета старалось «сочинить» другие номинации для этой дисциплины: «Русский язык в деловой документации», «Русский язык и деловая коммуникация» и т.п.

Во-вторых, резко сократились часы на изучение данного курса. Если на некоторых факультетах культура речи была два года (4 семестра!), то теперь, как правило, всего один семестр, причем чаще в учебном плане на нее выделяют даже не 36 часов, а 18. А для некоторых специальностей данный курс стал факультативным.

Студенты-филологи вообще его лишились. И вот уже несколько выпусков студентов филологических факультетов никогда не сталкивались с такой дисциплиной, как «Русский язык и культура речи». Результат печален: о нормах они помнят (или не помнят) со времен подготовки к ЕГЭ, практиковаться с текстами разной направленности возможности более нет, а самое главное – мозаичность восприятия информации. Конечно, положение спа-

сают в какой-то мере курсы «Стилистика», «Социологические аспекты изучения русского языка», спецкурсы «Прагмалингвистика» и т.п., но практической текстовой работы все равно мало.

Вместо вектора на формирование знаний, умений и навыков, необходимых специалисту, появился вектор на развитие компетенций. В принципе, компетентностный подход неплох и для реализации многих коммуникативных задач вполне эффективен. Однако разработчики этой образовательной парадигмы не учли необходимости дифференциации дисциплины, дифференциации, которая уже существовала там, где были увлеченные преподаватели. Практически на всех факультетах курс «Русский язык и культура речи» должен формировать одну компетенцию: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (при этом цифровое обозначение ОК на разных специальностях может отличаться). Результатом освоения должен стать первый уровень (пороговый), согласно которому студент должен знать:

– основные положения культуры речи и речевого общения,

– коммуникативные качества речи,

– виды норм и функциональные стили русского литературного языка;

уметь:

– отбирать языковые и речевые средства в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей;

владеть:

– навыками восприятия и создания текстов различных стилей и жанров, навыками построения публичной речи.

Однако количество часов, отведенное на данную дисциплину, делает такой результат практически недостижимым.

Подведем итоги наших размышлений. Дисциплина «Русский язык и культура речи» – очень нужный учебный предмет в вузе. Изменение в ОПОП привело к сокращению часов на изучение этого курса, что негативно сказалось на уровне речевой и общей культуры выпускников, а также уничтожило дифференциальный подход к данной дисциплине, поэтому основные задачи следует формулировать следующим образом: 1) важно, чтобы этот курс был в планах всех специальностей, 2) необходимо увеличить ко-

личество часов на изучение культуры речи, 3) нужно создавать учебные пособия «Русский язык и культура речи» для разных направлений подготовки.

Литература

1. Аннушкин В.И. Коммуникативные качества речи в русской филологической традиции: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2014. – 88 с.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 384 с.
3. Всеобщая история, обработанная «Сатириконом». М.: Айрис-пресс, 2004. – 304 с.
4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: учеб. пособие. М.: Университетская книга, Логос, 2008. – 432 с.
5. Культура русской речи: учеб. для вузов. // Под ред. Л.К. Граудиной и Н. Ширяева. М.: НОРМА-ИНФРА, 2006. – 560 с.
6. Русский язык для студентов-нефилологов: учеб. пособие для вузов / Федосюк М. Ю., Ладыженская Т.А., Михайлова О.А., Николина Н.А. – М., Флинта, 2002. – 252 с.
7. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студентов гуманитар. специальностей ун-тов / Н.Б. Ипполитова и др. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2006. – 164 с.
8. Сивцова Н. В., Арискина О.Л. Русский язык и культура речи для студентов инженерных специальностей: учеб. пособие. Ч.1. Саранск: Лямбирская тип. "Партнер", 2008. – 52 с.

ПУТИ УСТРАНЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ УРОВНЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Г. Ю. Богданович, Л.И. Рудницкая
Таврическая академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского
(Симферополь)

В соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования введена дисциплина «Русский язык и культура речи», которая является чрезвычайно важной для формирования культурной и коммуникативной компетенции будущего специалиста. Достаточно большую часть этого курса занимает работа над нормами современного

русского языка. Общепринятой и четкой является классификация норм согласно языковым уровням. Выделяют орфоэпические нормы, акцентологические, лексические, грамматические и др. Если в орфоэпии, грамматике нормы ориентируются на образец, модель, то в лексике проявление, реализация нормы подчиняются ещё и содержанию, зависят в каждом конкретном случае от контекста, потому что только в нём правильно можно использовать синонимы, паронимы, многозначность, фразеологизмы.

Однако в русской речи на территории Крыма источником многочисленных лексических ошибок является бесконтрольное использование лексических элементов близкородственного украинского языка. Такие слова засоряют русскую речь, создавая в тексте смысловую двузначность, которая выступает в виде межъязыковой омонимии.

Наблюдения показывают, что включение лексических украинизмов в русскую речь обычно происходит непреднамеренно, спонтанно. Причиной обращения говорящих к подобной лексике является отсутствие в их речевом сознании чёткого разграничения лексических единиц русского и украинского языков, что приводит к образованию гибридных, контаминированных форм. Например, из речи студентов: *Развитию спорта у нас на факультете* ***приделяют*** *много внимания (*вместо *уделяют – укр. приділяти). На первом курсе у меня* ***успешность*** *была хорошая (*вместо *успеваемость – укр. успішність). Я сейчас в Симферополе* ***перебуваю****, скоро и домой поеду (*вместо *пребываю – укр. перебуваю)*. Аналогичные примеры из разговора студентов: *– А Керим с Иваном разве не пойдут сегодня на пару? – Нет. Они пошли* ***гулять*** *в баскетбол. У них завтра соревнования* (вместо *играть –* укр. *гуляти*). *– Как у вас прошла практика? – Ой, тяжело. Очень было жарко, кругом* ***пыл. Сдаётся*** *мне, что на тот год туда никто больше не поедет* (укр. *пил* – русск. *пыль*; русск. *пыл*: *1. Сильный жар, пламя; 2. Сильное внутреннее возбуждение, страстный порыв. Сдаётся* вместо *кажется.* В русском языке есть глагол *сдаваться*, но такого значения у него нет. Ряд других значений укр. *здаватись* и рус. *сдаваться* действительно совпадает) и т.п. [1, с.58].

Выдающиеся мастера перевода К.И. Чуковский и М.Т. Рыльский не раз предостерегали от ошибок подобного рода.

«Украинская баба – старуха, а поэтому переводить русское «молодая баба» (а не «молода жінка», «молодиця») – нелепость», – писал М. Т. Рыльский [2, с.58]. К. И. Чуковский приводит примеры словарных ошибок в переводах стихов Т. Г. Шевченко Ф. Сологубом: «Пішла луна гаєм» – «Пошла луна лесом» (вместо пошло эхо …); «старці» (нищие) в переводе оказались *старцы* (хотя эти *старцы* часто бывали подростками); «камора» – по-русски *амбар*, у переводчика же – *каморка*: «Из каморки новой бочки выкатили с мёдом» [3, с. 230].

Как известно, лексико-семантическая интерференция (ЛСИ) может происходить двумя путями. Первый – когда слово одного языка ассоциируется с таким же по форме, но иным по значению словом другого языка. Второй – когда слово одного языка вызывает ассоциации, связанные с истинным его значением, данное слово переносится в другой язык, в котором оно имеет иное значение. Например, в одном из студенческих рефератов читаем: *«Энтузиазм и творчество масс – вот тот грунт, на котором прорастают семена наших достижений»*. Слово *грунт* лишь в украинском языке имеет то переносное значение, в котором оно употреблено в данном предложении: «*то, что является основой чего-нибудь*». Ему соответствует русское *почва*. Поэтому следовало написать: *«Энтузиазм и творчество масс – вот та почва, на которой прорастают семена наших достижений».* Аналогичная ошибка допущена в сочинении студента: *«В небе протянулись ключом журавли»*. Здесь полисемантичное украинское слово *ключ* (одно из значений которого – «*ряд живых существ, движущихся один за другим»*) оказывает отрицательное интерферирующее воздействие и заменяет в данном случае русские синонимичные слова *вереница, череда*. Иллюстрацией подобного речевого использования межъязыковых омонимов может служить следующий пример: «*Ты знаешь, что в этом году в Евпатории будет проходить конкурс «Лучшая рыбалка года…*». Ср.: укр. *рыбалка* – «*рыболов, рыбак»*, русск. *рыбалка* – «*рыбная ловля*» и др. [1, с. 68].

Из приведённых примеров видно, что существование межъязыковых омонимов иногда создаёт смысловую двузначность, и это, конечно, негативно отражается на речевой практике.

Для осуществления практической направленности работы по устранению ЛСИ необходимо обратить внимание на следующее: 1) ошибки, вызванные лексико-семантической интерференцией, чаще всего встречаются в употреблении семантически соотносительной лексики. К ней относятся слова, имеющие в системе значений большее или меньшее число совпадающих элементов; 2) особенно часто ЛСИ фиксируется в употреблении многозначных слов, т.е. возникает при несовпадении объёма значений, расхождениях в смысловой структуре семантически соотносительных слов; 3) сравнение объёма значений и смысловой структуры многозначных слов в русском и украинском языках способствует преодолению в сознании обучающихся ложного представления не только о тождестве значений русских и украинских слов, но и о тождестве их употреблений и возможностях их сочетаний.

Таким образом, изучение интерференции на основе данных сопоставительного анализа русского и родственного ему украинского языков позволяет выделить четыре типа русско-украинских лексических соответствий (билексем): 1) слова, совпадающие или сходные по звучанию и имеющие в обоих языках одинаковый объём семантики; 2) слова специфически русские и специфически украинские, обозначающие одно и то же. (Ср.: русск. *чистый, аккуратный,* ***опрятный*** *мальчик*; укр. *чистий, акуратний,* ***охайний*** *хлопчик*); 3) слова одинаковые или сходные по звучанию, но не совпадающие по значению (так называемые межъязыковые омонимы и паронимы); 4) многозначные слова, совпадающие в обоих языках в одном или нескольких значениях и различающиеся другими.

Предлагаем несколько типов заданий, предназначенных для студентов разных специальностей, которые, на наш взгляд, могут помочь в устранении явлений интерференции:

1. Выпишите из толкового словаря русского языка все значения слова *гулять*. Сопоставьте смысловую структуру этого слова в русском и украинском языках. Составьте предложения с этим словом.

2. По толковому словарю русского языка познакомьтесь со значением слова *свет*. Какого или каких значений слова *свет* нет в русском языке, но есть в украинском? Исправьте ошибку в словосочетании *световые проблемы*?

3. Из поставленных в скобки слов выберите нужный вариант. С помощью толкового словаря русского языка установите смысловое различие между этими словами.

Теорему (доказать, довести); задачу (развязать, решить); домой (провести, проводить).

4. Обратите внимание на одинаково звучащие, но разные по значению русские и украинские слова: русск. *луна – небесное тело, укр. луна – эхо; русск. дурно – плохо, укр. дурно – даром; русск. мешкать – медлить, укр. мешкати – проживать, русск. качка – качание судна на волнах, укр. качка – утка* и др. Составьте предложения с русскими словами.

5. Сравните лексические значения слова *брак* в русском и украинском языках. Какого значения слова *брак* нет в русском языке, но есть в украинском?

6. Русскому прилагательному *наглый* («*отличающийся крайней дерзостью и нахальством»*) соответствует украинское слово *нахабний*, но лексема *наглый* функционирует и в украинском языке только со значением «*внезапный, неожиданный*». Подберите синонимы к словам *наглый, внезапный;* составьте с ними словосочетания.

Итак, среди причин, вызывающих лексико-семантическую интерференцию, важнейшими являются следующие: расхождение в смысловой структуре слова и объёме значений слов; структурная асимметрия компонентов многозначных слов; неодинаковый количественный состав и семантические различия между членами синонимического ряда; несовпадение лексической сочетаемости; русско-украинская языковая омонимия.

Поэтому на практических занятиях в систему заданий необходимо вводить упражнения, направленные на предупреждение и преодоление явлений интерференции. Это означает, что при отборе языкового материала нужно учитывать те трудности, которые возникают у студентов в усвоении определенной лексики. Следует широко использовать на практических занятиях словари, в первую очередь толковые, а также словари паронимов, синонимов, антонимов и др.; составлять с подобранными словами словосочетания, предложения и т. п. При отборе слов надо учитывать их качественную характеристику не только в плане семанти-

ческом, но и в плане эмоционально-экспрессивном, стилистическом, грамматическом и орфографическом.

Литература

1. Богданович Г.Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие // Г.Ю. Богданович, Л.И. Рудницкая. − Симферополь: ИТ «Ариал», 2017. – 284 с.

2. Рильський М.Т. Мистецтво перекладу: статті, виступи, нотатки / М.Т. Рильський – Київ: Радянський письменник, 1975. – 345 с.

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

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ СЕГОДНЯ: ТРУДНЫЕ СЛУЧАИ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЯ

О.И.Глазунова
o.i.glazunova@mail.ru
Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург)

В 2009 году «Российская газета» сообщила о введении новых норм русского языка: «С 1 сентября любой гражданин нашей страны, который обсуждает “до́говоры по сре́дам” и пьет “вкусное кофе” с “йогу́ртом”, будет считаться вполне образованным и грамотным человеком» [3]. В качестве нормативных – тех, к которым следует обращаться в спорных случаях (включая ЕГЭ), – было предложено использовать следующие словари: «Орфографический словарь русского языка» Б.Букчиной, И.Сазоновой и Л.Чельцовой, «Грамматический словарь русского языка» под редакцией А.Зализняка, «Словарь ударений русского языка» И.Резниченко и «Большой фразеологический словарь русского языка» с комментариями В.Телия.

Стоит отметить, что в обществе эти нововведения были восприняты крайне неоднозначно. В Интернете сразу же появились комментарии о том, что «скоро можно будет наконец говорить: “ло́жить подписанные доку́менты в по́ртфели и отправлять их с шо́фером”». И даже среди лингвистов нашлись те, кто выразил несогласие со столь безапелляционным решением. Например, Л.А.Вербицкая прокомментировала введение новых норм следующим образом: «Считать, что с 1 сентября то, что написано в

этих словарях, вдруг стало нормой, – невозможно. Конечно, эти словари можно учитывать, но ограничиваться их рекомендациями категорически нельзя. Это просто достойный повод обсудить важные вопросы, связанные с языковой нормой» [3].

Вопросы кодификации, особенно в сфере языка, имеют чрезвычайно важное значение. К введению норм следует подходить осторожно, не навязывая те или иные варианты, а объясняя причину их возникновения в русском языке. В течение длительного времени перед лингвистами вставали вопросы относительно того, каким вариантам следует отдавать предпочтение: стоит ли фиксировать в словарях изменения в зависимости от частотности того или иного употребления или, наоборот, необходимо отражать наиболее целесообразные, с точки зрения лингвистики, разновидности.

Очевидно, что все, что касается введения норм, требует тщательной проработки. Норма – понятие неоднозначное и постоянно меняющееся. В словарях 80-х и 90-х годов прошлого века, например, слово *фольга* рекомендовалось произносить с ударением на первом слоге – *фóльга*, а *йогурт* – на последнем. Многие помнят, что еще недавно сложные союзы *несмотря на то что*, *перед тем как* и др. обязательно включали в свой состав запятую после указательного местоимения. В наши дни мы говорим и пишем иначе, и это ни у кого не вызывает отторжения.

Культура речи начинается там, где язык предлагает выбор. Норма русского литературного языка начала складываться с XVI века после объединения русских земель вокруг Москвы. В XVIII веке, когда столицу перенесли в Петербург, норму стали определять северно-русские говоры, которые были распространены в новой столице. Стоит отметить, что эти различия сохранились и в наши дни.

Край тротуара в Москве называют *бордюром*, а в Петербурге – *поребриком*. Московскую *булку* в Петербурге называют *батоном*, *шаурму – шавермой*, а *гречку – гречей*. И *подъезд* в Петербурге редко встретишь, для обозначения входа в дом используют слово *парадная* (*войти в парадную*, *ждать в парадной*), и даже *единый проездной билет* петербуржцы называют не иначе как *карточка*. Речевые особенности наблюдаются не только в лексике, но и произношении.

Если в Москве сочетание *чн* в составе существительных произносили как [ш]: *було[ш]ная*, *гре[ш]невый*, то в Петербурге его произносили так, как писали, – *було[чн]ная*, *гре[чн]невый*. Тенденция к «графическому» побуквенному произношению слов с ориентацией на речь письменную сохранилась в северной столице и в наши дни. Сегодня москвича от петербуржца проще всего отличить по произношению слов *скучно* и *дождь*. До сих пор в Москве слово *дождь* произносится *до[ш':]*, петербуржцы в этом слове, как обычно, произносят все согласные – *до[ш'т']*.

Однако больше всего проблем у носителей языка в наши дни вызывают правила постановки ударения. Ударение в русском языке играет чрезвычайно важную роль: в зависимости от него слова могут менять значение (*за́мок – замо́к*, *ви́дение – виде́ние*) или форму (*зе́мли – земли́*, *а́дреса – адреса́*). Наряду с этим в русском языке всегда существовала довольно большая группа слов с разными вариантами ударений при одном и том же значении.

Известно, что в процессе использования слов ударение в словах может меняться. Так, например, в «Орфоэпическом словаре русского языка» 1983 года под редакцией Р.И.Аванесова присутствовал только один вариант *творо́г*, а затем, когда ударение на первом слоге получило достаточно широкое распространение, в словарные базы были внесены поправки.

Таким образом, с течением времени орфоэпические нормы в области ударения существенно упрощались и расширялись. В настоящее время при выборе того или иного варианта стоит руководствоваться распространенной в языке тенденцией к унификации. Ударение в слове чаще всего определяется по исходной или более распространённой форме: *украи́нский*←*Украи́на*, *позвони́т* ← *позвони́ть*, *бла́говест* ← *бла́го*, *запле́сневелый* ← *пле́сень* и т.д. Однако в словарях можно встретить слова, в которых в качестве нормы выступают разные варианты ударения: *гренки́, килогра́ммовый* [1, с. 339; 664] и *гре́нки*, *килограмм́овый,* [2, с. 115; 197].

Но даже в том случае, когда словари придерживаются единого мнения относительно постановки ударения, это не гарантирует правильное произношение слов носителями языка. Например, многие лингвисты, даже зная о том, что в слове *оксиморон* (*оксюморон*) ударение должно падать на второй слог (*окси́морон* /

оксю́морон), ставят его на последнем слоге: *оксиморо́н* (*оксюморо́н*). Причина этого состоит в том, что данное существительное было заимствовано из греческого языка, в то время как большинство лексем, оканчивающихся на *-он*, пришло в русский язык из французского с исходным ударением на последнем слове: *медальо́н, бульо́н, зако́н, комбинезо́н, бидо́н, флако́н, аккордео́н, бастио́н, бато́н, райо́н* и др. Лишь несколько слов, оканчивающихся на *-он* (*дья́кон, ко́кон, ло́кон*), произносятся с ударением не на последнем слоге. Все остальные лексемы, включая заимствования из других языков (*шпио́н, почтальо́н, балко́н, чемпио́н* и др.), в русском языке традиционно имеют ударное *-он*. Соответственно, и слово *оксюморон* попало под влияние традиции, а потому ударение в нем чаще всего ставят на последнем слоге.

Несоответствие наблюдается и в других случаях постановки ударения. Когда спрашиваешь студентов, какой слог должен быть ударным в предложно-падежной форме *в стенах*, отвечают, что последний, а в качестве объяснения приводят форму именительного падежа *стена́*. Однако исходная форма множественного числа для *в стенах* – это *сте́ны*, ударение в ней падает на первый слог. Следовательно, форма *в сте́нах* для русского языка вполне правомерна.

На вариант *в стена́х*, который в качестве нормативного дают многие словари, скорее всего, оказал влияние распространенный в разговорном языке фразеологизм *в четырех стена́х* с ударением на последнем слоге. Здесь стоит отметить, что при употреблении существительного с предлогом *на* (*на стенах* висели картины) носители языка практически всегда выбирают вариант с ударением на первом слоге, несмотря на рекомендации словарей.

Обратимся к другому примеру. Как правильно сказать *по сре́дам* или *по среда́м*? Форма именительного падежа единственного числа *среда́* и множественного числа *сре́ды* в значениях ‘место обитания’ и ‘день недели’ имеют одно и то же ударение. А в форме множественного числа дательного падежа ударение в них различается: *распределять по сре́дам* (‘место обитания’) и *заниматься по среда́м* (‘день недели’).

При этом у лексемы в первом значении форма дательного падежа используется редко, в то время как во втором значении она весьма распространена. Следовательно, ударение на первом слоге

должна иметь лексема множественного числа со значением дня недели. Очевидно, что в данном случае нормы, предложенные словарями, вступают в противоречие со здравым смыслом и языковым чутьем носителей языка, а потому в разговорной речи вариант *заниматься по сре́дам* встречается довольно часто.

Нет сомнений в том, что словари должны ориентироваться на объективные данные, которые предоставляет сам язык. Довольно часто так и происходит. Например, озадачившее многих носителей русского языка причисление слова *кофе* к среднему роду вполне закономерно. Данное слово относится к классу заимствованных и несклоняемых существительных, которые в русском языке традиционно являются словами среднего рода: *пальто, метро, купе, бюро*. И только слово *кофе* под влиянием широко распространенных в речи XVII века разговорных вариантов *кофеёк, кофей* [4, с. 355] стало употребляться в мужском роде. Более того, использование *кофе* в среднем роде долгое время считалось недопустимым. Отсюда следует, что в наши дни причисление слова *кофе* к существительным среднего рода возвращает его в систему и не противоречит никаким языковым нормам.

Таким образом, любые варианты, которые фиксируются словарями в качестве нормативных, должны иметь объяснение, в противном случае следовать им будет крайне затруднительным. Язык – это система, проверенная временем, а потому все в нем является логически выверенным и обоснованным. Именно на эти объективные показатели и должны ориентироваться лингвисты при составлении словарей, учебников и учебных пособий по культуре речи.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. В 2-х тт. Т.1. М.: Русский язык, 2000. – 1210 с.

2. Зарва М.В. Русское словесное ударение. М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 600 с.

3. Лебедева Н. Черное кофе с йогУртом // Российская газета. 02.09.2009. Вып. № 4987 (163). Интернет-ресурс: https://rg.ru/2009/09/02/yazyk-normy.html

4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х тт. Т. 2. М.: Астрель-Аст, 2004. – 671 с.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Т.Ф. Крушинская
krushinskaya_tf@mail.ru
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»
(Химки)

Важным критерием оценки профессионализма сотрудника, руководителя является культура делового общения, которая немыслима без культуры речи. Высокий уровень владения качествами речи часто становится решающим в управленческой деятельности, в ситуациях обсуждения деловых вопросов, ведения переговоров, урегулирования конфликтов в коллективах.

Конструктивная роль правильно подобранных языковых средств общения подразумевает создание доброжелательного тона, поднятие настроения коммуникантов и создание репутации говорящих.

Для совершенствования качеств речи студентов, курсантов требуются **новые подходы к организации процесса обучения**. Рассмотрим эти подходы.

Ментальностный подход при изучении языка нацеливает на формирование в личности обучающегося национально обусловленных установок и призывает: помните, что часто новое – это хорошо забытое старое, что необходимо изучать афоризмы, пословицы. Варианты работы с предложениями, содержащими мудрость тысячелетий, зависят от частной методики преподавателя, в которую могут быть включены такие приёмы, как анализ синтаксических либо морфологических единиц, орфографический диктант, приведение текста в соответствие с орфографическими и (или) пунктуационными нормами. Приведём для примера задания, содержащие в качестве дидактического материала пословицы:

Укажите разряды местоимений по значению из пословиц «Кто живёт в добре, тот ходит в серебре».

Укажите предложения, в которых выделенные прилагательные являются определениями (I), сказуемыми (II). Для анализа предлагаются следующие пословицы:

1. На **добром** *слове кому не спасибо?*

2. Сокол **мал**, *да* **удал**.

3. **Доброе** *дело на два века: на этот и на тот.*
4. Правда **гневна***, да Богу* **мила**.
5. С Богом пойдёшь – **добрый** *путь найдёшь.*
6. **Добрый** *человек добру и учит.*
7. И **хорошая** *аптека убавит века.*
8. У меня рука **лёгкая***, была бы шея* **крепкая**.

Сохранение русской ментальности у обучающихся, а это живой, длительный и сложный в наше время активного взаимодействия с другими нациями и народами процесс, является важнейшей задачей преподавателей высших учебных заведений.

С ментальностным подходом к преподаванию русского языка и культуры речи связан *культурологический*, который настраивает на изучение опыта философов, ораторов прошлых лет и поколений: необходимо взять всё лучшее в прошлом и не повторять ошибок в будущем. Одной из целей работы в рамках дисциплины является систематизация и углубление знаний обучающихся в области русского произношения, создания научных и публицистических текстов, мастерства устного выступления.

Коммуникативный подход реализуется благодаря сотворчеству педагога и обучающихся: студенты, курсанты должны помнить, что они вправе требовать удовлетворения их познавательных интересов, спрашивать о том, что волнует, просить разъяснить, помочь разобраться в ситуациях обучения одному из самых сложных языков мира – русскому языку.

Ценностный подход в процессе совершенствования качеств речи требует повышения мотивации на пути самосовершенствования студента. Отношение к языку как к национальному достоянию, требующему сбережения, охраны, побуждает преподавателей искать новые для студентов, курсантов аспекты изучения норм литературного языка в области словарного состава, звукового и грамматического строя, правописания. Литературная норма представляет собой средство выражения, которое подверглось сознательному отбору и поэтому стало признаваться как общепринятое, образцовое употребление. Таким образом, слова и словоформы, сочетания слов и структура предложения – это коллективно осознанные способы литературного выражения. Отношение человека к собственной речи должно быть требовательным, так как язык – это ценность.

В АГЗ МЧС России применяется на занятиях по русскому языку и культуре речи пособие для бакалавров, содержание которого направлено на утверждение у студентов позиции, основанной на том, что литературная норма в сознании носителей языка воспринимается как тот идеал, к которому надо стремиться при выражении своих мыслей, ведь нормативность, правильность формы литературного выражения определяется воспроизводимостью (регулярностью употребления), согласованностью с системой языка, социальной обусловленностью (отношением общества к речевой деятельности), относительной стабильностью, которая не исключает изменений. Важно иметь в виду, что норма литературного языка (в отличие от нелитературной речи) определяется не только обычаем (то есть тем, как говорят), но и сознательным вмешательством общества в речевую практику, оценкой чего-то как правильного или неправильного.

Работа со словарями на занятиях помогает обучающимся разобраться в проблеме разных видов норм. Императивные нормы в словарях сопровождаются пометами «неправильно», «недопустимо», диспозитивные – пометами «допустимо», «устарелое», «специальное», «разговорное» [1, с. 13].

Становление и совершенствование норм – это сложный процесс развития литературного языка, сопровождаемый обычно борьбой за овладение правильным, образцовым употреблением. Литературная норма – непременный спутник культурной речи, поэтому для овладения культурой речи необходимо соблюдать нормы литературного произношения, словообразования, словоизменения, словосочетания, синтаксического построения, семантически мотивированного употребления, правильного написания.

Приёмом, повышающим мотивацию к изучению структурно-языковых, то есть лексических, фразеологических, морфологических, словообразовательных, синтаксических, орфоэпических, орфографических, пунктуационных и стилистических норм, является включение в работу на занятиях примеров из разговорной практики студентов. Приведём примеры языковых единиц, употребление которых вызывает затруднение у обучающихся.

Лексические нормы требуют употреблять слово в общепринятом значении: например, нельзя называть *сватью*, мать одного из супругов по отношению к матери другого супруга, *свахой,* так

как слово *сваха* обозначает женщину, занимающуюся сватовством. Слово *одолжить* означает *дать в долг.*

Фразеологические нормы не допускают искажения смысловой и структурной основы устойчивого оборота речи; например, когда в каком-либо месте ничего нет, говорят: *хоть шаром покати,* и нельзя слово *шаром* заменить словом *мячом*.

Морфологические нормы сводятся к соблюдению общепринятых форм словоизменения: *офицеры, взводы, профессора, нет носков, много чулок, донья бочек* и т. д. Предлог *по* употребляется с предложным падежом при обозначении события, после которого что-либо совершается, происходит (*обсуждали по прочтении романа, приехал по окончании академии, встретились по возвращении в столицу, пригласили по приезде в Москву*).

Синтаксические нормы предусматривают установленные правила сочетания слов, организации частей предложения, требуют соблюдения порядка слов, использования определённых союзов.

Орфоэпические нормы требуют единообразного произношения слов и отрезков речи; при этом важно сохранять акцентологический облик слова, учитывая трудности, связанные с подвижностью и разноместностью русского ударения.

Орфографические и пунктуационные нормы строго регламентированы. Они требуют исполнения правил, которые сохраняются по традиции и кодифицируются в словарях, справочниках, учебниках. Студенты, работая с упражнениями из разработанного в АГЗ МЧС России пособия, в котором теоретические сведения каждого раздела представлены в виде лаконичных, структурированных текстов, а также алгоритмов, таблиц, совершенствуют качества письменной речи без однообразного повторения.

Для совершенствования качеств речи обучающихся важна работа со стилистическими нормами, которые складываются на базе структурно-языковых и регулируют употребление средств языкового выражения в различных речевых ситуациях и контекстах. Общепринятые способы языкового выражения предопределяют целесообразность использования литературного языка в тех или иных сферах устной и письменной речи. Более того, стилистические нормы ориентированы на проявление изобразительности и оценочности в общении. Выбор речевого средства связан с характером высказывания (принадлежностью к

функциональной разновидности литературного языка: к речи научной, публицистической и т. п.), стремлением облечь замысел (содержание высказывания) в должную словесную форму, т. е. придать речи определённую тональность (патетичность, риторичность, сниженность, официальность, книжность и т. п.). Стилистические нормы своеобразны, они устанавливаются практикой искусного словоупотребления и регулируют выбор нужного слова из ряда соотносительных по значению, например: *уйти, удалиться, убраться, ретироваться, удрать, улизнуть, смотаться, смыться, испариться.*

Литературная норма с течением времени может утрачивать активность, может приобретать конкурентную форму речевого выражения. В этом случае начинает ослабляться нормативность речевого средства и возникают колебания, обусловленные появлением вариантной нормы. Вариантность норм – неизбежный спутник развития литературного языка. Колебания при выборе речевого средства, параллельные формы выражения – всё влияет на ситуацию в сфере литературных норм. Именно поэтому при оценке правильности или неправильности словоупотребления следует учитывать вариантность, относительную устойчивость способа выражения. Так, колебания в системе грамматических норм могут быть связаны с изменениями словоформы по аналогии (*удостоить – удостаивать, обусловить – обуславливать),* воздействием разговорной речи (*пока* и *прощай),* использованием иноязычных слов. Колебания лексических норм вызываются диалектными, профессиональными, иноязычными словами, которые осваиваются литературным языком.

Параллельные нормы могут выступать как нормативно значимые, допустимые, правильные: *обеспе́чение* и *обеспече́ние.* Вариантность норм – живое явление современной речи; при этом вариантность охватывает фонетические нормы *(конешно* и *конечно),* морфологические (*кители* и *кителя*), синтаксические (*ждать поезда* и *ждать поезд, цена деньгам* и *цена денег*).

Интерактивный подход к обучению студентов призывает педагогов разрабатывать и использовать в учебной работе интерактивные методы и средства обучения.

Впечатление о человеке в процессе коммуникации во многом складывается по тому, как он формулирует мысли, насколько быстро подбирает слова, каким тоном говорит и так далее. В ходе

деловой или неформальной встречи можно сформировать отрицательное мнение о себе бедной, невнятной, неуверенной речью. Этого можно избежать, постоянно работая над обогащением словарного запаса, культурой речи. Создаёт мотивацию для столь важной деятельности преподавание русского языка и культуры речи с применением ментальностного, культурологического, коммуникативного, ценностного подходов.

Литература

1. Крушинская Т. Ф. Русский язык и культура речи: учеб. пособие. Химки: АГЗ МЧС России, 2017. – 238 с.
2. Овсянникова О.А. Технологии переформатирования общественного сознания посредством языковой и конфессиональной дискриминации (на примере Украины) // Конфликтология / NOTA BENE. 2015. № 4. С. 424–429.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА «ОТРИЦАТЕЛЬНОГО» ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Т.А. Налимова
t.a.nalimova@mail.ru
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
(Санкт-Петербург)

Проблема формирования языкового вкуса является одной из важнейших в системе преподавания русской словесности в вузе, ей посвящено большое количество материалов и конференций [1]. Понятие «языковой вкус» впервые введено в научный обиход акад. В.Г. Костомаровым. В своем исследовании «Языковой вкус эпохи» он определяет это понятие как принятые на определенном этапе развития общества носителями языка нормы и стандарты языкового поведения, культуры речи, как способность человека интуитивно оценивать правильность, уместность, эстетичность речевого выражения [2]. Языковой вкус личности, как и эстетический, формируется на протяжении всей жизни. Задача высшей школы – придать ему «осмысленность», «системность». А это предполагает выбор таких подходов к обучению, благодаря которым оказывается возможным поддерживать у обучаемых посто-

янный интерес к родному языку, мотивировать их к приобретению новых знаний о родном языке и компетенции. Вопрос о том, на каком материале на занятиях по культуре речи развивать у обучаемых языковой вкус, в методике остается открытым. В литературе обсуждаются разные точки зрения. Так, сторонники одной из них считают, что на занятиях по культуре речи может быть предложен «анализ небольших по объему текстов современных авторов, выявление в них особенностей той или иной разновидности языка, функционального стиля, тропов и других языковых феноменов», что «позволяет развивать в учащихся языковое чутье, фиксировать внимание на фактах языка, прививать интерес к филологическому анализу и таким образом способствовать повышению индивидуальной культуры речи» [3, с.118]. Действительно, такой подход позволяет решать некоторые из стоящих перед преподавателем задач, связанных с развитием у обучающихся языкового вкуса. Нам представляется, что решение этой задачи возможно не в любой аудитории, а скорее всего, в хорошо подготовленной (или в филологической). Достижение этой цели затруднено по ряду причин, главной из которых является слабая методическая обеспеченность, так как пособий, содержащих хорошие в языковом отношении тексты, которые могли бы служить неким образцом, крайне мало, а те, что существуют, используются преимущественно не для широкого, а скорее всего, для «внутреннего» применения. Определенные ограничения на внедрение такого подхода в обучение студентов нефилологических вузов накладывают и временные рамки. Поэтому сторонники другой точки зрения широко используют материал, содержащий ошибочные употребления, который в литературе называют по-разному – «актуальный языковой материал», «отрицательный» языковой материал. [1; 4; 5]. СМИ, вся городская информационная среда содержат этот «отрицательный» языковой материал в избытке. Назовем некоторые из его преимуществ. Во-первых, он доступен (можно сказать, лежит «на поверхности»), и не обращать на него внимания невозможно; во-вторых, студенты в состоянии его анализировать, опираясь на знания, полученные не только на лекциях и практических занятиях по культуре речи, но и при подготовке к ЕГЭ. Полученные знания должны служить для них основой формирования заложенных в программе компетенций, в том числе умений анализа, редактирования и оценива-

ния, что в итоге способствует развитию языкового вкуса. Необходимость работы в этом направлении подтверждается данными социологических опросов, проводимых фондом «Общественное мнение», которые говорят о том, что наши граждане не безразличны к речевому пространству и достаточно внимательно относятся к речевой продукции, их окружающей: 2/3 замечают ошибки в устной речи и на письме, у 1/3 ошибки вызывают раздражение и даже возмущение. Этот факт, а также желание студентов осмыслить речевую ситуацию с позиции культуры речи является знаком «выздоровления» значительной части общества, желающей видеть нашу языковую среду чистой, что само по себе уже можно оценивать как проявление активной гражданской позиции.

Задание, связанное с самостоятельным сбором и анализом «отрицательного» материала, как правило, положительно воспринимается студентами. Предварительно перед ними ставятся конкретные задачи: не только собрать примеры, содержащие нарушения литературной нормы, но и сопроводить ее подробной информацией, в частности, указать источник ошибки, квалифицировать эту ошибку (указать тип и конкретный вид), внести исправления в соответствии с требованиями литературной нормы. Поскольку такая работа выполняется на заключительном этапе, когда изучены основные виды литературной нормы, то большинство студентов справляются с этой работой успешно. На зачете в качестве практического задания они также получают материал, в котором необходимо найти нарушения норм, дать объяснение этим нарушениям и внести исправления. В результате изучения собранного студентами материала и итогов зачета было установлено, что те студенты, которые неформально подошли к выполнению этого задания, и на зачете при выполнении аналогичного задания легко справлялись с ним. И наоборот, та часть студентов, которая формально подошла к выполнению этого задания, и на зачете испытывала затруднения. Причинами этого являются:

- недостаточно глубокое осмысление основного теоретического материала в течение семестра, а отсюда – неразвитость языкового чутья и отсутствие вкуса, что не позволило им адекватно оценить предлагаемый речевой материал;
- невозможность во время зачета обратиться за «подсказкой» к интернету. В итоге у части студентов оказались в недостаточной степени сформированными основные компетенции, требуе-

мые рабочей программой.

Мы попытались систематизировать примеры, собранные студентами, и выделили 3 группы. Самую многочисленную группу составили примеры, в которых были правильно интерпретированы нарушения нормы, т. е. верно определен тип и вид нарушения, а также правильно исправлены эти нарушения. Среди них нарушения в постановке ударения в часто встречающихся словах, многие из которых включены в акцентологические минимумы учебных пособий: *квартал, звонит, взяла, кухонный, обеспечение, христианин, ждала, средства, начался* и мн. др. Источником этих нарушений является устная речь (подруга, соседка, бабушка, мама, папа, учитель, уличные разговоры, транспорт, популярные радио- и телевизионные передачи и др.). Среди произносительных ошибок отмечены такие: *подчерк* (вместо почерк), *экскалатор* (вместо эскалатор), *координально* (вместо кардинально), *грейпфрукты* (вместо грейпфруты), *экспрессо (*вместо эспрессо), *выгроблены* (вместо выгравированы), *подскользнулся, медицинский полюс, кофе для похудания, двухколесый.* Значительную группу нарушений составляют примеры с орфографическими ошибками, обнаруженными в уличных вывесках, объявлениях, рекламной продукции, в известных газетах, интернет-газетах и журналах, социальных сетях и на сайтах. Среди них указаны «Российская газета», «Вести», местные газеты, популярные телепередачи на телеканалах: «Россия», «Санкт-Петербург», «НТВ» и мн. др. Чаще всего ошибки встречаются в иноязычных словах, орфография которых в русском языке окончательно еще не сложилась: *капучино, глясе, мессенджер, ватсап, вайбер* и др.

Другим широко представленным типом в работах являются грамматические ошибки трех видов:

- *морфологические.* Это прежде всего примеры с ошибками в склонении числительных (*В наших планах обеспечить жильем четырехсот пятьдесят человек*); в образовании форм рода (*Мне, пожалуйста, одно латте),* форм множественного числа родительного падежа (*Было много катаклизм*; *Конфисковано тонны яблоков, сотни килограмм помидор; Мне не хватает время; Куплю 10 гектар земли);* форм сравнительной степени *(Новые условия названы более рыночными);* глагольных форм *(Мне надо постираться)* и др.;
- *синтаксические*, в числе которых нарушение связи между

подлежащим и сказуемым (*Поддержка детей с ограниченными возможностями – один из приоритетных направлений*; *Крупская – один из людей, стоящих …*); нарушение норм управления (*Они проявляют озабоченность о качестве продукции; Я скучаю за тобой*; *Мы удивлялись его силой; Оплачивать за услуги; Обратиться к руководству производственной практики и др.);* нарушения в согласовании причастий с определяемым словом *(Разговор с группой ребят, увлекающимися спортом);* нарушение в построении предложений с деепричастным оборотом *(Увидев собаку, мне стало жаль ее);* смешение прямой речи и косвенной (*Медсестра сказала пациенту, что Вам надо обратиться в регистратуру)* и др.

- *Словообразовательные ошибки* оказались немногочисленны *(вовнутрь, спечь).*

Широко представлена группа *лексических* ошибок. Среди них:

12) употребление слова в несвойственном ему значении (*Сейчас я прочитаю несколько звонков);*

13) нарушения лексической сочетаемости *(ухудшается уровень жизни; Мы ставим задачу войти в призы* (спортивная передача)*, Москва наносит свой отпечаток на то, что.., Крупные конфликты они предпочитают вести чужими руками.., Это быстро приходит на «нет» и др.;*

14) плеоназмы *(Участник шоу прогрессирует вперед; рыбная уха);*

15) тавтология *(Следующая игра состоится в следующее воскресенье; Этот случай случился со мной год назад);*

16) смешение паронимов (*Роспись на документе отсутствовала*; *Дружественная поддержка очень важна каждому);*

17) искажение фразеологизмов (*Не люблю сидеть сложив руки; хоть об стенку бейся).*

Разновидностью лексических являются логические ошибки, вызванные пропуском важного в смысловом отношении слова (*На стене висят писатели*). Немногочисленную группу составляют примеры со стилистическими нарушениями (*Парикмахерша сделала мне отличную укладку; Совершить оплошку; Открой свои очи)* и др.

Вторую группу примеров с нарушениями разных видов норм составили случаи, в которых исправления сделаны правильно, однако интерпретированы типы или виды ошибок неверно. При-

ведем несколько примеров. Так, предложения *Удар был внезапный и неожиданный; Женщина, управляемая автомобилем..., Мы обязательно предпримем меры; Дело было заведено* и др. ошибочно были интерпретированы как примеры с синтаксической ошибкой. В этой же группе можно отметить примеры, в которых установлено несоответствие между типом ошибки и ее видом. Например, тавтология отнесена к синтаксическим ошибкам, ошибка в образовании слова или формы слова – к лексическим, пунктуационная ошибка – к орфографическим.

Немногочисленную группу примеров составляют ошибочно интерпретированные случаи, в которых отсутствовали нарушения нормы. Например, *Четверо учащихся* ***участвовали*** *в игре* (орфографическая ошибка – добавлено «в» в выделенное слово); лексическая ошибка в предложении *Здесь планируют поставить павильон современной внешности* была исправлена следующим образом: *Здесь планируют поставить павильон, посвященный внешнему облику современных людей*; предложение *Я думаю, что вы обречены на успех* было исправлено так: *Вы обеспечены на успех* и др.

Анализ работ позволил сделать некоторые выводы. Прежде всего при дальнейшей работе в этом направлении необходимо обратить внимание студентов на такие случаи, когда не выходящими за рамки нормативного употребления считаются два варианта. Тем более, что современная норма довольно подвижна и в некоторых случаях (с учетом коммуникативного принципа уместности) допускает вариативность. Были определены «болевые» темы. Так, сложными как для интерпретации, так и для исправления оказались случаи согласования главных членов, содержащих в своем составе собирательные и количественные числительные, слова «общего» рода; склонения географических названий; терминологического разграничения типов и видов ошибок («*морфологическая речевая», «синтаксическая речевая»).*

Для подведения итогов проделанной студентами работы была выбрана группа экспертов, в которую вошли обучающиеся, допустившие незначительное количество ошибок. Задача экспертов заключалась в выявлении примеров, которые были в работах студентов неверно или неточно интерпретированы и/или исправлены. Этот этап работы очень важен, так как именно он способствует развитию языкового вкуса студентов, позволяет им почув-

ствовать уверенность в своей языковой и речевой компетенции.

Литература

1. Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: матер. докл. и сообщ. XX1У междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. – 504 с.

2. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. СПб.: Златоуст, 1999. – 319 с.

3. Милевская Т.Е. Работа с текстом на практических занятиях по культуре речи // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: матер. докл. и сообщ. XX1У междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. – С.116–122.

4. Налимова Т.А. Вопросы экологии языка и речи в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе // Русистика 2018: матер. междунар. научного симпозиума «Экология языка и современная коммуникация», посвященного 45-летию русистики в Шуменском университете. 26–29 апреля 2018 г. / Отв. ред. Е.Стоянова. – Шумен: Изд-во «Химера», 2018. – С. 373– 377.

5. Талицкая А.А., Шаманова М.В. Использование актуального языкового материала в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» // 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 2. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. – С. 115–121.

ПРЕОДОЛЕНИЕ «ПУБЛИЧНОЙ НЕМОТЫ»: АГОНАЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ

Н.В. Отургашева

vialuna@list.ru

ФГАОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
Сибирский институт управления
(Новосибирск)

Степень цивилизованности общества, уровень его развития и благополучное существование во многом зависят от наличия сформированных диалогических отношений между разными социальными стратами и представляющими их институтами. Напротив, отсутствие эффективного речевого взаимодействия приводит к политическим кризисам, угасанию демократических реформ и общественному недовольству властью.

В соответствии с законом, который сформулировал выдающийся русский филолог Ю.В. Рождественский, «становление, развитие и существование любой общественной структуры обеспечивается становлением, развитием и существованием определенных видов речи, и наоборот» [3, с.138]. Человеческое общение как фундаментальный феномен бытия рассматривает и немецкий философ О. Розеншток-Хюсси, подчеркивая, что «речь лечит общество от болезней дисгармонии и распада во времени и пространстве», поскольку «циркуляция осмысленной речи несет обществу жизненные силы» [4, с. 24].

Анализируя механизмы речевой коммуникации в современной России, исследователи отмечают, в частности, «дефицит навыков обсуждения политических проблем» и «отсутствие публичного языка», который совмещал бы возможности сформированных в советскую эпоху официального и приватного дискурсов [5, с. 47, 36]. Между тем, умение и возможность аргументировано высказывать свое мнение, квалифицированно вести публичный спор утверждают диалог как основополагающий принцип демократического государства. Именно поэтому возрастает сегодня необходимость и актуальность целенаправленных усилий педагогического сообщества по обучению молодежи правилам публичного дискурса – «науке говорить и слушать, аргументировать и принимать чужие аргументы, находить компромисс и приходить к общему мнению» [5, с.37].

Агональность (состязательность) как мотивация риторической деятельности известна со времен Древней Греции, где риторика и берет свое начало в качестве самостоятельной науки, задача которой – научить оратора «в каждом отдельном случае находить способы убеждения» [1, с. 88]. Питательной средой для развития риторики стали судебные и политические прения, воспитавшие целую плеяду блестящих ораторов.

И, напротив, отсутствие необходимости в диалоге, в полемике, утвержденное право на речь как прерогатива отдельного лица переводят риторические знания исключительно в теоретическую плоскость, что, заметим, не раз случалось в истории развития человеческих сообществ.

Доминирующий статус человека в любой культуре и в любые времена выделялся совокупностью определенных черт вербаль-

ного поведения и соответствующим исполнением речевой роли [2, с. 78–79]. Однако именно в XX веке массовый размах национально-освободительного и революционного движения показал, что политическое лидерство может быть завоевано личными, в том числе, речевыми, усилиями, а не унаследовано по праву рождения. И современные студенты, стремящиеся стать лидерами в различных областях профессиональной деятельности, хорошо это понимают.

Речемыслительная деятельность современного студенчества в России определяется не только традиционно сложившимся в русской культуре речевым идеалом, но и теми реалиями, которые на него воздействуют. Среди последних следует назвать стремительный темп изменений образа жизни, усиление международных контактов, изучение иностранных языков, скорость и фрагментарность общения, высокий темп речи, редукцию устного и письменного общения, сужение круга чтения, доминирующий объем Интернет-общения, распространение языка Интернета и многое другое.

Разумеется, в преподавании речеведческих дисциплин следует учитывать указанные обстоятельства и находить новый методический инструментарий для формирования лингвориторических компетенций в вузе. Полагаем, что в условиях высокого уровня конкуренции в различных областях жизни именно соревновательное начало способно выступить стимулом к эффективному освоению студентами необходимых коммуникативных навыков.

На наш взгляд, система риторического образования в вузе должна быть многоуровневой и разноплановой. В качестве примера сошлемся на опыт СИУ РАНХиГС.

Учебный процесс в институте представлен соответствующими дисциплинами с учетом специфики того или иного факультета: риторикой, судебной риторикой, административной риторикой, риторикой в связях с общественностью. На курсах ФПК проходит тренинг «Риторический и полемический дискурс: опыт публичного выступления». Учебные дисциплины читаются в соответствии с утвержденными планами и рассчитаны на всех студентов.

Однако все последующие ступени риторического образования являются факультативными, а для участия в них следует

пройти конкурсный отбор: это даёт учащимся возможность осознанного выбора собственной траектории движения на пути к поставленной цели.

Так, в качестве завершения курса обучения проходит конкурс ораторов, посвященный актуальной теме или событию. В частности, осенью 2018 года тема конкурса ораторов была связана со столетием ВЛКСМ и звучала следующим образом: «Любовь, комсомол и весна. Современная молодежь: идеи, ценности, смыслы». Данная тема, в известном смысле, была изначально полемичной по отношению к представлениям студентов: они не только мало знали о деятельности комсомольцев, но и заведомо скептически к ней относились. Поскольку условия данного мероприятия позволяют заявлять о собственных позициях, если они подкреплены аргументами и относятся к заявленной теме, конкурс ораторов проходил в формате полемического дискурса, а выступления ораторов превратились в столкновение мнений о значении и необходимости идей и идеологии в жизни молодежи.

В рамках внеаудиторной деятельности студентов в СИУ действует Кейс-клуб, который готовит участников к молодежным дебатам и, впоследствии, к участию в соревнованиях на различных уровнях. Дебаты представляют собой разновидность спора, упорядоченного правилами его ведения. В настоящее время дебаты являются международной программой по обучению молодежи квалифицированной полемике: данная программа включает в себя подготовку команд, проведение тренингов для участников и судей, организацию соревнований на русском и английском языках. Дебаты являются хорошим примером самоорганизации студентов: в частности, в СИУ Кейс-клуб существует с 1994 года.

На базе СИУ возник еще один самодеятельный студенческий проект, связанный с развитием риторических компетенций, – «Мастер слова». За время своего существования он вышел за рамки вуза и представляет сегодня городское молодежное движение, участники которого, с помощью опытных наставников – представителей разных лингвоинтенсивных профессий – овладевают навыками убедительной речи и борются за победу в финальном конкурсе.

Победители данных проектов принимают участие в межвузовском конкурсе по риторике и речевым коммуникациями «Сила

слова», в рамках которого студентам предлагаются заведомо спорные, противоположные друг другу по смыслу суждения. Выбор позиции и ее аргументация – задача одного из обязательных этапов данного мероприятия.

В рамках балльно-рейтинговой системы преподаватель вправе учитывать заслуги студентов не только в учебной, но и во внеучебной деятельности, если последняя связана с формированием речевых и риторических навыков. Именно для этого предусмотрена графа под названием «премиальные баллы».

Полагаем, что условия соревнования и конкуренции являются отличным стимулом для развития лингвориторических способностей молодежи, а полемический дискурс предоставляет ей возможность артикулировать и обосновывать самостоятельные суждения в различных ситуациях общения и в разных риторических регистрах.

Спор, словесное состязание, живой обмен мнениями – альтернатива монополии на слово и, в силу этого обстоятельства, обязательный элемент речевой системы демократического общества. Однако без соблюдения правил корректного речевого поведения полемика рискует превратиться в скандал, примеры которого многочисленны на самых разных уровнях коммуникации: от телевизионных шоу до предвыборных дебатов.

Не случайно уже в античности были обозначены различия между диалектикой, софистикой и эристикой – видами спора, преследующими противоположные цели, которыми, соответственно, являются совместный поиск объективной истины, достижение практического выигрыша, победа в споре любой ценой. Разные цели предполагают и различные коммуникативные стратегии и тактики, применяемые для дебатирования. Поэтому правильная организация дебатирования в интересах дела обеспечивает успешное функционирование диалога в обществе и эффективное решение практических задач [3, с. 355].

Сформулировать правила корректного и результативного обсуждения спорных вопросов, показать их значение для успешного взаимодействия в разных сферах общественной и государственной деятельности, сделать их нормой публичного дискурса – такова, на наш взгляд, цель речеведческих дисциплин в вузе.

Заметим, что студенты ясно осознают потребность в развитии речевых и, в частности, полемических компетенций и готовы самостоятельно создавать различные организационные форматы для реализации данной цели.

Благородная задача вуза – поддерживать и развивать инициативу молодежи в ее стремлении овладеть практическими речевыми навыками, которые являются не только неотъемлемой частью профессиональной компетентности будущих специалистов, но и важным вкладом в формирование публичного дискурса, столь необходимого современной России для обсуждения и решения стоящих перед ней масштабных задач.

Литература

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 352 с.
2. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике: Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов. М.: Издательский центр «Academia», 1996. – 192 с.
3. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1997. – 600с.
4. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М.: Лабиринт, 2008. – 270 с.
5. «Синдром публичной немоты»: история и современные практики публичных дебатов в России. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 424 с.

КУЛЬТУРА РЕЧИ – МОСТ В «ЯЗЫКОВОЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ» ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

Т.В. Самосенкова
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
(Белгород)

На современном этапе развития общества резко возрастает культурообразующая функция образования, которое из способа просвещения превращается в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. Многоязычие является неотъемлемой частью настоящего и будущего мира и владение иностранными языками обусловлено в настоящее время не только экономическими, но в большей степени общеобразовательны-

ми моментами, как фактор общего политического и культурного развития личности. Основная задача образования состоит в формировании и развитии личности иностранного студента, когда огромное значение приобретает знание основных законов русского литературного языка, обеспечивающих ясную, доходчивую передачу мысли и чувства в процессе общения людей друг с другом, особенно в аспекте межкультурной коммуникации.

Особенно важен предмет «Культура речи» в практике обучения будущих учителей-русистов, т.к. только точная, чистая, правильная, выразительная, нормативная речь является показателем хорошей профессиональной подготовки любого специалиста.

Овладение иностранными студентами 1) коммуникативными качествами речи (Б.Н. Головин), 2) культурой мышления (П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев), 3) культурой речевого поведения в рамках социальной коммуникации на русском языке (А.А. Акишина, Н.И. Формановская, Т.М. Балыхина), 4) культурой профессионального общения в ситуациях организации коммуникативно-познавательной деятельности (Т.А. Ладыженская В.В. Молчановский, Р.С. Немова, Т.В. Самосенкова, С.Ф. Шатилов) необходимо при изучении русского языка, т.к. коммуникативный принцип преподавания русского языка как иностранного предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, активной речи на русском языке при знании законов построения и употребления коммуникативных единиц при умении продуцировать свободные высказывания и репродуцировать устойчивые формулы, но и понимание законов общения на языке.

Термин «культура речи» в отношении владения языком иностранных студентов до настоящего времени не получил однозначного определения как в нашей, так и в зарубежной лингвистической и методической литературе, хотя интуитивно оно правильно применялось в практической работе, направленной на развитие у иностранных учащихся чувства языка. При этом подчеркивается, что культура речи слагается из двух определяющих ее компонентов. Первым из них является правильность. «Правильность как необходимое и первое условие культуры речи, – пишет Костомаров, – следует... понимать как строгое и точное соответствие принятым в данное время нормам литературного

языка, свободное и умелое владение его произносительными, орфографическими, словарными и грамматическими нормами. Однако понятие культуры речи шире, чем понятие правильности, и не всякая речь, безусловно, соответствующая нормам литературного языка, т.е. не всякая правильная речь может быть признана культурной» [3, с.24]. Но обучение культуре речи не исчерпывается необходимостью научить грамотно писать, читать и говорить. В качестве второго необходимого компонента, составляющего понятие культуры речи, можно выдвинуть понятие хорошей речи. Хорошая речь – это речь, удачно использующая целесообразные для данной ситуации средства языка, она требует выбора оптимального варианта из возможно правильных. Понятие хорошей речи значительно более субъективно, чем понятие правильности, базирующееся на твердом фундаменте норм литературного языка. Помимо закономерностей, определяемых самим языком как системой разнообразных и специфических речевых средств, здесь на сцену выходят смежные факторы, вроде внутренней логики и смысловой точности высказывания, ясности и выразительности изложения, красоты и благозвучия внешнего оформления» [3, с. 26]. К этим двум условиям культуры речи необходимо добавить еще третье – устранение засоренности языка понятийно излишними элементами чужой речи или элементами периферийных сфер системы общенародного языка, как то: жаргонизмами, диалектизмами, просторечными новообразованиями и т.п. Однако это условие полностью относится только к носителям языковой культуры, к обучению же иностранных студентов оно имеет лишь косвенное отношение, так как целью речевого общения является адекватное понимание друг друга представителями разных социокультур. В речи иностранцев, которые тесно общаются с российскими студентами не только в аудиториях, но и в быту, встречаются такие искажения довольно часто. Они их используют неосознанно, поскольку часто слышат в речи носителей языка. Все три условия формируют чувство языка, т.е. привитое языковым воспитанием осознание валентности, значимости отдельных языковых единиц при осуществлении информации в разных ситуативных контекстах.

Студент-иностранец находится в агрессивной для него языковой среде: он не вполне понимает не только поток русской ре-

чи, он не понимает и контекста речи. А ведь ему приходится быстро и активно включиться в вузовскую устоявшуюся систему учебной, учебно-научной и учебно-профессиональной сферы. И если в XIX веке в формировании норм решающую роль играл язык литературы, то в настоящее время нормы определяются иначе. В языке происходят изменения, вызывающие у иностранных студентов определенные вопросы и недоумение. Попробуем перечислить трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся. Отметим резкое увеличение числа аббревиатур и сокращенных слов (*НТВ, БГТУ, ОРТ* и т.д.), широко употребляются слова, образованные от аббревиатур *(гаишники, МГУшники, ГОСы, ортэшники*). Некоторые иноязычные аббревиатуры вызывают не только непонимание, но и недоумение, например, образование от PR слова *пиарщик, пиарить*. Непонятен и в культурологическом, и в лингвистическом плане целый ряд слов: *VIP-гость, VIP-мероприятие, VIP-клиент* и прилагательное *VIPовский.*

Мы бы отметили, что в настоящее время происходит смена коммуникативной парадигмы, т.е. доминирующего в обществе типа общения. На смену монологу пришел диалог, усилилось личностное начало общения, как уже отмечалось, активнейшее проникновение иностранных слов в русский язык, отчетливо также проявляются факты аналитизма: ослабление склонения числительных, особенно сложных; активизация конструкций с предлогами (*позиция по Сирии*), увеличение числа аналитических прилагательных (*топ-звезда*), именная префиксация с помощью приставок *супер-, анти-* и др.

Наука о культуре речи – это теоретическая и практическая дисциплина, обобщающая достижения функциональной стилистики, грамматики, орфоэпии, риторики. В поле ее зрения находятся и те речевые явления, которые выходят за рамки системы литературного языка. В целом, для современного русского языка характерны: быстрота и интенсивность изменений, активное влияние общественно-политических процессов на языковое развитие, заметные изменения в лексике и фразеологии, преобладание количественных изменений над качественными, превалирование функциональных изменений над системными. Эти негативные явления затрагивают языковую способность, умение говорить. На

иностранного студента, находящегося вне аудитории, обрушивается поток слов: *шопы, шопоголик, шаурмист, заюзанный, замутить, забить на что-то, колбаситься, позеленеть на пол-лимона* и пр. А сочетание в одном слове латиницы с кириллицей на рекламных постах или в заголовках газет их просто ставит в тупик (*Zетфира*).

Преподавание русского языка как иностранного предполагает привитие навыков культуры речи с первых же этапов обучения иностранных студентов, постепенное движение от искусственной речи к естественной, от формально-правильной к культурной, причем в разных видах речевой деятельности на всех этапах непрерывного обучения. Причем в данном случае важно, что высказывание /текст произносится не просто правильно, а ситуативно правильно, т.е. соответствует месту, времени, социально-ролевому положению говорящего/слушающего.

Правильность и точность, логичность и действенность, выразительность и чистота, выявляемые на основе отношения речи к неречевым структурам, объединяемые понятием «коммуникативные качества речи», позволяют говорить о коммуникативном идеале речевой культуры и путях совершенствования межкультурной коммуникации, о формировании «вторичной» языковой личности.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих иностранных специалистов на сегодняшний день является наиболее актуальной (А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, Е.С. Бутакова, Ю.А. Бельчиков, Б.М. Есаджанян, Т.Ю. Елисеева, О.Д. Митрофанова, В.В. Молчановский, Р.С. Немова, Н.И. Формановская, С.Ф. Шатилов и др.), т.к. в условиях замены техногенной цивилизации гуманистической общество особенно нуждается в специальных идеях новой образовательной парадигмы в реальном естественном взаимодействии с иностранными студентами, обеспечивающейся адекватной системой межкультурной коммуникации. Ведь язык, как точно заметил А.А. Леонтьев, есть «орудие диалога человека с миром и в то же время человека с человеком» [4, с.69]. Культура речи предусматривает владение всеми функциональными стилями и умениями их использовать в иноязычной речи. Задача преподавателя РКИ – сформировать это умение у иностранных студентов. В профессиональной подготов-

ке иностранного специалиста чрезвычайно важно добиться умения свободно владеть нормами современного русского литературного языка и теми профессиональными стилями и жанрами, которые обеспечивают оптимальное взаимопонимание в условиях межкультурной коммуникации.

В практике преподавания русского языка как иностранного важным компонентом содержания учебной программы «Русский язык» является обучение коммуникативному поведению в иноязычной социокультурной общности и русскому речевому общению. Более того, культура речевого общения – базовый компонент профессиональной подготовки студентов. Это понятие многоаспектное, являющееся целью, средством и способом обучения иностранных студентов. Такой подход обусловлен развитием, особенно в последнее время, теории коммуникации, лингвистики текста, теории речевой деятельности и утвердившегося коммуникативно-деятельностного подхода в методике РКИ, предполагающего обучение иностранному (русскому) языку в процессе межкультурной коммуникации. Иностранный (русский) язык как предмет обучения открывает большие перспективы для обучения общению на различные темы, используя различные жанры, ориентируя студента на свободное «языковое существование» (Гаспаров Б.М.) в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Иностранный (русский) язык – это самый прочный мост в культуру другого народа. Овладевая новым средством иноязычной коммуникации, обучаемые получают доступ к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка, ее истории, географии, общественной жизни, литературе, искусстве.

Литература

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание ПК филолога. АДД. М., 2000. – 29с.
2. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение. 1996. – 352с.
3. Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. Изд. ВПШ, 1960. – 248с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997. – 240с.

ОБЪЕКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА И СУБЪЕКТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ

Т.А. Чеботникова
chebotnikoff2@yandex.ru
Частное учреждение дополнительного образования «Просвещение»
(Оренбург)

Спрос и предложение – это процесс взаимного
приспособления и координации.
П.Т. Хейне.

Соотношение субъективных речевых предпочтений и объективных возможностей русского языка можно представить в виде известного рыночного соотношения спроса и предложения.

С одной стороны − русский язык как один из развитых языков мира, обладающий богатейшими ресурсами и щедро предлагающий их своим носителям. «В нем, − писал Н.В. Гоголь, − все тоны и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой как жизнь, обогащаться ежеминутно почерпая, с одной стороны, высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны, выбирая на выбор меткие названья из бесчисленных своих наречий, рассыпанных по нашим провинциям, имея возможность таким образом в одной и той же речи восходить до высоты, не доступной никакому другому языку, и опускаться до простоты, ощутительной осязанью непонятливейшего человека» [1].

С другой стороны − современный «среднестатистический» носитель русского языка, реальный или потенциальный потребитель предлагаемого «товара». Такой потребитель в силу разных причин, начиная от самых общих социально-экономических и культурно-образовательных, обусловивших разрушение системы ценностей, снижение нравственных норм, запретов, уровня общей образованности общества и интеллекта личности, доминирование массовой культуры, ориентированной на маргинальные слои населения, и заканчивая причинами частными бытового и вкусового характеров, далеко не всегда демонстрирует способность и желание реально осваивать предлагаемые языком богатства и осуществлять адекватный коммуникативный процесс.

У такого «потребителя», как правило, отсутствует запрос на приобретение и освоение предлагаемого языком разнообразного «товара» в силу отсутствия возможности реального его использования, поскольку среда обитания в пределах доступного диапазона не предполагает «излишеств», под которыми мы понимаем функционально-стилистические ресурсы литературного языка, потенции русского слова, позволяющие не только выражать определенное конкретное содержание, но и передавать всевозможные оттенки значений, а также вступить в языковую игру.

Таким образом, величина спроса напрямую зависит от личностно- и социальнообусловленых факторов. В их числе: ситуация, уровень культуры и образования личности, языковой вкус всего общества и индивида, мода и др.

Обычно величина (объём) спроса на нормативные языковые ресурсы уменьшается по мере ухудшения условий существования в самом широком их понимании. В этом случае носитель языка проявляет очевидную склонность к приобретению и использованию более дешевого товара-субститута [3]. Достаточно наглядным примером может служить быстро и легко вошедшее в повседневный лексикон междометное слово «блин», как плащом накрывшее выражение целого спектра эмоций: злости, разочарования, досады, раздражения, недоумения и пр. Носители языка демонстрируют незнание литературных слов, которые адекватно выразили бы переживаемые эмоции, и зачастую не понимают, для чего необходима замена. Слишком мал и беден словарный запас, слишком низок общекультурный уровень. Подтверждением этому являются ошибки старшеклассников, допущенные ими при решении заданий КИМов, выполнение которых предполагает наличие достаточного словарного запаса, интеллектуальных и речевых навыков. В частности, выпускники затрудняются в выполнении заданий, проверяющих знание орфоэпических (задание 4. Найти ошибку в постановке ударения), лексических (задание 5. Исправить лексическую ошибку, подобрать пароним) и грамматических норм (задание 7. Исправить ошибку в форме слова). Девятиклассникам нередко оказывается не под силу замена разговорного слова стилистически нейтральным синонимом (задание 6) и замена словосочетания синонимичным, но с другим типом подчинительной связи (задание 7).

Неспособность к перефразированию – свидетельство недостаточной сформированности языковой и коммуникативной компетенций [4].

Речевая практика показывает, что ненормативный (отвергнутый нормой) вариант языкового знака оказывается для современного носителя русского языка более знакомым, более освоенным и весьма приемлемым в повседневной речевой практике, так что говорить о каком-либо выборе, а тем более о его осмысленности не приходится. К сожалению, сегодня мы наблюдаем резкое снижение речевой культуры. Носители языка утрачивают не только навык литературной грамотной речи, но и потребность в ней. Более того, нередко норма становится помехой. «Чтобы достичь цели, – говорит в интервью ежедневному интернет-изданию академик РАО В.Г. Костомаров, – я, скорее, обращусь к антинорме – что и происходит. Посмотрите на нашу рекламу. На чем она основана? Достижение успеха (человек не задумывается, каким способом это делается) может становиться правильностью жизни общества»[3].

В. Костомаров на страницах «Российской газеты» в 2002 году высказал мысль о том, что русский язык будет таким, каким он будет нравиться молодежи. Нельзя с этим не согласиться. Поэтому важно интеллектуально развивать молодежь, обучать рефлексии, всемерно развивать ее в процессе учебно-исследовательской и познавательной деятельности, постепенно формируя чувство целесообразности, прививая вкус и почтительное отношение к норме. Лишь прочное знание нормы и воспитанное на ее основе чувство целесообразности обеспечит культуру общества и успешность его членов [5].

В связи с этим особого внимания заслуживает процесс преподавания русского языка как учебного предмета. Думается, что он должен быть направлен не только на освоение правописно-пунктуационной системы, но и на изучение и анализ имеющих место в речевой практике отступлений, при этом обращая внимание на те условия, при которых нарушение предписаний нормы может быть приемлемым и целесообразным.

Все названное обусловливает постановку задач лингвистического и экстралингвистического характера, а именно: осмысление и усвоение нормы в самом широком ее понимании, воспитание рефлексии, позволяющей ставить задачи по коррекции деятельности, в том числе и речевой, формирование способности к уместному/целесообразному изменению речевого поведения и готовности нести ответственность за каждое сказанное слово.

Литература

1. Гоголь Н. В. В чем же наконец существо русской поэзии и в чем ее особенность / Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: [В 14 т.] / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). [М.; Л.]: Изд-во АН СССР, 1937 - 1952. Т. 8. Статьи. 1952. С. 369-409.

2. Закон спроса и предложения [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B0_%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F

3. Маргусова А. , Эрихман Е. Интервью с В.Г. Костомаровым 4 мая 2018 г. https://www.pravmir.ru/filolog-vitaliy-kostomarov-norma-yazyika-skoro-pogibnet/

4. Чеботникова Т.А. Культурно-речевая компетенция как фактор достижения вершин профессионализма Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8-12июня 2017 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко : Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. – Симферополь : ИТ АРИАЛ», 2017 С.321-324.

5. Чеботникова Т.А. Норма как доминирующий компонент речевой культуры // Говорим по-русски, говорим по-оренбургски. Филологические этюды. Выпуск 1 / Мин. Образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Оренб. гос. пед. ун-т.»; науч. Ред. Т.А. Чеботникова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. С. 28 - 33

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

ПОЭТИКА ИНФЕРНАЛЬНОГО В ПОВЕСТИ М. Н. ЗАГОСКИНА «КОНЦЕРТ БЕСОВ»

И.В. Александрова
Таврическая академия (СП) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

Романтизм как магистральное явление в литературе конца XVIII– первой половины XIX века открыл чрезвычайную сложность и глубину внутреннего мира человека. В частности, предметом внимания романтиков стали вопросы потаенной жизни души, интуитивного и подсознательного в его соотношении с интеллектуальным, реального – с ирреальным, что оказало влияние на художественную специфику романтического творчества. Эстетическая система русского романтизма имеет давнюю традицию изучения и исследована достаточно подробно (работы В. Ванслова, Н. Гуляева, И. В. Крутиковой, Е. А. Маймина, Ю. В. Манна, В. М. Марковича, В. И. Сахарова, В. Ю. Троицкого и мн. др.). Однако значение инфернального в творчестве романтиков рассматривалось лишь эпизодически, преимущественно в контексте общих принципов поэтики романтизма. Между тем, глубокое осмысление этой составляющей способствовало бы углублению существующих представлений о мировоззренческих основах русского романтизма.

Цель настоящего исследования – определение функций и специфики воплощения инфернального в повести М. Н. Загоскина «Концерт бесов» (1834). Актуальность и новизна работы состоят в необходимости конкретизации инфернального как составной части романтической поэтики, в возможности расширения представлений о русском романтизме как художественной системе.

Инфернальное в контексте романтической поэтики представляется как явление, связанное не только с семантикой ада, демонизма, бесовства, темных сил, но и с областью потустороннего,

мистического, сверхъестественного, чудесного. Оно антитетично реальному миру, однако, с другой стороны, входит в его состав на правах части мироустройства. Инфернальное может быть рассмотрено как один из путей реализации фантастических представлений в системе поэтики романтизма.

Повесть М. Н. Загоскина «Концерт бесов» включена в качестве составляющей в цикл «Вечер на Хопре», однако ввиду определенной автономности каждой его части может быть рассмотрена и как самостоятельное произведение. Ее сюжет выполняет функцию аргумента в споре героев – романтиков и скептиков – о возможности для человека соприкосновения с миром сверхъестественного, таинственного и необъяснимого. Историю рассказывает некий Черемухин, один из гостей дома.

Главный ее герой – Иван Николаевич Зорин, молодой человек, отличающийся пылким воображением и тонкой душевной организацией. «Он … страстно любил музыку и всегда говорил об италиянской опере с восторгом, который превращался почти в безумие, когда речь доходила до оперной примадонны Неаполитанского театра» [1, с. 333]. Симптоматично, что Зорин недавно вернулся из-за границы, что объектом его обожания становится певица-итальянка Лауретта. Отпадение от русского мира, по Загоскину, оказывается пагубным: Зорин не может устоять перед дьявольским искушением и в итоге уподобляется мертвецу: «дикий огонь его сверкающих глаз, этот неистовый, безумный восторг, эти слова радости и бледное, иссохшее лицо мертвеца!» [1, с. 336]; «Живой человек не может иметь такого лица!» [1, с. 335]. Соединение острых любовных переживаний со страстью к музыке становится причиной повреждения его рассудка. Горячее увлечение итальянской оперой истолковывается в повести как бесовское наваждение, демоническая одержимость. Как проявление безумия истолковывается автором также потеря героем патриотических чувств и неумеренное восхищение Италией.

В повести разрабатывается мотив дьявольского договора: Зорин, вступив в контакт с «иным миром», отдает душу дьяволу, воплотившемуся в облике Лауретты. Сюжетно-смысловая функция этого образа – демон-искуситель в женском обличье. Его инфернальная сущность маркируется в повести характерными деталями: примадонна всегда появляется в обществе в полночь, одета

в «черный венециян» [1, с. 337], требует от Зорина полного повиновения в обмен на обещание всецело принадлежать ему. Он попадает ночью на странный концерт, которым руководят демонические силы, а в числе приглашенных обнаруживает давно умерших людей: великих композиторов Моцарта, Глюка, Генделя, Рамо, знатока музыки Ж. Ж. Руссо и многих других известных личностей. На глазах у Зорина один из бесов-оркестрантов обращает его знакомого Волгина в контрабас. Самого же героя сатана превращает в гитару, чтобы аккомпанировать на ней Лауретте, т. е. Зорин становится в буквальном смысле орудием в руках нечистой силы.

Как уже отмечено, метаморфозы, произошедшие с Зориным под влиянием сил зла, М. Н. Загоскин характеризует с помощью мотива смерти. Он получает широкое развертывание в структуре текста. С семантикой смерти связан инфернальный план. Образный строй повести организует антитеза «живого» и «мертвого», их инверсия. Умершие люди – зрители на концерте – ведут себя, как живые. Зато сам Зорин, попавший в мир, где правят демонические силы, воспринимается его обитателями мертвым («Вы живы?.. Ну это странно, очень странно! – сказал покойник, пожимая плечами» [1, с. 342]). Когда Лауретта снимает маску, Зорин вместо юного лица видит «иссохшую мертвую голову» [1, с. 343]. В измененном сознании героя все предстает в «перевернутом» виде. Так, Зорин характеризует светское общество, к которому принадлежит, как «людей мертвых и холодных» [1, с. 335], Россию называет «холодной могилой».

Как замечает немецкая славистка Р. Лахманн, «превращения живого в мертвое, а мертвого в живое, одушевленного в неодушевленное, происходящие под воздействием колдовства <…> фантастический текст представляет как потрясение основ существующего порядка, как инверсию актуальных представлений о природе человека» [2, с. 5].

Противопоставлению «живого» и «мертвого» подчинена и символика света. В маскараде, т. е. в обычной действительности – «ослепительный свет от хрустальных люстр» [1, с. 334], с ним связано живое, жизнеутверждающее начало, в инфернальном же мире – тусклый, мертвый, безжизненный свет: «…во всех люстрах и канделябрах горели свечи, но, несмотря на это… было тем-

но; все эти огоньки, как будто бы нарисованные, не разливали вокруг себя никакого света, и только поставленные рядом четыре толстые свечи в высоких погребальных подсвечниках бросали слабый свет на первые ряды кресел…» [1, с. 341]. Даже свет звезд, который в ночь концерта кажется Зорину ярче обыкновенного, меркнет при соприкосновении с миром зла: звезды «падали прямо на кровлю театра (место развертывания демонического действа. – И. А.) и, рассыпаясь искрами, потухали» [1, с. 340]. Если в портрете Зорина, пока еще принадлежащего «этому миру», акцентируется «дикий огонь его сверкающих глаз» [1, с. 336], то глаза беса, принятого героем за сторожа в театре, «точно так же тусклы и неподвижны, как стеклянные глаза, которые вставляют в лица восковых фигур» [1, с. 340]. Хотя позже душевные терзания Зорина, поддавшегося бесовскому наваждению, характеризуются с помощью семантики огня, горения, но это адский огонь, соотносимый с геенной огненной: «Днем <…> горел как на огне, а ночью, – о мой друг! Таких адских ночей не проводят и преступники накануне своей казни!» [1, с. 340].

Персонифицированные представители инфернального мира – Лауретта, «сторож» в театре, участники дьявольского оркестра – воплощают деструктивное начало, так как нарушают неколебимый строй жизни. Лауретта – богоотступница, «готова была враждовать против самих небес, не верила ничему, смеялась над всем» [1, с. 339]. Зорину она является после своей кончины: иностранный журнал сообщает о смерти примадонны в Италии именно в то время, когда она была в Москве. В разработке ее образа ощутим мотив Агасфера, связанный с идеей вечных скитаний человека, согрешившего против Бога.

Музыканты оркестра охарактеризованы с помощью «звериных» ассоциаций и соединения несоединимых элементов: «Журавлиные шеи с собачьими мордами; туловища быков с воробьиными ногами; петухи с козлиными ногами; козлы с человеческими руками <…> капельмейстер с совиною головою в белонапудренном парике <…> контрабасист с медвежим рылом» [1, с. 342]. Зорин с отвращением называет их «гнусными и безобразными чудовищами… ватагой уродов» [1, с. 342]. Как отмечает Ю. М. Лотман, «такое изображение нечистой силы имеет запад-

ноевропейское происхождение и не поддерживается русской иконографией и фольклорными русскими текстами» [3, с. 273].

Инфернальное у Загоскина локализовано во времени и пространстве. Непосредственно «концерт бесов» происходит в стенах Петровского театра. Пробуждение героя на театральной площади знаменует его возвращение в посюсторонний мир.

Симптоматично время действия в повести. Масленичная неделя – время всеобщих гуляний, балов, маскарадов. Ночь с воскресенья на понедельник – канун Великого поста – становится границей между миром реальным и инфернальным. Лауретта дает концерт в пятницу первой недели Великого поста, тем самым Загоскин подчеркивает греховность богоотступницы, особый цинизм ее действий, что переводит конфликт в этическую плоскость.

В сюжете «Концерта бесов» ощутимо влияние фантастики Э.-Т.-А. Гофмана, у которого фантастическое предстает, по характеристике Ю. В. Манна, в «завуалированном» [4, с. 57], неявном виде. Финал рассказанной Черемухиным истории не предполагает четкой мотивировки фантастических событий.

В работе Р. Лахманн была предложена категория «модальности фантастического дискурса» [2, с. 50], в рамках которой исследовательница выделила объективную модальность (фантастическое не зависит от человеческого сознания, не является результатом аберрации зрения или слуха) и субъективную (чудесное связано со снами, видениями, галлюцинациями, измененным сознанием, психическим истощением). Для повести Загоскина, на первый взгляд, характерна ориентация на вторую разновидность, предпринимается попытка дать иррациональному вполне реальное объяснение: все, что произошло с Зориным, является плодом его расстроенного воображения, душевной болезни, из-за которой его помещают в «желтый дом» у Обухова моста. Однако писатель тут же корректирует эту версию. Хозяин дома после обсуждения странного происшествия в ответ на скептические реплики присутствующих произносит: «Зорин сошел же от чего-нибудь с ума! Ну, если в самом деле эта басурманка приходила с того света, чтоб его помучить?..» [1, с. 346]. Черемухин, встретивший Зорина в маскараде, в полночь видит рядом с ним высокую женщину «в черном венецияне» [1, с. 337]; и хоть это свидетельство вводится в текст

при помощи фразы «мне показалось», тем не менее, Лауретта предстанет перед Зориным на концерте именно в этом облачении. Так сближаются сферы реального и фантастического, автором создаются предпосылки для возможности двойственной мотивировки происходящих событий.

Таким образом, сверхъестественное, загадочное – весомая часть поэтики повести М. Н. Загоскина. Амбивалентность истолкования автором фантастических происшествий делает инфернальное необходимым и закономерным элементом бытия, обусловливающим его сложность и неоднозначность. Обращение к инфернальному позволяет писателю также воплотить магистральную для его мировоззрения мысль о том, что духовные начала русской жизни чужды адским соблазнам нечестивых иноземцев (в этой связи примечательно, что в более позднем романе Загоскина, «Искуситель» (1838), сатана также воплощен в образе иностранца – барона Брокена, безбожника, предпринимающего тщетную попытку развратить умы русских людей). Писатель развивает романтическую идею двоемирия, прибегает к особой символике для отражения «иного» мира. Наиболее емкими по смыслу представляются антитеза символов света и темноты, живого и мертвого, «своего» (русского) и «чужого» (иностранного). Специфичность хронотопа повести связана с пространственной локализацией сферы инфернального (Петровский театр) и со знаковым для православного сознания временем – началом Великого поста; последнее обстоятельство сообщает конфликту этический аспект. В построении сюжета писатель опирается на литературную традицию – прежде всего на творческий опыт Э.-Т.-А. Гофмана, автора произведений с «завуалированной» фантастикой, однако подходит к нему творчески, адаптируя художественные находки немецкого романтика для решения собственных задач.

Литература

1. Загоскин М. Н. Вечер на Хопре // Загоскин М. Н. Сочинения : в 2 т. Т. 2 : Комедии. Проза. Стихотворения. Письма. М. : Худож. лит., 1988. – С. 282–370.

2. Лахманн Р. Дискурсы фантастического. – М. : НЛО, 2009. – 384 с.

3. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. Л. : Просвещение, 1983. – 416 с.

4. Манн Ю. В. Творчество Гоголя: Смысл и форма. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 744 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ МОТИВА ПУТИ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В РОМАНЕ В. В. НАБОКОВА «ПОДВИГ»

А. М. Арутюнова
arutyunova_am@mail.ru
ФГБОУ ВО Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
(Москва)

В современном литературоведении термин «мотив» используется в разных методологических контекстах и по-разному толкуется. Б. М. Гаспаров, основатель школы мотивного анализа, считает, что «…мотив, раз возникнув, повторяется затем множество раз, выступая при этом каждый раз в новом варианте, новых очертаниях и во все новых сочетаниях с другими мотивами. При этом в роли мотива может выступать любой феномен, любое смысловое «пятно»: событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесённое слово, краска, звук и т.д. …» [2, с. 30–31]. В интерпретации Б. М. Гаспарова мотивом становится любой смысловой повтор в тексте [5, с. 61]. Повторяемость, устойчивость и вариативность – три стержневых характеристики мотива. Под устойчивостью понимается функционально-семантическая устойчивость, проявляющаяся во всех вариантах, что предполагает наличие какого-то постоянного семантического ядра.

Мотив пути – один из важнейших смыслообразующих мотивов русскоязычного творчества В. В. Набокова. Данный мотив организует пространственную связь между реальным и нереальным миром, образуя сложную многоплановую структуру произведения. Он может быть представлен в тексте различными вариантами: дорога, тропинка, железная дорога, вокзал, городской транспорт, гора и др. Путь – это становление личности героев, а «дорожные знаки» зачастую влияют на их судьбу и решения.

Мотив пути имеет ключевое значение для романа «Подвиг», который написан в берлинский период творчества в 1932 году. Это роман о дворянском мальчике Мартыне, подавленном «невыносимой ностальгией» по родине [6, с. 55]. Основная линия романа – это подготовка главного героя к незаконной экспедиции в Россию.

В первую очередь, в романе «Подвиг» мотив пути стоит рассматривать как жизненный путь. Путь главного героя, Мартына, вертикально направленный, стремящийся вверх. Его жизнь, связанная с преодолениями препятствий, похожа на покорение вершин. Одним из вариантов мотива пути в романе является гора. Гора предстает как сакральное место, символизирующее жизнь, уверенность, неизменность и нерушимость [1, с. 154]. В. В. Набоков трижды отправляет героя подниматься на гору. По этим трем эпизодам восхождения можно проследить изменение героя. Попытки преодоления – это три попытки справиться со своими страхами, поменять отношение к жизни, найти своё предназначение. Во время первого восхождения скала не приняла Мартына Эдельвейса с его жалобами и слабостями, приглашая провалиться в пропасть. По прошествии нескольких дней захваченный разочарованием герой «не выдержал, опять поднялся по вересковым кручам, но, добравшись до площадки, откуда начинался карниз, не решился на него ступить» [3, с. 214]. Мартына захватило отчаяние и недовольство собой. И он решил «больше не подниматься в те места, чтобы не мучится видом каменной полки, по которой не смеет пройти» [3, с. 214]. Мартыну необходимо было еще многое пережить, чтобы воспитать в себе бесстрашие и силу и подняться на эту гору. Трудности его жизненного пути и подготовка к незаконной экспедиции закалили характер героя, он нашёл своё предназначение, что помогло ему стать целостным человеком, которого может принять гора. Бесстрашное покорение горы становится инициацией главного героя.

Как вариант мотива пути выступает железная дорога, которая представлена поездами, рельсами, вагонами, вокзалами. В. В. Набоков с самого детства предрекает Мартыну Эдельвейсу судьбу странника. Главный герой с ранних лет был влюблен в дорогу, в поезда: «Вот с этого года Мартын страстно полюбил поезда, путешествия, дальние огни и раздирающие вопли паровозов в темные ночи, и яркие паноптикумы мгновенных полустанков, с людьми, которых не увидишь больше никогда» [3, с. 171]. Писатель окружил своего героя поездами: поезда повезут его через всю жизнь, через железную дорогу передается настроение и состояние. Например, когда Мартын Эдельвейс в последний раз покидает свою мать, вагон поезда становится «темно-дикого»

цвета. Дорога, наполняя дрожью, оживляет героя. Размышляя над своей жизнью, Мартын приходит к выводу: «Какая странная, странная выдалась жизнь, – ему показалось, что он никогда не выходил из экспресса, а просто слонялся из одного вагона в другой, и в одном были молодые англичане, Дарвин, торжественно берущийся за рукоять тормоза, в другом – Алла с мужем, а не то – крымские друзья, или храпящий дядя Генрих, или Зилановы, Михаил Платонович с газетой, Соня, тусклым взглядом уставившаяся в окно» [3, с. 262]. Жизнь, в представлении главного героя, – несущийся экспресс, движению которого Мартын не сопротивляется, а, напротив, подчиняется. Через это определение В.В. Набоков даёт характеристику всем остальным героям романа, противопоставленным Мартыну, стремящемуся к достижению своих целей. Плоский путь Дарвина, который «держится за ручку тормоза», путь статичной скучающей Сони не стремятся вверх, они горизонтально направлены, эти герои бездейственны, их жизнь – это неспешная дрёма в своих вагонах.

Как говорилось ранее, роман представляет собой череду событий, которые подготавливают героя к главному испытанию в его жизни, к тайной незаконной экспедиции. На первых страницах второй главы упоминается об акварели, висевшей над кроватью героя, и изображающей «густой лес и уходящую вглубь витую тропинку» [3, с. 157]. Кроме этого, мать, Софья Дмитриевна, читала ему рассказ о «такой картине с тропинкой в лесу прямо над кроватью мальчика, который однажды, как был, в ночной рубашке, перебрался из постели в картину, на тропинку, уходящую в лес» [3, с. 157]. Эта история и картина повлияли на Мартына: вспоминая своё детство, герой представлял, что когда-то давно, будучи ребенком, он совершил прыжок в картину, который стал «началом того счастливого и мучительного путешествия, которым обернулась вся его жизнь» [3, с. 158]. Тропинка является еще одним вариантом мотива пути.

В конце романа Мартын решает убежать в Россию, нелегально пересечь границу. В какой-то степени – это побег обратно в детство. Пересечение границы – это реализация мечты. Мысли об экспедиции зародились в нем ещё в его детской кровати, над которой висела картина с манящей тропой.

Рассказ о детстве главного героя начинается с описания тропы, оно же и заканчивает весь роман: «Воздух был тусклый, через тропу местами пролегали корни, черная хвоя иногда задевала за плечо, темная тропа вилась между стволов, живописно и таинственно» [3, с. 296]. Детская мечта Мартына Эдельвейса воплотилась, а тропинка связала мир воображения с реальностью.

В романе В. В. Набокова «Подвиг» мотив пути представлен рядом вариантов: тропинка, покорение горы, железная дорога. Этот мотив играет важную смыслообразующую роль. Путь – это развитие, стремление, движение, жизнь, а преодоление пути расценивается как преодоление трудностей для достижения целей, открытие доступа к высшим ценностям. В романе «Подвиг» путь выступает как связующее звено между двумя пространствами, между спокойной и уютной жизнью Мартына за границей и «погибшей страной» [6, с. 56], между его реальностью и детской мечтой. Главный герой стремится вперед, как быстрый экспресс, преодолевая любую трудность как очередную остановку. Конечной же станцией представляется ему оставленная когда-то Россия. Путь его родины и его собственный путь разъединились, но отказываясь от страха и спасения, Мартын старается воссоединить эти неделимые части его судьбы.

Литература

1. Башенко Л. С., Гордиенко А. Н. Большая энциклопедия символов под редакцией О. В. Перзашкевича. – М.: Эксмо, 2009. – 304 с.
2. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. – 304 с.
3. Набоков В. В. Собрание сочинений в четырех томах. Т. 2. – М.: Издательство «Правда», 1990. – 448 с.
4. Путилов Б. Н. Мотив как сюжетообразующий элемент // Типологические исследования по фольклору: сборник статей в память В. Я. Проппа М., 1975. С. 141–156
5. Силантьев И. В. Поэтика мотива / Отв. ред. Е. К. Ромадоновская. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 296 с.
6. Целкова Л. Н. В. В. Набоков в жизни и творчестве: учебное пособие для школ, гимназий, лицеев и колледжей/ Л. Н. Целкова. – 6-е издание. – М.: ООО «Русское слово-учебник», 2012. – 128 с.

СТИХОТВОРЕНИЕ «*ВАРЗУГА*» АЛЕКСЕЯ ПОЛУБОТА. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

О.В. Блюмина
olya00700@mail.ru
ООО «Донбасский учебно-производственный центр»
(Горловка)

Название стихотворения ***Варзуга*** представляет собой **поэто-концепт**, «экспликативная сложность смыслового содержания» [4] которого, конечно, обусловлена существованием его в рамках художественного текста. Мы исходим из положения, что художественный текст, являясь вторичной моделирующей системой, не может действовать только как «пассивный носитель смысла» [4], но как «смыслопорождающее устройство» [9]. Значит, являясь не фактом обозначения, как в естественном языке, а фактом созидания, художественное слово «не может быть признано эквивалентным» слову в естественном языке. Статус концепта в поэтическом мире изменяется. Он становится **поэтическим концептом,** который утрачивает отражательные свойства и «настроен полностью на формирование лингвальной реальности» [13, с. 32].

Стихотворение Алексея Полубота ***«Варзуга»*** ритмически поделено на две равные части, по-разному организующие динамическое пространство текста. В первой части много движения, активной живой и неживой природы. Активность эта реализуется с помощью сравнительного оборота ***сёмгой серебристою***. Жизнь играет и искрится в первой части. Один из основных содержательных мотивов стихотворения, определяющий систему образов и определяемый ею – мотив неразрывной спаянности **человеческого / природного**, задан с первой строки стихотворения, где компаративная метафора *Речка* ***сёмгой серебристою*** */ На порогах звонких* ***плещется***, становится базовым компонентом в структуре сложного образа, актуализирующим в своём значении нераздельно-неслиянное бытие человека и окружающей среды (природы, малого земного космоса). Изображение их взаимосуществования движется с помощью приращивания витальных характеристик, воплощённых глагольными метафорами: *сёмгой серебристою…****плещется****,* ***взмахнёт*** *хвостом.* Семантические элементы, отсылающие к образу человека: *То* ***ревёт****, как будто* ***сердится****,* ***Улыбнётся*** *берегам.* Метафоры, построенные с помощью

глаголов ***сердиться, улыбаться*** – антропоморфны. Это признаки, характеризующие эмоциональное состояние человека. К рыбам эти свойства отношения не имеют: рыбы не могут сердиться и не улыбаются. При этом глагол *реветь* (***ревёт***) выступает переходным звеном, связывающим представление о **реке → рыбе →** и приводящее к **→ человеку**. Река *ревёт*, а рыба не *ревёт*. Вне контекста стихотворения *река* ***ревёт*** – это метафора, в основе которой лежит схожесть звукового восприятия. Однако глагол *реветь* семантически многопланов (ср. набор его значений: «кричать, петь, говорить громко, **громко плакать**»), и ещё один его семантический план проявляется в синтагме, в сочетании с глаголом *сердиться* (***сердится***) со значением отвлечённого признака – «внутреннее состояние». Таким образом, метафора, созданная на основе глагола *реветь,* здесь воспроизводит следующие значения: «сходство явлений, воспринимаемых органами чувств, и отражающие эмоциональное состояние человека». Активность жизненной силы, мощи, неомрачённого радостного озорства северной природы и юношеской поры человеческой жизни (сына природы, части природы) усилена метафорами, мотивированными чувственными образами: *порогах* ***звонких***, ***золотых сверкают*** брызг, ***вскипая*** *пеною*. Очеловеченная природа, необузданная, непредсказуемая (*То ревёт, как будто сердится, / На камнях вскипая пеною, // А то вдруг воронкой солнечной / Улыбнётся берегам*), не просто близка человеку, но **тождественна** ему (но человеку первозданному, первообразному, незамутнённому в своей оторванности от естественного начала).

Переход ко второй части стихотворения построен на контрастирующих образах. Лексика, формирующая непрерывный динамичный образ: ***плещется, взмахнёт,*** *золотых* ***сверкает брызг, ревёт, вскипая, улыбнётся*** в последний раз в этом тексте использована в первой строке второй части и создаёт авторскую антитезу (*Лес над речкой* ***«неуёмною» // «Ни одной не вздрогнет»*** *веткою),* где противопоставленность создаётся с помощью асимметричной конструкции. Дальнейшее движение в произведении – тихое, неторопливое, плавное. Другой пейзаж, другая фаза жизни. Происходит смена ритма. Беспокойная река окружена (обрамлена) спокойным лесом. Кипящее, неугомонное движение соприкасается с широким, тихим пространством. Оба эти состояния (актив-

ное и дремотное) свойственны как человеку, так и природе: ***разомлевшие*** мхи, *близкой осени* ***шаги*** (осень не бежит, а ступает так, что её приближение можно определить только по звуку шагов). Первая, бурлящая часть произведения прямо не указывает на время года, вторая же заканчивается точным его обозначением. Ещё одной характерной особенностью нам видится противоположенность хаотичного, беспорядочного движения первой части пространственно организованному движению – во второй. Во-первых, это пространственное взаимодействие горизонтали (*речка*) и вертикали (*лес*). Концепт «**река**» содержит традиционный культурный компонент значения «**жизнь**» (горизонталь), а тихий лес (вертикаль) – это мудрое спокойствие «**вечности»**. Во-вторых, неторопливое движение по вертикали в стихотворении идёт сверху вниз: *не вздрогнет веткою* (верх) → *паутиной* ***шелковистою*** (дополнительный компонент мягкости, текучести) → *на припёке … мхи* (низ). Ну и шагать, в буквальном смысле, можно только по земле. Фрагмент модели мира, с одной стороны, конструируется, а с другой – соотносится с традиционной национальной моделью мира. Антропоморфность части многокомпонентного образа **природа / человек** объективируется во второй части следующими оборотами: *лес*... ***не вздрогнет***, ***ловит*** … *тепло*, ***разомлевшие***… *мхи*, ***слышат*** *ели*-***чародейницы***, *осени* ***шаги***. Помимо этого, контрастность двух образных сгустков стихотворения имеет дополнительную экспликацию: с помощью словоформ ***порогах*** и ***припёке***, которые становятся в тексте произведения антитезой (компонентом образа со значением «переменчивость **природы** / **настроения** / **жизни**»). «*На* ***порогах*** *звонких плещется* ≠ *На* ***припёке*** *разомлевшие».*

По линии цветообозначений движение осуществляется по степени увеличения цветовой насыщенности / теплоты: от ***серебряного (серебристого)*** →к ***золотому*** →***солнечному*** →***алому*** (***красному).*** *Речка сёмгой* ***серебристою*** */ На порогах звонких плещется…* «Вся жизнь слова … оказывается теснейшим образом связанной с культурно-историческими традициями соответствующего народа» [3, с.11]. В «Словаре терминов цвета русского языка» В.Г. Кульпиной [8], построенном по принципу лексикографического описания терминов цвета как сложноструктурных концептов, ***серебряный*** входит в хронологическую категорию *бе-*

лого цвета, Т.Н. Хриптулова также считает, что «микрополе серебряного цвета является частью микрополя белого цвета» [14, с. 254] В древнерусских памятниках прилагательное **сьребрьнъ** частотно в отношении светил: луны, звёзд, месяца. ***Серебристый*** в БТС – это «отливающий серебром, блестяще-белый». Ю.И. Смирнов говорит о том, что «у славян свой этнический мир всегда описывался светлыми красками. Свой этнический цвет – белый…» [11, с. 60-62]. Для славян слова *свет, блеск, тепло* имели также оценочное и символическое значение и выражали понятия блага, красоты, здоровья, богатства, плодородия [1], иными словами, «последовательность развития значений в эпитете «*белый*» идёт от идеи света к идее благого и прекрасного» [15]. *Где взмахнёт хвостом, там тысячи / **Золотых** сверкают брызг, А то вдруг воронкой **солнечной** / Улыбнётся берегам.* Прилагательным ***золотой*** в русской языковой картине мира обозначаются понятия, определяемые как обладающие наибольшей ценностью (о цветовом, оценочном, символическом значении русской лексемы ***золотой*** см. Блюмина О.В.: Семантика цветописи в лирике Алексея Полубота http://moloko.ruspole.info/node/10334). *На припёке разомлевшие, / Мхи **брусникой алой светятся***. Колорема ***алый***, безусловно, является репрезентантом концепта ***красный цвет*** [8]. В ареале русскоязычной цветовой оценочности цветолексема ***алый*** имеет значение «хороший, приятный, милый»: ***алые*** щёки, ***алые*** губы, *аленький* цветочек. ***Алая*** кровь, которая проливается, – это хорошая, священная кровь. Например, кровь, пролитая за Отечество. Прототипом ***красного*** цвета в русской национальной культуре цветообозначений является ***кровь***. *Кровь* – символизирует жизнь, любовь. Хотя лексема ***кровь*** может иметь и негативный коннотативный компонент значения: чёрная *кровь*, *кровь* врага, в отличие от ***алого*** цвета, который с самого начала появления в языке обозначал светлый оттенок ***красного*** цвета, «светло-красный», «ярко-красный». То есть цветовое движение в произведении – это концентрация, сгущение спектрального компонента («цветности») от ахроматического ***серого*** (белого) →к ***золотому*** (светлому) / солнечному →к хроматическому ***алому*** (красному). Здесь необходимо помнить, что в древнерусском поэтическом сознании именно **красный** цвет был **реальным** воплощением **цвета** любого тона. **Красный** цвет был

настолько значим для русского самосознания, что слово ***красный,*** имеющее первоначальное значение «красивый», вытесняет из русского языка другие наименования соответствующего цвета: *рдяный*, *червчатый*. В связи с этим интересным представляется противопоставление В.В. Колесовым ***белого*** цвета не *чёрному*, а *червленому* [7, с. 550-559]. Это оппозиция, противопоставляющая *свет* и *цвет*. Полюсами, на наш взгляд, здесь являются: нечто *бесплотное* (свет) и *плоть* (цвет). Именно такое символическое цветовое движение организует цветовую модель стихотворения, базирующуюся на национальной аксиологии цвета. Абсолютную гармоничность цветовой поэтике произведения придаёт использование глагола ***светиться*** в сочетании со словом ***алый***. Получается идеальная смысловая завершённость. От незримого, но значимого (символика *серебряного* и *золотого*) к воплощённому, витальному (*алый*, *красный*, цвет *крови*) – к очеловеченной *красоте*, которая *светится*. Ф.И. Буслаев исконным значением прилагательного *белый* считал «прекрасный, светлый», и по В.В. Колесову, основное значение слова *белый* – «светлый, светящейся», *белое* сравнивается с чистым ***золотом***, если речь о чистом блеске [7]. Таким образом, интегрирующей семой, вызывающей представление о *красоте* в цветовой линии произведения, является сема «светлый, сияющий». В последнем катрене – это один из элементов, создающих непрерывный художественный образ стихотворения: **дух** – **природа** – **человек**.

Поэтический мир стихотворения Алексея Полубота «Варзуга» – это мир, выросший из поэзии русской северной природы, которая давая жизнь иному поэтическому бытию, тем не менее, остаётся ядром этого инобытия, организующим образную поэтическую систему произведения и обусловливающим авторский и читательский процесс созидания.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. – Режим доступа: http://biblio.imli.ru/images/abook/folklor/Afanasev_A.N._Poeticheskie_vozzreniya_slavyan_na_prirodu._T._I._1995.pdf (дата обращения 20.02.2019).

2. Блюмина О.В. Семантика цветописи в лирике Алексея Полубота. – Режим доступа: http://moloko.ruspole.info/node/10334 (дата обращения 20.02.2019).

3. Василевич А.П. Этимология цветонаименований как зеркало национально-культурного сознания // Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ / Отв. ред. А.П. Василевич. – М.: Ком Книга, 2007. – 320 с. С.9-29.

4. Грунина Л.П., Долбина И.А. Художественный концепт как особая лингвистическая категория. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-kontsept-kak-osobaya-esteticheskaya-kategoriya (дата обращения 20.02.2019).

5. Калинкин В.М. Знакомьтесь: поэтонимология. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/znakomtes-poetonimologiya (дата обращения 20.02.2019).

6. Калинкин В.М. От литературной ономастики к поэтонимологии. –Режим доступа: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/39186/12-Kalinkin.pdf?sequence=1 (дата обращения 20.02.2019).

7. Колесов В.В. Бѣлый // Колесов В.В. Слово и дело: из истории русских слов. СПб., 2004. С. 550-559.

8. Кульпина Б.Г. Система цветообозначений русского языка в историческом освещении // Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ / Отв. ред. А. П. Василевич. — М.: Ком Книга, 2007. – 320 с. С. 126-185.

9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php (дата обращения 20.02.2019).

10. Полубота А.В. / Вечность : стихотворения. – М.: ИПО «У Никитских ворот», 2018. – 136 с.

11. Смирнов Ю.И. Славянские фольклорные представления о других народах // Древняя Русь и Запад. М.: Наследие,1996. С. 60-62.

12. Теркулов В.И. О словотворчестве русских футуристов (к анализу «Заклятие смехом» В. Хлебникова – взгляд лингвиста). – Режим доступа: http://uapryal.com.ua/scientific-section/terkulov-v-i-gorlovka-o-slovotvorchestve-russkih-futuristov-k-analizu-zaklyatiya-smehom-v-hlebnikova-vzglyad-lingvista (дата обращения 20.02.2019).

13. Теркулов В.И. Поэтические концепты (на примере концепта Разин у В. Хлебникова) // Герменевтический круг: текст - смысл – интерпретация: сборник научных статей. Вып. 2. – Армавир: РИО АГПА, 2013. – 240 с. – С.32-37.

14. Хриптулова Т.Н. Лексико-семантическое поле «цвет» в поэтическом языке Н.И. Тряпкина // Одиннадцатые Поливановские чтения: материалы международной научной конференции, Смоленск, 4-5 октября 2016 года \ Отв. ред. И.А. Королёва. – Смоленск: Изд-во СмолГу, 2016. – 308 с. С. 253-264.

15. Шестеркина Н.В. Концепт «цвет» (белый): на материале русских и немецких паремий. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/kontsept-tsvet-belyy-na-materiale-russkih-i-nemetskih-paremiy (дата обращения 20.02.2019).

ОТЦЫ И ДЕТИ В ПРОЗЕ В.П. АСТАФЬЕВА

Е.М. Букаты
bukaty@ngs.ru
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(Новосибирск)

Тема отцов и детей – их взаимоотношения, межпоколенческие конфликты и отсутствие взаимопонимания – одна из вечных тем литературы. Многие писатели обращаются к этой проблеме. Мы рассмотрим её на примере творчества В.П. Астафьева («Пастух и пастушка», «Последний поклон», «Царь-рыба», «Прокляты и убиты»). Проблему взаимоотношения отцов и детей в прозе В.П. Астафьева можно рассмотреть в автобиографическом, мифологическом, социально-историческом аспектах.

В плане эстетики проза Астафьева принадлежит к направлению онтологического реализма, возникшего из деревенской прозы. Поэтому идеалом семейных отношений для писателя являются народные, патриархальные традиции, где отец выполняет для всех членов семьи (в том числе детей) функции главы семейства, кормильца и наставника, учителя. Подобные отношения способствуют сохранению жизни младших и слабых, передачу ценностей (от старших к младшим), сохранение культуры.

Автобиографический аспект

Многие произведения Астафьева явно или неявно – автобиографичны. Семья в сознании главных астафьевских героев имеет незыблемую ценность. Структура семьи представляет традиционную патриархальную иерархическую модель: главой семьи считается «патриарх»: дед (если семья объединяет более двух поколений) или отец.

В астафьевском мире реалистично изображено разрушение патриархальной семьи в XX веке. Причины разрушения: 1) пьянство, бесшабашность отца-мужа, который (часто из-за пагубной привычки к пьянству) недолжным образом выполняет (или вовсе

не выполняет) свои патриархальные обязанности главы семейства (запустение дома, упадок хозяйства, изгнание членов семьи); 2) разрушительное влияние нового социального устройства, нового советского государства, в частности, на крестьянство. Репрессии, раскулачивание лишают семью Астафьевых дома, родины, имущества, разрушают весь традиционный уклад жизни.

Автобиографический персонаж «Последнего поклона» – сирота, который мучительно ищет замену утраченной семье, приют: сначала в семье деда и бабушки (Потылицыны), затем у деда Астафьева. Ребенок предстаёт не как tabula rasa (человек – плод среды), а как нравственный индикатор, который уже в отрочестве способен на самостоятельный выбор – уход от семьи отца, где он (сын) – лишний.

Став взрослым, автобиографический персонаж уже не обвиняет отца, наоборот: испытывает чувство вины перед отцом, осознаёт неистребимое чувство любви к нему. Сын становится даже способен на своеобразное любование недостатками отца-трикстера, его «подвигами». Прощение взрослым сыном отца выражается и в его поступках: взрослый сын относится к «папе», как отец, заботится, «воспитывает», а «папа» ведёт себя как сын, часто непослушный: болезни, промахи (в главе «Забубённая головушка», «Последний поклон»).

Функции отца в художественном мире Астафьева:

1. забота о потомстве: пропитание, кров (хорошие отцы обеспечивают питанием, строят дом, заботятся об его обустройстве: печь, отопление на отце). Хороший отец семейства по-отечески относится не только к детям, но и к жене, например, идиллические отношения родителей Бориса в «Пастухе и пастушке», бабушка Потылицына к мужу обращается «отец» в «Последнем поклоне» и т.д.;

2. суд и контроль: «усмиряет» нарушающих порядок, наказывает;

3. защита: например, Герка-горный бедняк расстреливает озверевшую собаку, покалечившую его маленькую дочь («Проклятый и убиты»);

4. обучение: отец учит пахать, сеять, строить, управлять лошадью, лодкой, рыбачить, охотиться и т.д.

В «Последнем поклоне» папа главного героя эти функции

не выполняет. Или выполняет как герой-трикстер: учит дурному (поведение на мельнице, убийства и мучения крыс). В случае гибели отца или его недолжного отношения к детям – в патриархальной системе семейных отношений происходит замена отца старшим родственником (братом, дядей, дедом). Например, подросший Витя заменяет отсутствующего отца для мачехи и младшего брата, затем Коля заменяет отца для своих младших братьев (глава «Бойе» в «Царь-рыбе»); дядя (брат отца) в главе «Сорока» («Последний поклон») по-отцовски даёт наказы Вите; Лёшка Шестаков по-отцовски печётся о матери и сестрах, когда его отчим и их отец Герка-горный бедняк уходит на фронт («Прокляты и убиты»).

Кроме того, сюжет взаимоотношений отца и сына получает продолжение, когда автобиографический персонаж сам становится отцом. В «Царь-рыбе» изображается отцовское чувство взрослого автобиографического героя к своему сыну, нежность к нему, как слабому и беззащитному существу (хрупкой капле, росинке). Здесь уже сам взрослый герой, став отцом, выполняет одну из задач отцовства – обучение, посвящение сына в союз взрослых мужчин, приобщение к своему миру и своим занятиям – рыбалке. Отказ от охоты мотивирован военным прошлым и пацифистским мироотношением автора-героя, приобретённым на войне и распространившимся и на мир живых существ – животных.

Таким образом, (авто)биографический сюжет главного героя в «Последнем поклоне» строится следующим образом:

1. нормальное детство в семье родителей матери (Потылицыны);
2. отрочество – страдания, бесприютность при отце и деде (Астафьевы);
3. безотцовщина, бездомность, беспризорничество и детдом;
4. повзрослевший герой – защита родины на фронте;
5. «сын» становится отцом – реальным (для своих детей) и метафорическим для других членов рода (младших или слабых, беззащитных): тетка Августа, двоюродные сестры, бабушка, постаревший отец.

Автобиографического героя вообще сложно назвать «сыном»: его сыновство в детстве почти не состоялось, не реализовалось, он временно был согреваем как внук и только. Но он приходит к

идее бытия как созидания, сохранения и защиты жизни (к отцовству), преемственности поколений, что вообще характерно для онтологического реализма.

Мифологический аспект отцовства указывает на особую роль отца в обряде инициации, где отец выступает как посвятитель в тайны жизни. У Астафьева эту роль – проводника в мир природы, наставника в навыках рыболовства, охоты – выполняет не отец, а сначала бабушка Потылицына (сбор трав, ягод), дед по отцовской линии – Павел Астафьев (глава «Карасиная погибель» в «Последнем поклоне»). Дед у Астафьева выступает как замена отца, но неполная и временная (ранняя смерть деда Потылицына). Происходит мифологизация образа деда, как предка рода, одна из причин – большая временна́я, поколенческая дистанция между дедом и внуком.

Позднее напластование на обряд инициации – появление мачехи (чужого члена семьи вместо родного) и её злобы. В.Я. Пропп указывает, что в сказке отец обычно налагает запрет на отлучки из дома, оберегает от опасностей [6, с. 133]. Поэтому в сказке «изгнание мотивируется какой-нибудь… враждой. <…> в сказке появляется мачеха и её историческая роль – взять на себя эту «вражду», которая некогда принадлежала отцу. Она и есть главный инициатор изгнания детей в лес, к яге» [6, с. 177].

У Астафьева этот протосюжет изгнания пасынка злой мачехой только намечается, но не развивается: мачеха Вити в «Последнем поклоне» относится к пасынку плохо (пасынок – «плохой сын» и потому отсылается, изгоняется из дома), но, во-первых, их злоба друг к другу обоюдна, а во-вторых, со взрослением Вити их отношения трансформируются: мачеха воспринимается как сестра, как тот же ребёнок-сирота, покинутый непутёвым мужем-отцом. Она вчерашняя девочка, её юность и неопытность сродни юности пасынка. Жалость и забота «старшего» о «младших» – мотив несчастливого детства (Диккенс, Достоевский) – когда дети ведут себя, как взрослые, а взрослые (отец, мачеха), как дети. Так рождается ответственность автобиографического персонажа в среде безответственных взрослых.

Социально-исторический аспект

Новое советское государство обнаруживает себя в стремлении сформировать новый тип человека, средством для чего явля-

ется разрушение семьи и родственных связей. Конфликт и рознь между поколениями разжигается «сверху», властями: а) доносительство на членов семьи приветствуется, как и отречение от осуждённых родителей; б) родители репрессированы и находятся в тюрьмах или лагерях, дети становятся сиротами, беспризорниками, или воспитываются в детдомах в бесчеловечных условиях отсутствия любви. Например, бесчеловечное отношение учительницы-механизма в «Последнем поклоне» к голодающему и бездомному Вите.

Война – это и защита родины, земли-Матери (хлебного поля в «Прокляты и убиты»), где пробуждается мужское сыновнее чувство ответственности и готовности к самопожертвованию. Роман «Прокляты и убиты» показывает, как в социальном времени и пространстве мифологема «родина-мать» подменяется государством-мачехой. Роман также обращается к мифу о жертвоприношении. Жертвоприношение ребенка, сына – жестокий обряд, который Бог отменил в ветхозаветной истории с Авраамом и его сыном – этот обряд как будто возобновляется новой, советской властью, убивающей своих подданных.

Социальная иерархическая модель советской власти воспроизводит древнюю патриархальную модель: властитель – отец, народ – сын. Во время войны актуализируется семейственное, снисходительное, прощающее отношение сына к оступившемуся властителю-отцу, готовность жертвовать собой ради отца, например, слушая речь Сталина в начале войны, герои Астафьева чувствуют: *«страдает, мучается за всех великий человек, воистину отец родной. <…> возьми, отец родной, жизнь мою, всего меня возьми ради спасения Родины, но главное, не печалься, не горюй – мы с тобою, мы за тебя умрём все до единого»* («Прокляты и убиты» часть 1, глава 2) [4, №10, с. 76].

Для укрепления этой модели отношений советская власть способствует разрушению родственных связей между поколениями, так как сиротами легче управлять, их сиротство компенсируется якобы родительским отношением власти к своим детям (вместо родительского дома детдом). Герои Астафьева частично мифологизируют власть и далёкого (не видимого для них) правителя (Сталина) и демифологизируют, презирают видимых, близких властителей (Мусенок и др. в «Прокляты и убиты»).

В тоталитарном государстве отцовство власти выражается в жестоком отношении к своим гражданам («детям»), что выливается во многочисленные акты «жертвоприношения»: героев «Прокляты и убиты» отправляют на смерть в неравном бою, героев «Последнего поклона» (папа и др.) отправляют в заключение для рабского труда: строительство Беломорканала, добыча полезных ископаемых под Норильском (глава «Не хватает сердца» в «Царь-рыбе»).

Таким образом, система новых социальных отношений разрушительным образом влияет на институт семейных отношений, приводя к раз(на)рушению родительской любви, отцовской заботы о детях. Разрушение семьи и отсутствие родительского отношения отца отчасти (временно) компенсируется для детей другими членами рода (большой семьи родственников: дяди, деды, бабушки). Сиротство детей оборачивается их трагически ранним взрослением и принятием «родительски»-ответственного отношения к миру и другим людям.

Мифологическая функция отца (мифологическая функция всякого предка, напр., дедушки, бабушки) как лица, посвящающего в тайны мира природы, тем не менее сохраняется и выполняется.

Мировоззренческий и социальный конфликт между поколениями, несмотря на частные трудности, отсутствует. Вместо него у Астафьева мы наблюдаем психологический конфликт отца и сына-подростка, объясняющийся недостатком отцовской заботы о детях. Этот конфликт разрешается повзрослевшим автобиографическим героем в акте прощения отца и «переворачивании» модели межпоколенческих отношений: взрослый сын по-отцовски заботится об отце, о тётках и братьях-сестрах, защищая их на фронте и заботясь о них в мирной жизни.

Разрушительное отцовство мифологизируемой советской власти, государства во время войны компенсируется, в какой-то мере преодолевается, с одной стороны, сыновним чувством жертвенной любви к родине-матери, формированием взрослого мужества сынов, юношей-воинов, с другой стороны, взрослым отеческим отношением к роду (защита родины – это защита слабых – сестёр, братьев, матерей, тёток, – детей, женщин и стариков), взрослым отеческим отношением к природе: земле, хлебу (хлебное поле в «Прокляты и убиты») и дому.

Литература
1. Астафьев В.П. Последний поклон: Повесть в рассказах. Кн.1, 2 // Собр. соч.: в 15 т. Т.4. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. – 464 с.
2. Астафьев В.П. Последний поклон: Повесть в рассказах. Кн.3 // Собр. соч.: в 15 т. Т.5. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. – 384 с.
3. Астафьев В.П. Царь-рыба // Собр. соч.: в 15 т. Т.6. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. – 432 с.
4. Астафьев В.П. Прокляты и убиты. Кн.1. Чертова яма // Новый мир. – 1992. – №10–12.
5. Букаты Е.М. Поэтика художественного пространства в прозе В.П. Астафьева: «Последний поклон», «Царь-рыба», «Прокляты и убиты»: автореферат дис. ...канд. филол. наук: 10.01.01 / Том. гос. ун-т. – Томск, 2002. – 26 с.
6. Пропп В.Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В.Я. Проппа.) – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 512 с.

ГРАММАТИКА СВЯЗКИ В ПРОЗЕ ПОЭТА: Б.Л. ПАСТЕРНАК

Н.А. Герасименко
nataly@lsm.ru
ГОУ ВО «Московский государственный областной университет»
(Москва)

Проза Б.Л. Пастернака – образец прозы поэта, который собственное неповторимое поэтическое видение мира соединил с реальной обыденной жизнью: «Цель же я видел всегда в пересадке изображённого с холодных осей на горячие. В пуске отжитого вслед и в нагонку жизни. Без особых отличий от того, что думаю и сейчас, я рассуждал тогда так. Людей мы изображаем, чтобы накинуть на них погоду. Погоду, или, что одно и то же, природу, – чтобы на неё накинуть нашу страсть. Мы втаскиваем вседневность в прозу ради поэзии. Мы вовлекаем прозу в поэзию ради музыки. Так, в широчайшем значении слова, называл я искусство, поставленное по часам живого, бьющего поколеньями, рода» (Б. Пастернак. Охранная грамота, с. 176).

Анализ идиостиля писателя позволяет посмотреть на его произведения с разных сторон, но реже всего лингвисты обращают внимание на грамматические средства, которые способствуют выражению авторской мысли [см., напр.: 2, 4, 5, 7]. В

этом смысле представляется интересным исследовать участие связок как грамматической составляющей бисубстантивных предложений [1; 3] в выражении объективной и субъективной семантики текста, что и стало целью этой статьи.

Материалом для анализа послужила автобиографическая повесть Б.Л. Пастернака «Охранная грамота», в которой соединены жанры дневника, воспоминаний и собственно повести. Анализировались бисубстантивные предложения (БП), потому что именно в этой форме автор чаще всего выражает отношение к миру и искусству. Для мемуарной и дневниковой литературы [1, 4] характерно выражение прямого или представленного завуалированно отношения автора к изображаемому. Бисубстантивные предложения в русском языке являются формой такого выражения. Всего методом сплошной выборки в повести выявлено 139 предложений данного типа.

Связка является обязательным структурно-семантическим компонентом БП, потому что с её помощью выражаются собственно грамматические (предикативность, связь с подлежащим и др.) и смысловые (оценка, отношение автора и др.) значения. Единство семантического и грамматического в связке позволяет ей быть выразителем мыслительных операций, совершаемых автором. Так, для Б.Л. Пастернака характерно использование связки *есть*, служащей для подчёркивания объективного, рационального начала в выражении мысли, которая представлена как рассуждение: *Как и соседям в купе, ей* [философии – Н.Г.] *придётся считаться с тем, что всякая любовь* ***есть*** *переход в новую веру* (с. 207); *Взаимозаменимость образов* ***есть*** *признак положенья, при котором части действительности взаимно безразличны. Взаимозаменимость образов, то есть искусство,* ***есть*** *символ силы* (с. 210). В приведённых примерах, представляющих собой дефиниции, связка *есть* (*и есть*) выражает значение вневременности на фоне объективно-модального реального значения, что характерно для рассуждений [7]. Для подчёркивания объективности восприятия автор использует частицу *и* при связке: *Я не сразу понял, что это изображенье Венеции* ***и есть*** *Венеция. Что я – в ней, что это не снится мне* (с. 223).

Рассудочный характер прозы Б.Л. Пастернака подчёркивается и использованием связок *значить*, *означать*. Для автора

важным оказывается объяснение семантики слов, раскрывающих скрытые смыслы: *Любопытно происхождение слова «панталоны». Когда-то, до своего позднейшего значения штанов, оно* ***означало*** *лицо итальянской комедии. Но еще раньше, в первоначальном значеньи, 'pianta leone' выражало идею венецианской победоносности и* ***значило****: водрузительница льва (на знамени), то есть, иными словами, – Венеция – завоевательница* (с. 231). Связка *заключаться* книжного характера также подчёркивает объективно модальное значение реальности: *Вторая особенность Марбургской школы прямо вытекала из первой и* ***заключалась*** *в её разборчивом и взыскательном отношении к историческому наследству* (с. 186); *В этой оглядке и* ***заключалось*** *то, что зовётся вдохновением* (с. 175).

Типичным для русского языка способом выражения объективно-модального реального значения в настоящем времени в бисубстантивном предложении является нулевая форма связки *быть*. Однако в «Охранной грамоте» такие примеры единичны, что связано, как представляется, с мемуарным жанром повести. Рассудочность, желание дать точные определения всему окружающему, поиск ответов на множество вопросов реализуются в тексте бисубстантивными предложениями. *Тема их* [памятников – Н.Г.] – *тема силы* (с. 209). А воспоминания преимущественно передаются формой прошедшего времени связок, и здесь могут проявляться разнообразные оттенки значений (в соответствии с типовыми значениями связок). *Дворик* ***служил*** *обеденным залом* (с. 228); *Спустя полчаса комната* ***была*** *как в день въезда, и даже книги из фундаментальной не нарушали её порядка* (с. 204); *Все мы* ***стали*** *людьми лишь в той мере, в какой людей любили и имели случай любить* (с. 164); *Нашлось наконец место, где лёгкость моего хода* ***не составила*** *препятствий* (с. 202).

Обращает на себя внимание особенная черта лирической прозы, как и поэзии, Б.Л. Пастернака – сочетание высокого и низкого, книжного слова и разговорного, что формирует в тексте единство обыденного, житейского и высшего, абстрактного в отражении мира: *Последнее сразу подымало человека в здешнем мненьи, потому что* ***знаменовало собою*** *начало новой философской карьеры* (с. 194) – *подымало, в мненьи* рядом с *знаменовало собой*.

Субъективность автора в отражении внеязыковой действительности также проявляется через связки в бисубстантивном предложении. Б.Л. Пастернак писал в повести: «Мы перестаём узнавать действительность. Она предстаёт в какой-то новой категории. Категория эта **кажется** нам её собственным, а не нашим состояньем. Помимо этого состоянья всё на свете названо. Не названо и ново только оно. Мы пробуем его назвать. Получается искусство» (с. 207). Связка *казаться* со значением недостоверности, формирует в тексте не только семантику нереальности, но проясняет в своём значении этимологическую сему ‘кажимость’: *Поэтому тут, на людном перроне, между двух звонков, этот иностранец* ***кажется*** *мне силуэтом среди тел, вымыслом в гуще невымышленности* (с. 160); *Берлин* ***показался*** *мне городом подростков, получивших накануне в подарок тесаки и каски, трости и трубки, настоящие велосипеды и сюртуки, как у взрослых* (с. 184).

Ещё более субъективным оказывается автор, выбирая для описания форму БП со связками группы сходства (*походил, был похож, подобен, напоминал*). Для Б.Л. Пастернака конструкции со значением сходства в повести «Охранная грамота» являются не способом описать реальный предмет через сходство с другим предметом, а вариант уподобления отвлечённых понятий, явлений, ситуаций другим явлениям, ситуациям с целью открыть в них новые стороны, подчеркнуть их особенности: *Три дня, проведённые с ними неотлучно,* ***были не похожи*** *на мою обычную жизнь, как праздники на будни* (с. 200); *Она* [жажда прощания – Н.Г.] ***была подобна*** *потребности в большой каденции, расшатывающей больную музыку до корня, с тем чтобы вдруг удалить её всю одним рывком последнего аккорда* (с. 202). *Этот запах* [запах фиалок Н.Г.] *что-то* ***напоминал*** *и ускользал, оставляя в дураках сознанье* (с. 178).

Но именно в таких случаях ярче всего проявляются особенности восприятия мира Б.Л. Пастернаком, потому что уникальное образное мышление автора опирается на реальные предметы, явления, окружающие его, но «видит» их особенным образом: *Перецокивание улиц* ***походило*** *на углекислые взрывы* (с. 202); *Обстоятельства дня* ***походили*** *на шибкую и шумную беготню* (с. 208).

Связка как компонент связочно-субстантивного сказуемого [1, 3] и одновременно обязательный элемент предикативной основы бисубстантивного предложения находится в грамматическом центре высказывания, что определяет её основные свойства. Связка: 1) выражает объективно-модальные значения, тем самым обозначая позицию автора высказывания; 2) отражает субъективное представление говорящего об описываемом явлении; 3) в художественном произведении формирует объективно-субъективную образную картину, отражающую идиостиль писателя.

Проведённый анализ функционирования связок в повести «Охранная грамота» позволяет отметить индивидуально-авторские черты Б.Л. Пастернака в употреблении связок. Для автобиографической повести нехарактерно использование нулевой формы связки *быть*, так как речь в воспоминаниях идёт преимущественно о прошлом и соответственно используются формы прошедшего времени: *был, стал, казался, представлялся* и под. Сравнительно высокую активность проявляет материально выраженная связка настоящего времени *есть*, которая используется в дефинициях и рассуждениях автора о проблемах искусства, занимающих в повести центральное место. Субъективное отношение к описываемому Б.Л. Пастернак предпочитает выражать связками со значением сходства.

Литература

1. Асланова О.А. Бисубстантивное предложение в отражении особенностей мемуарного текста // Вестник МГОУ. Электронный журнал. Серия «Русская филология». 2013. № 3. – 46–51.

2. Герасименко Н.А. Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование." Монография. М.: ИИЦ МГОУ, 2012. – 292 с. http://evestnik-mgou.ru/Books/Index/#book15.

3. Связочно-субстантивное сказуемое как отражение динамических процессов в русской языковой картине мира // Русский язык за рубежом. 2018. № 3. – С. 37–42.

4. Леденёва В.В. Об особенностях предикации в тексте автобиографической книги врача и священноисповедника Луки (Войно-Ясенецкого) «Я полюбил страдание» // Русский язык за рубежом. 2018. № 3. – С. 19 – 23.

5. Папуша И.С. Когнитивная функция сложного синтаксического целого как средства формирования мысли // Язык и актуальные проблемы образования : Научные труды Международной научно-практической кон-

ференции 18 января 2019 , г. Москва, МГОУ. – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 163 – 168.

6. Пастернак Б.Л. Охранная грамота // Борис Пастернак. Проза поэта. – М.: Изд-во ВАГРИУС, 2000. – С. 160–275.

7. Шаповалова Т.Е. От временной обобщённости к вневременности // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2013. № 4. – 18–21.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ МЕТОД ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ КИНЕМАТОГРАФА

Г.И. Губанова
galina@gubanova.eu
ФГБОУ Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
(Москва)

С возникновением кинематографа терминосистема литературоведения как системно организованная совокупность терминов определенной области, вслед за качествами, которые позволяют считать ее одним из источников кинематографа, отдала и часть своих терминов, которые обрели новые элементы дефиниции. Одним из первых исследователей киноязыка и пионеров анализа визуальности литературы в кинематографических терминах был великий российский режиссер Сергей Эйзенштейн. Вяч. Вс. Иванов, блестящий исследователь и толкователь Эйзенштейна, описывая размышления режиссера о визуальности в литературной материи французского писателя, культуролога Андре Мальро, отмечает, что Эйзенштейн предвосхищал «на 20 лет позднейшие опыты анализа романов Мальро в терминах кинематографических планов и игры черно-белой светотенью» [2, с.229].

Принцип коллаборации лингвистического и литературоведческого способа анализа художественного текста с кинематографическим инструментарием для анализа оказывается весьма продуктивным, и не только раскрывает визуальность литературы как особое качество, но в контексте образовательного процесса при обучении операторов, режиссеров монтажа и медиажурналистов открывает новые методические возможности вовлечения студентов в мир литературы, дает новый импульс к личностному и

творческому развитию. Функционирование русского языка в художественном дискурсе, особые возможности языка для создания визуального образа, в частности, использование зрительного модуса перцепции в описании пространства, размера, формы, цвета, то есть использование сенсорных слов [1], напрямую связаны с возможностью построить мнимый воображаемый мир в сознании читателя, своеобразную череду зримых образов. Способность видеть в воображении такой зримый процесс реформатор русского театра К.С.Станиславский называл «кинолента видений».

Применение интеграционного метода литературоведческого анализа художественного текста с использованием терминосистемы экранных искусств как педагогической методики было обосновано теоретически автором статьи и апробировано с 2014 года в преподавании литературы в РГУ им. А.Н. Косыгина (в те годы МГУДТ) будущим операторам, режиссерам монтажа, медиажурналистам, а также на международной конференции «Кинокартина» в докладе «Терминология кинематографа как инструментарий анализа литературного текста (к вопросу визуальности литературы)» в 2016 году и в других материалах, связанных с терминосистемой [4]. Был проведен анализ ассортимента выразительных средств, принадлежащих экранному искусству, но функционирующих и в ткани литературного произведения. Это междисциплинарное исследование русского языка в художественном дискурсе и педагогических методик преподавания художественной литературы для студентов визуальных профессий было ориентировано на обретение нового взгляда на литературу, дающего личное и профессиональное творческое развитие.

Для студентов утверждение о том, что литература является одним из источников кинематографа, слишком умозрительно, связано скорее с нарративными свойствами литературы и поддержано представлением о литературе, которое часто складывается из прочтения пересказа, где исчезает сама материя литературы. Для того чтобы узнать о прозе Льва Толстого больше, чем факт из пересказа, что Анна Каренина бросилась под поезд, продуктивно увидеть этот эпизод с точки зрения кинематографического термина «деталь», который во многом совпадает с литературоведческим термином «деталь». Казалось бы, в кинематографе идет речь именно о размерности, это детализация крупности,

но очевидно, что это средство выразительности. Думается, кинематографическая деталь отражает мгновение в нашем восприятии, когда деталь предмета вдруг словно вырастает до огромного размера, затмевая в нашем видении все остальное, вырастает именно в нашем восприятии. Подобный эффект возникает, когда автор литературного произведения дает такую яркую деталь, что она привлекает внимание и вытесняет на мгновение другие элементы целого.

Например, в гениальной прозе Льва Толстого, когда Анна Каренина пытается броситься под поезд, ей мешает красный мешочек. Эта знаменитая деталь отвлекает на секунду читателя, так же как Анну, это последний момент жизни, за который цепляется повествование, на который отвлекается Анна, и тем неожиданнее то, что она все-таки бросается под поезд. Кинематографичность Толстого здесь достигает высокой точки. Все «поле кадра» у Толстого темное: чугунные колеса, *смешанный с углем песок*. Вероятно, темно-зеленый цвет паровоза. Красная точка на общем темном фоне, говоря языком оператора – «акцент, построенный на цветовом контрасте». Ее внимание переключается на мешочек – «акцент на детали, перемена крупности, наезд». Это цветовое контрастное пятно, возможно темно-зеленый тон можно рассматривать как дополнительные цвета к выделяемому объекту – красному мешочку, причем «меньшей контрастности или цветовой интенсивности». Толстой создает это видение только при помощи слова.

Красная точка будоражит, привлекает внимание. Можно вспомнить со студентами и другие цитаты: «Кто там в малиновом берете с послом испанским говорит?».

Для обсуждения со студентами продуктивно использовать наиболее известные моменты, на которые в процессе обсуждения студент может взглянуть по-новому. Лев Толстой. Знаменитая сцена с князем Андреем под дубом. «Но он ничего не видал. Над ним не было ничего уже, кроме неба, – высокого неба, не ясного, но все-таки неизмеримо высокого, с тихо ползущими по нем серыми облаками». Оператор может осознать такой кадр как «камера на штативе, вертикально», студенты обсуждали, что в реальной съемке понадобилось бы применение цейтрафера (обеспечение покадровой съемки или более длительной работы), по-

тому что облака ползут действительно так *тихо*, что только в реальном длительном времени умирающего князя Андрея можно смотреть с такой скоростью, а в кадре, который передает эту длительность, облака должны двигаться быстрее. Обсуждение фрагмента текста как кадра вовлекает в более пристальное «смотрение».

Метонимия как литературоведческий термин занимает особое место на границе между литературой и кино в ранних исследованиях языка кинематографа – Ю.Тынянов, В. Шкловский, С.Эйзенштейн. Эта тема занимает и главу в исследовании Вяч. Вс. Иванова. Статистика опроса студентов показывает, что явление метонимии менее понятно студентам, чем метафора. Рассмотрение этого понятия как термина с двумя близкими, но все же разными дефинициями позволяет углубленно понять его как в применении к литературе, так и в понимании языка кино. Метонимия соотносима с понятием *детали*, которое также имеет две дефиниции в контексте нашего рассуждения.

Блоковское «И перья страуса склоненные / В моем качаются мозгу...» и множество других примеров могут продемонстрировать этот визуальный прием – перья страуса на шляпе, но нет ни шляпы, ни незнакомки, только перья…Они и есть – она.

Стихотворение Пастернака и его знаменитая строка «Всесильный бог деталей!» могут быть рассмотрены на занятии в творческо-игровом формате – в выявлении в тексте стихов литературных *деталей,* которые мы видим, как кинематографическую *деталь.* Свет и цвет у Пастернака может дать пищу воображению оператора, который охарактеризует это как «оправданное освещение», потому что источник света известен – абажур. Цветные блики, цветные тени:

Посмотри, как преображена
Огневой кожурой абажура
Конура, край стены, край окна,
Наши тени и наши фигуры.

Невозможно не упомянуть статью Эйзенштейна «Диккенс, Гриффит и мы», в которой он выявляет в литературе элементы визуальности. Нельзя не согласиться с ним, что Диккенс дает основания для этого. Например, изучая со студентами зарубежную литературу, можно рассмотреть начало «Сверчка на печи»: в

нашем воображении мы видим, как бы в параллельном монтаже огромный корабль, который тащат из воды, и маленькую крышку чайника в руках миссис Пирибингл. При обсуждении уместно вспомнить один из терминов Эйзенштейна – образный монтаж. Диккенс дает очень яркие зрительные образы, которые мы видим в своем воображении, как в кино. Например, «Мальчик, метавшийся с фонарем в руках, как блуждающий огонек…». М.Б.Ямпольский в подробном исследовании языка кино упоминает, что «Гриффит якобы оправдывал переброски действия в монтаже (cut-back) в фильме «Много лет спустя» ссылками на Диккенса» [3, с.142].

Достаточно простые примеры из описательных моментов прозы были рассмотрены со студентами. М.Ю. Лермонтов, «Герой нашего времени» («Бэла»): *«Крепость наша стояла на высоком месте, и вид был с вала прекрасный;* с одной стороны широкая поляна …; с другой – бежала мелкая речка… *Мы сидели на углу бастиона, так что в обе стороны могли видеть все* (курсив мой, Г.Г.). Позже Лермонтов дает вид снизу: «Опрометью поскакали мы на выстрел – смотрим: *на валу* солдаты собрались в кучу и указывают в поле, а там летит стремглав всадник и держит что-то белое на седле». С точки зрения рассказчика взгляд наверх на вал, потом по горизонтали вдаль на поле.

С 2014 года применялась предлагаемая методика у студентов-операторов, после чего, например, студентка Д.Лепехова в курсовой работе писала: «Какие выразительные средства использует автор? Первое – это, конечно же, планы. С чего начинается произведение, чтобы зритель понял, где происходит действие. Он традиционно начинает локацию. Описывает море. Потом реалистический сад, усадьба и т. д. Куприн мастерски играет планами». На занятии студентам предлагалось обсудить некоторые фрагменты текста в «Гранатовом браслете», указывалось на светопись, момент, когда Вера и сестра прогуливаются в солнечном саду. «Черные обильные гроздья… тяжело свисали между темной, кое-где *озолоченной солнцем* зеленью. По всей террасе разливался *зеленый полусвет*, от которого *лица* женщин сразу *побледнели*» (курсив мой Г. Г.). Смена света сочетается со сменой плана, общий средний сменяется первый раз крупным планом – лица сестер. Языком оператора, сестры (их залитые солнцем фигуры)

вышли из «высокого ключа», (90-95 процентов кадра светлые, темные контуры на светлом фоне) и резко вошли в «низкий ключ» (97-98 процентов поле кадра темное, светлые контуры). Листья, «озолоченные солнцем» – это «светлые контуры». Причем до этого во фразах сестры описаны «на среднем плане» на фоне сада, скамейки. И здесь происходит переход акцента на лицо. Языком операторов «внутрикадровый монтаж со сменой как крупности, так и цветового решения кадра». В съемке это был бы «яркостный рывок», технически трудноосуществимый. Но вербальный способ передать это видение легко вызывает в нашем воображении эту картинку, как кадр кино.

Идеи Эйзенштейна о ритмическом соответствии литературного – в частности, стихотворного – произведения рассматривает Вяч. Вс. Иванов: «Эйзенштейн подчеркивает значимость первоначальной … пунктуации «Горя от ума», дробящей (подобно графическому оформлению стихов Маяковского) на отдельные «крупные планы», сменяющиеся «монтажно» [2, с.276]. Известная цитата из «Горе от ума» А. Грибоедова служит материалом для анализа: *Когда избавит нас творец/От шляпок их, чепцов! и шпилек!! и булавок!!!* Добавим, что очевидно сравнение данного съемочного и монтажного приема, хотя это не сказано у Иванова, с литературоведческим термином «парцелляция», дающем ощущение замедления изображаемого, укрупнение детали. Классический пример парцелляции – строка А.С.Пушкина «Швед, русский – колет, рубит, режет» в контексте данного рассуждения воспринимается особенно кинематографично. Но у А.С. Грибоедова используются еще и знаки препинания. Вяч. Вс. Иванов приводит слова Эйзенштейна о том, что возрастание количества восклицательных знаков можно соотнести с последовательным укрупнением планов – «увеличивающимся размером деталей» [2, с.277]. В процессе апробации методики был сформирован параллельный глоссарий как типология визуальных тропов, некоторые параллели представлены в этой статье. Таким образом, методика была апробирована как эффективная и может быть использована для творческого и личностного развития студентов творческих профессий.

Литература
1. Губанова Г.И. Педагогическая методика развития творческой личности будущего журналиста (лингвосенсорный подход) // Вестник ОГУ. Август 2018, № 6 (218), с. 23-28.
2. Иванов Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Том I. М.: «Языки русской культуры», 1999. – 912 с.
3. Ямпольский М.Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. М.,1993. 464 с.
4. Cherkashina T., Gubanova G., Novikova N., Kovtun L., Romanova N. Term system: its role and place in forming the professional linguistic world-image 5th International Multidisciplinary Scientific Conference of Social Sciences and Arts, Volume 5, Issue 3.1, SGEM, 19-21 March, 2018 Vienna, Austria: Alexander Malinov Blvd., Pp.437-444

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СИТУАЦИИ *ВИНОПИТИЯ* В ДЕТЕКТИВНЫХ РОМАНАХ БОРИСА АКУНИНА (СЕРИЯ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ОБ ЭРАСТЕ ФАНДОРИНЕ»)

О. А. Димитриева
olgaal_79@mail.ru
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (*Чебоксары*)

Вводные замечания. Процесс познания человеком окружающего мира и самого себя как его части происходит в двух взаимосвязанных направлениях, различающихся конечной целью, – это т.н. процессы концептуализации и категоризации (подробнее см. [10]). Первый, как отмечает Н. Н. Болдырев, связан с «осмыслением поступающей информации, мысленным конструированием предметов и явлений», следствием чего является представление о мире в виде концептов; второй – с делением мира на категории и нахождением взаимосвязей внутри аналогичных объектов [6, с. 37–38]. Знание и опыт человека как составляющие информационной структуры концепта [10, с. 90], а также обобщенное представление (картина мира) и индивидуальное мировидение и миропонимание, национально и /или личностно обусловленные характеристики объекта являются компонентами концептуализации.

В пространстве художественного текста мы видим динамический аспект концептуализации: процесс возникновения и форми-

рования смыслов, появления т.н. «квантов» знаний об объекте действительности, его оценочной интерпретации. В художественном мире отражаются как общепринятые установки и стереотипы, так и индивидуально-авторское мировоззрение. Здесь важным становится экспликация того или иного ракурса ситуации, выделение таких элементов, которые наиболее полно представляют точку зрения автора и бытующие, общепринятые воззрения и создают художественную картину мира произведения. Ситуация винопития осмысливается, с одной стороны, как фон для развертывания основных событий, с другой – как ключевой момент траектории сюжета, поворот в развитии повествования.

В литературе XIX века концепт *винопитие* сопряжен с концептом *грех* (например, в прозе Л. Н. Толстого – подробнее см. [11]), а также он связывается с вопросом *веры*: для Н. С. Лескова – это вопрос вероисповедания, для Ф. М. Достоевского – осмысление его в рамках христианской идеи всепрощения (подробнее см. [9]). В современной массовой литературе, как отмечает М. А. Черняк, отражаются «коллективные умонастроения эпохи» [15, с. 102]. Так, в иронических детективных романах Дарьи Донцовой отмечаются стереотипы внешности пьющего человека («*пивное брюшко*»), воссоздается образ положительного, в некотором роде идеального мужчины (*не пьет, не курит / не пьет, работящий* и т.п.), привлекается медицинская терминология и лексика наивной медицины (подробнее см. [8; 9]).

Особенностью детективных романов Бориса Акунина об Эрасте Фандорине является, во-первых, их отнесенность к историческому жанру сквозь призму современности (Т. А. Снигирева, А. В. Подчиненов пишут, что «современность-история, точнее – современность, просвеченная историей» является важной для автора цикла [12, с. 49]); во-вторых, по мнению Т. А. Снигиревой, А. В. Снигирева, осмысление русской ментальности, русского характера здесь происходит с двух позиций: «изнутри» (как носителя русской культуры, пишущего по-русски) и «отчужденно-отстраненно» (как знатока других культур) [13, с. 75].

Целью данного исследования является аксиологическая составляющая концепта *винопитие*, в т.ч. репрезентация авторских установок, мнений, идеалов, особенностей ви́дения в пространстве художественного текста на примере исторического детекти-

ва Бориса Акунина. Концепт анализируется с точки зрения участников ситуации, особенностей действия, характеристики объекта – напитков, а также социокультурной значимости (обозначенные компоненты концепта *винопития* представлены в работе Т. С. Глушковой [7]). Т. В. Тарасенко пишет, что, с точки зрения семантического синтаксиса, ситуация *винопития* является «социально-физическим действием, минимальная модель которого <…> субъект – предикат физиологического действия – объект: человек поглощает алкоголь» [14, с. 126]. Рассмотрим сначала некоторые аспекты физиологических и физических особенностей ситуации *винопития*, а далее – социальную ее маркированность в текстах Бориса Акунина.

«Пить надо уметь»: ситуация *винопития* как проявление силы или слабости. В детективе изображаются два результата одного и того же процесса избыточного потребления алкоголя: первый – связан с потерей силы и переходом в состояние слабости (*ослабленное состояние; ослабеть; расслабленный*), причем это состояние вызывает сочувствие и сопровождается комментариями, оценивающими «силовые» возможности субъекта состояния (*сердешные; пить надо уметь*) (1); второй – характеризуется отсутствием внешне выраженных изменений, что вызывает удивление и в некоторых случаях уважение (2).

Приведем примеры: (1) *Эраст Петрович слегка поклонился, решая сложную моральную проблему: порядочно ли будет воспользоваться* ***ослабленным состоянием Ахтырцева****, чтобы выведать у него необходимые сведения, благо «зутулый», кажется, и сам не прочь пооткровенничать* [1, с. 60]; *Двери рывком распахнулись, и на крыльцо с хохотом вывалилась шумная компания. – Ого, господа, да тут цельное Бородино! – весело крикнул нетрезвый купеческий голос. –* ***Ослабели, сердешные! Пить не умеют!*** [1, с. 71]; *Сидели в придорожной корчме, на горном перевале. Грелись у огня, пили горячее вино, и журналиста* [д'Эвре] *немножко развезло с мороза <…> Поскольку д'Эвре* ***казался расслабленным****, как никогда, Варя задала вопрос, давно ее интересовавший* [5, с. 184–185].

(2) *Целыми днями лежал на походной кровати, изредка наведывался в оперативный отдел штаба, а вечером непременно сидел в клубе у журналистов. Курил сигары, читал книгу,* ***не пьянея***

пил вино**, в разговоры вступал неохотно* [5, с. 70]; *Жизнь кипела лишь за карточным столом, где вторые сутки не прекращаясь шла игра. Бледный Зуров, дымя сигарой, быстро сдавал карты.* ***Он ничего не ел, зато не переставая пил и при этом нисколько не пьянел [5, с. 85]; [Зуров] *Трактирщик сначала на меня пялился, потом привык, встречает, как родного. Из-за меня у него торговля бойчей идет:* ***народ собирается посмотреть, как я крепкую стаканами глушу*** [1, с. 172].

Типичная улица. Воссоздание художественной модели города конца XIX века требует введения субъектов – типичных представителей городской среды, например, дворника, торговки и, как правило, пьяного человека, который ведет себя типичным образом: сторонний наблюдатель оценивает походку, жестикуляцию и его расположение в пространстве:

Эраст Петрович решительно повернул в ворота. Дворник в грязном фартуке лениво возил метлой по луже <…> Убедительный дворник, ничего не скажешь. У ворот сидел еще один агент – ***изображал пьяного: храпел, надвинув картуз на лицо****. Тоже неплохо* [3, с. 202]; *Посреди двора застыл с метлой в руках дворник, разинув щербатый рот. Тот, что* ***изображал пьяного, так и сидел на скамейке, пялился*** *на бегущего коллежского асессора. К стенке испуганно жалась давешняя бабенка в ковровом платке и балахоне. Эраст Петрович вдруг понял – это не агенты! Просто дворник,* ***просто забулдыга****, просто побирушка* [3, с. 351].

Вопрос веры и пития. Вопрос взаимоотношения веры и винопития является традиционно актуальным для русской литературы. В художественном мире произведений Б. Акунина изображается аспект, связанный с противопоставлением двух вероисповеданий – православного христианства и иудеев, в которое органично вплетается тема спиртного. Это находит свое выражение в предвзятом отношении крестьян к жидам, их склонности обвинять во всем последних (достаточно вспомнить эпизод из давки на Ходынском поле: *– Бают, жиды в казенное вино дурман-травы подсыпали, и через это народ в изумление вошел, до ста тыщ православных передавили* [2, с. 379]). Ярко описываются сцены еврейских погромов и бездействие официальных властей (*Значит, абрашек можно бить, и ничего за это не будет* [4, с. 50]):

Пошли толпой через железнодорожный мост, разделявший городок на ***две части, православную и жидовскую****. Шли чинно, спокойно,* ***с хоругвями и пением*** *<…> Тот же кабатчик и положил почин – вышиб дверь в шинке, что открылся в прошлый год и испоганил ему всю торговлю. От треска и грохота очнулся народ, вошел в настроение. Все вышло, как положено: пожгли синагогу, пошарили по хатам, кому ребра намяли, кого за пейсы оттаскали, а к вечеру, когда в шинкарском погребе отыскались припрятанные бочки с вином, кое-кто из парней и до жидовских девок добрался. Возвращались еще засветло,* ***унося тюки с добром и пьяных****. Перед тем как разойтись, порешили всем миром:* ***завтра не работать, потому что грех работать, когда у народа такое горе*** *[«царя-императора убили жиды»], а снова идти за реку* [4, с. 50 –51]; *Утром в слободе снова ударил колокол, и с майдана к мосту двинулась густая толпа, многолюднее, чем накануне. Сегодня не пели.* ***После шинкарева вина и аптечного спирта лица были мятые, но деловитые.*** *Многие волокли тележки и тачки.* ***Впереди с иконой шел самый главный человек, Митрий Кузьмич****, в красной рубахе и новом казакине хорошего сукна* [4, с. 52].

Как видно из примеров, народная интерпретация понятия *грех*, совершение совместного, что называется всем миром, акта возмездия, с иконой, хоругвями в качестве символа правого дела и похмельные, мятые лица героев, их разбойничьи действия, явная месть кабатчика шинкарю не вызывают симпатии ни автора, ни читателя. В один однородный ряд помещаются тюки и пьяные люди, не способные самостоятельно двигаться; жажда наживы представляется в образах тележек, тачек, которые волокут с собой, и новом казакине Митрия Кузьмича (новый, т.к. накануне добытый).

Национальные стереотипы в ситуации *винопития*. У Акунина противопоставляется европейский тип питья / веселья русскому (1) и южная механа – русскому трактиру (2). В первом случае выделяются негативные составляющие русской пьянки – пьяные крики, небрежность; во втором – чрезмерные крики южных крестьян, громкий хохот осмысливаются отрицательно (2): (1) *Ресторан «Альпийская роза» вообще-то считался заведением чинным, европейским. Во всяком случае, в дневное время. <…>*

Но к вечеру скучные пивохлебы отправлялись по домам – подвести баланс по учетным книгам, поужинать да засветло на перину, а в «Розу» начинала стекаться публика повеселей и пощедрей. Преобладали все-таки иностранцы, из тех, кто легче нравом и при этом предпочитает веселиться не на русский, а на европейский лад, ***без пьяного крика и расхристанности****. Русские если и заглядывали, то больше из любопытства, а с некоторых пор еще и для того, чтобы послушать, как поет мадемуазель Ванда* [3, с. 82–83]; (2) *В корчме не было ни одной женщины. Грязные, горластые крестьяне вели себя совсем не так, как* ***русские мужики – те смирные и, пока не упьются, переговариваются вполголоса****,* ***а эти громко орали, пили кружками красное вино и постоянно заливались хищным*** *(как показалось Варе)* ***хохотом*** [5, с. 7].

Выводы. Эстетические (неприятное впечатление и неприятие создают крики, расхристанность, помятый вид, невозможность самостоятельно перемещаться) и этические, нормативные (т.н. вопрос о вере) оценки превалируют при выражении обобщенных представлений о культуре русского гулянья.

При описании отдельных персонажей *умение пить* становится качеством, оценивающим их положительно или отрицательно. При определении слабостей, или «причуд», героя отношение к спиртному является одним из основных критериев.

Литература

1. Акунин Б. Азазель. М.: Захаров, 2017. – 272 с.
2. Акунин Б. Коронация. М.: Захаров, 2017. – 448 с.
3. Акунин Б. Смерть Ахиллеса. М.: Захаров, 2014. – 364 с.
4. Акунин Б. Статский советник. М.: Захаров, 2012. – 352 с.
5. Акунин Б. Турецкий гамбит. М.: Захаров, 2018. – 240 с.
6. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – 236 с.
7. Глушкова Т. С. Винопитие как фрагмент русской языковой картины мира: автореф. дис. … канд. филол. наук (на материале паремий, анекдотов, тостов, текстов СМИ и рекламы). Омск, 2009. – 22 с.
8. Димитриева О. А. Категоризация и концептуализация ситуации *винопития* в ироническом детективе Дарьи Донцовой // Межэтническое взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве: проблемы языкового взаимодействия и межкультурной коммуникации: сб. научн. статей. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 37–43.

9. Димитриева О. А. «Поэтика пьянства» в массовой литературе (на примере иронического детектива Дарьи Донцовой) // Научный диалог. 2018. №11. – С. 22–36.

10. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Фил. факультет МГУ, 1996. – 245 с.

11. Ломакина О. В. Вербализация концепта «грех» фразеологическими средствами в языке Л. Н. Толстого // Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. Т. 2. – С. 130–134.

12. Снигирева Т. А., Подчиненов А. В. Исторический роман: версия Б. Акунина // Пушкинские чтения–2013. Художественные стратегии классической и новой литературы: жанр, автор, текст: Материалы XVIII международной научной конференции. СПб.: ЛГУ, 2013. – С. 48–55.

13. Снигирева Т. А., Снигирев А. В. Доказательство «от противного»: Россия, русский язык и характер в романах Б. Акунина // Известия УрФУ. Серия 2: Гуманитарные науки. 2014. №2 (127). – С. 75–83.

14. Тарасенко Т. В. Семантическая ситуация как объект исследования // Язык и социальная динамика. 2013. №13-1. – С. 124–132.

15. Черняк М. А. «Розовый роман» в контексте современной массовой литературы: тенденции развития жанра // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6 (67). – С. 101–106.

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ФИТОМОРФНОГО КОДА РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. ЕСЕНИНА

Ю.Л. Дмитриева
Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков»
(Горловка)

Аксиоматичен тезис Ю. С. Степанова о том, что культура входит в сознание человека в виде неких «сгустков», или концептов. Последние определяются как элементы картины мира этноса, однако их описание не даёт ответа на вопрос о том, как фиксируются и хранятся в языке элементы лингвокультуры. Не подлежит сомнению и положение о том, что многие её фрагменты не осознаются представителями народа, хотя входят в их языковое сознание и языковой опыт. В. В. Красных отмечает, что такие

фрагменты относятся к «глубинному слою культурного пространства» этноса [5, с. 297] и определяет их как коды культуры.

Под термином *код культуры* принято понимать систему представлений об окружающем мире, преломлённую сквозь призму культуры этноса. В. В. Красных определяет код культуры как своеобразную «сетку координат», которая является продуктом культуры и лежит в основе её категоризации. Исследователь соотносит коды культуры с древнейшими представлениями о мире, которые мы рассматриваем как базовые бинарные параметры создания модели мира (см. [3]). Коды культуры позволяют описать представления индивидуума и этноса о мире. Они являются основой формирования картины мира, поскольку эксплицируют и соотносят объекты природы и артефакты, реалии внешнего и внутреннего мира. Кроме того, коды культуры не только аккумулируют этнокультурную информацию, но и фиксируют её при помощи знаковых систем (основной из которых является язык).

В современной лингвистике нет единой классификации кодов культуры. Исследователями выделяются антропоморфный, биоморфный, зооморфный, фитоморфный или вегетативный, мифологический или теоморфный, темпоральный, пространственный, колоративный, предметный, деминсиональный, ценностный, квантитативный и др. коды культуры. Среди названных кодов учёные (см. [1; 5; 6] и др.) выделяют базовые, к которым принято относить соматический, пространственный, временной, предметный, духовный и биоморфный коды культуры.

Биоморфный код культуры связан «с живыми существами, населяющими окружающий мир» [3, с. 307]. Он отражает совокупность представлений этноса о флоре и фауне. В нём выделяют зооморфный и фитоморфный (или вегетативный) коды или субкоды.

Фитоморфный код культуры рассматриваем как совокупность языковых знаков, объективирующих представления о растительном мире и культурных смыслах, ценностях и установках, связанных с этим миром. М. В. Пименова выделяет три группы признаков, которые формируют анализируемый код. К первой группе исследователь относит морфологические признаки растений, ко второй – признаки видов растений, а к третьей – характеристики растительного массива [6, с. 92–93].

Целью статьи является выявление и описание средств экспликации фитоморфного кода русской лингвокультуры в произведениях С. Есенина.

В текстах поэта отражаются все три группы выделенных М. В. Пименовой признаков рассматриваемого кода. В первую группу входят элементы строения денотата растения. Ср.: *Коль гореть, так уж гореть сгорая, / И недаром в* ***липовую цветь*** */ Вынул я кольцо у попугая* [4]; *Я помню время, оно, как звук, / Стучало клювом в* ***древесный сук*** [4]; *Духовитые дубровы / Кличут* ***ветками*** *к реке* [4]. В приведённых текстах анализируемые признаки эксплицируются лексическими средствами *сук, ветка, цветок (цветь)*. Существительное *сук* указывает на «крупный боковой отросток, идущий от ствола дерева» [7]. Слово *ветка* объективирует «боковой отросток, побег, идущий от ствола дерева» [7]. Вербальный знак *цветок* (*цветь*) употребляется в значении «часть растения: орган размножения, обычно имеющий вид венчика из лепестков, окружающих пестик с тычинками» [7]. Все рассматриваемые единицы объединены интегральной семой «часть растения / дерева», которая позволяет им объективировать морфологию растения, а именно: дерева.

Вторая группа признаков фитоморфного кода реализована в произведениях С. Есенина языковыми знаками, называющими, преимущественно, виды деревьев. К числу таких лексических единиц относятся *берёза, верба, вишня, вяз, дуб, ель (ёлка), ива, калина, кедр, клён, липа, ольха, осина, ракита, рябина, сосна, тополь, черёмуха, яблоня*. Данные частотного анализа позволили выявить в текстах С. Есенина ключевые (данный термин используем вслед за А. Вежбицкой для обозначения слов, «особенно важных и показательных для отдельно взятой культуры [2, с. 35]) слова, значимые для носителей русской лингвокультуры.

В языке поэзии С. Есенина частотными являются слова *берёза* (31 словоупотребление) и *клён* (15 словоупотреблений). Менее употребительными выступают вербальные знаки *осина* (10 словоупотреблений) и *ель* (10 словоупотреблений).

Отметим, что виды деревьев, составляющие вторую группу признаков фитоморфного кода русской лингвокультуры, можно классифицировать по двум признакам: по форме листа и по утилитарным признакам.

Когнитивный признак «форма листа» лежит в основе выделения хвойных и лиственных разновидностей деревьев. Хвойные деревья воплощены в языке поэзии С. Есенина вербальными знаками *ель* и *сосна*. Например: *Запах ладана от рощи* ***ели*** *льют, / Звонки ветры панихидную поют* [4]; *Загорались ярким пламенем /* ***Сосны*** *старые, могучие* [4]. В значении выделенных словоформ зафиксирована сема «хвойное дерево». Ср.: «Ель – *хвойное* вечнозелёное *дерево* (здесь и далее выделено нами – *Ю. Д.*) с кроной конусообразной формы» [7]; «Сосна – *хвойное дерево* с длинными иглами и округлыми шишками» [7].

Лиственные деревья объективируют такие номинации, как *липа, осина, тополь, вяз, ива*. В значении выделенных лексем актуализирована интегральная сема «лиственное дерево». Ср.: «Липа – *лиственное дерево* с сердцевидными зубчатыми листьями и душистыми медоносными цветками» [7]; «Осина – *лиственное дерево* из семейства ивовых» [7]; «Тополь – *дерево* из семейства ивовых с высоким и прямым стволом» [7 «Вяз – большое *лиственное дерево* с прочной древесиной» [7]; «Ива – *дерево с* гибкими ветвями и узкими *листьями*» [7].

Данные лексемы, объективирующие фитоморфный код русской лингвокультуры, зафиксированы в языковом опыте С. Есенина. Например: *Сегодня цветущая* ***липа*** */ Напомнила чувствам опять* [4]; *Мокрый лист с* ***осины*** */ И дорожных* ***ивок*** [4]; *И перед крашеным окном / В шёлковых листьях* ***тополя*** [4]; *Под красным* ***вязом*** *крыльцо и двор, / Луна над крышей, как злат бугор* [4].

Деревья как компонент растительного массива (третья группа признаков) фитоморфного кода лингвокультуры представлены в произведениях С. Есенина лексемами *лес, сад, дубрава, чаща, роща* и т.п. В значении словоформы *лес* содержится сема «пространство, заросшее деревьями»: «деревья, стоящие во множестве на корню, а также пространство, обильно заросшее деревьями» [7]. Существительное *лес* эксплицировано в следующих фрагментах текстов: *Хвойной позолотой / Вззвенивает* ***лес*** [4]; *Широки* ***леса*** *и воды, / Крепок взмах воздушных крыл.* [4]; *Поёт зима – аукает, / Мохнатый* ***лес*** *баюкает* [4].

Лексема *сад* объективирует представление об «участке земли засаженном деревьями, кустами, цветами, обычно с проложен-

ными дорожками» [7], которое зафиксировано в языке поэзии С. Есенина. Например: *Я вернусь, когда раскинет ветви / **По-весеннему** наш **белый сад*** [4]; *А в **саду** разбрехались собаки, / Словно чуя воров на гумне.* [4]; *Вот оно, глупое счастье / С белыми окнами в **сад**!* [4].

Слово *дубрава* используется в поэзии С. Есенина как «лиственный лес, обычно с преобладанием дуба» [7]. Ср.: *Духотливые **дубравы** / Кличут ветками к реке* [4]; *Ой вы, луга и **дубравы**, – / Я одурманен весной* [4].

Вербальный знак *чаща* эксплицирует представление о «густом, иногда труднопроходимом лесе» [7], которое конкретизируется в языке поэзии С. Есенина. Например: *Милые берёзовые **чащи**!* [4]; *Ах, и сам я в **чаще** звонкой / Увидал вчера в тумане:* [4]; *Я люблю, когда синие **чащи**, / Как с тяжёлой походкой волы, / Животами, листвой хрипящими, / По коленкам марают стволы* [4].

Представление о «небольшом, чаще лиственном лесе» [7] закреплено за словом *роща*. В тексте С. Есенина *Кому-то пятками уже не мять по **рощам** / Щербатый лист и золота травы* [4] сема «лиственный лес» актуализирована словоформой *лист*, которая указывает на «один из основных органов растения» [7].

Таким образом, фитоморфный код русской лингвокультуры может быть описан при помощи выделения трёх групп признаков. В произведениях С. Есенина анализируемый код объективирован лексическими единицами, номинирующими морфологию растения, их разновидности и объединение в большие массивы. Однако репрезентация данного кода русской лингвокультуры рассмотрена нами только на примере языковых знаков, объективирующих образ дерева. Привлечение для анализа лексем, входящих в тематическую группу «Растения» является перспективой нашего исследования.

Литература

1. Багаутдинова Г. А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты : автореф. дисс. на соиск. учён. степ. д. филол. наук. / Г. А. Багаутдинова. – Казань, 2007. – Режим доступа к автореферату : http://cheloveknauka.com/chelovek-vo-frazeologii (дата обращения : 24.02.2019 г.)

2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая ; Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

3. Дмитриева Ю. Л. Соотношение понятий «картина мира», «образ мира» и «модель мира» // Восточнославянская филология. – Языкознание. Вып. 3(29). / ОО ВПО «Горловский ин.-т иностранных языков». Редкол.: С.А. Кочетова и др. – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2016. – С. 192–202.

4. Есенин С. А. Полное собрание сочинений : в 7-ми томах / С. А. Есенин. – М. : Наука – Голос, 1995. – Электронная публикация – РВБ, 2017–2019. Версия 0.4 от 28 ноября 2017 г. – Режим доступа к собранию сочинений : https://rvb.ru/20vek/esenin/pss7/toc.html (дата обращения : 24.02.2019 г.)

5. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ЙТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.

6. Пименова М. В. Введение в концептуальные исследования : учеб. пособие / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Кемерово : КемГУ, 2009. – 160 с.

7. Словарь русского языка в 4-х томах [ЭНИ] // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ). – М. : 2005. – Режим доступа к словарю : http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm (дата обращения : 24.02.2019 г.)

«АЛУШТЫ КРАЙ УЕДИНЕННЫЙ...» (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕНТАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА АВТОРА)

С. А. Дроздова, Н. П. Иванова
stellad@rambler.ru; N-P-Ivanova@yandex.ru
Таврическая академия (СП) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

В современной филологии при использовании различных методик концептуального анализа учеными выделяются концепты в рамках дискурсов разных видов: художественных, политических, педагогических, культурологических и пр.

В данной статье предлагается исследование микроконцепта «Алушта», занимающего на когнитивной карте Крыма особое место. Крым, в свою очередь, является универсальной концептуальной доминантой, «пронизывающей» все сферы политической, культурной, туристической жизни общества полуострова (и не

только) и вербализующейся многочисленными языковыми единицами, образующими определенное семантическое пространство, в том числе в художественных текстах разных временных периодов.

Говоря о вербализации концепта, многие исследователи подчеркивают, что проблема разработки его структуры может быть решена с помощью использования теории поля, отражающей определенное понимание системы, преобладающая роль в которой отводится связи языка с внеязыковой действительностью [5, с. 14]. Использование полевого подхода дает возможность более глубоко исследовать языковой материал, поскольку позволяет снять противопоставление лексики, морфологии, синтаксиса при условии взаимодействия единиц данных категорий для выражения сходного значения.

Э.В. Кузнецова в монографии «Лексикология русского языка» также подчеркивает, что границы таких полей принципиально лишены четкости, в них представлены слова различных частей речи, которые могут быть связаны прямыми оппозициями, а могут соотноситься только ассоциативно [6, с. 71].

Однако при концептуальном исследовании важно помнить, что лексическая система представляет собой лишь часть *вербализованной концептосферы*, для репрезентации которой существуют различные способы: от отдельных лексем, фразеологических сочетаний, свободных словосочетаний и предложений, высказываний, несущих типовые пропозиции, до текстов.

Таким образом, исследование микроконцепта «Алушта» возможно с учетом определения «лексико-семантическое поле», в котором элементы объединены прежде всего общностью *внеязыковых связей и отношений* в отличие от элементов ЛСГ, связанных и объединенных внутриязыковыми отношениями. Это дает возможность визуализировать структуру изучаемого микроконцепта посредством условного выделения концептуальных зон.

Однако в связи с тем, что, помимо полевого, в нашем исследовании немаловажную роль играет и собственно когнитивный подход, проведенный нами анализ художественных текстов поэтов и писателей XIX-XX вв. позволяет говорить о том, что микроконцепт «Алушта» на когнитивной карте Крыма (под когнитивной картой мы понимаем «субъективное представление о про-

странственной организации внешнего мира» [1, с. 238]) может быть представлен следующим образом.

В структуре данного микроконцепта можно выделить следующие концептуальные зоны: 1) райский сад; 2) наследие античной культуры; 3) область распространения мусульманской культуры; 4) подлинная красота; 5) уединение; 6) источник вдохновения; 7) индикатор социальных потрясений.

Семантика Эдема и наследования античной культуры являются для концепта «Крым» первичными и традиционными еще со времен Г. Р. Державина (ода «На приобретение Крыма», 1784). Реализована она и в микроконцепте «Алушта». Так, в «Крымских сонетах» А. Мицкевича (1825 г.) встречаем строки, отчетливо отсылающие к картинам райского сада, существующим как в дневное, так и в ночное время:

Долина вся в цветах. Над этими цветами
Рой пестрых бабочек – цветов летучих рой… («Алушта днем») [9].

Ночная песнь цветов – дыханье роз в садах –
Беззвучной музыкой плывет, благоухая («Алушта ночью») [9].

Этот же автор воспринимает Алушту и как *область распространения мусульманской культуры*, так как, описывая её, сравнивает шум колосьев с намазом, дождевые капли – с драгоценными камнями ханских четок, а ночь – с одалиской. Таким образом, уже в начале XIX века в художественных текстах закрепляется представление о поликультурности этого региона.

Как область распространения мусульманской культуры воспринимает Алушту и Д. Д. Минаев, назвав её в 1866 году «татарским селеньем», а покрывающую Чатырдаг тучу – чалмой. В стихотворении «О, художник…» он выстраивает своего рода оппозицию «Алушта – Ялта», призывая убежать из «модной Ялты» туда, где живет подлинная, незаангажированная красота:

Об Алуште не кричали,
Но в Крыму найдем едва ли
Привлекательнее местность [8].

В пользу этого вывода говорят отсутствие ялтинской суеты, более чистый воздух и особое очарование пейзажа – это засвидетельствовали даже ученые. Так, в 1894 г. профессор-геолог Н. А.

Головкинский после очередной командировки написал об Алуште: «Это один из самых прелестных уголков, какие случалось мне видеть. Только лучшие места Италии и Швейцарии могут выдержать с ним сравнение. Тут всё, что может дать счастливое сочетание в водном пейзаже голубого моря, диких скалистых гор и южной растительности» [3].

Эта *подлинная красота и уединение* оказывали влияние не только на чувства писателей или поэтов, но и на их судьбу, навсегда становясь для них *источником вдохновения.* К примеру, С. Н. Сергеев-Ценский, приехав в Алушту в апреле 1905 года, понял, что останется здесь навсегда:

Вторая Родина моя –
Алушты край уединенный...
Полвека здесь я, в ширь влюбленный,
Читаю книгу бытия [10, с. 96].

Писатель приобрел участок земли на склоне горы Хурда-Тарлы (сейчас Орлиная гора), построил небольшой дом, в котором прожил более 50 лет. Он покидал Алушту лишь в 1914-1915 годах во время службы в армии и в 1941 — 1944 годах, когда город был оккупирован.

Летом 1917 года у С.Н. Сергеева-Ценского гостил И. С. Шмелев, который также решил навсегда поселиться в Алуште, купил там участок, построил дом, посадил виноград. Однако тяжелые события революции и гражданской войны наложили отпечаток на восприятие писателем этого места, и Алушта становится своего рода *индикатором социальных потрясений* – эта концептуальная зона отчетливо эксплицирована в эпопее И. С. Шмелева «Солнце мертвых»: «Заброшены, забыты сады. Опустошены виноградники. Обезлюжены дачи. Бежали и перебиты хозяева, в землю вбиты! – и новый хозяин, недоуменный, повыбил стекла, повырывал балки... повыпил и повылил глубокие подвалы, в крови-вине поплавал, а теперь, с праздничного похмелья, угрюмо сидит у моря, глядит на камни. Смотрят на него горы…» [11, с. 39].

В ходе истории Крым прошел через множество испытаний и потрясений. В августе 1917 года в Алуште О. Э. Мандельштам написал стихотворение «Золотистого меда струя из бутылки текла…», в котором нашли свое отражение концептуальные зоны

«наследие античной культуры» и «индикатор социальных потрясений», неразрывно связанные в структуре концепта «Крым», видимо, еще со времен Троянской войны.

Подробнейше исследуя и комментируя указанное произведение, В.П. Казарин, М.А. Новикова и Е.Г. Криштоф отмечают мифологическую параллель прибытия на землю киммерийцев Одиссея, отчаявшегося добраться до родной земли после падения Трои, и приезда в Алушту «крымских затворников» – деятелей науки и искусства, надеявшихся переждать здесь время жестоких перемен. Исследователи указывают, во-первых, на то, что О.Э. Мандельштам вслед за Гомером, назвавшим эти места «печальной областью» [2, с. 136], именует их «печальная Таврида», а во-вторых, на свидетельство Н. Я. Мандельштам о тяге поэта к Крыму как связующему звену с греческой, а значит, и с европейской культурой: «Сам О.М., чуждый мусульманскому миру <…>, искал лишь эллинской и христианской преемственности» [7, с. 240]. И в стихотворении мы встречаем упоминания об Элладе, Елене Прекрасной, Одиссее, золотом руне.

Таким образом, концептуальные зоны микроконцепта «Алушта» определяют как его семантическую специфику, так и связи с семантикой концепта «Крым».

Литература

1. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. 2003. – 632 с.
2. Гомер. Одиссея. Перевод с древнегреческого В.А. Жуковского. Москва: Правда, 1984.
3. Ена В.Г., Ена Ал.В., Ена Ан.В. «Открыватели земли Крымской». Профессор из Профессорского Уголка. Н. А. Головкинский // Режим доступа: http://www.krimoved-library.ru/books/otkrivateli-zemli-krimskoy20.html
4. Казарин В. П., Новикова М. А., Криштоф Е. Г. Стихотворение О.Э. Мандельштама «Золотистого меда струя из бутылки текла…» // Знамя. М., 2012. № 5. – с. 202–212.
5. Караулов Ю. Н. Словарь как компонент описания языков мира // Принципы описания языков мира. – М.: Наука, 1976. – с. 313–340.
6. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка. М.: Высшая школа, 1989. – 216 с.
7. Мандельштам Н. Я. Воспоминания. Москва: Книга, 1989. – 479 с.

8. Минаев д. Д. Стихотворения // Режим доступа: http://stih.pro/o-hudozhnik-esli-vzyal-ti/ot/minaev
9. Мицкевич А. Стихотворения // Режим доступа: http://www.stihi-xix-xx-vekov.ru/mickevich.html
10. Сергеев-Ценский С.Н. Повести и рассказы. Весна в Крыму. Из дневника поэта. Пьесы. Статьи и воспоминания. Письма. Симферополь: Крымиздат, 1963. – 792 с.
11. Шмелев И. С. Въезд в Париж. М., 2003. – 415 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФРАЗЕМ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТ «ДЕНЬГИ» (А. Н. ОСТРОВСКИЙ «В ЧУЖОМ ПИРУ ПОХМЕЛЬЕ»)

О.О. Елизарова
zhukova.olga.91@mail.ru
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Проблема описания сути концепта является актуальной для современной лингвистической науки. Система концептов образует картину мира, в которой отражается понимание человеком реальности. Известно большое количество определений понятия «концепт» (В.З. Демьянкова, А.А. Залевская, В.И. Карасик, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, Г.Г. Слышкин, Ю. С. Степанов, И.А.Стернин, М. В. Пименова, Ю.Е Прохоров и др.). Это многообразие обусловлено тем, что ученые выстраивают свои теории в рамках различных подходов, рассматривают концепт как культурное, лингвокогнитивное, лингвокультурное и лингвистическое явление.

По Ю.С. Степанову, концепт – «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека…» [9, с.43]. Е.С. Кубрякова отмечает, что концепт – это «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [2, с.37]. Г.Г. Слышкин [7] возникновение концептов характеризует как процесс редукции результатов опытного познания действительности до пределов человеческой памяти и соотнесения их с ранее

усвоенными культурно-ценностными доминантами, выраженными в религии, идеологии, искусстве и т. д.

В своей работе, опираясь на исследования Ю.С.Степанова, Г.Г.Слышкина, В.А.Масловой [3], Т.А.Ященко [11], мы определяем концепт как отраженное в языке понятие, которое обладает ценностной составляющей и может быть представлено различными номинациями, включающими образные средства языка, к числу которых относим и фраземы.

Мы разделяем широкое понимание фразеологизмов, в соответствии с которым к фразеологическим единицам (ФЕ) относятся «устойчивые, воспроизводимые в готовом виде сочетания слов, существующие в языке в виде целостных по своему значению и устойчивых в своем составе и структуре образований» [10, с. 26].

Актуальность и **новизна** исследования заключаются в дискурсивном подходе к анализу текстовых единиц, отражающих один из ключевых концептов русской лингвокультуры, осмысление которого способствует углублению понимания авторского замысла и характеров персонажей пьесы.

Целью исследования является выявление особенностей текстовой реализации концепта «Деньги» как средства характеристики персонажей драматургического произведения.

Материалом исследования послужил текст комедии А. Н. Островского «В чужом пиру похмелье» [6].

Предмет исследования: фраземы, актуализирующие концепт «Деньги» как сферу экономической жизни в данном тексте. В результате анализа было выявлено 32 фраземы (из общего количества 41), отражающие сферу экономической жизни.

Концепт «Деньги» является центральным в экономической сфере и входит в число ключевых многофункциональных концептов русского языкового сознания, играющих определенную роль в духовной жизни и участвующих в категоризации мира. Философские, этические и культурологические аспекты этой цивилизационной категории находят многообразное воплощение как в семантике лексических номинаций, так и в содержании многочисленных фразеологических и паремиологических образований.

Исследованию лексики, относящейся к области «денежные единицы», центральному объекту нашего исследования, посвя-

щены многочисленные современные работы как в лингвистической сфере (Е. В. Клементьева, И. А. Майоренко, Н. С. Макеева, Е. В. Палеева, К. В. Томашевская и др.), так и в других областях знаний, что само по себе свидетельствует о значимости явления. Концепт «Деньги» является предметом рассмотрения в рамках фундаментальной работы Ю.С. Степанова о константах русской культуры [9].

Известно, что сам термин *дискурс*, непосредственно связанный с антропологической парадигмой современных гуманитарных наук, является, с одной стороны, одним из самых употребительных, а с другой стороны, не имеет однозначного толкования. Ю. С. Степанов представляет следующий набор значений данного термина: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная [8, с. 36]. Для нашей работы первостепенное значение имеет устно-разговорная форма текста.

Обратим внимание, что все перечисленные определения прямым образом соответствуют такому жанру художественного текста, как драматургический, особенно в классическом реалистическом направлении, в котором созданы пьесы А. Н. Островского.

Вслед за Н. И. Клушиной [1], мы понимаем дискурс-анализ как изучение речевых действий в рамках социальных практик.

В выбранной пьесе нами была выделена 41 фразема, 32 из которых отражают сферу экономической жизни, что позволяет говорить о концептах, значимых для русской культуры и ключевых для пьес драматурга, одним из которых является концепт «Деньги». Толковые словари современного русского языка позволяют раскрыть понятие, соотносимое с концептом : деньги – это металлические и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже, средством платежей; то или иное их количество; капитал.

Концепт «Деньги» в данной работе анализируется именно на материале фразеологического фонда пьесы, т.к. фразеологизмы всегда были отражением культурной памяти народа, иллюстрацией образа жизни, модели поведения. Помимо этого, фраземы во многих случаях становятся весьма выразительной образной составляющей концепта и являются характерной особенностью ре-

чи персонажей А.Н.Островского. Как отмечает В. А. Маслова, «фразеологические единицы фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации» [3, с. 82].

Ценностная составляющая концепта «Деньги» выявляется непосредственно в ходе дискурс-анализа драматургического текста и является важнейшим средством раскрытия их характеров, а в некоторых случаях – динамики их развития.

Исследование фразем, представляющих концепт «Деньги», неразрывно связано с изучением понятийной сферы «Бедность / Богатство», и начинается, в первую очередь, на уровне бытовой культуры. Так, детализация экономического положения имеет большое значение в представляемой социальной среде и в тексте показывается читателю при помощи авторских ремарок: *«Сцена представляет бедную комнату в квартире Ивановых»* [6, с. 376], *«Богатая гостиная в доме купца Брускова»* [6, с. 387]. Прослеживаются выразительные антитезы: богатство-бедность, своечужое, что отмечается в речевом поведении персонажей и характеризует их сознание: по репликам скромного учителя Ивана Ксенофонтыча можно сделать вывод о его системе ценностей, отношении к деньгам: *Нет, я потому деньги принес, что нам* ***чужих*** *не надобно... мы живем* ***бедно****... мы живем* ***своими*** *трудами... мы смирно живем. Я вам еще денег принесу, сколько у меня есть... я достану, заработаю* [6, с. 390]; *Я* ***беден****, да честен,* ***бедным*** *и останусь. Не хочу я знаться с твоими с* ***богатыми*** [6, с. 378]. Главные богатства в семье отставного учителя и его дочери Лизаветы Ивановны – их образование, порядочность, честность: Лизавета Ивановна. *Я* ***ни за какие сокровища*** *не захочу терпеть унижения* [6, с. 380] (ответ на реплики Аграфены Платоновны, хозяйки занимаемой ими квартиры, которая настаивает на ее замужестве с сыном богатого купца): *Да денег-то у них больно много. Зато что захотите, муж все для вас будет делать, разве только* ***птичьего молока*** *не достанет* [6, с. 380] (фразема «*птичье молоко»* зафиксирована в словаре М. И. Михельсона [4] как символ достатка, изобилия). Но Лизавета с папенькой даже не рассматривают такой способ улучшить

свое материальное положение, они живут по принципу: «бедно, зато честно».

Функционирование фразем, представляющих концепт «Деньги», характерно в первую очередь для речи персонажей, имеющих более высокий материальный статус. Предприимчивая Аграфена Платоновна, являясь женщиной не бедной, не упускает возможности иронично подчеркнуть жадность купца Тит Титыча: Аграфена Платоновна. *Ведь уж ты жила известный, сам норовишь* ***на грош пятаков купить*** [6, с. 384]. Ее же реплика, адресованная Тит Титычу, характеризующая Ивана Ксенофонтыча как человека некорыстного, равнодушного к деньгам: *Ты думаешь деньгами отъехать? Нет, ведь старик-то не алтынник, он с тебя ничего не возьмет* [6, с.380]. Показательно употребление фразем, репрезентирующих концепт «деньги», для купца Тит Титыча и его сына Андрея. Последний в своих репликах отмечает материальное положение семьи: ***денег угол непочатый лежит****, девать куда не сообразим* [6, с. 378].

С пренебрежением относится он к тем, кто «важничает» деньгами с простыми людьми: *Другой весь-то* ***грош стоит****, а такого из себя барина доказывает, и не подступайся…*[6, с. 379]. В то же время, позволяет себе шутки над почтенным учителем в диалоге с его дочерью: ***По-латыни два алтына, а по-русски шесть копеек-с*** [6, с. 377]. Продолжение пословицы, не включенное в текст пьесы: «…отвечают бестолковому». Два алтына равны шести копейкам: разные понятия – одно и то же значение.

Купец Тит Титыч, объясняя происхождение своего состояния, говорит: *Я мальчишкой из деревни привезен, на все четыре стороны* ***без копейки*** *пущен; а вот* ***нажил*** *себе* ***капитал*** *и других устроил* [6, с. 391]. В конце пьесы «самодур» резко переменил свои ценности, поняв, что не все в жизни меряется деньгами, и отправил сына свататься к бедной и честной Лизавете: *Деньги и все это тлен, металл звенящий* [6, с. 391].

Исследование позволило выявить разнообразные трансформации, которые претерпевают фраземы, употребляемые персонажами пьесы, например: ***грош стоит*** *– трансф. от «грош цена» или «гроша ломаного не стоит»,* ***ни за какие сокровища*** *– от «ни за какие коврижки (блага)»* и др. Трансформированные ФЕ в пьесах А.Н. Островского, отличаясь разнообразием и оригиналь-

ностью семантики и формы, представляют интерес с точки зрения изучения их роли в формировании идиостиля писателя.

Проведенный анализ показал, что ФЕ, отражающие экономическое положение в межличностном взаимодействии персонажей, несут в себе, в основном, экспрессивную окраску, включают коннотации иронии, пренебрежения. Использование таких фразем зависит от системы ценностей персонажа. Дискурсивный анализ драматургического текста помогает описать концептосферу художественного произведения. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что функционирование фразем в пьесах А. Н. Островского отражает особенности идиостиля драматурга, отличительной чертой которого является обращение к народной речи. Среди концептов, репрезентируемых посредством фразеологизмов в пьесах А.Н. Островского, выделяются базовые концепты русской культуры, и концепты, являющиеся ключевыми для пьес драматурга. Концепт «деньги» в данной пьесе актуализирован автором, прежде всего, за счет разнообразия номинации денежных средств (деньги, алтын, грош, копейка, сокровища, золото, рубль, капитал), что передает читателю и зрителю специфику времени, описываемого писателем.

Литература

1. Клушина, Н. И. Дискурс и стиль: пути и перекрестки современной лингвистики. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / Н. И. Клушина; под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. –М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – с. 177-182

2. Кубрякова, Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова . – М.: Из – во Моск. ун - та, 1996. – 400 с.

3. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. за- ведений / В. А. Маслова. –М. : Академия, 2001. – 208 с.

4. Михельсон, М. И. Толково-фразеологический словарь Михельсона [Электронный ресурс] / М. И. Михельсон – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_new/895/%D0%B2

5. Наградова, Л.С. Концептообразующая функция фразеологических единиц в пьесах А.Н. Островского: дис. ... канд. филол. Наук / Наградова Людмила Сергеевна. – Ярославль, 2011. - 194 с.

6. Островский, А. Н. В чужом пиру похмелье. Полное собрание сочинений в 12 т. Т. 1 : Художественная проза. Пьесы. 1843–1854 / А. Н.

Островский; под общ. ред. Г. И. Владыкина. – М.: Искусство, 1973. – С. 376–391 .

7. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов / Г. Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 139 с.

8. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века.– М.,: Наука, 1996. – 432 с.

9. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. –3-е изд., испр. и доп. М., 2000. – 990 с.

10. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – СПб.: Спец. лит., 1996. – 192 с.

11. Ященко, Т. А. Каузация в русском языковом сознании : монография / Т.А. Ященко. – Симферополь : «ДИАЙПИ», 2006. – 478 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ ОЧЕРЧЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

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

На современном этапе развития филологической науки, который, как известно, характеризуется утверждением антропоцентрической парадигмы в качестве ведущей, в перечень наиболее значимых аспектов интерпретации словесно-художественных произведений закономерно вошёл *коммуникативно-стилистический* аспект, предполагающий в том числе развёрнутую и разностороннюю характеристику участников эстетически осложнённого коммуникативного процесса, каким является как передача, так и восприятие смысла в любом литературном произведении.

Вне всякого сомнения, осуществляя анализ подобного характера, необходимо принимать во внимание родо-литературную и жанрово-стилистическую принадлежность словесно-художественных произведений, поскольку лежащие в их основе конструктивные параметры могут в значительной степени влиять и на результаты интерпретации. Так, лирика, являющаяся, по общему мнению исследователей, *наиболее субъективным* из всех родов литературы, предполагает передачу в лирическом произведении особого отношения к действительности, отличного от того, что можно наблюдать в прозе или драматургии. Т. И. Сильман по

данному поводу высказывается следующим образом: «Для лирики, в отличие, например, от эпического повествования (роман, новелла), характерно вовлечение в сферу изображения лишь тех элементов действительности, которые важны для точки зрения лирического героя, и притом в непосредственной связи с сюжетом данного стихотворения.

Внутренним движущим импульсом всякой подлинной лирики, ядром её семантической структуры является момент постижения лирическим героем … того или иного явления или события, составляющего определённую веху в некой индивидуальной душевной биографии» [4, с. 5 – 6].

Выражение «лирический герой» в данном случае употреблено для обозначения одной из ипостасей адресанта лирической структуры – коммуниканта, инициирующего процесс эстетически осложнённого коммуникативного взаимодействия с воспринимающей стороной, в большинстве случаев квалифицируемого как адресат-читатель, который, будучи фигурой по большей части умозрительной, сформированной в сознании автора в соответствии с представлениями последнего о том (тех), кто будет воспринимать его творчество, тем не менее также может быть воплощён в лирической структуре в нескольких ипостасях.

В одной из наших работ отчасти уже шла речь о появлении новых возможностей для интерпретации одной из ключевых эстетических категорий лирической структуры – категории *лирический субъект* [1], – которые открываются при рассмотрении произведения с позиций коммуникативно-стилистического подхода. В данном же случае наше внимание в основном будет сосредоточено на не менее значимой для любого лирического произведения эстетической категории – категории *лирический адресат*. Сразу же отметим, что в истолковании данной категории, как и в подходах ко второму компоненту дихотомии «*лирический герой – лирический адресат*», единства не существует. С уверенностью можно лишь утверждать – вслед за работами не только известных исследователей-филологов (М. М. Бахтина, М. М. Гиршмана, Б. О. Кормана, Д. М. Магомедовой и других), но и самих поэтов-классиков, среди которых О. Э. Мандельштам, Н. С. Гумилёв и другие, – что фигура адресата в первичных речевых жанрах (в которых, как правило, преобладает информативная функция) *отли-*

чается от аналогичной категории в жанрах вторичных (в число последних входят и литературно-художественные произведения), причём достаточно существенно. В. И. Тюпа по данному поводу замечает: «В первичных речевых жанрах фигура адресата совпадает с реальным «получателем» – участником единичного коммуникативного события высказывания; однако в произведениях идеологических (в частности, литературных) она является позицией миропонимания, уготованной для каждого потенциального реципиента – позицией «разных степеней близости, конкретности, осознанности» (Бахтин). Любое существенное изменение текста ведёт к изменению такой позиции, что **позволяет мыслить «имплицитного» адресата как рецептивную функцию текста, не отождествляемую ни с фактическим его читателем, ни с условным** («эксплицитным»)» (выделено мною. – И. З.) [5, с. 14]. В связи со сказанным обратим также внимание на высказывание Б. О. Кормана об адресате художественного произведения как о «концентрированной личности, являющейся элементом не эмпирической, а эстетической реальности» [цитируется по: 5, с. 14], творя которую, автор, по выражению М. М. Гиршмана, формирует принципиальные особенности читательского восприятия как неотъемлемую часть художественного мира, «характеризующуюся **авторитарностью монологического согласия**, или **провокативностью диалогического разногласия**, или **инспиративностью диалогического согласия**, а также **различной мерой** соотносительности **взаимодополнительных** начал **узнавания, остранения, сопереживания** (герою) и **сотворчества** (с автором)» (выделено мною. – И. З.) [5, с. 14].

В приведённой цитате, как представляется, исследовательски обобщены наиболее распространённые (однако, безусловно, не все возможные) для лирического произведения варианты «взаимодействия» лирического героя и лирического адресата, которые в самом деле могут развиваться по нескольким линиям – причём в русле как коммуникативного *со-трудничества*, так и коммуникативного *противо-стояния*.

В настоящее время уже достаточно общепризнанным исследователями является тот факт, что воплощённый в стихотворении лирический субъект в ипостаси «*лирическое* ***я***» имеет определённые грамматические «показатели»: это прежде всего *личное ме-*

стоимение ***я*** и *притяжательное местоимение* ***мой*** в различных падежных формах, а также соответствующие личному местоимению формы *глаголов первого лица единственного числа настоящего* и *будущего времени* (в роли таких же показателей могут выступать и относящиеся к личному местоимению глагольные формы *прошедшего* времени, обладающие грамматическими значениями *числа* и *рода* при отсутствии у них значения *лица*).

Однако в существующем разнообразии лирических текстов указанные – вполне определённые – грамматические приметы выраженности лирического субъекта в сочетании с авторскими «указаниями» на лирического адресата могут передавать множество *оттенков* формирующихся между этими взаимодействующими в лирическом пространстве коммуникативно-эстетическими категориями.

Некоторые из вариантов подобного коммуникативного взаимодействия рассмотрим далее на материале лирического творчества одной из современных поэтесс – **Инны Александровны Кабыш**, которое в настоящее время уже завоевало признательность не только у довольно широкого круга читателей (издано около десяти сборников произведений этого автора), но и у критиков, отмечающих глубину содержания и оригинальность формы поэтических произведений этого автора. Лирические произведения поэтессы удивительно разнообразны как по используемым в них выразительно-изобразительным приёмам, так и по вариантам взаимодействия в созданных ею лирических структурах коммуникантов – лирического субъекта и лирического адресата. Так, в значительной части стихотворений поэтессы безоговорочно превалирует лирический субъект с явными признаками лирического ***я***; лирический адресат (в подобных случаях это чаще всего – предполагаемый читатель) в этом случае становится особенно неконкретным (в большей степени, нежели это предопределено конструктивными принципами лирики как литературного рода) и мыслится как личность, существенно дистанцированная от действующего в стихотворении лирического субъекта, – ср., например:

В ***моей*** *бестрепетной отчизне,*
как труп, разъятой на куски,

*стихи спасли **меня** от жизни,*
от русской водки и тоски.
Как беженку из ближней дали,
***меня** пустивши на постой,*
*стихи **мне** отчим домом стали,*
колодцем,
крышею,
звездой...
Как кесарево – тем, кто в силе,
как Богово – наоборот,
стихи, не заменив России,
***мне** дали этот свет – и тот* (здесь и далее во всех случаях выделено мною. – И. З.) [2].

Аналогичная картина в плане концептуальной (и соответственно – грамматической) выраженности лирического субъекта и его соотнесённости с лирическим адресатом наблюдается и в приводимых далее стихотворениях:

***Я** старости **боялась** хуже смерти:*
так рыба, житель вод, боится тверди:
*как ей вода, так **мне** нужна любовь...*
А в старости, когда остынет кровь,
*когда **мой** лоб избороздят морщины,*
*когда **меня** разлюбят все мужчины*
и там, где розы рдели, будут мхи, –
*кто не предаст **меня**?*
Одни стихи;
Электричка спешит в Москву...
***Я** давно ни о чём **не плачу**:*
Это дождь.
*Разве **я живу**?*
***Я** здесь просто **снимаю** дачу.*
***Я тащу на себе** свой быт*
этим вывороченным просёлком,
где убит ты иль не убит,
ты и сам-то не знаешь толком.
***Я-то** ладно, **я** всё ж поэт,*
***я** не зря хоть здесь **умираю**...*
Конца края России нет

и в ней каждый бредёт по краю [2].

Отметим, однако, характерную грамматическую особенность второго из приведённых стихотворений: включённость в лирическую структуру, помимо личного местоимения ***я***, ещё одного личного местоимения – ***ты***. При сугубо формальном подходе его можно было бы принять за указание не столько на предполагаемого читателя, но и на конкретизируемого коммуниканта-адресата для лирического субъекта: *где убит* ***ты*** *иль не убит, /* ***ты*** *и сам-то* ***не знаешь*** *толком*. Но в данном случае местоимение ***ты***, как и относящаяся к нему глагольная форма второго лица настоящего времени (***не знаешь***), употреблены в качестве языковых знаков, заключающих в себе явно обобщающее значение: состояние, испытываемое лирическим субъектом, распространяется с их помощью на кого бы то ни было. При этом данные лингвистические сигналы существенно способствуют воплощению одной из характерных содержательных особенностей, свойственных именно лирике: «… о самых своих, казалось бы, интимных переживаниях поэты ощущают необходимость рассказывать многим и многим … Это – потому, что они, собственно, по сути, рассказывают уже не «о себе», а в объективированной форме сообщают об определённых душевных переживаниях, которые открылись им на основании личного опыта, нашедшего отражение в том или ином стихотворении» [4, с. 38].

Следует отметить, что в лирике И. Кабыш личное местоимение ***ты***, коррелятивно взаимодействуя в лирической структуре с личным местоимением ***я***, может выражать и совсем иные взаимоотношения между лирическими коммуникантами – в частности, указывать на то, что зафиксированное в произведении лирическое переживание было, вне всякого сомнения, *совместным*, с безусловным участием в нём и вполне отчётливо представленного в стихотворении, хотя иногда и неконкретизированного, собеседника, переводя таким образом запечатлённое в лирическом тексте переживание в *со-переживание*. Примером подобного развития в лирической структуре взаимоотношений коммуникантов может служить приводимое далее стихотворение:

Ты мне *кровного был родней,*
ты *отчизной* ***мне*** *был земной,*

ты *Флоренцией был* ***моей****,*
бессердечной ***моей*** *страной.*
Я тебе говорю*: прощай, –*
зла не помня и не скорбя:
я тебе показала *рай –*
ты *ж* ***изгнал меня из себя*** [2].

В данном стихотворении взаимоотношения между лирическими коммуникантами, вслед за В. И. Тюпой, с нашей точки зрения, можно определить как характеризующиеся «провокативностью диалогического разногласия», поскольку, как следует из контекста, лирический адресат не оправдывает ожиданий лирической героини. Местоимения ***я*** и ***ты*** на протяжении всего развёртывания лирического сюжета сохраняют при этом *контрастную* соотнесённость, достигающую своего пика в заключительных строках: ***я тебе*** *показала рай – /* ***ты*** *ж изгнал* ***меня из себя****,* – где, во-первых, наблюдается наибольшая степень концентрации местоимений (**пять** единиц, из которых **четыре** принадлежат к разряду *личных* местоимений); во-вторых – эта контрастность поддерживается и семантикой употреблённых в сочетании с «оппонирующими» местоимениями глагольных форм: (я) ***показала*** (*рай*) – (ты) ***изгнал*** (*из себя*).

В стихотворении И. Кабыш с названием «Послушнику Антону», несмотря на преобладающее присутствие в нём личного местоимения первого лица (***я*** употреблено дважды, ***ты*** – в косвенном падеже – один раз), лирический адресат, напротив, конкретизирован в большей степени, нежели в предыдущем стихотворении: авторское указание на него с помощью личного имени (*Антон*) позволяет читателю даже соотнести эту фигуру с реально существующим прототипом. Безусловно, под влиянием общих для лирических произведений качеств обобщённость, возможность соотнести эту фигуру не с конкретным, а со многими представителями человечества также имеет место и в данном случае, однако и реальность созданного образа адресата оказывается при этом весьма выраженной:

Послушнику Антону

Как пономарь псалтырь,
ливень бубнит по жести...
***Я не уйду** в монастырь.*
*Даже **с тобою** вместе.*
***Я**, брат, **останусь** тут:*
с неба стихотворенья
ждать – дадут, не дадут?
... Вот где смиренье (выделено мною. – И. З.) [2].

Оригинальность воплощённого в стихотворении взаимодействия лирических коммуникантов состоит прежде всего в том, что, невзирая на явное «присутствие» в нём как лирического субъекта, так и лирического адресата, не вызывает сомнений явный «диктат» первого, очевидный приоритет, по выражению В. И. Тюпы, «авторитарности монологического согласия», хотя последний компонент этого выражения (*согласие*) в данном случае вряд ли уместен. Можно лишь предположить, что лирический субъект продолжает с лирическим адресатом разговор, имевший место когда-то ранее, возражая ему при этом, однако не жёстко декларативно, а достаточно мягко, стремясь не навязать свою позицию, а именно *убедить* в её правильности. Такая тональность достигается соответствующими лингвистическими средствами: адресованным собеседнику обращением ***брат*** – с явно позитивной семантикой; употреблением в сочетании с местоимением ***с тобою*** (обозначением лица, которому адресованы слова лирического субъекта) усилительной частицы ***даже***, в данном случае также выражающей по отношению к собеседнику положительный эмоциональный настрой.

В заключение приведём ещё одно стихотворение Инны Кабыш, где конкретизация и обобщённость лирического адресата в его взаимодействии с лирическим субъектом представлена в варианте, не совпадающем с рассмотренными ранее.

***Говоришь**, своя не тянет ноша?*
***Милый мой**,*
*а **ты** её носил?*
Так чтоб: одиночество,
пороша,
тьма хоть глаз коли

и нету сил.
И когда ***ты*** *спящего ребёнка*
тащишь*,*
тихо Господа моля,
из волос вдруг падает гребёнка –
это тянет русская земля.... [2].

Основной особенностью выстраивания взаимоотношений лирического субъекта и лирического адресата в данном случае следует, на наш взгляд, считать явную *градационную* динамику образа последнего. От практически материально ощутимой его конкретики, достигаемой употреблением в самом начале стихотворения глагола второго лица (***говоришь***) и следующей за этим вопросительной фразой с обращением (***милый мой***) и личным местоимением второго лица с относящимся к нему глаголом (***ты*** *...* ***носил***?), к концу лирической структуры эта фигура приобретает выраженную обобщённость, когда повторно употреблённое местоимение ***ты*** (*И когда* ***ты*** *спящего ребёнка / тащишь, / тихо Господа моля*) становится обозначением практически любого из представителей человечества.

Безусловно, рамки настоящей публикации не позволяют сколько-нибудь полно (хотя бы обзорно) представить все из возможных вариантов соотнесённости коммуникантов (лирического субъекта и лирического адресата) в лирике даже одного поэта, в данном случае – Инны Кабыш. Однако нашей целью было продемонстрировать исследовательский потенциал заявленной проблемы и значимость её решения, во-первых, для более адекватной интерпретации лирического текста в принципе, во-вторых – для «проникновения» в суть индивидуально-авторского почерка конкретного поэта. Именно об этом, как представляется, свидетельствует разнообразие коммуникативного оформления приведённых в статье стихотворений, что позволяет сделать вывод о целесообразности и перспективности обращения к коммуникативно-стилистическому подходу для их более полной интерпретации.

Литература

1. Зайцева И. П. Лирический текст в аспекте коммуникативной стилистики: возможности и перспективы // Учёные записки УО «ВГУ им. П. М. Машерова»: сборник научных трудов. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. Т. 27. С. 72 – 77.

2. Кабыш Инна. Стихи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/authors/k/kabysh. Дата последнего обращения – 12.02.2019.
3. Лавлинский С. П. Читатель // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. С. 294 – 297.
4. Сильман Т. И. Заметки о лирике. Л.: Советский писатель, 1997. 224 с.
5. Тюпа В. И. Адресат // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. С. 14 – 15.

ОТ ИМЕНИ ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ ДО ПСЕВДОНИМА: ОНОМАСТИЧЕСКИЙ ИНТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ В. НАБОКОВА

С.А. Кочетова
sakochetova1910@gmail.com
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(Горловка)

Изучение поэтики собственного имени в литературном произведении целесообразно выстраивать в контексте всего творчества писателя, метатекста его наследия, включающего широкий историко-культурный и литературный фон. Поэтому интерпретация «вторичного» использования поэтического имени в художественной литературе превращает процесс чтения в перманентное декодирование текста и его контекстов. Ведущий специалист по ономастике В.М. Калинкин подчёркивает, что «в общеизвестных собственных именах, „вторично” используемых в качестве поэтонимов художественных произведений, ‹…› обнаруживаются семантические компоненты аллюзивного происхождения» [2, с. 203]. В случае обращения к метатексту наследия писателя, следует учитывать тот факт, что материалом для создания нового контекста имени, его «вторичного» использования может выступать и творчество самого писателя – его ранее появившиеся произведения – или факты его собственной биографии. И в таком случае новый текст писателя с «вторичным» обращением к тем или иным собственным именам представляет собой пример автотекста (интекста), а повествование приобретает автореференциальный характер. Хорватская исследовательница литературы

Д. Ораич Толич в зависимости от вида автотекста выделяет поэтическую и биографическую автореференциальность. В первом случае предметом текста является «имманентный автор и его поэтика: стиль, понимание текста, отношение автора к читателю или же читателя к автору, отношение текста к другим текстам» [9, с. 188]. Биографическую автореференциальность исследователь определяет тогда, когда предметом текста становится «внешний автор и „текст" его жизни, т.е. биография: прочитанные книги, образы, художественное кредо, история восприятия произведения, взаимоотношения с действительной публикой и критиками» [9, с. 188].

На наш взгляд, в случае исследования автореференциально окрашенного художественного текста наиболее продуктивной является методика изучения собственных имён, предложенная Г.Ф. Ковалёвым, и связанная «с поиском деталей в творчестве самого писателя, помогающих вскрыть ономастическую лабораторию того или иного автора, в его черновиках, в воспоминаниях его современников и даже в совершенно косвенных источниках» [3, с. 32].

Показательным в связи с рассмотрением автореференциальности художественного наследия является творчество В. Набокова, которое характеризуется особенным отношением писателя к вопросу о функционировании собственного имени в литературном произведении. Как известно, писатель особенно придирчиво выбирал имена для своих героев, вкладывал особенный смысл и в значение имени, и в его звучание, и в общий контекст, обрамляющий имя героя, и, наконец, в те порождающие смыслы, которые возникают, выстраиваются и разрастаются, благодаря межтекстовым наслоениям в произведении.

О поэтике имени в произведениях В. Набокова существует немало работ. В принципе, можно назвать целый ряд исследователей, которые в той или иной степени рассматривали собственное имя и его роль в создании художественного мира набоковских произведений в целом, или отдельного художественного образа, в частности. Можно назвать имена хорошо известных набоковедов, в чьих работах мы встретим подобные наблюдения: А. Аппель, К. Проффер, Ж. Бло, Дж. Т. Локранц, Г. Левингтон, Д.Б. Джонсон, Дж.В. Наринс, Н. Букс, Г. Барабтарло,

А. Люксембург, Г. Рахимкулова, В. Александров, Б. Аверин, Н. Анастасьев, М. Липовецкий, А. Мулярчик, А. Долинин, И. Паперно, Ю. Апресян, Ю. Левин, В. Ерофеев, О. Сконечная, В. Старк, М.Д. Шраер, А. Леденёв и многие другие.

Наряду с частными наблюдениями особого внимания заслуживают крупные исследования, такие, например, как книга К. Ридел «Кто есть кто у Набокова» [11], в которой добросовестно зафиксированы в более чем 30 тысяч статей антропонимы, географические названия, названия магазинов, ресторанов, отелей, наименования произведений различных видов искусств (живопись, музыка), упоминаются заглавия литературных произведений, встречающихся в прозе и поэзии писателя. Примечательно и то, что К. Ридел учитывает и реальные, и вымышленные имена и названия, а при интерпретации того или иного имени исследователь обращается к реально существующим или существовавшим историческим лицам. Считается, что К. Ридел впервые обратила внимание на то, что одними и теми же именами В. Набоков называет разных героев из разных произведений, они словно «блуждающие сны» кочуют не только в синхронии, но и диахронически: из русского периода его творчества в американский.

Среди диссертационных исследований, посвящённых исключительно поэтике имени в набоковских произведениях, можно назвать исследование Т.А. Неваленной «Поэтика имени в творчестве В.В. Набокова» [8], в которой автор изучает собственное имя в романах «Машенька», «Защита Лужина», «Соглядатай», «Дар». Автор приходит к выводу о том, что «система имен в художественных произведениях отражает «индекс тем» и общность познавательных установок, характерных для менталитета эпохи. Можно говорить о том, что искусство имени, занимающее одно из ведущих положений в художественной проблематике прозы Набокова, постигает не только классическую литературу и художественно-словесную реальность рубежа 1920-1930 гг., но и границы собственных возможностей искусства, именующего мир и в духе этой творческой личности, и в духе художественного сознания эпохи, с которой связано творчество крупнейших русских и европейских прозаиков» [8].

Рассмотрению случаев «вторичного» упоминания В. Набоковым имён героев, «пришедших» из ранее созданных

произведений посвящена статья Э.А. Кравченко «Аллюзийные и автоаллюзийные имена в произведениях В. Набокова» [4], в которой автор рассматривает аллюзийный характер поэтонимов, о чём свидетельствует «фонетическая структура, а также элементы „первичного” имени, „включенного” в семантику онима „вторичного”» [4, с. 63].

Очевидно, что исследовательская тема – изучение имён набоковских персонажей – вызывает несомненный и неизменный интерес у литературоведов. Она является вполне разработанной, но справедливости ради надо сказать, что она при этом неисчерпаемая. Определённые наблюдения могут рассматриваться в качестве уточняющих для уже представленных исследователями творчества В. Набокова фактов и гипотез, а также служить дополнительным материалом при изучении проблематики и поэтики его наследия. Так, в творчестве писателя известен факт, когда В. Набоков придумал образ несуществующего лица, а затем в своих произведениях тщательно подготовил и воплотил в жизнь эту мистификацию.

В автобиографически ориентированном рассказе «Лебеда» мы встречаем героя – мальчика с фамилией Шишков. Рассказ был создан в декабре 1931 – январе 1932 годов, а опубликован 31 января 1932 года в парижской эмигрантской газете «Последние новости». Как отмечает Ю. Левинг в примечаниях к рассказу, В. Набоков сам «в 1976 г. ‹…› снабдил перевод рассказа для сборника „Details of a Sunset and Other Stories” примечанием: „Сквозь сдвинутые узоры рассказа читатель моей «Память, говори» узнает многие детали последней части 9-й главы книги. Между мозаикой вымысла попадаются и некоторые подлинные воспоминания, не вошедшие в «Память, говори» ‹…› включая драку со школьным задирой. Место действия – Санкт-Петербург, время – 1910”» [5, т. 3, с. 795].

Начнём с того, что фамилия Шишков неслучайна в жизни самого В. Набокова. Данная фамилия принадлежит одному из его родственников. Среди родственников писателя был Николай Александрович Шишков (1856-1910), русский общественный деятель и публицист, член Государственного Совета, человек, который большое внимание уделял просвещению крестьян в Самарской губернии, открывал библиотеки, радел за распространение

народных университетов и был истинным патриотом своей Родины. Кроме того, прапрадед В. Набокова по отцовской линии Александр Фёдорович Шишков (1787 или 1788 – 1838), будучи отставным корнетом, принадлежал старинному дворянскому роду и избирался предводителем дворянства Бузулукского уезда (сейчас – Оренбургская обл.). О предках В. Набокова с фамилией Шишков пишет В. Старк, возводя псевдоним В. Набокова к его первопредку Василию Шишке [10].

Поэтому, вероятно, герои рассказа с автобиографическими мотивами «Лебеда», сознательно наделяются автором «родовой» фамилией Шишковы. Интересным, на наш взгляд, является и то, что в произведении представлена тема детства, впрочем, как известно, вообще характерная для всего творчества В. Набокова. Разработка автобиографического контекста набоковской прозы позволяла воссоздать эпизоды дореволюционного прошлого, а также далекого, невозвратимого детства, «потерянного рая». Детство для автора – не только источник незабываемых впечатлений. Оно одновременно выступает в роли богатого ресурса для творчества, концентрирующего образы персонажей «из прошлого», многозначные детали, цепь ассоциаций. В романах В. Набокова, как правило, всегда упоминается персонаж-ребенок или период детства героя. Так, например, в «Подвиге» представлен рассказ о детстве, который, в свою очередь, воспринимается как центральное звено в цепи всех событий сюжета, а в романе «Приглашение на казнь» читатель знакомится с фрагментарным упоминанием о детских годах героя. Автобиографические книги «Другие берега» и «Память, говори!» воспроизводят детские воспоминания писателя.

В рассказе «Лебеда» автор с присущей ему деликатностью передаёт чувства и переживания мальчика Пути Шишкова. Наивность его восприятия мира сквозит в мыслях ребёнка о месте службы отца: «Отец был занят в учреждении, называемом Думой, где однажды обвалился потолок. Были ещё *фракции*, то есть сборища, на которых, вероятно, *все во фраках* (Выделено нами. – С.К.)» [5, т. 3, с. 581]. В эпизоде, представляющем Путю, который записывает под диктовку слова на доске, автор с трогательностью передаёт растерянность и смущение ребёнка: «Потом был вызван Путя. Алексей Мартынович диктовал, а Путя писал на

доске: „...поросший кашкою и цепкой ли бедой...” Окрик, – такой окрик, что Путя выронил мел. „Какая там «беда»... Откуда ты взял беду? Лебеда, а не беда... Где твои мысли витают? Садись... Садись...”» [5, т. 3, с. 581]. Рой мыслей не позволяет мальчику концентрироваться на уроке. Психологически оправданной выглядит ситуация, при которой ребёнок, не понимая, как себя вести при расспросах одноклассника Димы Корфа (кстати, данный персонаж тоже наделён знаковой для В. Набокова фамилией, т.к. Корфы, как известно, являлись одними из предков писателя), делает вид, что он ничего не слышит: «Путя притворился, что не слышит. Его пронизывала дрожь, которую он не мог остановить; в ушах повторялась строка о револьвере, шпаге и кинжале; в глазах стояло карикатурное изображение отца, угловатое, бледно-зеленое, причем, зелень в одном месте переступала через контур, а в другом не дошла, – небрежность цветного отпечатка» [5, т. 3, с. 581-582]. Автор в рассказе разворачивает панораму чувств ребёнка «от неосознанного напряжения до всепоглощающей тревоги». Путя сдерживает себя настолько, насколько хватает детской выдержки («Он подумал, не уйти ли домой до срока, – но эту мысль отогнал. Выдержка, главное – выдержка. В классе буря стихла. ‹…› Еще два урока и, наконец, – последний звонок, длинный и хриплый» [5, т. 3, с. 582]), однако он попадает в вихрь переживаний, с которыми не в состоянии совладать: «Дверь захлопнулась. Путя, чувствуя, как его обволакивает душная, страшная, ватная тоска, посидел в детской, потом спустился в бельэтаж, заглянул в отцовский кабинет. Все было невозможно тихо. В тишине с сухим звуком упал загнутый лепесток хризантемы. На тяжелом, сдержанно блестевшем письменном столе стройно и неподвижно, в космическом порядке, стояли, как планеты, знакомые вещи – фотографии, мраморное яйцо, торжественная чернильница. Путя перешел в будуар матери, и оттуда в фонарь, и долго стоял там, глядя в продолговатое окно. ‹…› Он сошел вниз. Молчание и пустыня» [5, т. 3, с. 583]. Писатель через мысли, чувства и поведение своего персонажа Пути транслирует читателю страх ребёнка за своего любимого отца, ожидание катастрофы, в рассказе, в сущности, благополучно завершившейся. Личная история жизни писателя, вне сомнений, накладывает отпечаток на рассказанную в «Лебеде» историю и, в связи с этим,

несомненным оказывается наречение героя знаковой для В. Набокова «родовой» фамилией. Вымышленный герой рассказа – слепок с личностных переживаний автора.

Появившаяся в рассказе фамилия героя повторяется в творческой судьбе В. Набокова в другом ракурсе.

Известно, что наряду с псевдонимом Сирин (мифическая райская птица) писатель использовал фамилию Шишков в качестве псевдонима. В июле 1939 года в 69 номере литературного журнала русской эмиграции «Современные записки», который издавался в Париже с 1920 по 1940 гг. (всего вышло 70 номеров) В. Набоков под псевдонимом «В. Шишков» напечатал стихотворение «Поэты». Почти через год, в апреле 1940 года, в последнем 70 номере «Современных записок» публикуется ещё одно стихотворение «Обращение» (в дальнейшем оно публиковалось под названием «К России»), подписанное тем же псевдонимом.

Между появлением этих стихотворений в газете «Последние новости» 12 сентября 1939 года был опубликован рассказ В. Набокова «Василий Шишков», который позже, в 1956 году, писатель включил в сборник «Весна в Фиальте и другие рассказы» (New York, 1956). Кроме этого рассказа имя героя Пути Шишкова из рассказа «Лебеда» появляется ещё в одном рассказе – «Обида», опубликованном гораздо раньше в уже упомянутой парижской эмигрантской газете «Последние новости» за 12 июля 1931 года и посвящённом Ивану Бунину. Кстати, в английском переводе этот рассказ имеет название «A Bad Day» («Скверный день») [5, т. 3, с. 781]. Как отмечает Ю. Левинг, сам В. Набоков «в автокомментарии осторожно предупредил: несмотря на то, что маленький Путя живёт в окружении, во многом напоминающем его собственное, он „кое в чём отличается от меня, каким я себя помню, расщеплённого тут на троих мальчиков – Петра, Владимира и Василия”» [5, т. 3, с. 781].

Интересно, что образ Пути Шишкова пересекается с образом Василия Шишкова из одноимённого рассказа. Персонажи рассказов, при всей их «непохожести», несомненно, вытраиваются в одну автобиографическую контекстную линию. Упомянем и наблюдение О. Сконечной, которая, вслед за другими литературоведами, отмечает, что «именем Василий наделяются у Набокова персонажи, пользующиеся особым покровительством автора

(Васенька из „Весны в Фиальте”, Василий Иванович из „Озеро, облако, башня”, Василий Иванович из „Набора”)» [5, т. 5, с. 740].

Кроме того, В. Набоков известен как автор, вовлекающий своего читателя в постоянную игру с пересекающимися и накладывающимися, наплывающими сюжетными линиями (автобиографическими, интертекстуальными, привходящими из других литературных произведений других авторов и т. д.). Имя Василий Шишков используется В. Набоковым не только в одноимённом рассказе, но и, как было отмечено ранее, в качестве своего псевдонима к стихотворению «Поэты». В. Набоков остаётся верен себе и создаёт мистификацию, посвятив стихотворение памяти Владислава Ходасевича, который, в свою очередь, мистифицировал образ Василия Травникова, якобы существовавшего поэта-современника А.С. Пушкина, и написал «Жизнь Василия Травникова» (1936). О. Сконечная утверждает, что «главной жертвой обоих розыгрышей оказался общий недруг Ходасевича и Набокова Г. Адамович, поверивший в реальность Василия Травникова, как впоследствии поверил в реальность Василия Шишкова» [5, т. 5, с. 740]. Исследовательница ссылается на статью Натальи Толстой и Михаила Мейлаха и книгу Максима Шрайера [5, т. 5, с. 740].

Известно, что ещё одно стихотворение В. Набокова было подписано автором псевдонимом Василий Шишков «Мы с тобою так верили в связь бытия…». Стихотворение датируется 1938 годом и посвящёно И.В. Гессену. Как указывает В. Старк, «среди посвященных в литературную интригу оказался и Иосиф Владимирович Гессен, давний друг отца Набокова, ставший и старшим другом сына. <...> Появление настоящего автографа подтверждает воспоминание З. Шаховской, что и это стихотворение было заготовлено как „шишковское”, хотя как таковое никогда не было опубликовано» [10]. Стихотворение представляет собой философское рассуждение, в том числе и о том, что литературный герой, рождённый фантазией художника, в конце концов, начинает жить своей самостоятельной жизнью, обладает полной автономностью, опосредованно напоминает о воле и личностной истории своего создателя: «Ты давно уж не я, ты набросок, герой / всякой первой главы, а как долго нам верилось / в непрерывность пути от ложбины сырой / до нагорного вереска» [5, т. 5, с. 432].

Интересно, что фамилия родственников-предков, использованная В. Набоковым и в качестве псевдонима, и в качестве имён героев его художественных произведений, всплывает у писателя и в иных случаях. Так, в Комментарии к «Евгению Онегину» В. Набоков уточняет имя адмирала Александра Шишкова и подчёркивает: «Лидер группы писателей-архаистов адмирал Александр Шишков (1754–1841), публицист, государственный деятель, президент Российской академии и кузен моей прабабушки» [7, с. 719]. Естественным является упоминание предков в книгах «Другие берега» и «Память, говори».

Наши наблюдения иллюстрируют тезис о том, что выбор В. Набоковым собственного имени – фамилии Шишков – для героев произведений и для одного из своих псевдонимов обусловлен этико-эстетическими установками писателя. С одной стороны, В. Набоков учитывает историю своей семьи, своего рода в целом, а с другой стороны, он инициирует игру с читателем, создаёт мистификацию, вовлекает его в процесс выявления автобиографических мотивов и сюжетов в собственно художественных произведениях. В связи с этим безусловно важным становится изучение набоковского интекста для трактовки общего метатекста всего творчества мастера словесного искусства. В выше цитируемой работе Д. Ораич Толич отмечено, что «автореференциальность является частью имманентной структуры литературного текста, охватывая все имплицитные и эксплицитные автометатексты, появляющиеся по краям или в самой структуре текста» [9, с. 189]. Следовательно, целенаправленное исследование поэтонимосферы, как составляющей набоковского метатекста, объединяющего в единый сплав реальные и нереальные факты, события, имена, в которые вложен особенный смысл, будет только способствовать восприятию читателем художественного мира В. Набокова адекватно авторскому замыслу.

Литература

1. Власов А. С. «...Молчанье зарницы, молчанье зерна» (К интерпретации рассказа В. Набокова «Василий Шишков») / А.С. Власов // Духовно-нравственные основы русской литературы: Сб. науч. статей. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. – С. 159-164.

2. Калинкин В.М. Поэтика онима. – Донецк: Юго-Восток, 1999. – 408 с.

3. Ковалёв Г.Ф. Писатель. Имя. Текст. – Воронеж: ВГУ, 2004. –340 с.
4. Кравченко Э.А. Аллюзийные и автоаллюзийные имена в произведениях В. Набокова / Э.А. Кравченко // Крымский Набоковский научный сборник: Выпуск 3: Проблемы синтез в культуре. – Симферополь: Крымский Архив, 2003. – С. 62-72.
5. Набоков В. Русский период. Собрание сочинений: В 5 т. / В. Набоков. – М.: СПб.: Симпозиум, 1999-2000.
6. Набоков В. Американский период. Собрание сочинений: В 5 т. / В. Набоков. – М.: СПб.: Симпозиум, 1999-2000.
7. Набоков В. В. Комментарии к «Евгению Онегину» А. Пушкина : пер. с англ. / В. В. Набоков ; под ред. А. Н. Николюкина ; Ин-т науч. информ. по обществен. наукам РАН. – М. : Интелвак, 1999. – 1008 с. : ил.
8. Неваленная Т.А. Поэтика имени в творчестве В.В. Набокова: Дис. … канд. филол. наук: 10.01.01 – русская литература, 10.01.03 – Литература стран зарубежья / Т.А. Неваленная. – Благовещенск, 2006. – 157 с.
9. Ораич Толич Д. Автореференциальность как форма метатекстуальности // Автоинтерпретация: Сб. статей. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1998. – С. 187-193.
10. Старк В. Неизвестный автограф Набокова, или История одной мистификации // Звезда. – 1999. – № 4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/zvezda/1999/4/starkna.html (дата обращения: 17.02.2019).
11. Rydel Ch. A Nabokov Who's Who. – London, 1986.

ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЙ РАННИХ РОМАНОВ А.Ф. ПИСЕМСКОГО КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКИХ ИНТЕНЦИЙ

Е.В. Кравченко
kravchenco_e_v@mail.ru
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»
(Симферополь)

Заглавие – основной компонент художественного текста, позволяющий воспринимать его в рамках определенной литературной традиции и творческой биографии автора. По мнению Ю. В. Бабичевой, это «краткая закодированная формула, раскрывающая разные пласты содержания и многоярусную схему контекстов» [1, с. 61]. Выступая в качестве основного смыслового элемента художественного текста, заглавие является самостоятельным концептом, позволяющим раскрыть авторскую точку

зрения, смысловую авторскую программу. Таким образом, функциональная нагрузка заголовка заключается в отражении идейно-содержательных образов художественного текста и мироустановок автора в сжатой формулировке.

Несмотря на живой интерес современных исследователей к творческому наследию А. Ф. Писемского, заглавия его художественных текстов раннего периода творчества не становились объектом самостоятельного исследования. Рассмотрим поэтику названий первых романов Писемского с установкой на экспликацию авторской позиции, что позволит говорить о заглавии как об особом «способе декодирования художественного текста» [4, с. 85].

Заглавие «Тысяча душ» представляет собой своеобразный ключ к интерпретации романа, так как отсылает читателя к гоголевской системе ценностей, что эксплицируется в интертекстуальной связи с названием поэмы «Мертвые души» Н. В. Гоголя. Данная корреляция позволяет Писемскому акцентировать душевную пустоту и мертвенность людей высшего света, яркими представителями которого являются князь Раменский, княгиня Шевалова, Четвериков и другие. Обладателем «тысячи душ» (в романе таким образом именуется приданое, приобретенное героем в результате женитьбы по расчету) становится Яков Калинович, душа которого постепенно умирает, подчиняясь власти материального мира.

«Тысяча душ», вынесенная в заголовок художественного текста, вырастает до некоего символа. С одной стороны, это эквивалент благополучия, гарант комфортной жизни в сложившемся социуме. Именно «тысячей душ» измеряются значимость и статус человека в обществе. Автор показывает, как главный герой, отрекаясь от любви и чести, беспрестанно стремится заполучить капитал, способный открыть для него двери в высшие сферы общества, к комфорту и преуспеянию.

С другой стороны, «тысяча душ» – это крестьяне богатых помещиков, живые люди. Характеризуя их, автор подчеркивает широту русской души: «хмель развернул чувство удовольствия. Толпа одушевилась: говор и песни послышались в разных местах» [6, с. 168]. Крестьянская душа не подвластна материальному миру, но она так же покалечена и изуродована им. Народное

веселье изображено в романе иронично: подношение подарков, еды и выпивки князем крестьянам воспринимается народом как высшее благодеяние.

Повествователь обнажает губительную силу материального мира, уродующую душу и разрушающую все на своем пути: «Автор дошел до твердого убеждения, что для нас, детей нынешнего века, слава... любовь... мировые идеи... бессмертие – ничто пред комфортом. Все это в *душах* наших случайное: один только он стоит впереди нашего пути с своей неизмеримо притягательной силой» [6, с. 90] (здесь и далее выделено мной. – Е. К.). Автор показывает смену исторически сложившихся ценностей: материальный мир полностью вытесняет духовные стремления, происходит некая подмена идеалов.

Показательно семантическое наполнение слова «душа» в романе. Описывая братьев Годневых и Настеньку, автор использует для их характеристики определения «велико*душ*ный», «благо*душ*но», «добро*душ*ный», «ра*душ*ный». Согласно словарю В. И. Даля [3, с. 80], данная цепочка слов характеризует людей благородных и милосердных, что и подтверждается поступками Годневых на протяжении всего повествования. Принципиально иная авторская установка ощутима в описании круга Раменского и Шеваловых: здесь душа рассматривается как составляющая мирского благополучия. Так, княжна Полина сообщает о своем состоянии Раменскому: «*пятьсот душ* покойного отца – мои по закону» [6, с. 119]; сам Раменский охарактеризован как обладатель *трехсот душ*, который при грамотной политике смог преумножить свои капиталы («у него уже была слишком тысяча» [6, с. 111]). Итак, смысловая неоднозначность слова «душа» расслаивает образную систему романа на тех, кого это слово характеризует в духовно-понятийном отношении, и тех, кто оперирует им в вещно-предметном, материальном значении. Калинович занимает срединное положение: «Автор берет смелость заверить читателя, что в настоящую минуту в *душе* его героя жили две любви… <…> Настеньку Калинович полюбил и любил за любовь к себе, понимал и высоко ценил ее прекрасную натуру, наконец, привык к ней. Но чувство к княжне <…> это было благоговение к красоте, еще более питаемое тем, что с ней могла составиться очень приличная партия» [6, с. 151]; «Впереди были две дороги: на одной

невеста с тысячью *душами*... <…> На другой дороге <…> литература с ее заманчивым успехом, с независимой жизнью в Петербурге <…> Но как же Настенька?.. Что делать! <…> Так говорило благоразумие в молодом человеке, но совесть в то же время точно буравом вертела сердце» [6, с. 189]. Однако, оказавшись перед столь сложным выбором, Калинович, отмеченный многими достоинствами, идет на сделку с совестью и становится обладателем вожделенной «тысячи душ», в нем побеждает стремление к материальному: «семена практических начал были обильно заложены в *душе* моего героя» [6, с. 188].

Таким образом, в романе широко представлена галерея «мертвых душ»: это и чиновничье общество, и провинциальное дворянство, и светская элита России. Заглавие позволяет увидеть творческий диалог Писемского с его учителем – Н. В. Гоголем, романист на ином материале проверяет гоголевскую идею возможности возрождения мертвой души. Калинович, ради высокого положения и комфорта предавший свои идеалы, в финале перерождается в преобразователя, заботящегося о благе общества. Однако, искалеченный морально, герой не в состоянии вновь обрести «живую душу», его несет бурное течение жизни, в одиночку Калинович не может противостоять социальному разложению. Писемский приходит к выводу о том, что в сложившемся общественном устройстве нет возможности для возрождения мертвой души. Итог авторских размышлений пессимистичен.

Заглавие романа «Боярщина» в первую очередь фиксирует хронотопные координаты развертывания действия. Повествователь определяет данное пространство как «место притоманное» [5, с. 53], к тому же связанное с плутовством. В.В. Виноградов, рассматривая этимологию слова «притоманный», отмечает, что в «Толковом словаре» В.И. Даля (1882, с. 453) дается следующее толкование: «истинный, истый, правый, настоящий, подлинный, сущий; коренной, основной, родовой» и указывает, что у Писемского оно употреблено с окраской «простонародности» [2]. Соотнесение персонажной системы с образом Боярщины обеспечивает дополнительную смысловую коннотацию: ироничное отношение автора к описываемым лицам. Слово боярщина образовано от «боярина» (в словаре В. И. Даля [3] рассматривается как «жалованный сан» в старину), во времена Писемского это значение ни-

велируется, можно говорить о том, что утрачивается, вырождается исконная концепция понятия: знатность и благородство. Боярщина становится метонимическим образом, характеризующим провинциальное бездуховное дворянство.

В этой связи интересно то, что писатель не просто выносит в заглавие место действия романа, но и одушевляет его. Жителей этого уездного городка автор называет боярщинцами и показывает как единое целое: «на баллотировках боярщинцы всегда *действовали заодно*» [5, с. 54], когда обсуждались важные вопросы, «вся Боярщина собиралась в доме у губернского предводителя» [5, с. 60] (данная номинация воспринимается как метонимия для обозначения всего общества упомянутой местности). Таким образом, Боярщина – это собирательный образ. Самыми яркими выразителями ее взглядов и жизненного уклада являются Задор-Мановский – «главный представитель между помещиками Боярщины» [5, с. 56] – и Клеопатра Николаевна: «вдова была, говоря без преувеличения, примадонною всех съездов Боярщины» [5, с. 67]. Задор-Мановский представлен в романе как «суровый и мрачный человек» [5, с. 80], замкнутый, очень критично относящийся к окружающим («вечно полон дом сволочи» [5, с. 144]). В то же время повествователь характеризует его как человека хоть и необразованного, но неглупого, самостоятельного в суждениях и оценках, стремящегося «управлять чужими мнениями» [5, с. 70]. Повествователем постоянно подчеркивается огромная физическая сила Мановского, обеспечившая ему высокое положение среди боярщинцев. Клеопатра Николаевна – женщина неглупая, но лишенная женственности и духовного начала. Она очень раскрепощенно ведет себя в кругу мужчин, и потому всякий готов ухаживать за ней. Все ее мысли заняты материальным благополучием и удовлетворением мимолетных потребностей. Данные крупным планом портреты характерных представителей Боярщины отражают все негативные стороны помещичьей жизни: обществом ценится сила и внешняя, выставленная напоказ, грубая и раскрепощенная красота.

Особое внимание автор уделяет героям, стоящим вне боярщинского хронотопа, – графу Сапеге, которого повествователь сразу именует «знатным туземцем», и Эльчанинову, молодому человеку, приехавшему в родное поместье из Петербурга. Прони-

кая в чужое для них пространство, они вносят раскол в существующий уклад. Граф, живущий на широкую ногу, совершенно чужд мелочным интересам своего нового окружения, он все пытается поставить на свой лад. В первую очередь его «нововведения» мотивируются скукой и пресыщенностью. Эльчанинов же, герой нового времени, формирующейся капиталистической действительности, оказывается совершенно не способным на искренние чувства и жаждущим лишь выгод и преуспеяния.

Обоих героев привлекает нежная «пери, которые населяют заоблачный мир» [5, с. 74], – жена Задор-Мановского Анна Павловна. Героиня совершенно не похожа на дам Боярщины, молчалива и ненавязчива, и ее скромность вызывает недоумение и осуждение боярщинцев. Они не принимают ее в свой круг, и именно поэтому она становится объектом страстных мечтаний графа и Эльчанинова. Примечательно, что оба героя воспринимают Анну Павловну как вещь, которой можно распоряжаться по своему усмотрению. Автор демонстрирует в романе положение женщины в обществе, которая не имеет возможности следовать велению сердца. Для нее все предопределено заранее, именно поэтому она показана статично, не живет полной жизнью, а существует.

В романе есть еще один герой, являющийся частью боярщинского общества, но выделенный из общей массы духовными силами, – Савелий. «Он никогда и никому не жаловался на свою участь и никогда не позволял себе <…> просить помощи у богатых. Он неусыпно пахал <…> свою землю и, таким образом, имел кусок хлеба. Кроме того, он очень был искусен в разных ремеслах…» [5, с. 102]. Именно Савелий интуитивно чувствует беду, нависшую над Анной Павловной, и с искренними намерениями всеми силами старается ей помочь. Он не приемлет взглядов боярщинского общества, но в тоже время не способен на активное противостояние. Анна Павловна же отдает предпочтение человеку совершенно другого типа – «образованному», но легкомысленному, увлекающемуся Эльчанинову, способному при первой же возможности оставить ее наедине с боярщинским обществом, обречь на верную гибель.

Боярщина как место действия становится для Анны Павловны и Савелия клеткой. Боярщина как собирательный образ про-

винциального дворянства – необузданная, необразованная, закоснелая в своем развитии сила, оказывающая тлетворное влияние – становится виновницей гибели чистых душ, намеревающихся вырваться из боярщинского плена. Савелий уходит пешком на Кавказ (эквивалент «романтического» побега героя от действительности), Анна Павловна умирает. Она лишняя в этом мире жестокости и несправедливости, и никто не в состоянии ей помочь. Таким образом, автор дает ответ на вопрос, вынесенный первоначально в заглавие романа – «Виновата ли она?»: виновато общество, не способное в своей отсталости и пошлости разглядеть ростки новой, лучшей, духовной жизни.

Проанализированный материал позволяет увидеть в заглавиях А. Ф. Писемского воплощение целого комплекса идей и авторских представлений о поднимаемых проблемах. Названия романов полисемантичны, многослойны и многофункциональны: они характеризуют героев произведения и изображаемые социальные явления, указывают на пространственно-временные координаты и приобретают символическое значение, уточняя авторскую позицию.

Литература

1. Бабичева Ю. В. Поэтика заглавий // Вестник ТГПУ. 2000. № 6. – С. 61 – 64.

2. Виноградов В.В. История слов. М., 1999. – 1142 с. – Режим доступа: http://wordhist.narod.ru/pritomannij.html

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 1. М., 2004. – 640 с.

4. Козьма М. П. Заглавие как способ декодирования художественного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. Ч. 1. – С. 85 – 87.

5. Писемский А. Ф. Боярщина. Собр. соч. В 9 т. Т. 1. М., 1959. – 483 с.

6. Писемский А. Ф. Тысяча душ. Собр. соч. В 9 т. Т. 3. М., 1959. – 307 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТИХОВОЙ СИСТЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ В. МАЯКОВСКОГО

О.М. Култышева
kultisheva@inbox.ru
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
(Нижневартовск)

Поэт явился в своих стихах ярким новатором, отсюда возникают определенные проблемы, связанные с литературоведческим анализом авторского текста и восприятием авторского «я» через образ автобиографического лирического героя.

Вопрос о новаторстве Маяковского в области стиховой системы (организации стиха, фоники, ритмики, метрики) долгое время был и остается в центре внимания исследователей его поэзии. Одни (среди них, например, советский литературный критик Н. Плиско) признают данное новаторство безоговорочно, считая совершенно оригинальными и не имеющими «литературных предков» все вышеперечисленные компоненты стихотворной системы поэта [8, с. VII], другие (в частности, американский историк русской литературы Ю. Иваск) почти целиком отрицают таковое новаторство, находя «корни» экспериментаторства Маяковского в поэзии Серебряного века, классицизма и даже барокко [4]. Попытаемся разобраться в особенностях литературоведческого анализа стиховой системы поэта, а также в вопросах подлинности новаторства В. Маяковского и значения его элементов для создания образа его лирического героя.

Метрическая система стихов Маяковского отражает поиск им новых путей к успеху в поэзии, которые среди привычного и устоявшегося должны были открыть «неведомые горизонты» в изменении характера лирического героя. Черты человека новой формации, человека будущего не могли быть выражены на основе старой формы стиха, поскольку связь ее с содержанием всегда была очевидна для поэта. Стремление найти *новую* форму выражения для своего героя, в которой бы воплотилось новое *содержание* идеального человека будущего обусловило переходы поэта от силлабо-тоники («Необычайное приключение…» (1920) написано традиционным чередованием 4-х и 3-хстопных ямбов с мужскими и женскими рифмами) – к чисто акцентному (тониче-

скому) стиху, в котором нет закономерной последовательности ударных и безударных слогов («Весенний вопрос», 1923).

Конечно, в произведениях Маяковского можно встретить стихи самых разных размеров. Тяготеет он к тонике, но нельзя утверждать тут исконной его самобытности, поскольку тонику развивали в своих произведениях и поэты предыдущего поколения, в частности, З.Н.Гиппиус. Русское стихосложение не исчерпывалось пятью силлабо-тоническими размерами и до Маяковского. Неурегулированные размеры возникли в России гораздо раньше – в XVIII веке, и развитие таких форм стиха было бы верным увязывать с именем Маяковского только в числе других поэтов начала века и в том смысле, что в их творчестве отступления от классических размеров встречаются все чаще. Да, у Маяковского есть стихи длиной более 6-ти стоп («Товарищу Нетте…» (1926)), чего русская классическая поэзия не знала, но многие поэты начала XX века (Саша Черный и Б. Пастернак) пользовались вольным стихом, доходящим до 10 стоп.

В чем же состоит в таком случае метрическое новаторство Маяковского? Индивидуальность его проявилась не в варьировании размерами, а в преобразовании эмоционального настроя стиха. За «исковерканным» порядком слов в предложении скрывается эмоционально значимый разрыв плавно текущих строк акцентного стиха. Достигается это при помощи нарушения синтаксического параллелизма («Багровый и белый отброшен и скомкан. / В зеленый бросали горстями дукаты»). Строки разбиваются на *подстрочия* (печатаются друг под другом, «столбиком», «лесенкой»).

Эта важная особенность *графической организации* стиха Маяковского многими критиками-современниками поэта игнорировалась. В. Брюсов в статье «Вчера, сегодня и завтра русской поэзии» указывает на то, что у Маяковского «некоторые размеры лишь типографски отличены от самых заурядных ямбов и хореев» [3, с. 516], а Г. Адамович предлагает «склеить» разбитые строчки Маяковского по причине того, что «неизменно получится одно и то же»: «Он прибегает к типографским уловкам. Разбивает каждый стих на несколько частей, печатает по одному слову в строчку. Но этим никого не обманешь» [1, с. 2]. Часто на графику стиха Маяковского не обращали внимания как на имеющую

какой-то смысл, подчас предлагая выстроить в одну строку стихи, разбитые на столбцы или выстроенные в «лесенку».

На самом деле обособление отдельного слова в самостоятельную строку было значимо с двух точек зрения. Во-первых, резкое изменение количества слов в строке, чаще всего у Маяковского – следование короткого стиха после ряда длинных («Война и мир» (1915 – 16)) создает ощущение сильного ритмического перебоя, эмоционально насыщая стих. Каждая строка, состоящая из одного слова, концентрирует в себе экспрессию и выразительность длинной строки. Во-вторых, короткая длина стихов влечет учащение повтора межстиховых пауз, что создает прерывистость речевого потока, делающую речь более взволнованной.

Повышению эмоционального настроя стиха содействовало и сведение строки до 3-6 звуков, половину из которых составляли согласные, поскольку это уничтожало мелодику и делало стих более «волевым». Разбивая стих на «ступени» и «подстрочия», Маяковский добивался особой интонации, так как его стихотворения были рассчитаны, прежде всего, на аудиторию. Это один из способов, помогших поэту создать собственный образ «человека-борца», волевого в своей борьбе с социальной несправедливостью, с обесчеловеченным городом («Из улицы в улицу», 1913).

Немало нареканий со стороны критиков было и в отношении *ритма* стихов Маяковского – чеканного, «принудительного.., как бы выкручивающего руки фразе» (Ю. Карабчиевский [5, с. 8]). Немногие из современников (в их числе М. Цветаева) смогли разглядеть за этим неровным, часто перебиваемым экспрессией однословной строки ритмом суть: ритмика Маяковского – порождение неуравновешенного, лишенного душевной гармонии человека. «Ритмика Маяковского, – пишет Цветаева в статье «Эпос и лирика современной России…» (1932), – физическое сердцебиение – удары сердца – застоявшегося коня или связанного человека. … Маяковский, даже в своей кажущейся свободе, связан по рукам и ногам» [9, с. 311]. Действительно, «удары» ритма Маяковского усиливают чувство напряженности коротких и хлестких, как пули, подстрочий, создавая почти реальное ощущение душевной муки лирического героя, «распятого» на стихе:

…В праздник красьте сегодняшнее число.
Творись,
распятью равная магия.
Видите -
гвоздями слов
прибит к бумаге я.
«Флейта-позвоночник» (1915)

Не менее споров вызывала *фоника* поэта. Фоника Маяковского соответствует ориентированности стиха на ораторскую интонацию, на «площадной резонанс». Слова, состоящие из резких, обрывистых звуков, нужно было выкрикивать перед толпой. Громкость и неблагозвучность произносимых вслух стихов Маяковского обусловили появление отзывов, подобных высказыванию М.Слонима о Маяковском как о поэте, «неврастеническую потребность которого к громоподобному крику, к шуму площадей… почему-то принимают за признак полнокровия и здоровой силы» [10, с. 4]. В П. Пильский о фонике Маяковского отзывался следующим образом: «Это совсем не поэзия. Это даже не стихи. Это громыхающие созвучия» («Нахалкиканец из-за Ташкенту») [7, с. 3].

Громыхающие созвучия? В этом есть доля правды. Маяковский сам признавался в своем пристрастии к неблагозвучности в стихах:

Громоздите за звуком звук вы
и вперед,
поя и свища.
Есть еще хорошие буквы:
Эр,
Ша,
Ща.
«Приказ по армии искусства» (1918)

Однако обвинения Маяковского в исключительной грубости фоники необоснованны: М.И. Цветаева также любила звуки «рыкающие», шипящие («Рана в рану, хрящ в хрящ» («Клинок», 1923), а корни подобных звуковых ассоциаций следует искать в поэзии Г.Р. Державина. В противовес русской классической традиции, предпочитавшей избегать резких и шипящих звуков (так, К.Н. Батюшков считал последние грубыми), Маяковский находил

их необычайно ярко эмоционально окрашенными. Повторяющиеся по нескольку раз в одном стихе, они становились выпуклыми, заметными, выдвигая на первый план значение, стоящее за внешней броскостью.

Под стать рассчитанной на «заметность» фонике и *рифма* Маяковского. Будучи модернизатором в области метрики, фоники, Маяковский не мог удовольствоваться и традиционным набором классических рифм. Необходимо было создать ряд принципиально новых рифм, которые включали бы слой разговорной лексики, вульгаризмов, вводимых Маяковским в свои стихи в основном в целях их демократизации. Разнообразие рифм, которое мы встречаем у Маяковского, поражает своей неисчерпаемостью: неточные, неравносложные, глубокие (тариф – рифм, нацелясь – в Венецуэле) рифмы, проистекающие из стремления к глубокой рифме составные (бомбы – лбом бы), заново пересмотренная «эхоическая» рифма (теперь она характеризуется необыкновенной смысловой насыщенностью и может занимать собою целый короткий стих), объединение в рифму слов по признаку противоположности значений, несущих смысловую нагрузку называния противостояния, о котором идет в стихотворении речь:

Чтоб фронт подорвать *наш*,
Антанта устанавливала военный *шпионаж* (1921).

Хотя у Маяковского есть стихи, в которых слова рифмуются по обычаям рифменной техники XIX века, в своей основе его рифма может быть названа «отступлением» от таковой. Целый ряд «неточностей» в рифмовке призван был служить все той же заметности, запоминаемости, «впечатываемости в память» стиха. Это использование диссонансов (норов – коммунаров), ассонансов («О рае Перу орут перуанцы» – «Гимн судье», 1915), аллитераций, часто применяемых с точки зрения декоративной, шумовой («Шумики, щумы и шумищи», 1913). Т.о., рифма у Маяковского также не отстает от других элементов его стиховой системы, подчиненных требованиям смысловой *значимости и заметности* (броскости). Кажется естественным, что при такой нагрузке, которую несет на себе рифма у Маяковского, поэт «делал» свои стихи – по много раз менял варианты рифм и рифмовок.

Лексика Маяковского. Выше говорилось, что Маяковский вводит в художественную речь своих стихов слой разговорной

лексики, вульгаризмов, в основном в целях их демократизации. Подобная демократизация во многих случаях была воспринята неодобрительно и принята за грубую «ломку русского языка» (Г. Адамович, «Судьба Маяковского» (1967) [2, с.20]), а также за попытку непозволительного огрубления и снижения стиха (хотя, по замечанию Ю. Иваска, «уличные прозаизмы» можно было найти в русской поэзии и до Маяковского – у Саши Черного, И. Анненского («Цветаева – Маяковский – Пастернак» (1969) [4, с. 171]).

Однако принудительное введение в поэзию вульгаризмов и прозаизмов не были самоцелью, рекламным фокусом Маяковского, призванным лишь эпатировать публику. Это был шаг *ломки ограничений и условностей поэтического языка*, усиления поэтической выразительности.

Помимо цели «демократизации» поэтического языка введение Маяковским в стиховую систему экспрессивно окрашенных языковых единиц удовлетворяло раннефутуристической концепции «самовитого слова». Концепция эта заключалась в требовании воссоздания в поэтической речи всего многообразия действительности «как она есть». «Самовитое» слово должно было помимо правдивого отображения происходящего нести на себе «оценочную» нагрузку: «Тот не художник, кто на блестящем яблоке… для натюрморта не увидит повешенных в Колише… надо писать войною!» («Война и язык»). Война же – вечный разлад – дисгармония вообще – в природе, обществе, самом человеке – это брань, вульгаризмы, резкости.

Элементы свойственного для кубофутуристов словотворчества проявляют себя в неологизмах В. Маяковского, пошедшего, впрочем, по пути умеренного словотворчества, следующего законам русского словообразования. Маяковский станет органично вводить в текстовую ткань своих стихов новые, выдуманные им самим, но созданные по законам русского словообразования, слова (<голос> «уро́дился» («Война объявлена»), «Адище города» и др.).

Таким образом, на основе приведенного выше анализа особенностей стиховой системы В. Маяковского, можно сделать вывод, что новаторство Маяковского в поэтической системе (в том числе и невосприимаемое многими как таковое, но таковым являющееся) возникало из необходимости найти новые средства

для выражения новых задач, встающих перед поэтом в стремительно изменяющихся условиях современности. Становлению образа лирического героя как площадного оратора, «трубадура», «горлана-главаря» посвящены все новаторские черты стиховой системы Маяковского. Акцентный, тонический стих связан с установкой площадного крика на ударения. Многообразие и неравнозначность рифм служат усилению выразительности, экспрессии стиха и несут на себе основную тематико-смысловую нагрузку. Нарочно огрубленный язык, просторечные слова, вульгаризмы, бранная лексика, вводимые в поэтическую речь, отражают реально существовавшую языковую стихию действительности, в которой вынужден существовать человек. Неологизмы, перекошенный, неровный ритм, рубленные, «вывернутые» фразы с путаницей склонений и спряжений – образ мира, подвергаемый ломке. Яркость, неблагозвучность, «громыхающие» образы позволяют герою прочно запечатлеться в сознании аудитории и создают его неповторимый образ – «крикогубого Заратустры», провозвестника грядущих истин, со всей полнотой ощущающего дисгармонию и жестокость мира.

Однако следует учесть тот факт, что при всем видимом новаторстве в стиховой системе Маяковского не следует приписывать ему абсолютное первенство. Многие черты поэтики Маяковского возникли раньше, чем нашли отображение в его поэзии, – большей частью, в литературе русского модернизма, а у него были подвержены модернизации, получили мощную единую мотивировку.

Литература

1. Адамович Г. Литературные беседы // Звено. Париж. 1926. № 163 (март). – С. 1-2.

2. Адамович Г. Судьба Маяковского // О книгах и авторах. Заметки из литературного дневника. Париж, 1967. – С. 18-20.

3. Брюсов В. / В. Брюсов. Собр. соч.: В 7 т. / Под ред. П. Г. Антокольского. М.: Художественная литература, 1975. Т. 6. Статьи и рецензии 1893-1924. Из кн. «Далекие и близкие». Miscellanea (Замечания, мысли об искусстве, о литературе, о критиках, о самом себе). – 651 с.

4. Иваск Ю. Цветаева – Маяковский – Пастернак // Новый журнал. Нью-Йорк. 1969. № 95. – С. 161-185.

5. Карабчиевский Ю. А. Воскресение Маяковского. М.: Советский писатель, 1990. – 224 с.

6. Култышева О.М. Поэзия В. Маяковского в восприятии участников литературного процесса 1910-1920-х годов. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
7. Пильский П. Нахалкиканец из-за Ташкенту // Сегодня. Рига. 1927. № 144. – С. 3.
8. Плиско Н. В. Маяковский. Вступ. ст. // Полн. собр. соч. В. Маяковского: В 13 т. М: Гослитиздат, 1935. Т. I. Стихи, поэмы, статьи 1912-1917 гг. – С. VI-XIX.
9. Цветаева М. Об искусстве. М.: Искусство, 1991. – 479 с.
10. Слоним М. Литература наших дней // Новости литературы. Берлин. 1922. Кн. 1. – С. 1-7.

КОНЦЕПТЫ «ДУША» И «ДУХ» В ЭМИГРАНТСКОЙ ПОЭЗИИ ЕЛИЗАВЕТЫ КУЗЬМИНОЙ-КАРАВАЕВОЙ

Н.Б.Лапаева-Ристеска
natalya_lapaeva@mail.ru
Университет имени Св. Св. Кирилла и Мефодия
(Скопье, Северная Македония)

Елизавета Юрьевна Кузьмина-Караваева (1892, Рига–1945, Германия, концлагерь Ревенсбрюк) – уникальная фигура в культурном и духовном пространстве первой половины XX века. Одаренная литературным и художественным талантами, «духовной жаждою томимая», она была поэтом, религиозным философом, художницей и одновременно монахиней в миру.

Глубокое переживание исторических событий (революция в России 1917 г. и последовавшая за ней Гражданская война, разгром красными Белого движения, с которым так или иначе была связана Кузьмина-Караваева, «Исход») и трагические обстоятельства личной судьбы (смерть младшей дочери Анастасии) «спровоцировали» начало духовного перерождения Кузьминой-Караваевой: в 1932 г. в Париже в церкви Свято-Сергиевского православного богословского института от митрополита Евлогия (Георгиевского) она приняла монашеский постриг и получила новое имя – Мария. Мать Мария понимала монашество не как затворничество, а как приход в мир, к людям и по благословению протоиерея Сергия Булгакова, своего духовного отца, посвятила себя благотворительной и проповеднической деятельности.

Приняв имя «мать Мария», Кузьмина-Караваева начала выстраивать свою жизнь по евангельскому образцу пути Богоматери («Хождение Богородицы по мукам»), который предполагает материнское сострадание к людям, соучастие в их судьбе. В своей статье «Вторая евангельская заповедь» мать Мария утверждала: «*…неопровержимо указание Христово на то, как мы должны относиться к ближнему, в словах Христа о Страшном суде, где с человека будет спрашиваться не то, как он уединенным подвигом спасал свою душу, а именно то, как он относился к ближнему, посещал ли его в темнице, накормил ли голодного, утешил ли его, – одним словом, любил ли он брата своего человека <…> И тут нельзя отговориться достаточностью молитвенной памяти о брате – необходимо оправдаться деятельной любовью, самозабвенной отдачей души своея за други своя*» [3, с. 368].

Вокруг себя мать Мария видела людей страдающих, знакомых с ощущением опустошенности и чувством богооставленности. Желание помочь людям становится главной целью матери Марии. Список ее благотворительных дел велик: она организовала в Париже общежитие для одиноких женщин, способствовала началу работы Комитета помощи русским душевнобольным, открывала бесплатные столовые, дома для престарелых и бездомных и т.д. Во время начавшейся второй мировой войны мать Мария была связана с французским Сопротивлением.

Матери Марии были свойственны жертвенность, самоотречение и самоотдача во имя другого человека, а ведь это и есть христианский подвиг. Мать Мария воспринимала себя, действительно, матерью для всех. Высоко и пронзительно звучат ее являющиеся самохарактеристикой строки о том, как несет она в себе материнство: «*Самое вместительное сердце. / Всех людей усыновило сердце. / <…> / Господи, там, в самой сердцевине, нежность. / В самой сердцевине к милым детям нежность. / Подарила мне покров свой синий Матерь, / Чтоб была и я на этом свете матерь*» [2].

Эмигрантская поэзия матери Марии является частью ее жизнетворческого сценария, реализующего «монашество в миру»: в ней проявляется парадоксальный душевный опыт человека, идущего к Богу не через отречение от мирского, но вносящего духовность в реальный мир, неблагополучный и апокалептический.

Абсолютно закономерно и логично, что концепты «душа» и «дух» становятся смылообразующими в поэзии матери Марии. Чем же наполняет эти понятия поэтесса?

Кредо матери Марии как христианки воплощено в стихотворении «*Пусть отдам мою душу я каждому…»* [6]. В нем мать Мария признается, что готова жертвовать своей душой, чтобы помочь страждущим, а также говорит о «переполненности» своего духа состраданием к людям: «*Пусть отдам мою душу я каждому, / Тот, кто голоден, пусть будет есть, / Наг – одет, и напьется пусть жаждущий, / Пусть услышит неслышащий весть. / <…> / Грузом тяжким священного опыта / Переполнен мой дух через край. / И забыла я, – есть ли средь множества / То, что всем именуется – я. / Только крылья, любовь и убожество, / И биение всебытия*».

Онтологический аспект образа души в стихах матери Марии связан с описанием ее «структуры». Душа, в понимании матери Марии, может быть и «пустой», и «наполненной». «Пустая» и «наполненная» души противопоставляются друг другу. Поэтесса считает, что душа должна «наполняться», а не «пустеть». Она также утверждает, что душа иного человека спит; но верит и в то, что душа может проснуться, заговорить, закричать, как бы заново родившись: «*Вот океан не поглощает сушу, / И в черной тьме фонарь горит, горит. / Ты вкладываешь даже в камень душу, – / И в срок душа немая закричит*» [5].

«Проснувшаяся» душа обретает истину, суть которой – правда «Креста», то есть глубокого понимания подвига Христа. «*Минула ночь. Уже проснулись души / От утренних, туманно-теплых слов. / И сны бегут, и правда обнажилась. / Простая. Перекладина креста*» [4], – одновременно торжественно и просто пишет об этом мать Мария.

К своей собственной душе мать Мария очень внимательна и взыскательна. В стихотворении «*За этот день, за каждый день отвечу…*» [7] поэтесса признается, что и она знает, что такое ошибки и грехи человеческие, а именно: «*необдуманные речи*», «*малодушье*», «*усталые плечи*», «*нерасправленные крылья*». Она признается, что «*душу засоряет пылью*». И готова ответить за это. Вместе с тем, она убеждена, что душа должна стать такой, чтобы «*идти по воде, / Не думая о глубине подводной».* Она уверена, что

душа одухотворяется и становится *«крылатой и свободной, / Не преданной обиде и беде»*. В конце пути человек может иметь награду – «*И будет мне по слову и по вере / В конце пути такой спокойный берег / И отдых радостный в Твоём саду*».

По мысли матери Марии, душа человеческая может сама выбирать себе «путь». Она утверждает, что, в сущности, есть два достойных пути для души: один из них она обозначает, как «*всё, что познал, хранить, / Питать себя наукою стоустой, / От каждой веры мудрости испить*»; символом второго является «*всё зачеркнувший крест, / Обрыв путей, ведущих сердце к раю, / Блуждание среди пустынных мест. / Искусство от любимого отречься…*» [4]. Мать Мария выбирает второй путь: «*Лишь этот путь душе моей потребен, / Вот рассыпаю храмину мою / И господу суровому молебен / С землей и ветром осенью пою*» [4].

«Дуально» и ее восприятие духа. Об этом свидетельствует ее стихотворение «*Сопряжены во мне два духа…*» [7]. Как ей видится, одна из ее духовных ипостасей «*спокойно счет ведет: / Сегодня воля, завтра гнет, / Сегодня горечь, завтра мед, / Всему есть мера*». Однако мощнее и значимее другая грань ее духовной сущности, которую она называет духом-«бродягой», «*слепых и нищих поводырем*». Этот дух, казалось бы, «разнонаправленен», а потому может бросать ее «*сегодня в даль, а завтра в ширь*»; однако, движимая этим духом, она всегда чувствует, что главной является для нее «*в небо тяга*». Этот дух напитан Христом – «*Пророчит он о граде, трусе, / О волнах огненной реки, / И дал его мне в вожаки / Ты, Господи Исусе*».

Аксиологические оценки души в поэзии матери Марии имеют прямое отношение к человеческим характеристикам. Так, например, наблюдая людей с подлыми душами, она может сказать, что у них «*душа вороватая*» или «*нищая душа*». Им противополагаются чистые и светлые души: мать Мария уверена, что высший тип души – это «*чистая душа*, *охраняемая Ангелом*».

Нравственную шкалу ценностей матери Марии можно назвать очень четкой и внятной: она тонко чувствует, где пролегает граница между Добром и Злом. Мать Мария видит, что сила Зла велика – «*некто средь ночи*» сеет «*плевела черные на пажити Отчей*», «*уныние и гнев*» [4]. По утверждению матери Марии, Зло можно победить, если сеять зерна Добра. Саму себя она вос-

принимает Сеятелем Добра. Уверенная, что ее душу охраняет Ангел Божий, она обращается к нему за духовной поддержкой: «*Охраняющий душу мою, / Ангел Божий в великой печали, / Здесь, на поле, я все лишь в начале, / Пот и кровь бороздам отдаю…*» [4].

Без всякого сомнения, понимание матерью Марией души и духа обусловлено ее религиозностью и особенным пониманием христианства, которое не назовешь «благостным». Обратим внимание на слова Николая Бердяева, утверждавшего, что «*ее религиозность не была спокойной, в ней было что-то трагическое, была борьба с Богом, порожденная человеческими страданиями, сострадание и жалость. Ей не казалось легким разрешение проблемы теодицеи*» [1]. Объективность бердяевской мысли подтверждаются некоторыми из трагически-«болезненных» стихов матери Марии: в них жизнь земную она называет «*пьяной, нищей и бездарной*», сравнивает ее с «адом». В отчаянии она обращается к Богу: «*Господи, зачем же нас в удел Дьяволу оставить на расправу?» / <…> / Только мир твой богозданный – ад, / В язвах, в пьянстве, в нищете, в заботе, / Шар земной грехами раскален, / Только гной и струпья – плоть людская. / Не запомнишь списка всех имен, / Всех, лишенных радости и рая*» [7].

Однако здесь важно то, что мать Мария прозревала человека в его «грехе и гное», хотела вылечить его духовно, руководствуясь Иисусовым отношением к людям и к миру. А потому грешную «дольнюю» жизнь, где люди мучаются, терпят несправедливость, совершают ошибки, она не проклинает, но стремится привнести в нее духовный смысл. Душа лирической героини – с «униженными и оскорбленными», она устремлена в эпицентр боли, к тем, кто нуждается в духовной помощи. Причисляя и себя к грешным людям с «душой вороватою», не желая быть отдельно от них, но соединяясь с ними, она размышляет о проблеме искупления грехов, о том, что человек должен позаботиться о чистоте своей души.

Особенно пронзительно эти мотивы – сопричастности к судьбам несчастных, неосознанного греха и его искупления – звучат в стихотворении «*Братья, братья, разбойники, пьяницы…*» [7]. Лирическая героиня, обращаясь к «разбойникам»,

«пьяницам», «блудницам», «мытарям», называет их «братьями», воспринимает себя одной из многих, не противопоставляет себя им. Она признается, что «*сердце влечется и тянется / Быть, где души людей не устроены».* Глобальные и «вечные» вопросы она обращает и к себе, и к этим «неустроенным людям»: *«Что же с нашими душами станется / Пред священной Господнею Чашею? / Как придем мы к Нему неумытые? / Как приступим с душой вороватою?*» В результате поисков ответов на эти вопросы мать Мария приходит к выводу, что другого пути, как предстать перед Господом, – нет и быть не может. По ее великому убеждению, спасение заключается именно в этой направленности человека – к Богу «*за последней и вечной расплатою*», а также в обязательном предстоянии перед «*Господнею Чашею*», во встрече с «*Господним Воином*».

Итак, в поэзии матери Марии отразилось глубокое понимание ею христианского отношения к человеку, а также того, что такое духовность и каким может быть движение человеческой души к Богу.

Николай Бердяев определил жизнь матери Марии как «*творческий прорыв*» и назвал ее «*новой душой в христианстве*» [1]. Кроме того, Николай Бердяев сказал: «*Стихи ее очень замечательны для характеристики ее души*» [1]. Продолжим: души материнской, теплой, устремленной к Богу, любящей.

Литература

1. Бердяев. Н. Памяти матери Марии. [Электронный ресурс] //http://mere-marie.com/life/in-memoriam/ (дата обращения 15.02.19)

2. Е.Ю.Кузьмина-Караваева (Мать Мария). [Электронный ресурс] // http://www.shield-of-culture.org/viewtopic.php?t=98 (дата обращения 15.02.19)

3. Кузьмина-Караваева Е.Ю. (Мать Мария). Жатва духа: Религиозно-философские сочинения. – СПб.: «Искусство – СПБ», 2004. – 566 с.

4. Кузьмина-Караваева Елизавета Юрьевна. Стихотворения. [Электронный ресурс] // http://az.lib.ru/k/kuzxminakarawaewa_e_j/text_0010.shtml (дата обращения 15.02.19)

5. Мать Мария (Скобцова). Стихи. [Электронный ресурс] // http://www.nowimir.ru/DATA/030032_2_2.htm (дата обращения 15.02.19)

6. Стихи матери Марии. [Электронный ресурс] // https://foma.ru/stihi-materi-marii.html (дата обращения 15.02.19)

7. Mark de la Mer. Мать Мария (Елизавета Скобцова). [Электронный ресурс] // https://krei-agni.livejournal.com/70214.html (дата обращения 15.02.19)

ПОЗДНЯЯ ПРОЗА Л.Н.ТОЛСТОГО: КОЛОРАТИВЫ С КОРНЕМ «*бел-*» В СИСТЕМЕ ДИСКУРСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕСТВОВАНИЯ

Е.А.Масолова
masolova@list.ru
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(Новосибирск)

Цветовые лексемы играют значительную роль в построении художественных произведений, в которых колоративы (слова, содержащие в своём значении архисему *цвет* и *свет* – прилагательные, наречия, глаголы, причастия, деепричастия, существительные), 1) входят в различные дискурсивные стратегии, под которыми мы понимаем смену способов донесения авторского слова в рамках определённого контекста // системы контекстов, а также «инструкцию», данную читателю для адекватного авторскому замыслу прочтения произведения, 2) в зависимости от интенций автора выступают в одной или нескольких функциях – описательной, характеризующей, проспективной. Анализ колоративов в художественном тексте даёт возможность выявить их окказиональную семантику (которая может отличаться от архетипического комплекса значений этих колоративов), связанные с колоративами дискурсивные стратегии повествования, функции цветовых и световых лексем и выйти на картину мира писателя. Рассмотрение колоративов на материале нескольких текстов писателя позволяет увидеть изменение ряда его жизненных установок.

Колоративы с корнем *бел-* в поздней прозе Л. Толстого – одни из самых частотных: 2 ед. в «Чем люди живы», 2 – в «Много ли человеку земли нужно», 5 – в «Смерти Ивана Ильича» , 3 – в «Крейцеровой сонате», 7 – в «Дьяволе», 133 – в «Воскресении», 57 – в «Хаджи-Мурате». В сознании людей белый цвет олицетворяет добро, божественность, очищенную душу; это цвет Пасхи, Рождества и Крещения; символ чистоты и непорочности; порой –

воплощение увядания [1, с. 452–453; 3, с. 554–559; 6, с. 464–465; 10, с. 401]. Работ, анализирующих колоративы с корнем *бел-* в поздней прозе Толстого, почти нет; ряд утверждений толстоведов вызывает возражения или требует уточнения. Мы не можем согласиться с Н. А. Переверзевой, считающей, что в «Смерти Ивана Ильича» белый цвет напоминает об истинном предназначении человека [5, с. 70–72]. К. А. Нагина ограничивается замечанием, что в «Воскресении» у белого цвета негативная семантика при изображении тела и позитивная – при описании природы [4, с. 416–417].

Задача статьи – на материале «Чем люди живы», «Много ли человеку земли нужно», «Смерти Ивана Ильича», «Крейцеровой сонаты», «Дьявола», «Воскресения» и «Хаджи-Мурата» выявить семантику колоративов с корнем *бел-*; определить дискурсивные стратегии, в которые входят эти колоративы; выявить функции анализируемых колоративов; приблизиться к пониманию оценочного отношения Толстого к воспроизведённой и осмысленной им действительности.

Перейдя в 1880-х гг. на позиции патриархального крестьянства, Толстой лаконично изображает народную жизнь, где всё привычно для мужиков и аперсонифицированного автора, а потому в его народных рассказах мало бытовых реалий и картин природы. В «Чем люди живы» Семён встретил Ангела в сумерках, когда контуры внешнего мира были слабо различимы. Заметив, что за часовней что-то *белеется*, Семён подумал: *«С головы похоже на человека, да бело что-то»* [9, с. 7]. Белый свет, исходящий от Ангела, амбивалентен: с одной стороны, он указывает на эфемерность жизни и царящую в ней жестокость: при виде раздетого человека Семён испугался, решив, что перед ним ограбленный или убитый; с другой стороны, белый свет свидетельствует о Небесной природе Ангела, пока ещё скрытой от глаз людей: Ангел поведал о себе Семёну и Матрёне лишь на седьмом году жизни в их семье, когда люди отказались от злобы и корыстолюбия. В «Много ли человеку земли нужно» Пахом, проверяя на рассвете свои владения, обнаружил, что на земле белеется десяток лип, срезанных его односельчанами. Разозлившись на воров, он огульно обвинил в содеянном Сёмку, поссорился со всеми и решил у башкирцев дёшево купить как можно больше земли. В

конце рассказа Пахом проснулся, когда начинало светать и было бело: он хотел обежать как можно больше земли, чтобы стать её хозяином. Жизнь Пахома стремительно близилась к финалу, а мужик так и не увидел красоты мира и умер в погоне за наживой.

В «апсихологичных» народных рассказах Толстого колоративы с корнем *бел-* асимволичны, являются частью дискурсивной стратегии презентации хронотопа, выполняют описательную функцию.

В «Смерти Ивана Ильича» белый цвет изначально ассоциировался у героя с уверенностью в завтрашнем дне. Лакей в белом галстуке воплощал представление Ивана Ильича о респектабельности. Рисуя лакея, Толстой имплицитно воспроизводит систему ценностей амбициозного Ивана Ильича, кичившегося своим богатством. У заболевшего героя белый цвет в одежде и внешности родных воспринимался как подтверждение их душевной чёрствости и самодовольства. Иван Ильич испытывал к жениху дочери ревность, граничившую с ненавистью, что подчёркивается двукратной пометой в скобках «жених»; в портрете жениха трижды повторённый колоратив *белый* обретает негативную семантику: *«Вошёл и Фёдор Петрович <…> с длинной жилистой шеей, обложенной плотно белым воротничком, с огромной белой грудью <…>, с одной натянутой белой перчаткой на руке»* [7, с. 104]. Устав от лицемерия людей, тщетно старавшихся уверить его в несерьёзности болезни, Иван Ильич без внутреннего протеста мог видеть только Герасима, который не врал ему и относился с состраданием, а потому связанный со слугой белый цвет отчасти успокаивал больного; в данном контексте у колоратива *белый* положительная семантика: *«”Божья воля. Все там же будем”, – сказал Герасим, оскаливая свои белые, сплошные мужицкие зубы»* [7, с. 68].

В «Крейцеровой сонате» Трухачевский, музицировавший с женой Позднышева, возбуждал у героя злобу и агрессию. Позднышеву были неприятны белая шея соперника, его большие белые пальцы, белая мягкая рука. Всё сильнее ненавидя Трухачевского, герой играл роль гостеприимного хозяина.

В «Дьяволе» жена Иртенева, в отличие от любовницы, вызывала у него ощущение не будоражащей прелести жизни, а уныние, а потому даже белый капот Лизы стал восприниматься мужем с раздражением.

В повестях Толстого 1880-х гг. колоративы с корнем *бел-* обретают негативную окказиональную семантику, входят в дискурсивную стратегию презентации образов персонажей и, выступая чаще всего в характеризующей функции, передают трагедию человека, преступившего законы Бога и оказавшегося на краю нравственного падения.

В «Воскресении» положительная семантика белого цвета изначально связана с Катюшей. Когда Нехлюдов-студент даже издалека видел её белый фартук, всё для него становилось интереснее, значительнее и радостнее. На пасхальном богослужении Катюша была в белом платье. Спустя 10 лет герою, вспомнившему белое платье Катюши и заутреню, стало мучительно грустно от того, что он предал свои идеалы. При этапировании на каторгу Маслова вновь поверила в людей, отказалась от имени Любка, которым назвалась в публичном доме, и стала Катюшей, вернувшись к своему исконно чистому *я*.

Толстой неоднократно употребляет колоратив *белый* по отношению к природным образам. В саду, где молодые люди играли в горелки, цвела белая сирень, которая стала олицетворением чистоты их чувств и неизбежности расставания: появление сирени в сцене свидания героев – знак сильного любовного волнения и грядущей разлуки [2]. Когда Нехлюдов с сожалением вспомнил о той сирени и исчезнувшей гармонии, природа вновь подарила ему счастье лицезреть белую сирень, внушавшую герою веру в возможность изменения жизни. Попросив Бога о духовном преображении, он увидел крышу сарая, казавшуюся белой под ярким светом луны, и реалии окружающего мира обрели не свойственный им ранее сказочно красивый вид. Начавшееся для Нехлюдова изменение внешнего мира знаменовало то, что природа простила человека и открылась ему в обновлённом виде. Но идущий от луны белый свет порождал обманчивую красоту; герою предстояло приблизиться к пониманию Слова Божьего, чтобы воочию лицезреть красоту белого

цвета. В конце романа острог, символизировавший полицейское государство, на фоне белой пелены выглядел мрачно, но не устрашающе обречённо: ранняя зима с незапятнанным снегом преображала природу и давала людям шанс опомниться и начать жить по заповедям Бога.

В «Воскресении» при воссоздании природных образов Толстой усиливает положительную семантику белого цвета, который, входя в дискурсивную стратегию презентации хронотопа, выполняет не столько описательную, сколько характеризующую функцию; в финале белый цвет становится частью дискурсивной стратегии презентации композиции и обретает проспективную функцию, «предвещая» построение Царства Божия на земле.

В «Хаджи-Мурате» семантика и функции колоративов с корнем *бел-* различны при изображении русских завоевателей и горцев, отстаивающих свою независимость. Белый цвет в одежде горцев и убранстве их жилищ асимволичен, присутствует в дискурсивных стратегиях презентации образов персонажей и хронотопа, воссоздавая национальный быт кавказского народа, простой и одновременно торжественный уклад их жизни, и выступает в описательной функции: горцы носили белые черкески, белые папахи, белые бурки, белые шубы, ездили на белых конях, жили в белых мазанках; у старцев белые, как снег, бороды.

По отношению к Николаю I и русским офицерам колоративы с корнем *бел-*, входя в дискурсивную стратегию презентации образов персонажей, выявляют амбиции и безнравственность этих людей и выполняют преимущественно характеризующую функцию. Толстой сомневается в возможности прозрения людей, поправших законы добра, а потому при изображении военных положительная семантика колоративов с корнем *бел-* отсутствует. Белизна женского лица возбуждала в Николае I старческую чувственность; вспоминая восторженное выражение белого лица новой любовницы и полные плечи постоянной любовницы, он не считал себя распутником. Воронцову, носившему белый крест за победу над Наполеоном, льстило любое упоминание о том человеке, чьё поражение придавало белокурому князю особую значимость в глазах окружающих. Указание на

белый цвет рук также выступает в характеризующей функции: слушая доклад о воровстве, Николай I рассматривал свои белые руки и не думал о положении дел в стране; адъютант-карьерист носил перстень на белой руке; белые старческие руки Воронцова выдавали его возраст; Юсуф, предавший Хаджи-Мурата, подобострастно поцеловал большую белую руку Шамиля.

В народных песнях белый цвет, будучи символом преданности горцев своему народу и готовности погибнуть за свободу родины, входит в дискурсивную стратегию презентации композиции и выполняет проспективную функцию. Мать Хаджи-Мурата пела маленькому сыну песню о событиях в своей жизни: *«Булатный кинжал <…> прорвал мою белую грудь, а я приложила к ней <…> моего мальчика, омыла его своей горячей кровью <…>, не боялась я смерти, не будет бояться и мальчик джигит»* [8, с. 105], – и Хаджи-Мурат оправдал надежды матери: он стал храбрым и презирал смерть. В любимой песне Хаджи-Мурата герой просил птиц передать сестрам, матерям и белым девушкам, что их защитники погибли за хазават, – и Хаджи-Мурат повторил судьбу народного героя.

Итак. В поздней прозе Толстого у колоративов с корнем *бел-* различная семантика: сугубо негативная при изображении социальной жизни и жизнеутверждающая при воссоздании природных образов. Колоративы с корнем *бел-* входят в дискурсивные стратегии презентации хронотопа и образов персонажей и – намного реже – в дискурсивную стратегию создания композиции. Нейтральное значение этих колоративов и их описательная функция в народных рассказах Толстого уступают место символическому значению и характеризующей функции в его последующих произведениях: используя колоративы с корнем *бел-*, автор рисует персонажей, предавших забвению мораль и веру в Бога. В творчестве Толстого 1880–1890-х гг. проспективная функция колоративов с корнем *бел-* встречается лишь при воссоздании природных и мифопоэтических образов. Изменение семантики колоративов, их функций и роли в дискурсивных стратегиях повествования отражает усиливающееся возмущение Толстого попранием людьми евангельских запове-

дей и страстное желание писателя вывести человечество к осознанию необходимости жить по законам любви, данным Богом.

Литература

1. Жюльен Н. Словарь символов / Пер. с фр. С. Каюмова, И. Устьянцевой. Челябинск: Урал LTD, 1999. – 498 с.

2.Золотницкий Н. Ф. Цветы в легендах и преданиях [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://aquaria2.ru/node/13358. Загл. с экрана.

3. Керлот Х. Э. Словарь символов. М.: REFL-book, 1994. – 603 с.

4. Нагина К. А. Пространственные универсалии и характерологические коллизии в творчестве Л. Толстого. Воронеж: Научная книга, 2012. – 443 с.

5. Переверзева Н. А. Символ и реальность в поздней прозе Л. Н. Толстого // Филологические науки. 2009. № 3. – С. 66-73.

6. Рогалевич Н. Н. Словарь символов и знаков. Минск: Харвест, 2004. – 512 с.

7. Толстой Л. Н. Смерть Ивана Ильича // Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 26. М., 1936. – С. 61-113.

8. Толстой Л. Н. Хаджи-Мурат // Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 35. М., 1950. – С. 5-118.

9. Толстой Л. Н. Чем люди живы // Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 25. М., 1937. – С. 8-25.

10. Тресиддер Дж. Словарь символов. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.

ЦВЕТОВЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. ГРИНА)

С.Л. Михеева
mikhsveta@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева»
(Чебоксары)

Цветовые прилагательные являются значимой составляющей смысловой организации художественного текста. Их семантические функции многообразны – от реализации собственно номинативного назначения при формировании предметной детализации художественного мира до создания символической колористики

произведения. Последнее находит свое прямое воплощение в заголовках – названиях произведений, причем не только произведений художественной словесности.

Символика цвета – предмет интереса и объект изучения в самых разнообразных областях. Непрямое, опосредованное представление об особой смысловой нагруженности названий основных цветов спектра восходит истоками к мифологии, языческим обрядам и верованиям, религиозной символике, где тот или иной цвет соотнесен с каким-либо жизненно значимым для человека явлением, особо ценным веществом, стихией:

•*желтый* – цвет солнца, тепла;

•*зеленый* – цвет растений, символ возрождения, новой жизни;

•*синий* и *голубой* – цвет воздушной и водной стихии, цвет чистого неба и чистой воды, символ чистоты и непорочности;

•*красный* – цвет крови, символ жизненной силы, ассоциированной с кровью, и т. д.

Этот аспект в значении цветового прилагательного находит свое непосредственное воплощение в системе устойчивых сравнительных оборотов, причем данные разных языков в этой области позволяют говорить об архетипичности символики цветовых прилагательных [5; 6; 10].

Обращаясь к исследованию функционирования цветовых прилагательных в произведениях Александра Грина, нельзя не отметить многочисленные работы, посвященные различным аспектам его творчества [2; 3; 4]. В этих исследованиях, в частности, определяются и условия формирования символического значения у прилагательных [1; 8; 9]. Рассматривая роль адъективов-цветообозначений в текстах того или иного автора, лингвисты и литературоведы, как правило, сходятся в общей оценке этой роли: это создание яркой образности, экспрессии, выражение эмоциональной оценки, воздействие на мысли и чувства читателя.

В данной работе хотелось бы подойти к анализу роли цветообозначений в тексте с несколько иного ракурса. Речь идет об участии прилагательного в формировании причинно-следственных соотношений между значимыми смысловыми фрагментами. Адъектив становится композиционно-смысловой доминантой целостного текста или его фрагмента [7]. Наиболее благоприятные условия для этого складываются в позиции заголовка произведе-

ния.

В названиях произведений А. Грина цветовые прилагательные представлены единичными случаями: ***Белый*** *огонь,* ***Белый*** *шар,* ***Зеленая*** *лампа,* ***Серый*** *автомобиль,* ***Синий*** *каскад Телури, Дьявол* ***Оранжевых*** *вод.* Вынесенное в заголовок цветовое прилагательное является фокусом внимания на протяжении всего текста, в котором раскрывается его трактовка:

- ***Белый*** *огонь* – рассказ о высеченной из белоснежного мрамора великолепной скульптурной композиции, которую обнаруживает главный герой в лесной глуши, в существование которой никто не может поверить;

- ***Белый*** *шар* – шаровая молния позволяет одному из героев получить отсрочку платежа за аренду;

- ***Зеленая*** *лампа* – история о пари, согласно условиям которого нанятый человек должен был ежедневно в течение неопределенного времени в назначенный час включать зеленую лампу в окне, это дало ему возможность заняться самообразованием и стать врачом.

В подобных случаях предметная деталь, название которой стало заглавием текста, позволяет «завязать интригу» с читателем, удерживая его внимание на разворачивающемся сюжете, в котором эта деталь, по ожиданиям читателя, должна сыграть свою роль, как правило, ключевую. Цветовое же прилагательное, кроме реализации собственного лексического значения, приобретает дополнительные текстовые коннотации, способные развить символическое значение.

В рассказе «***Белый*** *огонь»* цвет – это не только цвет скульптуры, это символ чистоты высокого искусства, неподвластного времени, власти людей и денег, сохраняющего первозданное и непостижимое совершенство: «*Так проходил день, пока, наконец, не увидел Лейтер впереди себя, сквозь стволы, поворота течения, род просвета, заполненного сверкающей белизной. <…> Между тем сомнениям все менее оставалось места; уже, заслоненный ветвями, мелькнул впереди мраморный профиль, за ним другой, третий и, наконец, тонкий рисунок фигуры, стоящей где-то вверху, в полных, как веселый крик, лучах солнца, поднявшегося к зениту. <…> Перед ним блистало подлинное произведение чистого и высокого искусства, брошенное, подобно азролиту, –*

телу непостижимой звезды, – в стомильные дебри лесной пустыни. <…> ничто не говорило о древности самих ваяний, в них чувствовалась нервная гибкость и сложность новых воззрений, мрамор был ***бел*** *и чист <…>».*

Этот же *белый* цвет является олицетворением некой высшей справедливости в рассказе. *Белый шар* – шаровая молния – ведет себя «разумно», угрожая одному из героев, который отказывает просителю: «*Шар плавно пронесся в воздухе, замедлил движение и остановился над плечом Сантуса, как бы рассматривая человека в упор, не зная еще, что сделать, – спалить его или поиграть. <…> Вне себя, Сантус двинул рукой, чтобы убрать стоявшее возле него ружье, но, как бы поняв его мысль, шар перекатился меж ног и занял сторожевую позицию почти у приклада».*

Зеленый цвет – цвет надежды, открытого пути, которым, вопреки предсказаниям и совершенно неожиданно для спорщиков сумел воспользоваться Джон Ив в «*Зеленой лампе*»: *«Я несколько лет зажигал лампу, – улыбнулся Ив, – и в начале от скуки, а потом уже с увлечением начал читать все, что мне попадалось под руку. <…> У меня было куплено достаточно книг, чтобы учиться, учиться и учиться, несмотря ни на что. <…> благодаря вашей издевательской щедрости могу стать образованным человеком».*

Таким образом, название цвета, вынесенное в заглавие, приобретает дополнительные смысловые оттенки на основе текстовой информации и само становится, с одной стороны, одним из средств формирования информации подтекстовой, а с другой, – ключом для понимания идеи произведения и авторского замысла.

Цветовой спектр в рассказах, повестях и романах А. Грина разнообразен и динамичен, часто предсказуем. Предсказуемость определяется характером произведения, то есть его содержательным наполнением. Вместе с тем предсказуемость является семантической основой каузальных смысловых отношений. В художественном тексте этот аспект относится к числу самых значимых, поскольку сюжетные характеристики и композиционные решения в тексте не могут быть воплощены вне связи с причинно-следственными отношениями, пронизывающими весь текст.

Значимым в художественной картине мира писателя является *зеленый* цвет. Собственно, *зеленый* и его оттенки определяют как

предметы, так и события и ситуации, детали, которые имеют особое значение, связаны с поворотными моментами в жизни персонажей и, соответственно, в структуре сюжета. Как правило, это цвет надежды, возрождения и даже чуда, волшебства, часто сочетается с *синим*, *голубым*. В пейзаже это сочетание цвета пышной, свежей растительности с цветом неба, воды – то сочетание, которое у Грина становится некой визитной карточкой, когда в его произведениях речь идет о любимых его городах – *Зурбагане, Лиссе, Гель-Гью, Сан-Риоле*: «*День был праздничный, вчера кочегар условился с приятелями, что встретит их в кабаке Фукса.* ***Веселое зеленое утро*** *шевелило за рамой окна листья плюща»* (Акварель); «*Шоссе стало поворачивать, огибая лежащий вправо большой холм, так как между горой и дорогой открылась лощина с блестящей тонкой чертой реки; от реки вился пар, и* ***зеленое дно долины*** *предстало страннику, как летящей птице»* (Дорога в никуда); «*Схватив левой рукой правую, на которой было кольцо, с изумлением осматривалась она, пытая взглядом море и* ***зеленые заросли****; но никто не шевелился, никто не притаился в кустах, и* ***в синем****, далеко озаренном* ***море*** *не было никакого знака, и румянец покрыл Ассоль, а голоса сердца сказали вещее «да»* (Алые паруса).

Зеленый ассоциируется в художественном мире Грина со спокойствием и безмятежностью, со счастьем. В рассказе «*Рай»* банкир, размышляя о своей жизни накануне самоубийства, вспоминает о *зеленых холмах* детства и хотел бы после смерти попасть в такой же мир: «*В детстве, не помню точно, когда, я видел* ***зеленые холмы в голубом тумане****, яркие, нежные, только что вымытые дождем. Ласточки кружились над ними, и облака неслись вверх, дальше от потухавшего солнца. Небо казалось таким близким, – стоило взбежать на пригорок и упереться головой в его таинственную синеву. <…> Я устал. Есть ли там что-нибудь? Если – «да», – пусть будут* ***зеленые холмы в голубом тумане*** *и вечерняя тишина»* (Рай).

Композиционно два высказывания открывают и завершают автономный текстовый фрагмент-вставку в произведении, построенном по принципу «рассказ в рассказе».

В *зеленую страну* тишины хотела бы попасть и Тави: «*Комната и кухня пылали солнцем; уютен стал сам беспорядок; роза*

и лилия, в голубеньком молочном кувшине, поставленном на стол с оползшей скатертью, отрадно цвели. Смотря на них, Тави захотелось в ***сады, полные зеленого серебра*** *лиственных просветов, где клумбы горят цветами и яркая, как громкое биение сердца, тишина властвует над чистой минутой»* (Блистающий мир).

Следующая ступень семантического перехода в осмыслении символики *зеленого* цвета – это магия цвета, волшебство, нечто необычное, непостижимое для человека, но не враждебное ему: *черно-зеленые* глаза Бам-Грана, волшебный конус с *зеленой* чертой, позволяющий переместиться в иную реальность через картину (Фанданго); *зеленый* сюртук того же Бам-Грана (Ива).

В художественном тексте цветовые прилагательные оказываются средством создания, во-первых, концептуальной сетки одного или нескольких произведений, так называемых семантических текстовых полей [1, с. 46], что позволяет выявить на основе регулярной повторяемости ключевых слов символическое наполнение названия того или иного цвета. Во-вторых, благодаря этому, формируется интертекстуальная связь как внутри художественного мира многих произведений одного автора, так и выходящая за его пределы.

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста. М., 2003. – 280 с.

2. Джамбаева Ж.А. Формы анализа и интерпретации художественного текста (на материале рассказа «Зеленая лампа» А. Грина) // Слово-образ-речь: грани филологического анализа литературного произведения. Ярославль, 2017. – С. 225–236.

3. Дикова Т.Ю. Рассказовая проза Александра Грина в контексте русской и мировой культуры // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. – С. 807–811.

4. Кротова Д.В. Преломление идеи синтеза искусств в творчестве А.С. Грина («Фанданго») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2013. № 3. – С. 146–153.

5. Крюкова М.И., Куликова Е.Ю. Об экфрастическом тезаурусе в творчестве Александра Грина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 5. – С. 73–81.

6. Кузнецова И.В., Лукина М.Р. Русские и чувашские устойчивые сравнения в сопоставительном аспекте // Устойчивые сравнения в системе

фразеологии. Санкт-Петербург – Грайфсвальд, 2016. – С. 190–197.

7. Михеева С.Л. Устойчивое сравнение как средство категоризации знаний о мире (на материале чувашского и русского языков) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2018. № 1 (97). – С. 34–41.

8. Михеева С.Л. Символика цветовых прилагательных как средство выражения причинно-следственных отношений в художественном тексте // Русский язык в поликультурном мире : Сборник научных статей II Международного симпозиума. В 2-х томах. Т.2. Симферополь, 2018. – С. 424–429.

9. Николаенко Н.А. К проблеме цветомузыкальной синестезии в символистском контексте русской и американской литератур (Н. Готорн – А. Грин) // Американские исследования в Сибири: Материалы Всероссийской научной конференции. Томск, 2003. – С. 164–172.

10. Попа Н.Д. Семантико-стилистическое своеобразие цветового символа в советской прозе. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 1991. – 20 с.

11. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. М.: Наука, 1990. – 207 с.

«КЛЕВЕТНИКАМ РОССИИ»: К ПОНИМАНИЮ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ

В. В. Орехов
Таврическая академия (СП) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

В 1831 г. А. С. Пушкин опубликовал стихотворение «Клеветникам России», которое вызвало неожиданную читательскую реакцию. С одной стороны, стихотворение было одобрено Николаем I, у которого Пушкин числился в списке «неблагонадежных». А с другой – на пушкинский текст ополчилась либеральная часть общества. Ближайший друг Пушкина П. А. Вяземский написал ему послание, в котором, по собственному признанию, попытался «оцарапать» поэта. «Царапина» могла оказаться существенной, поскольку из письма следовало, что «Клеветникам России» – это «шинельные» стихи, то есть Вяземский упрекал Пушкина в приверженности казенной позиции [3, с. 151–152]. В том же грехе, кстати, Вяземский упрекал и В. А. Жуковского, который выступил в печати в унисон с Пушкиным. Впрочем, это письмо в руки Пушкина не попало: Вяземский не решился отправить «царапа-

ющее» послание. Его текст нам известен по копии, сохраненной Вяземским.

Попробуем увидеть стихотворение Пушкина в историческом контексте. Вспомним первую строфу:

О чем шумите вы, народные витии?
Зачем анафемой грозите вы России?
Что возмутило вас? волнения Литвы?
Оставьте: это спор славян между собою,
Домашний, старый спор, уж взвешенный судьбою,
Вопрос, которого не разрешите вы.

Прежде всего: кто эти «народные витии»? Из общедоступных кратких комментариев к стихотворению читатель может узнать, что «народные витии», к которым формально обращено стихотворение, – это депутаты Французского парламента, которым принадлежали враждебные России выступления. К сожалению, краткие комментарии не цитируют содержание этих враждебных выступлений, а потому мало в чем убеждают читателя.

Второе: почему Пушкин говорит о Литве? Ведь стихотворение написано в связи с польским восстанием, которое вспыхнуло в 1830 г. и которое как раз и вызвало шквал враждебных России выступлений со стороны французских парламентариев. Почему бы Пушкину не назвать Польшу Польшей?

Современник поэта, конечно, понимал, что имеется в виду не собственно Литва, а польско-литовское государство, известное под названием Великого княжества Литовского, существовавшее с XIII в. И очевидно, что поэт таким образом стремился акцентировать внимание на древности межславянского «домашнего старого спора», о котором речь во второй строфе:

Уже давно между собою
Враждуют эти племена;
Не раз клонилась под грозою
То их, то наша сторона.

Великое княжество Литовское некогда было главным соперником Московского государства в Восточной Европе. В значительной степени это княжество состояло из земель, завоеванных у соседей. Среди прочего, Литовское княжество захватило и бывшие земли Киевской Руси: Белоруссию, основную часть Украины и часть Молдавии. В отношении Московии политика

Литовского княжества была исключительно агрессивной. Опираясь на польские войска, к власти прорывались и Лжедмитрий I, и Лжедмитрий II. С 1610 по 1612 г. Москва была оккупирована польско-литовскими войсками. А затем, как помним, было принятие в российское подданство Войска Запорожского, освобождение от шляхты земель, утраченных в период смутного времени. А позднее междинастические склоки и распри с соседями привели польско-литовское государство к упадку.

Даже в таком состоянии Польша продолжала будоражить европейскую политику. В 1786 г. симпатизировавший России польский король Станислав Понятовский решился уравнять в правах католиков и православных. Напомним, что основная часть православных подданных Польши – украинцы и белорусы. Этого оказалось достаточным, чтобы в Польше вспыхнуло восстание конфедератов, которые обратились за помощью к Турции, пообещав султану в случае победы над Россией передать в состав Османской империи всю Западную Украину. То есть шляхта была готова скорее развязать войну и пожертвовать территорией, нежели признать за православными равные права с католиками. Война действительно началась, но была Турцией проиграна. А потому Западная Украина султану не досталась, а Польшу ждали разочарования.

Поскольку в Европе за Польшей укрепилась репутация непредсказуемого и неспокойного государства, Пруссия предложила Австрии и России отторгнуть от Польши земли, которые считались спорными. Так, в 1772 г. произошел первый раздел Польши, в результате которого Австрия взяла себе Львов, Пруссия – провинцию, которая и называлась Королевской Пруссией, а Россия – часть Белоруссии. Во время очередной русско-турецкой войны в Польше утвердилась антироссийская партия, что поставило под угрозу западную границу России. Чтобы решить борьбу за Польшу полюбовно, Россия и Пруссия в 1793 г. подписали договор о втором разделе, причем Пруссии отошли земли с этническим польским населением, а России – Волынь, Подолье и Литва. Однако и после этого ситуация в Польше не улеглась. Было восстание Костюшко, после которого Польша в 1795 г. была окончательно разделена между Австрией, Пруссией и Россией. Позднее Наполеон на короткое время восстановил государственность

Польши, и польские военные в составе наполеоновских войск устремились на захват России и снова побывали в Москве.

Результат этого военного азарта был предсказуем. После падения Наполеона его союзница Польша оказалась трофеем России-победительницы. С 1814 г. Польша на правах особой автономии под названием Царства Польского стала частью России. Она имела свою конституцию, которой у самой России не было, законы для Польши создавались местным парламентом – сеймом, более того – у Польши была собственная армия. То есть автономия была реальной.

Тем не менее, в 1830 г. в Польше вспыхнуло очередное восстание. Причем целью было не только отделение от России, но еще и отторжение от России Украины и Белоруссии. Осенью 1831 г. восстание было подавлено и стало очередной перевернутой страницей старинных русско-польских «семейных», по выражению Пушкина, споров.

Пушкин не дает оценки стремлению Польши к независимости. Он воспринимает события как кровавую драму. Его отповедь адресована именно французским парламентариям: «Оставьте нас: вы не читали / Сии кровавые скрижали; / <…> И ненавидите вы нас…» По убеждению Пушкина, агрессивная риторика французов вызвана не столько сочувствием Польше, сколько ненавистью к России. Процитируем выступления во Французском парламенте, которые и подтолкнули Пушкина к такому выводу.

Намерение Николая I усмирить польское возмущение вызвало взрывную реакцию. В январе 1831 г. депутат Моген заявлял: «Россия желает двинуться на Францию: это Польша пока задерживает ее. Нам посчастливилось, а поляки несчастны…». В апреле он снова убеждал: «Сейчас намерение России нам известно – мы знаем, что она решилась на войну» [8, с. 9]. 11 августа депутат Лараби выразился совершенно определенно: «В этот момент наши самые преданные союзники <…>, расплачиваются <…> за ту благородную храбрость, с которой они остановили варварские орды России… Что касается России, к чему нам щадить ее? Разве она когда-нибудь скрывала свои враждебные замыслы против нас?» [8, с. 12].

Когда Варшава была взята, по Парижу прокатились антироссийские манифестации [5, с. 124]. Е. В. Тарле констатирует, что в

то время «роялистская газета “La Quotidienne”, умеренно-либеральная “Journal de Debat”, оппозиционная “Le National” и другие влиятельные органы в разной степени выражали свою скорбь по поводу торжества Николая» [7, с. 21].

Разговоры парламентариев о желании Николая напасть на Францию не имели под собой ровно никакой почвы. Но раскрученная истерия сама по себе становилась почвой для развязывания войны, где нападение на Россию воспринималось бы как упреждающий удар по «русской угрозе». Пушкин чувствовал эту опасность. 1 июня 1831 г. он писал Вяземскому: «<…> Народы так и рвутся, так и лают. Того и гляди, навяжется на нас Европа» [6, с. 169]. «Ты знаешь, – сообщал Пушкин П. В. Нащокину 21 июля 1831 г., – что Вислу мы перешли. С часу на час ожидаем важных известий и из Парижа; дело, кажется, обойдется без европейской войны. Дай-то бог» [6, с. 197].

Пушкинское поколение хорошо понимало, что враждебность французского общественного мнения формировалась давно, а во время Польского восстания лишь выплеснулась наружу. Некогда Париж чествовал русских солдат – победителей «корсиканского чудовища», однако к искренней радости изначально примешивалась изрядная доля уязвленной поражениями национальной гордости. Постепенно ужасы наполеоновского режима забывались, а желание национального реванша обострялось. Но реванш был невозможен, пока Россия исполняла главную роль в политической жизни Европы. Объективной причиной постоянно нараставшей напряженности было стремление Франции увеличить свое международное влияние, что можно было осуществить только за счет сужения возможностей России. Так что Франция видела в России наиболее сильного из всех своих противников, а французская пропаганда успешно реанимировала самые «страшные» российские мифы. Польское восстание – лишь очередной повод заразить массы ненавистью к мифической русской угрозе.

Скажем, Беранже в 1830 г. написал целое стихотворение «Песнь казака». Русский казак – сын Аттилы – якобы направляется на завоевание Европы и взывает к своему скакуну:

Неси меня в убежище искусств!
К мятежной Сене мчись, в разлив просторный,
Уж дважды раны омывал ты в ней.

Встряхни же гривой, о, скакун проворный,
И в прах топчи народы и царей! [1, с. 586]

Виктор Гюго тогда же записал в своем дневнике: «Весной будет нашествие русских» [2, с. 148].

Нагнетание антироссийских настроений действительно привело к войне, правда, не в 1831 г., а в пору Восточного кризиса 1853–1856 гг., когда Англия и Франция высадили свой десант на российской территории под тем предлогом, что только так можно противостоять русской угрозе. Причем французским обществом эта война была воспринята с истинным энтузиазмом.

В связи с Крымской войной вернемся к П. А. Вяземскому, который упрекнул в 1831 г. Пушкина и Жуковского за «шинельные» стихи. В период начала Восточного кризиса он находился на лечении в Европе и наблюдал, как пропагандистская машина Европы разжигает антироссийскую истерию и провоцирует вполне реальные военные действия. И что же? Вяземский издал целый сборник «шинельных» стихов. Сборник назывался «К ружью». Вот характерные строки из него:

Закипи, святая сеча!
Грянь наш крик, побед предтеча:
Русский бог и русский царь! [4, с. 41]

В этом есть глубокая историческая логика. Русская литература XIX в. зачастую составляла оппозицию официальной идеологии. Но в моменты исторических испытаний, общенациональных угроз она как бы забывала о внутренних противоречиях, избегала вносить разлад в общественные настроения, нацеливалась на обеспечение национального единства. Именно поэтому Пушкин решился опубликовать стихотворение «Клеветникам России», которое в глазах многих читателей как бы перемещало поэта в лагерь казенных литераторов. Пушкин жертвовал своей «либеральной» репутацией в пользу решения общенациональной задачи.

Литература

1. Беранже П.-Ж. Полн. собр. песен: В 2 т. М.–Л., 1935. Т. 1. – 854 с.
2. Гюго В. Собр. соч.: В 15 т. М.: Гослитиздат, 1953–1956. Т. 14. – 766 с.
3. Вяземский П. А. Записные книжки. М.: Рус. книга, 1992. – 384 с.
4. Вяземский П. А. Полн. собр. соч.: В 12 т. СПб, 1878–1896. Т. 11. – 486 с.

5. Манухина Н. П. Русско-французские отношения в годы Июльской монархии // Россия и Франция. XVIII–XX века. Вып. 5. М.: Наука, 2003. – С. 115–142.

6. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 19 т. М., 1994–1997. Т. 14. – 547 с.

7. Тарле Е. В. Самодержавие Николая I и французское общественное мнение // Былое. 1906. №9. С. 12–42.

8. Францев В. А. Пушкин и польское восстание 1830–1831 г. Опыт исторического комментария к стихотворениям «Клеветникам России» и «Бородинская годовщина». Прага, 1929. – 144 с.

ФОТОГРАФИЧНОСТЬ И КИНЕМАТОГРАФИЧНОСТЬ В СТРУКТУРНО-СТИЛЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОНЕТОВ И. И. ПУЗАНОВА «КРЫМ»

Л.А. Орехова, А.Д. Фомина
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

Выдающийся зоолог, зоогеограф и гидробиолог, доктор биологических наук Иван Иванович Пузанов (1885, Курск – 1971, Одесса) в 1918–1933 гг. преподавал в Таврическом университете (с 1925 г. – в Крымском государственном педагогическом институте) [1, с. 46]; в 1934–1947 гг. являлся профессором Горьковского университета, с 1947 г. – профессором Одесского университета [6, с. 97]. Пузанову-исследователю принадлежит ряд статей и книг о природе Крыма, в том числе научно-популярных [7, 9, 11]. При этом в близком кругу современников он был хорошо известен и как поэт; стихи его сохранились в частных архивах и частично опубликованы лишь в последние годы [6, 10]. Обращение ученых к поэтическому творчеству далеко не редкость [3, 4]. Сегодня стихи Пузанова признаются «едва ли не самым большим открытием» «Малого Серебряного века», заслуживающими «тома хотя бы в малом “Паралипоменоне”»: «Его сонеты и венки сонетов выделяются незаурядным мастерством и естественностью, легкостью построения даже в богатой блестящими сонетистами русской поэзии XX века» и «выдерживают сравнение с лучшими образцами, включая произведения близких автору Волошина и Шенгели» [2].

Цель статьи – анализ художественной структуры венка соне-

тов «Крым» [6, с. 306–313]; цитаты приводятся по указанному источнику.

Канонический венок сонетов складывается из 14 сонетов основного корпуса (последняя строчка каждого сонета повторена в первой строчке следующего, а первая строка первого сонета повторена в последней строке четырнадцатого) и магистрала, повторяющего первые строки всех 14 сонетов. По убеждению О. И. Федотова, сонет «идеально скомпонован изнутри» и «с точки зрения архитектоники» представляет «оптимальную порцию высказывания – легко обозримую, воспринимаемую и запоминаемую»: «Его отшлифованные в веках грани, два катрена и два терцета, образуют диалектически напряженное и гармонически уравновешенное целое» [13, с. 11–12]. Возможно, именно эти преимущества венка сонетов побудили Пузанова обратиться к сложному жанру для «многогранного» и «звучащего» изображения природы Крыма. Это потребовало особой пространственно-временной организации текста, характеризующейся соединением фотографичности (статичности и точности) изображения и «кинематографичности» («замедление» и «ускорение» изобразительного ряда, смена «кадров», оптическое «приближение», «фокусирование» на объектах). Речь идет о свободном варьировании пространственно-временных и образных решений в способах преподнесения значительного «визуального» материала.

Фотографическая «статичность» характерна для первых сонетов венка и достигается заданным фиксированием внимания на предметах, а также использованием «сигналов» «остановки» (сосредоточения) – например, многоточия. Так, сонет № 1 открывается строкой, функционально соотносимой с названием живописного полотна: «Равнина, необъятная для взгляда…». При этом «равнина» соединяет изображение и дальней глади неподвижного мелководного Сиваша («Блистает розовая соль, как снег»), и степи у залива: «Степных просторов беспределен взмах». «Остановленный кадр» (или «фотография») позволяет (и, по воле автора, побуждает) «разглядеть» детали изображения: «Полынь, бурьян, желтеющий кострец, / Бесплодность, серость из конца в конец». «Остановка» изображения как бы «согласуется» с замиранием природной жизни в знойный полдень: «Застыл Сиваш в стеклянном пекле ада». В то же время задача – показать природную кра-

соту разных климатических зон Крыма – потребовала «динамики» сюжета, движения в географическом пространстве. Здесь отметим, что «степное пространство» поэтического текста Пузанова в какой-то мере «пропорционально» зонально-климатическим реалиям. Степи по площади занимают более половины полуострова; биолог Пузанов в пяти сонетах живописуют крымскую степь, между тем как обычно путешественники «пропускали» «тусклый», однообразный, утомительный пейзаж крымской степи, но не скупились на восхищенные строки о горном Южнобережье. В «развертывании словесной темы» (В. А. Грехнев) Пузанов руководствуется не маршрутом «путешествия», а экспедиционным научным опытом. Ему важны не поражающие воображение грандиозные картины, а естественное «бытование» всего живущего. Даже незначительное продвижение по крымской степи с севера на юг (сонет № 2) привносит понятные ему изменения, подмеченные при медленном движении – теперь уже «кинокамеры», хоть и с небольшим пока «кинорядом»: по-прежнему степь – «как пламенный очаг», но жизнь разнообразнее («Большой орел срывается с кургана, / Кузнечики стрекочут неустанно»). Чуть южнее (сонет № 3) вблизи «томительно-тоскливого» «шляха» появляется ставок («Но вот – ставок»), зазвучал «говор» птиц («Грачи о чем-то спорят на ветвях», «В лазури – жаворонков переливы»). Изображаемые объекты «расцветили» палитру текста: «лазурь» неба, «серебряные» крылья жаворонков; «склонились ивы» (т. е. зеленый цвет); «тучнее почва» (т. е. темная, а не серая, как близ Сиваша); «сплошная волнующаяся нива» (доминирует желтый цвет).

Поэтика фотографического [12] и «кинематографического» [15] исследуется сегодня как способ визуализации лирического текста. «Фотографический» ряд у Пузанова сменяется «движущимся изображением», логично ускоряющимся по мере насыщения предметно-образной визуализации – например, когда в сонете № 4 показаны хозяйство и быт жителей («Гостеприимно простоват степняк, / Лицом скуласт, приземистого склада», «Вдали – овец разбросанное стадо», «Шлет ароматный синий дым кизяк»). Не важно, чей потомок крымский «степняк» – хазар, славян, монголов, скифов, татар, – он хранит жизнь на безводной равнине («Громадит на полях крестьянский люд. / Тяжел их труд…»).

«Разноязычно» «гудит», «кипит» «обильный» базар, где сходятся эстонцы, немцы, русские, татары (сонет № 5). «Ускорение визуализации» достигается и эффектными цветовыми «мазками». Прием использован в сонете № 6 при кратком описании центрального Крыма, где степь неожиданно переходит в предгорье и горы: «Алеет маками крутой овраг»; «Пустынно в белых меловых скалах», «Над сенью гор сиренево-туманных / Вершину взнес владыка Чатырдаг».

Строкой «Вершину взнес владыка Чатырдаг» заканчивается сонет № 6 и, по правилам жанра, начинается сонет седьмой. Вопреки сложившейся у путешественников традиции описывать величие Чатырдага и открывающуюся с горы дальнюю панораму Крыма Пузанов отказывается от поэтики «съемки с вершины», а описывает никому не видную жизнь под покровом Чатырдага, в «перерезавших» гору каньонах: «Глухие пропасти темны, бездонны, / Подошвы тонут в вековых лесах». Здесь изображение более напоминает съемки скрытой камерой. Всякое проявление жизни в «храме Природы» концептуально заслуживает внимания поэта-зоолога и «фиксируется камерой», даже назойливые слепни, казалось бы, недопустимые в высоком звучании сонета: «От слепней въедливых ища покоя, / В глубокий яр скрывается олень». Проникновение в сокрытую от всех, осторожную жизнь передано оборвавшейся фразой, будто призывающей не тревожить лесных обитателей: «Как тихо… Вот вдали сломался сук, / В ветвях чуть слышен робкий дятла стук»; в глухом лесном мире нашли себе место и «грибная прель», и «мхов зеленых цвель» (сонет № 8).

Особенность природописания Пузанова – следование географической логике в стремлении показать не похожие между собой природные зоны Крыма. По контрасту с сумрачным подножием Чатырдага в сонете № 9 описана яйла: «Орлы парят над выжженной яйлой», «Как кратеры Луны, лежат провалы», «Безжизненны известняков оскалы, / Слепит глаза хрустально-резкий зной». Судя по тому, что пещерные «провалы» видятся «проросшими травой» (т. е. под ногами), речь идет не о Долгоруковской яйле (в достижимом отдалении), а о яйле Чатырдага. Здешние богатые пастбища издавна привлекали местных жителей; об этом, как правило, писали все путешественники, и детали в сонетах Пуза-

нова выглядят достаточно традиционно: «дым кошары», «овец отары», «овчарок чуткий вой», «чабан уснул в безделии унылом». Традиционность образов, причем в духе романтической поэзии начала XIX века, отличает и сонет № 10, где изображена горская жизнь татар. В этом случае смело привлечены «краски» «старины»: «К студеному фонтану за водой / Собрались девы. Слышны всплески смеха. / Кувшины медные набрав без спеха, / Колебля стан, бредут они домой». Припоминаются «Бахчисарайский фонтан», «Царскосельская статуя» («Урну с водой уронив, об утёс её дева разбила…») Пушкина. Сценичность этого сонета организована по «кинематографическому принципу» [15, с. 100] «приближения камеры», так что с вершины горы в подробностях видны «аул под скалой», сакля и татарская семья, сидящая «под шатром ореха» «за жирной каюрмой»; ясно просматриваются даже «татарки юной профиль генуэзский» и «турецкие в ушах ее подвески». Но в сонете № 11 с высоты Чатардага «взят» дальний «общий план» курортного приморья, камера движется, не задерживаясь на объектах: «В парадном кипарисовом узоре / Дворцов и вилл внизу белеет ряд. / По склонам наливается мускат». Ключевой фразой сонета – «В уборе парков празднично-тенистом / Сбегает Южный брег, Яйлой храним» – ученый обозначил причины уникальной климатической комфортности Южного берега: теплое море, укрывающие от ветров горы, Яйла (у Пузанова – с прописной буквы), хранящая в карстовых полостях животворящую воду.

Отдельно остановимся на образе «парадно-кипарисовый узор», лаконичном, но содержательно емком. Почему кипарисовый «узор», т. е. сложный рисунок? Дело в том, что при устройстве имений на Южном берегу Крыма было проложено немало дорог, неширокихся, замысловато вьющихся меж холмов и скал. Горные дороги укреплялись опорными стенками и обсаживались кипарисами и кустарниками, удерживающими грунт. Высокие стройные кипарисы при взгляде сверху действительно напоминают четкую темно-зеленую строчку, по которой угадываются многочисленные крутые повороты дороги на разной высоте; а несколько дорог на небольшом пространстве действительно образуют «узор». Но у Пузанова «узор» «парадный» – т. е. торжественный, «репрезентативный». Думается, слово «парадный» в

этом случае должно было напомнить об этапах освоения Южного берега богатыми сановниками, которые, справедливо говоря, много сделали для развития инфраструктуры Крыма, но искусственные гроты, водоемы, экзотические насаждения в престижных парках, по убеждению Пузанова и большинства биологов, никогда не смогут заменить красоту природной первозданности. Так, в стихотворении «Красота, что уходит из мира» (1936), соотносимом по срокам написания с венком сонетов «Крым», Пузанов открыто заявил: «Романтический старый наш мир, / Многоликий и пестро-несвязный, / Стал подстрижен под однообразный». Причину он видит в подражании «европейскому» представлению о красоте: «Ненасытной Европы бацилла / Шар земной целиком захватила. / Старый мир предназначен на слом…» [8, с. 93] В таком контексте понятны «пасторальные» мотивы двух предыдущих сонетов, отражающие грусть по уходящей природности.

В сонете № 12 о Черном море иной образный ряд резко меняет пасторальные интонации на эпические (даже гомеровские). «Великий Понт» хранит «Призрак прошлого» и историю обживавших крымское побережье народов: «Из тяжких плит не здесь ли клали скифы / Ряды гробниц воителям своим?»; «Здесь Ифигения жила у тавров»; «Здесь дух Эллады издревле витал / И жив поднесь в покрытой мхом амфоре. / Тавриды здесь предел. За гранью скал / Щитом Ахилловым восстало море». Прошли века, по-прежнему шумит море «у скал в глухом напоре, / Но стойки скалы в вековечном споре». Биолог замечает, что по-прежнему, «Креветок стая скачет в филлофлоре»; «целебно-прян / Немытых водорослей запах йодный» (сонет № 13). В сонете № 14 развивается историческая мысль о движении веков над кормящим всех морем, где когда-то, «покоривши Геллеспонт», «плыла Язонова армада», где и сейчас «Белеет парус шхуны, ветра полный», «Вдали рыбацкие застыли челны», «И пароход пускает черный дым». Пространственно-временные и философско-исторические экскурсы на текстовом пространстве одного сонета потребовали стремительной смены запоминающихся «кадров». Но последняя строка сонета «Равнина, необъятная для взгляда», изображающая гладь моря (она – и первая строка первого сонета), вдруг обрывает «движение», философски и эмоционально оставляя читателя

наедине со своими впечатлениями.

Использованная И. И. Пузановым программа поэтического воображения, соотносимая по панорамным и, одновременно, детально-изобразительным возможностям с фотографическими и кинематографическими приемами, помогла «вместить» в формы «твердого» лирического жанра венка сонетов значительный и дорогой автору «визуальный» материал об уникальной крымской природе и истории. Текст дописан в январе 1932 г. В зимних воспоминаниях Пузанова фрагментарные картины экспедиций полетом воображения (по кинематографическому принципу) «укладывались» в масштабную картину Крыма от Сиваша до Южнобережья. Особый смысл восприятию венка сонетов «Крым» сообщает тот факт, что в это время Пузанов напряженно ожидал, что ему придется покинуть Крым, природу которого он изучал и защищал (И. И. Пузанову принадлежит заслуга создания и описания крымского заповедника). К концу года он переехал в г. Горький.

Литература

1. Багров Н. В., Чуян Е. Н., Орехов В. В. На пороге столетия. От Таврического университета – до Крымского федерального. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2015. – 360 с.

2. Новые издания старых поэтов: Иван Пузанов // По следам бездомных Аонид. – [Электронный ресурс]: URL: https://aonidy.livejournal.com/41549.html. Дата обращения: 1.02.2019.

3. Орехова Л. А. «Кастель-Приморский»: история и судьбы в архивных документах. Гл. 18. «Крымский жанр» в творчестве Н. А. Головкинского // Историческое наследие Крыма. Симферополь, 2009. № 24. – С. 48–72.

4. Орехова Л. А. Штрихи к портрету А. Е. Голубева // Terra Alustiana. MMMXI. Сборник научных трудов международной X научной конференции. Симферополь: Антиква, 2015. – С. 435–458.

5. Павловский Е. Н. Поэзия, наука и ученые. М.-Л.: АН СССР, 1958. – 156 с.

6. Поэзия Московского университета: от Ломоносова и до… Кн. 6. М.: НИВЦ МГУ – Бослен, 2011. – С. 302–333.

7. Пузанов И. И. Большой каньон Крыма (Ущелье реки Аузун-Узень близ Коккоз) // Землеведение. 1925. Т. 27. Вып. 1–2. – С. 99–123.

8. Пузанов И. И. Красота, что уходит из мира // Этико-эстетический подход в охране дикой природы и заповедном деле: из отечественных классических работ / Киев. экол.-культур. центр, Центр охраны дикой при-

роды СОЭС ; сост. В. Е. Борейко. 2-е изд., доп. – К. : [б. и.], 1999. – С. 91–94.

9. Пузанов И. И. Краткий очерк крымского рыболовства // Весь Крым. 1920–1925. Юбилейный сб. Симферополь: Крымиздат, 1926. – С. 159–168.

10. Пузанов И. И. Талипот: Сборник. М.: Водолей, 2011. – 160 с. (Малый Серебряный век).

11. Пузанов И. И. Фауна Крыма // Крым. Путеводитель. Симферополь: Крымиздат, 1923. – С. 83–134.

12. Самаркина М. Д. Фотографическое в лирике: постановка проблемы // Вестник РГГУ. Науч. журнал. № 2 (35). Ч. 1. М.: 2018. – С. 20–27.

13. Тарумова Н. Т. Иван Пузанов // Поэзия Московского университета: от Ломоносова и до… Кн. 6. М.: НИВЦ МГУ – Бослен, 2011. – С. 295–301.

14. Федотов О. И. Сонет. М. : РГГУ, 2011. – 610 с.

15. Черняков А. Н. «Кинематограф» Ю. Левитанского: (лингво)поэтика фрагмента // Вестник РГГУ. Науч. журнал. № 2(35). Ч. 1. М.: 2018. – С. 100–110.

НАРРАТИВ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

М.Н. Панчехина
mpanchehina@gmail.com
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Коммуникативная природа словесно-художественного произведения актуализирует внутритекстовые отношения адресата и адресанта высказывания: возникает закономерный вопрос о том, кому принадлежит речь и на кого направлено сообщение. Традиционная триада автор – герой – читатель, предложенная М.М. Бахтиным, в современной филологии дополняется моделью речевого общения нарратор – нарратат. В.Л. Шунников отмечает, что «автор, по выражению М.М. Бахтина, “облечен в молчание”, поэтому стратегия его взаимодействия с читателем – феномен *когнитивный*» [3]. В этой связи собственно коммуникативным феноменом оказывается общение нарратора и нарратата, сам же нарратив осмысляется нами как высказывание, объединяющее внутри себя различные речевые жанры.

В качестве материала исследования нами выбрано произведение М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Согласно концепции М.М. Бахтина, роман – это вторичный речевой жанр, внутри которого взаимодействуют различные типы первичных жанров (беседа, шутка, извинение, приветствие, прощание и др.), коммуникативная природа нарратива позволяет объединить все представленные жанровые разновидности в единое смысловое целое. Интегрирующая функция нарратива апеллирует к фигуре нарратора, который вводится в роман «Мастер и Маргарита» как повествователь, ведущий изложение с разных точек зрения, что на уровне грамматики проявляется в выборе различных типов речи: прямой, косвенной и несобственно-прямой.

Для повествования от первого лица («перволичный нарратив») характерно включение в текст фрагментов прямой речи: *«– Один, один, **я** всегда один, – горько ответил профессор»*; *«– **Я** хочу, чтобы Фриде перестали подавать тот платок, которым она удушила своего ребенка».* В первом примере в качестве нарратора выступает Воланд, рассказывающий Берлиозу и Бездомному о мотивах, побудивших его приехать в Москву (речевой жанр «беседа»), во втором – Маргарита, речь которой оформлена в виде просьбы-приказа или просьбы-требования.

Косвенная речь, включённая в текст булгаковского романа, маркируется глаголами третьего лица: *«– А скажите, почему Маргарита вас **называет** мастером?»; «Он **говорит**, – раздался голос Воланда, – одно и то же, он говорит, что и при луне ему нет покоя и что у него плохая должность».* Наррация в форме косвенной речи направлена на передачу точки зрения не от себя, адресант коммуникации выступает в качестве передатчика, посредника, он пересказывает чужое высказывание.

Особую разновидность нарратива представляет несобственно-прямая речь: *«Степа, повесив трубку, сжал горячую голову руками. Ах, какая выходила скверная штука! Что же это с памятью, граждане? А? Однако дольше задерживаться в передней было неудобно».* Как отмечает Е.В. Падучева, для несобственно-прямой речи характерно то, что «повествователь (Я) передает персонажу (другому) право на речевой акт, т.е. < > устраняется из высказывания в пользу персонажа» [1, с. 360]. Действительно, в высказываниях такого типа слова нарратора и героя смешивают-

ся, но все же на первый план выходит уже не фигура говорящего субъекта – вне зависимости от того, кем он является: повествователем или героем, а само сообщение, обеспечивающее связность нескольких типов повествования. При этом очевидно, что оно содержит эмоционально-экспрессивную окраску, сопровождается риторическими вопросами, восклицаниями и другими стилистическими приемами, демонстрируя тем самым как бы несколько точек зрения на рассказываемое событие и являясь по своей природе мнимым диалогом.

Согласно концепции В.И. Тюпы, вне зависимости от того, каким типом речи выражен нарратив, сообщаемое в повествовательном дискурсе может быть представлено в виде четырех основных коммуникативных статусов: *знание, убеждение, мнение, понимание*. «Каждый из перечисленных статусов референтного содержания, – отмечает исследователь, – культивируется соответствующим жанром в качестве некоторого инварианта авторской позиции, организующей текст и требующей для своей манифестации особого коммуникативного поведения (речевой маски) со стороны нарратора» [2, с. 15]. Рассмотрим собственно языковые формы проявления данных компонентов нарратива в «Мастере и Маргарите».

Знание как коммуникативный статус. Учитывая тематику булгаковского романа, мотивы добра и зла, света и тьмы и многих других, затрагивающих вопросы онтологии, знание действительно приобретает организующее значение для повествования. Ему зачастую приписывается провиденциальная функция, которая сопровождает глаголы речи: *«Он сделал ещё одну паузу, задерживая имя, проверяя, все ли* ***сказал****, потому что* ***знал****, что мертвый город воскреснет после произнесения имени счастливца и никакие дальнейшие слова слышны быть не могут», «Мне хочется тебе это* ***сказать****, чтобы ты* ***знал****, что крови еще будет»*. При этом знанию как коммуникативному статусу нарратива противопоставляется такая философская категория, как истина. Ее семантическое наполнение остается в подтексте, при этом в произведении вербализована лишь постановка вопроса о назначении указанной категории: *«Что есть истина?»* Вопрос, отсылающий к евангельским событиям, ведет к коммуникативной неудаче, так

как прямого ответа от Иешуа Пилат не получает: *«Истина прежде всего в том, что у тебя болит голова…»*

Убеждение как составляющая нарратива проявляется в ситуации, когда адресат пытается утвердить собственную точку зрения или же навязать собственное мнение адресату, что в булгаковском романе приводит к коммуникативной ситуации спора. Именно с речевого противостояния касательно вопроса о существования Христа начинается завязка в «Мастере и Маргарите»: *«– А не надо никаких точек зрения! – ответил странный профессор, – просто он существовал, и больше ничего».* Ситуация убеждения представлена в тексте как ситуация вербального воздействия, что прослеживается при анализе сцен из психиатрической больницы. Для лечения Бездомного доктор Стравинский использует формулы гипнотического внушения-убеждения: *«Вам здесь помогут... Вы слышите меня?.. Вам здесь помогут... вам здесь помогут... Вы получите облегчение. Здесь тихо, все спокойно. Вам здесь помогут...»*

Мнение как коммуникативный статус типологически близко к убеждению, так как оно демонстрирует лишь одну точку зрения на мир и потому, по наблюдению В.И. Тюпы [2], может интерпретироваться как «недостоверное знание». В качестве примера приведем уже обозначенную выше полемику между Воландом, Бездомным и Берлиозом: *«– Видите ли, профессор, – принужденно улыбнувшись, отозвался Берлиоз, – мы уважаем ваши большие знания, но сами по этому вопросу придерживаемся другой точки зрения».* Как следует из контекста романа, субъективное мнение героев, участвующих в споре с иностранцем, приводит к негативному результату: Берлиоз погибает под колесами трамвая, а Бездомный попадает в психиатрическую клинику.

Впрочем, в тексте все же представлены ситуации, когда собственное мнение героя оказывается «объективным», то есть точка зрения героя совпадает с точкой зрения повествователя: *«А скажите, почему Маргарита вас называет мастером? – спросил Воланд. Тот усмехнулся и сказал: – Это простительная слабость. Она слишком высокого* ***мнения*** *о том романе, который я написал».* На наш взгляд, мнение Маргариты позиционируется как «достоверное знание» потому, что булгаковская героиня – ведьма, то есть она в исконном значении этого слова *знает* со-

крытое от других. Таким образом, Маргарита выступает как субъект, дающий имя другому субъекту – мастеру, тем самым приравниваясь в ситуации присвоения номинации к позиции повествователя, который вводит героев в событие рассказывания, представляет их читателю и т.д.

Коммуникативный статус *понимания* как составляющий элемент нарратива основывается на том, в какой степени ясен смысл высказывания, включая контекст и подтекст, всем участникам речевого акта. В начале романа эта ситуация манифестируется в речевом жанре допроса Иешуа Пилатом, причём очевидно, что неуяснение смысла влечёт за собой физическое наказание:

«Римского прокуратора называть – игемон. Других слов не говорить. Смирно стоять. Ты ***понял*** *меня или ударить тебя? <> – Я* ***понял*** *тебя. Не бей меня».*

По-видимому, коммуникативный статус понимания лежит в основе всех тех изменений, которые произошли с Иваном Бездомным в процессе ученичества у мастера. Примечательна сцена прощальной беседы в клинике Стравинского: *«Я ведь слово свое сдержу, стишков больше писать не буду. Меня другое теперь интересует, – Иванушка улыбнулся и безумными глазами поглядел куда-то мимо мастера, – я другое хочу написать. Я тут пока лежал, знаете ли, очень многое* ***понял****».*

Итак, нарратив в романе М.А. Булгакова представляет собой сложное событие художественного рассказывания, которое, являясь по своей природе коммуникативным, охватывает и когнитивную сферу. Дальнейший анализ лингвистики нарратива, его коммуникативных разновидностей позволит соотнести сообщение о художественном событии с конкретными типами речевых жанров, широко представленными в «Мастере и Маргарите».

Литература

1. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. М.: Языки славянской культуры, 2010. – 480 с.
2. Тюпа В.И. Очерк современной нарратологии // Критика и семиотика. 2002. Вып. 5. – С. 5–31.
3. Шунников В.М. Коммуникативные стратегии «Я»-нарратива (на материале произведений современной русской литературы) // Новый филологический вестник. 2017. – Режим доступа:

https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-ya-narrativa-na-materiale-proizvedeniy-sovremennoy-russkoy-literatury

КРЫМСКАЯ ВОЙНА ГЛАЗАМИ СОЛДАТА: ИСТОРИЯ ПУБЛИКАЦИИ ОЧЕРКОВ Н. П. СОКАЛЬСКОГО

Д. К. Первых
dianavasileva@yandex.ru
Таврическая академия (СП) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

Николай Петрович Сокальский стал первым профессиональным российским журналистом, который в период Крымской войны сосредоточил регулярные усилия на сборе и оперативной публикации актуальной военной информации. Имя Николая Сокальского современному читателю известно мало, но успех его первых публикаций был настолько велик, что уже в начале 1856 г. было подготовлено отдельное издание записанных им солдатских рассказов [10], а во время русско-японской войны (1904 г.) сборник был переиздан [7].

Н. П. Сокальский (1831–1871) родился в Харькове в семье профессора. Окончив университет, в 1852–1859 гг. являлся корреспондентом газеты «Одесский вестник», затем 11 лет был ее редактором. Военные действия в Крыму вызвали острый общественный запрос на актуальную информацию о происходящем. Участники событий ощущали потребность в подобных публикациях. Известно, что служивший в Крыму Л. Н. Толстой, предлагал своим друзьям и единомышленникам А. Д. Столыпину и Н. Я. Ростовцеву написать военные очерки [5; 6]. Сокальский в этот период по долгу журналистской службы посещал одесские госпитали, знакомился с солдатами, записывал случаи из их жизни. Волей неожиданных обстоятельств эти рассказы были опубликованы не в Одессе, а в Петербурге. Записанные солдатские мемуары Сокальский переслал брату Петру Петровичу (впоследствии известному критику и композитору) в Петербург для проведения их через цензурный комитет. Затем сборник предполагалось переправить одесскому издателю. Но П. П. Сокальский при-

нес рукопись редактору «Современника» Н. А. Некрасову, который принял Петра Петровича за составителя. 17 сентября 1855 г. Некрасов писал И. С. Тургеневу: «На днях приходит ко мне незнакомый юноша <…> с тетрадкой солдатских рассказов, которые он записал со слов солдат раненых, беспрестанно привозимых в Одессу. В числе этих рассказов один оказался удивительный. <…> Солдат (Таторский по фамилии) <…> должно быть, человек с большим талантом – наблюдательность, юмор, меткость – и бездна русского. Я в восторге» [2, с. 169].

Интерес к достоверным портретам севастопольских защитников был во многом ответом на выпады французской прессы, изображавшей русских в образе вандалов и скифов, готовых двинуть свои «дикие орды» [3, с. 48] на Европу и неминуемо уничтожить цивилизацию [4, с. 68–69]. Упомянутый Некрасовым Таторский – герой очерка Сокальского «Восемь месяцев в плену у французов». Очерк настолько поразил редактора «Современника», что он решился опубликовать его до согласования с автором. Кроме того, Некрасов уведомил читателей, что в «Современнике» появятся и другие очерки Н. Сокальского [9, т. 53, с. 161].

Из рассказа рядового Московского полка Павла Таторского, взятого в плен при Альминском сражении 5 сентября 1854 г., читатель получает представление о пребывании русских во французском плену. Традиционное мнение о цивилизованности и культуре французов многократно подвергается сомнению, ибо, как свидетельствует Таторский, и на поле боя среди французов встречаются мародеры (хотя среди турок их больше): «Проходил мимо француз: видит, человек ранен: сейчас вынул шелковый платочек, покрыл ему голову и за труд вытаскал у него из кармана деньги». И далее: «Не прошло самую малость времени, проходит мимо солдат: поглядел на платочек, видит – шелковый, снял его и положил тряпочку» [9, т. 53, с. 164]. Русских в плену содержат впроголодь (суп варят из ослятины, несколько раз заливая одно и то же мясо водой); спали пленные в тюрьме на голом каменном полу, согреваясь одной своей шинелью [9, т. 53, с. 189].

Чтобы оценить специфику очерков Сокальского, следует вспомнить, что вербализированная история «сосредоточивает внимание, прежде всего, на тех личностях, чьи имена мы сопровождаем почетными эпитетами “выдающийся”, “великий”,

“известный”. Огромное же количество действующих лиц прошлого образует для нас некую историческую силу, масштаб которой огромен, но облик которой <…> не персонифицирован» [1, с. 6]. Как раз эту обобщенность и преодолевал Сокальский, выхватывая из огромного количества участников событий отдельные лица и с фотографической точностью создавая их портреты. В 1857 г. Сокальский так опишет А. А. Краевскому свое отношение к военным материалам: «Я старался, по возможности, очертить нравственный быт и общественное положение русского солдатика вообще, и в особенности частные интересы, которыми они руководятся в течение своей многолетней службы» [8, л. 325]. По сути, Сокальский создавал «живой» текст войны, и с этим текстом «Современник» начал знакомить читателя в октябре 1855 г.

Тематику очерков Сокальский не планировал заранее, а фиксировал наиболее колоритные рассказы раненых, угадывая читательский интерес. Рассказы эти посвящены преимущественно крымским событиям и воспоминаниям русских солдат, прошедших плен в Турции и Франции. Всего в «Современнике» опубликовано 10 рассказов Сокальского.

Как помним, Сокальский планировал печатать свои очерки в Одессе, так что их публикация в «Современнике» оказалась для него неожиданностью. Сокальский обратился в «Современник» с просьбой остановить публикацию и вернуть тетрадь – взамен на другую, с 19 новыми рассказами. Ситуация, однако, не находила разрешения, и Сокальский обратился в Санкт-Петербургский Цензурный комитет с просьбой «приостановить разрешение господину Некрасову выпуска этой рукописи в свет». В то же время предложение редактора «Современника» стать их военным корреспондентом Сокальский воспринял «с удовлетворением» [9, с. 170].

Второй тетради мемуаров, обещанной Сокальским, Некрасов так и не получил и потому решился продолжить печать серии рассказов из первой тетради в следующем, ноябрьском, номере «Современника». Таким образом, 54 том «Современника» за 1855 г. открывался именно «мемуарами» Сокальского, особенностью которых стало то, что они касались не только обороны Севастополя, но и военных действий в Валахии («Валафии») – «Дело под

Журжею, 25-го июня 1854 г.», а также Евпатории – «Занятие Евпатории союзными войсками».

Солдатские «мемуары» стали украшением военных номеров «Современника», а Сокальскому, поскольку большая часть рассказов из первой тетради уже была опубликована, ничего не оставалось, как расторгнуть договор с одесским издателем. Теперь составитель просил Некрасова взять в печать и вторую тетрадь солдатских рассказов. Между тем нечаянные разногласия Сокальского с редактором «Современника» вызвали недовольство правительства. «Во избежание новых цензурных затруднений» Некрасов доставил в Цензурный комитет письмо Сокальского, содержание которого свидетельствовало, что конфликт автора с редактором «Современника» исчерпан и Сокальский «желает продолжения публикаций солдатских рассказов». Это письмо было подшито к делу «О претензии Н. Сокальского…» [2, с. 169–170]. Уже в первом номере «Современника» за 1856 г. из тетради Сокальского опубликован дневник копииста Яковлева «Содержание русских в плену», написанный в плену у французов и турок. Рукопись вручил Сокальскому сам автор, и журналист не обрабатывал записи, а счел необходимым лишь «исправить слог» предлагаемого рассказа, оставив «нетронутыми в нем слова и выражения, заимствованные из иностранных наречий» [9, т. 55, с. 1].

В «Современнике» были напечатаны все очерки из первой тетради Сокальского, а из второй – очерк «Секрет», которому составитель придавал особое значение («Современник», июнь 1856 г.). Здесь, как и в прочих рассказах цикла, сохранен язык рассказчика-пластуна (или «ползуна», как он себя называет) Самсона Полянского. Это бывалый солдат из рекрутов, уроженец Полтавской губернии. Дома у него жена, двое детей, хозяйство, но он покорно принимает участь рекрута, попадает в пластуны, в отряд профессионалов-разведчиков из черноморских казаков (с пластунами читатель «Современника» уже был знаком по публикации А. С. Афанасьева-Чужбинского «Пластуны», опубликованной в 51 томе за 1855 г.). И когда в плену Полянскому предлагают перейти во французскую армию, где служба всего 7 лет и солдаты носят такую же одежду, как и офицеры, он, не размышляя, отказывается. Под Севастополем он участвовал в разных сражениях, а в плен был взят, когда его

«секрет» попал в засаду и решил пробиваться к своим – шесть против «хмары» (тучи). Четверо полегло сразу, а Самсон с товарищем уже было пробились, но вновь попали в окружение. «Стали мы один около другого спинами, да, извините, как от собак, так и обороняемся», – рассказал солдат [9, т. 57, с. 272]. Захватить храбрецов в плен удалось только сильно израненными.

В 1856 г. Н. П. Сокальский отправил издателю «Отечественных записок» А. А. Краевскому еще два рассказа из «крымской» серии: «Плен Евпатории» и «Очерки Одессы в 55 году», просил за них «по 60 рублей или, во всяком случае, не менее 50 рублей, с листа» [8, л. 325], но эти повести так и не были опубликованы. 18 февраля 1857 г. Сокальский в очередном письме просил Краевского о «возвращении обеих (курсив мой – Д. П.) рукописей через подателя сего письма» [8, л. 324]. Есть надежда, что эти рукописи по сей день надежно хранятся в архивах, дожидаясь своей публикации как бесценный источник информации о событиях Крымской войны.

Литература

1. 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.

2. Мельгунов Б. В. Некрасов и военные корреспонденты «Современника» // Русская литература. 1989. № 1. – С. 166–172.

3. Орехов В. В. Казак-флибустьер в критике П. Мериме // Критика. Драматургия. Театр. З доповідей V–IX Міжнар. читань молодих вчених. Харків: ХНПУ, 2005. – С. 47–51.

4. Орехов В. В. Русские «скифы»: эволюция образа // Вестник славянских культур. №1 (XI). М.: ГАСК, 2009. – С. 68–74.

5. Орехова Л. А. Л. Н. Толстой и Н. Я. Ростовцев (к вопросу о литературном окружении писателя в Севастополе) // Русская литература. Исследования. Сб. научных трудов. Вып. 5. Киев: КНУ, 2004. – С. 75–86.

6. Орехова Л. А. Севастопольское окружение Л. Н. Толстого и предыстория «Севастопольских рассказов» // Русская классика: проблемы понимания и языкового своеобразия: Сб. науч. статей по итогам XV Барышниковских чтений (15–16 ноября 2016 г., Липецк). Липецк: ЛГПУ, 2016. – С. 60–68.

7. Рассказы из военной жизни русских солдат. СПб, 1904. –138 с.

8. Российская национальная библиотека (РНБ). Отдел рукописей. Ф. 391: Краевский А. А. – Ед. хр. 715.

9. Современник / Под ред. Н. А. Некрасова, И. И. Панаева. СПб., 1855–1856. – Т. 51–58.
10. Современные рассказы из военной жизни русских солдат. СПб., 1856. – 138 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ РЕГИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ БЕЛГОРОДЧИНЫ

Л.И. Плотникова, Ю.В. Плотникова
e-mail: Plotnikova@bsu.edu.ru
ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
(Белгород)

Поэтический текст является особым образом организованной системой, составляющие которой неразрывно связаны и взаимообусловлены. Говоря о системе, мы имеем в виду объективный подход к данному явлению, о котором писал академик П. Анохин: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлечённых компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимоСОдействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [1, с. 35]. Выделяя индивидуально-авторские новообразования в системе поэтехнических средств поэтического текста, необходимо учитывать, что это лишь отдельное звено организованной системы, которое реализует свою функциональную предназначенность в безусловном единстве и взаимосвязи с другими составляющими.

Сконструированные поэтом авторские слова свидетельствуют о стремлении художника слова отойти от стереотипных образов, при этом «они позволяют достичь наибольшей выразительности, несут значительную идейно-смысловую нагрузку» [3, с. 1]. Создание лексических новообразований определяется креативными способностями языковой личности автора, особенностями его мировоззрения, кроме того, оно обусловлено жанровыми и стилистическими особенностями произведения. Жанровая специфика творчества современных поэтов Белгородчины характеризуется разнообразным составом: это стихотворения, поэмы, басни, поэтические репортажи, баллады, шуточные стихотворе-

ния для детей и взрослых. Многообразие жанров и специфика словотворчества определяют особую конфигурацию дискурсивного поэтического пространства Белогорья. Определённую роль играют в нём индивидуально-авторские новообразования, которые довольно часто выполняют функцию ключевых слов поэтического текста, «позволяют проникнуть в творческую мастерскую художника слова, дают возможность специалистам определить словотворческий потенциал языковой личности» [2, с. 9].

Зафиксированные нами индивидуально-авторские слова, созданные поэтами-белгородцами В. Молчановым, И. Чернухиным, Т. Огурцовой, Н. Дроздовой, А. Филатовым, В. Черкесовым, В. Волобуевым, Ж. Бондаренко, свидетельствуют о своеобразии региональной поэтической картины мира. Систематизация языкового материала позволила сделать определённые выводы и обобщения.

В количественном отношении среди авторских новообразований преобладают имена существительные, причём б***о***льшую группу среди них составляют разнословные сложения: *Эх, грибники!/* ***Народ-неразбериха.../*** *«Ау-ау!» – доносится порой./ В кусты забилась смирная ежиха,/ Прошив листву калёною иглой* (А. Филатов); *Свежевыпавший снег оскверняет дорог каракатица./ Предзакатное солнце глотает* ***злодей-небоскрёб****./ Горожан запирает в ловушки желанная пятница –/ Над стремленьем прорваться на волю безжалостный стёб* (Т. Огурцова); *В саду так много тем!/ Вот зреет синий терн. /Да* ***ягоды-картечины****/ Рассветом чуть подсвечены* (В. Черкесов). Один из компонентов таких сложений, как правило, даёт характеристику лицу или предмету: *Оплетают* ***лианы-сплетни/*** *Древо молодости моей –/ Вот расплата за радость летних,/ На закат обречённых, дней* (Т. Огурцова). Языковой материал убеждает в том, что обилие составных наименований – одна из особенностей словотворчества белгородских поэтов. Подобные слова создаются способом сложения двух узуальных слов, в результате возникает особое слово с дефисным написанием, значение которого является гораздо более ёмким, нежели сумма значений составляющих его компонентов.

Многие из составных наименований дают не только развернутую характеристику, но и оценку определённого явления, яв-

ляются яркими образными средствами, ср.: *Здравствуй,* ***тихоня-речушка****,/ Мой вам привет, камыши...* (В. Волобуев); *Всё с детства русское любя,/ Вхожу я в храм,* ***глаза-колодцы****...* (И. Чернухин).

Отмечены примеры, когда разнословные сложения выносятся автором в сильную позицию – в заголовок. В большей степени это характерно для поэтических текстов Т. Огурцовой, например: *«Ноябрь-шулер», «Золушка-столица», «Осень-вредина»* и др.

В особую группу среди новообразований-субстантивов можно выделить отвлеченные имена существительные, образованные сложносуффиксальным способом: *И пред тем, как вечно кануть/ В* ***белоснежье*** *кутерьмы,/ На прощанье клёны тянут/ Золотые пятерни…* (В. Молчанов); *Украина степная – далеко, далеко/ С* ***белохатьем****, садами, разливом хлебов* (И. Чернухин).

В стихотворении И.А. Чернухина отмечено поразительно ёмкое и выразительное авторское слово *без-иванье*, образованное от имени собственного. *Иван* – одно из самых распространённых имён у славян, его особенность в том, что оно как собирательный образ ассоциируется со всеми русскими, а в б***о***льшей степени – с русскостью, Россией, широкой русской душой. Проходит время, сменяются вожди, но во все времена остаётся *Иван* как символ душевной чистоты и искренности русского человека: *Всё было:/ Чкаловы, Ягоды,/ но* ***без-иванья*** *– никогда!*

Новообразования-прилагательные в количественном отношении несколько уступают субстантивам, хотя среди инноваций данной части речи представлены самые разнообразные словообразовательные модели. Весьма активным в сфере адъективного словопроизводства поэтов-белгородцев является способ сложения. Наибольшую группу составляют прилагательные с опорным компонентом, равным самостоятельному слову. Такие новообразования, как правило, передают сложную гамму цветовых и световых эффектов: *Пора самосожженья и распада/ Травы и листьев* ***звонко-золотых*** (И. Чернухин); *Вокруг тальник стоит стеной/* ***Зелено-желто-сероватой****./ И мечутся по-над водой/ Разноголосые пернатые* (В. Черкесов) и др. Особым изобразительно-выразительным потенциалом обладают сложносуффиксальные адъективы, например: *У дуба, где рюкзак я бросил,/* ***Рыжеполосый*** *бурундук/ Исследует, кто это вдруг/ Пожаловал, незваный,*

в гости (В. Черкесов); *Уставшая от игры и себя/* ***Солнцеволосая*** *женщина* (И. Чернухин).

Разнословные сложения, объединяющие в одном слове наречие и прилагательное, можно считать отличительной чертой современного поэтического дискурса Белгородчины, ср.: *Пусть пролетают, печаля нас, годы,/ Как журавли по родной стороне,/ Лишь бы* ***живительно-чистые*** *воды/ Не иссякали в твоей глубине (В. Молчанов); Любовь к Отечеству!.. У нас она/ Бывает* ***беззаветно-беспримерной****,/ Высокой, словно солнце и луна,/ Прекрасной, как урока тишина/ Перед большой и шумной переменой* (В. Молчанов); *Центр перекопан – ждёт пластику дама в летах,/ В лёгком наркозе прекрасных иллюзий рекламных./ Не узнаю вид с открыток в знакомых местах,/ Где обхожу* ***угловато-зловещие*** *рамы* (Т. Огурцова) и др.

Третье место в количественном соотношении занимают новообразования-глаголы. Среди слов данной части речи также отмечены разнословные сложения: *Что-то* ***пригрезится-вспомнится****/ Очень далёкое мне* (Ж. Бондаренко); *Не умел ты меня/* ***Полюбить-позабавить****,/ А теперь не сумел / Даже гордо оставить* (В. Волобуев) и др. Зафиксированы многочисленные суффиксальные глагольные образования, например: *Замри и слушай, как вдали/* ***Морзянят*** *в море корабли* (И. Чернухин); *От ручек дверных /* ***Вирусует*** *ходячий портрет* (И. Чернухин) и др.

Индивидуально-авторские новообразования-наречия занимают незначительное место в поэтических текстах белгородских авторов. Наиболее продуктивный способ образования наречий – суффиксальный: *Вдруг повеяло ранней зимой / От цветущих* ***венчально*** *садов* (Ж. Бондаренко). Среди новообразований-наречий также отмечены разнословные сложения, например: *Кровь сочилась* ***темно-ало****, / Потерялась мысли нить* (Я. Яровой). В целом созданные наречия метафоричны, содержат оценочную характеристику и отражают то особое видение мира, которое сложилось у автора и требует своего обозначения.

Особым текстообразующим потенциалом отличаются окказиональные образования, созданные с нарушением правил русского словопроизводства. Так, контаминантом является заголовок стихотворения Т. Огурцовой – «Закачательное» как результат совмещения слов *закачать* + *замечательное*. В этом же стихо-

творении отмечено ещё одно окказиональное образование: *Что подмешали к чаю? Виски? Коньяк? Конфету?/ Не доверяй кафешкам в мае, не доверяй!/ Видишь, я улетаю –* ***покрылесить*** *по свету./ Всё запишу на флешку – вдруг я увижу рай.* Зд.: *крылья + покуролесить.*

С помощью графического выделения буквы создаётся игра слов *дачное* и *удачное*, объединённых в одной номинации: *Минимум шмоток. И лучше – немаркого цвета. / Я выхожу из тяжёлой асфальтовой гавани./ За борт – и телик, и липкие сети Инета./ Я отправляюсь в* ***уДачное*** *воздухоплаванье* (Т. Огурцова).

Необычным изобразительно-выразительным средством можно считать объединение в одном авторском слове названий зимних месяцев, что способствует созданию образа долго длящегося зимнего периода: *Разливает день остатки света / В кружки, стопки, блюдца фонарей./ Будем экономить запах лета/ Вплоть до* ***дека-янва-февралей*** (Т. Огурцова).

Особую выразительность поэтическому тексту придают индивидуально-авторские новообразования, созданные способом редеривации: *Оставайся, пока тебе* ***вмочь,*** */ Лёгкой, тающей с возрастом, ношей, / Как вот эта беззвёздная ночь –/ Хоть и сумрачной – всё же хорошей!..* (В. Молчанов); *Я свет люблю, хоть он и не родня,/ А лишь* ***знакомец*** *в памяти далёкой.../ Придуманного красного коня / Я с ним водил по стравленным толокам* (А. Филатов); *«Земеля – ба!». «А м-мне сем-мна-дцать л-лет…»./ Высказывали спешно пожеланья/ Отцы и мамы, чей-то тесть и дед,/ Как будто проводили* ***напослед*** */ Родительское общее собранье* (В. Молчанов) и др.

Границы данной работы не позволяют представить в полном объёме все деривационные способы создания авторских слов поэтов Белгородчины, поэтому здесь представлены только наиболее общие положения и тенденции. Необходимо отметить, что региональный фон концептосферы исследуемых поэтических текстов ярко представлен регионально маркированной лексикой. Так, регионализмами можно считать слова и сочетания, включающие регионально маркированный компонент *белый*. Он входит в состав сложного по деривационной структуре топонима *Белгород*. Белгород – это город на юге средней полосы европейской части России. Можно считать, что топоним *Белгород* образован на ос-

нове сочетания «белый город», буквально: крепость, стены которой построены из белого камня. Другой вариант связывает этимологию с названием горы – *Белая гора*, на склонах которой и расположен город, буквально: город на Белой горе. И в том и в другом случае название города связано с белым цветом – цветом мела, особой осадочной горной породы. Меловые горы окружают Белгород, поэтому основная деталь пейзажа Белогорья – это белые горы и холмы. Об этом пишет, например, В. Молчанов: «***Белогорье****… Поле отчее./ По-над лугом белый дым,/ Трав густых сиянье сочное/ По откосам* ***меловым****. // Змейка вьющегося вереска/ Розовеет* ***над горой****,/ И совсем не видно берега/ За травой береговой».*

Компонент белый отмечен в составе индивидуально-авторских слов: *Край мой белый!../ Холмы и долины,/ Тихих речек зеленый окрас.* ***Белохать****е. Разливы полыни./ Свет берез. Черноземная вязь*…(И. Чернухин*); То ли прошлого свеченье. То ли будущего холод./ Чабрецы ползут по склонам. И сиренев белый свет./ Он плывёт ко мне на лодке, направлясь к* ***белохолмью****,/ где когда-то родилась я…* (Н. Дроздова). А. Филатов проникновенно называет *меловушками* знакомые и любимые им с детства меловые горы: *Удивляясь, что вокруг/ Неизменно всё и просто –/ Те же птицы, тот же луг,/ Та ж заброшенность погостов,/ Те ж путлявые дворы/ Под защитой* ***меловушек****,/ Те же игры детворы/ Без судей и без игрушек…* (А. Филатов).

За поэтическими строками И. Чернухина стоит история названия нашего города: *Что за белым тем холмом?/ Горы меловые,/ Или* ***Белый город-дом****,/ Или клад России?..* Поэму И. Чернухина «Бел-город» можно назвать документальной историей Белгородчины.

Таким образом, одной из составляющих региональной поэтической картины мира можно считать индивидуально-авторские новообразования. Каждый из исследуемых белгородских поэтов, безусловно, отличается своим идиостилем, индивидуально-авторским видением действительности, своим отношением к словотворчеству. Однако анализ поэтических текстов современных белгородских авторов с позиций словотворчества, специфика авторского использования деривационных моделей позволили вы-

явить общие закономерности и определить в целом облик дискурсивного пространства белгородского словотворчества.

Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. – 378 с.
2. Намитокова Р.Ю., Нефляшева И.А. Слова поэта: Опыт словаря авторских новообразований Евгения Евтушенко. – Майкоп: ООО» Качество», 2009. – 304 с.
3. Халявина Д.В. Индивидуально-авторские новообразования в идиолекте В. Каменского: структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты. Автореф. дисс. … канд. филол. н. Белгород, 2011. – 23 с.

СЕМАНТИКА КОСТЮМА В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ВРАГИ»

Е. А. Пономаренко
altai2005@yandex.ru
Медицинская академия имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»
(Симферополь)

В поэтической системе А.П. Чехова значимыми элементами повествования и характеристики персонажей оказываются художественные приёмы и разнообразные выразительные средства. Особенностью рассказа «Враги» (1887 г.) является присутствие в нём большого количества *деталей*: «Именно в использовании деталей <…> и состоит стилистическое своеобразие Чехова, особый, чеховский реализм» [10, с. 273].

В начале рассказа А.П.Чехов рисует сцену встречи Кирилова и Абогина, уделяя внимание описанию их внешнего облика. *«Кирилов, как был без сюртука, в расстёгнутой жилетке, не вытирая мокрого лица и рук, обожжённых карболкой, пошёл сам отворять дверь. В передней было темно, и в человеке, который вошёл, можно было различить только средний рост, белое кашне и большое чрезвычайно бледное лицо, такое бледное, что казалось, от появления этого лица в передней стало светлее…»* [13, с. 30]. Автор представляет своих героев посредством эпитетов: «*расстёгнутая* жилетка», «*мокрое* лицо»; «*белое* кашне»,

«*бледное* лицо», получающих в тексте дальнейшее смысловое развитие.

Принято считать, что «номинативные единицы языка (слова, фразеологизмы, словосочетания) должны быть раскрыты во всех присущих им фоновых и коннотативных значениях как языковые обозначения того или иного культурно-исторического (лингвострановедческого) содержания» [14, с. 21]. Так, для представления образа Абогина автор вводит в контекст деталь дресс-кода того времени *белое кашне*. В Историко-этимологическом словаре современного русского языка П.Я. Черных находим следующую дефиницию: «КАШНЕ, *нескл., ср.* – шарф, надеваемый на шею под пальто. укр. **кашнé**; блр. **кашнэ́** (и **шалік** из польск.); болг. **кашнé.** В других слав. яз. редкое. <…> В русском языке – с середины XIX века. Восходит к франц. (с XVI в.) cache-nez (от cacher ‘прятать’ и nez ‘нос’» [12, с. 389]. Словарь В.И Даля (1881 г.) содержит толкование с указанием русскоязычных соответствий названию данного аксессуара: «**КАШНЕ** сущ. нескл. франц. носопрятка, тёплый платокъ, для обмоту шеи и части лица, нарожникъ» [5, с. 101]. Однако словари более позднего лексикографического периода сужают функциональную сущность этой детали гардероба: *Кашне* – «узкий шейный шарф, надеваемый под воротник пальто. Из французского *cache-nez*, *cacher* ‘прятать’ + *nez* ‘нос’» [9, с. 331].

Для выявления «авторского содержания» [3, с. 8] необходимо обратиться к истории моды XIX века. В Российскую империю *кашне* как деталь мужского костюма пришло из французской моды в начале 1830-х годов. В то время кашне производили из тонких узорчатых шерстяных тканей ярких цветов. Его использовали как практичный предмет одежды, с помощью которого можно было укрыть шею и лицо, а также как декоративную вещь, служащую для акцента образа. В 1880-х годах в моду вошли *белые кашне*: «…котелки, которые носили и аристократы и чиновники; <…> И множество деталей: гетры на ботинках, *белые кашне*, трости, зонтики» [6, с. 191]. Заметим, что в эпоху А.П. Чехова *белое кашне* – это не просто модный аксессуар, согревающий в холодную погоду, но и знак, указывающий на принадлежность лица к высшему обществу и, как следствие этого, на социальный характер поведения: *В его осанке, в плотно застёг-*

нутом сюртуке, в гриве и в лице чувствовалось что-то благородное, львиное; ходил он, держа прямо голову и выпятив вперёд грудь, говорил приятным баритоном, и в манерах, с какими он снимал свое ***кашне*** *или поправлял волосы на голове, сквозило тонкое, почти женское изящество* [13, с. 38]. Примечательно, что словосочетание *белое кашне* в рассказе эквивалентно русскому фразеологизму *белая кость* – «человек знатного происхождения или принадлежащий к привилегированному сословию в дореволюционной России» [11, с. 209].

Каждое слово художественного текста обладает повышенной коннотацией, так как является элементом целостного эстетического произведения и по отношению к концептуальному содержанию и авторской оценке обладает различным потенциалом. Для А.П. Чехова в данном случае особым значением обладает цветовая характеристика аксессуара. Частотность употребления слова *«белый»* свидетельствует о том, что это прилагательное представляет собой одну из ключевых лексем произведения, поскольку несёт существенную смысловую нагрузку и соотносится со стилем и авторской идеей.

Этимологически слово *белый* восходит к лексеме *светлый*: «Индоевроп. производное (суф. *-l*) **bha* светить, блестеть; греч. *φαλός* – светлый, ясный, белый» [15, с. 25]. В Словаре В.И. Даля значение лексемы бѣлый раскрывается через лексему *бледный,* которая соотносится со словами *избѣла, бѣлесоватый*: *«Блѣдный* о цвѣтѣ, краскѣ, масти: свѣтлый, негустой, неяркій; ***избѣла, бѣлесоватый***» [4, с.100]. В «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» ***белый*** трактуется как «*Белый* – 1. Цвет снега или мела» [9, с. 39]. Если в начале рассказа прилагательное *белый*, сочетаясь с существительным *кашне* (*в человеке, который вошёл, можно было различить только средний рост,* ***белое*** *кашне*), является определением и выражает признак предмета, то в последующей части у прилагательного *белый* наблюдается смещение в сторону периферийной семантики (от общеупотребительной к индивидуально-авторской). Известно, что в русской культурной традиции «цветонаименование *белый* уже в древних литературных памятниках является символом святости, одухотворённости…; в современной русской культуре <…> символизирует чистоту, невинность, умиротворён-

ность» [7, с. 65]. В тексте произведения лексема *белый* выходит за пределы устойчивой системы символических обозначений и получает индивидуально-авторскую семантику – реализуется значение «чёрствость, бессердечность» [8, с. 435].

Среди важнейших средств реализации характера персонажа художественного текста отмечают также и жестовый рисунок. В.В. Виноградов считал необходимым исследовать «формы описания сопутствующих разговору жестов, мимики, пластических движений, приёмы характеристического изображения персонажей диалога [2, с. 71]. Неспособность Абогина к сочувствию, равнодушное отношение к Кирилову также передаётся благодаря использованию некоторых жестов: *– Доктор, я не истукан, отлично понимаю ваше положение…сочувствую вам! – сказал умоляющим голосом Абогин,* ***прикладывая к своему кашне руку.*** *– Но ведь я не за себя прошу… Умирает моя жена!* [13, с. 34]. Словосочетание *прикладывать руку к груди, к шее, к сердцу* представляет собой преобразованный фразеологический оборот *положа руку на сердце,* который имеет значение ’совершенно чистосердечно, откровенно, искренне’ [11, с. 338]. В поведенческой характеристике героя А.П. Чехов использует его как знак отношения к собеседнику и как обозначение его собственного эмоционального состояния. Писатель заменяет слово *сердце* наименованием модного аксессуара *кашне.* Таким образом он показывает мнимость и поверхностность чувств персонажа.

В описании портрета помещика Абогина присутствует как деталь дресс-кода того времени – *белое кашне,* так и предмет мужского гардероба – *сюртук. В его осанке,* ***в плотно застёгнутом сюртуке****, в гриве и в лице чувствовалось что-то благородное…*[13, с. 38]; *Теперь в своём* ***коротком сюртуке****, в модных узких брюках, в которых ноги казались не по корпусу тонкими, со своей большой головой и гривой он чрезвычайно походил на льва* [13, с. 38]. Однако в тексте произведения упоминается, что и Кирилов тоже носил сюртук: *Он быстро, уже верною походкой пошёл к своему кабинету и немного погодя вернулся в* ***длинном сюртуке*** [13, с. 38]. Этот вид одежды описан с помощью прилагательных, антонимичных по признаку *короткий / длинный.* В данном случае этот признак является значимой художественной деталью.

Обратимся к истории костюма. *Сюртук* – «род длинного двубортного пиджака, обычно в талию. От *франц. surtout* ‘широкое верхнее платье’ [9, с. 966]. В России сюртук появился в начале XIX века. В конце XIX века как повседневную верхнюю одежду сюртук носили все мужчины, однако длина, цвет, качество материи, фурнитура, сопровождающие его аксессуары могли свидетельствовать о респектабельности и высоком положении в обществе. Модными считались короткие и плотно застегнутые сюртуки, изящно обрисовывавшие талию. Т.С. Алёшина в статье «Из истории мужской моды в России XIX века (фрак, сюртук, жилет)» отмечает, что «Популярность сюртука можно объяснить его удобством. Если фрак, широко вырезанный на груди, в особенности в 1840–1850-е годы, открывал множество подробностей туалета, которые не всегда хотелось показывать, то *сюртук* (выделено нами), застёгнутый на все пуговицы, не только прикрывал фигуру до колен, скрывая её недостатки, но в то же время подчёркивал целостность силуэта, его лаконичность и красоту» [1].

Знание экстралингвистических фактов помогает понять, почему Чехов «одевает» своих героев в сюртуки разной длины. Доктор Кирилов появляется в тексте небрежно одетым, в *длинном* немодном сюртуке, который носит постоянно уже много лет: *«… одет неряшливо и лицо имел некрасивое»* [13, с. 38], что говорит о *«пережитой нужде, бездолье, об утомлении жизнью и людьми»* [13, с. 38]. В то же время сюртук Абогина – это одежда типичного аристократа – символ преуспевания, достатка и высокого положения в обществе. Характеризуя персонажей, А.П. Чехов показывает их социальное неравенство: нищету, убогость Кирилова и сытость Абогина.

Интересной представляется ещё одна необычная деталь мужского костюма, которая характеризует Абогина как представителя привилегированного сословия – *студенческая шапочка*. У *Абогина, кроме бледного лица, теперь видна была его большая голова и маленькая* ***студенческая шапочка, едва прикрывавшая темя*** [12, с. 38]. В данном случае речь идет об *ермолке.* «**ЕРМОЛКА**, ермолочка, скуфья, скуфейка, легкая шапочка вплоть по головѣ, безъ околыша или какой либо прибавки; особ. того вида, как нашивали ее евреи» [4, с. 521]. В XIX веке ермолка была домашним головным убором знатного человека. Её носили,

надевая только с халатом или шлафроком (домашним пиджаком). Также известна академическая ермолка – головной убор учёных, традиция носить который сохранялась вплоть до середины XX века (см. фотопортреты Н.Д. Зелинского, А.Ф. Лосева). Возникает вопрос: если ермолку носили в домашней обстановке, то почему же Абогин появляется в ней перед Кириловым? Можно предположить, что он либо впопыхах забыл снять её, либо намеренно оставил, чтобы выставить напоказ свою принадлежность к университетской среде (из текста известно, что Абогин, вероятно, получал профессиональное музыкальное образование). Данный факт говорит о том, что он хотел казаться модным и преуспевающим. Стремление к успеху и довольству противопоставлено у Чехова бедности и обездоленности.

Подводя итог, отметим, что деталь в произведениях А.П. Чехова является неотъемлемой составляющей повествования. У него не бывает «лишних» деталей. Каждая из них несёт в себе какую-то смысловую нагрузку, позволяет лучше понять особенности характера героя, его поведения и душевного состояния.

Литература

1. Алёшина Т.С. «Из истории мужской моды в России XIX века (фрак, сюртук, жилет) http://www. vneshnii-oblik.ru/kultura/ist-kult2/mug.htm
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. – 239 с.
3. Виноградов В.В. О художественной прозе // О языке художественной прозы. Избранные труды. М.: Наука, 1980.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. М. : «Русский язык», 2000. Т. 1. 2000. – 699 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. М. : «Русский язык», 2000. Т. 2. 2000. – 779 с.
6. Захаржевская Р. В. История костюма: От античности до современности. М.: РИПОЛ классик, 2005. – 288 с
7. Крапивник Е.В. Цветонаименования: аспекты систематизации : монография. М.: Флинта: Наука, 2014. – 144 с.
8. Пономаренко Е.А. Семантико-стилистический потенциал лексем *белый, бледный* в рассказе А.П. Чехова «Враги» // Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум (8-12 июня) / отв. ред. Е.Я. Титаренко : сб. науч. статей. Том 2. Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2018. – С. 432–438.
9. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов : РАН. Институт русского языка им.

В.В. Виноградова : [отв. ред. акад. Н.Ю. Шведова]. М. : «Азбуковник», 2008. – 1175 с.

10. Фрайзе Маттиас. Проза Антона Чехова : монография / Матиас Фрайзе ; пер. с нем. В.А. Андреевой, Е.А. Гончаровой ; под ред. И.В. Корина, Н.Л. Маишевой. М.: Флинта : Наука, 2012. – 376 с.

11. Фразеологический словарь русского языка: [под ред. А.И. Молоткова]. М. : «Советская энциклопедия», 1968. – 543 с.

12. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка : в 2-х т. 5-е изд., стереот. М. : «Русский язык», 2005. Т. 1. – 621 с.

13. Чехов А.П. Враги // Собр. соч.: В 30-ти т. Т. 6. М., 1985. –733 с.

14. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л., 1984. – 270 с.

15. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. М. : Прозерпина, 1994. – 400 с.

«ИФИГЕНИЯ» В. П. БУРЕНИНА: ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МИФОЛОГИЧЕСКОГО СЮЖЕТА

Т. М. Пронина
Таврическая академия (СП) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
(Симферополь)

Имя В. П. Буренина – критика и литератора, который при жизни пользовался громкой (а часто и скандальной) популярностью, – редко привлекает внимание литературоведов. Между тем анализ его творчества позволяет детализировать представления о русском литературном процессе. Речь, в частности, о трагедии Буренина «Ифигения», которая представляет собой «фрагмент» многовековой истории литературного осмысления мифологического сюжета.

Судя по авторской помете, трагедия была создана на Южном берегу Крыма в мае–июле 1904 г. Опубликованному тексту предшествовало авторское пояснение: «Некоторые сцены <…> взяты из “Ифигении в Тавриде” Еврипида <…>. Сцена Ифигении с Тоантом в первом действии заимствована в сокращенном виде из “Ифигении” Гете» [1, с. 2]. На самом деле, как справедливо замечено в статье Л. А. Ореховой и В. В. Орехова, у И. В. Гете Буренин заимствовал значительно больше [6, с. 293]. Так что за-

кономерен вопрос о действительном соотношении заимствованных элементов и о степени оригинальности трагедии Буренина.

Литературная судьба мифа об Ифигении берет начало с упомянутой трагедии Еврипида, созданной в 414 г. до н. э. Уже тогда мифологический сюжет стал проекцией авторского замысла. Еврипид стремился показать исключительную роль афинян в соперничестве с другими полисами и в отношениях с варварскими народами [7, с. 81]. В эпоху классицизма на материале этого мифа решалась проблема нравственного выбора между чувством и долгом. Для Гете этот миф послужил возможностью создать в образе Ифигении («Ифигения в Тавриде») идеал «чистой души».

В русской литературе особый интерес к мифу прослеживается с момента присоединения полуострова к России. Полуостров виделся «вариантом “своей” античности» [3, с. 104]. Миф об Ифигении в Тавриде и храме Артемиды воспринимался учеными (П. С. Паллас, Ф. Дюбуа де Монпере и др.) как фактографический источник, помогающий отыскать древнее святилище. В то же время литераторы (С. С. Бобров, А. С. Пушкин, А. Омер де Гелль и др.) находили в этом сюжете материал для создания художественных образов. Так что, находясь в Крыму, Буренин оказался под влиянием «литературной памяти» [5, с. 432] места. То есть, создавая трагедию, Буренин, с одной стороны, «вписывал» ее в наднациональный литературный контекст, а с другой – находил место для своей интерпретации в пространстве «крымского текста». Сравнительный анализ «Ифигении» Буренина с трагедиями Еврипида и Гете позволяет оценить результат решения этой двойной задачи.

Трагедия Буренина, как и указал автор, в значительной степени представляет собой компиляцию. В то же время драматург допускает ряд несоответствий с исходными текстами.

Часть модификаций обусловлена спецификой современной Буренину «читательской ситуации», в условиях которой архаика могла затруднять восприятие. Учитывая, что Буренин одним из первых заговорил о необходимости учитывать запросы массового читателя [2, с. 19], объяснимо его стремление сориентировать текст не только на «эстетствующую» часть публики. Буренин сохранил главные атрибуты античной трагедии: хор, единство места и времени, однако изменил завязку действия. Вместо про-

странного монолога Ифигении (как у Еврипида и Гете) он создает полилог между рабынями-гречанками и Ифигенией. Это позволяет распределить читательское (зрительское) внимание между говорящими и представить характер героини не только сквозь призму ее самооценки, но и со слов других персонажей. Кроме того, Буренин освобождает текст от «сопутствующих» мифологических имен, мало знакомых его современникам.

Иные нововведения касались идейно-тематического плана. Во-первых, это включение в текст прямой экспозиции, где изображается место действия – узнаваемый берег моря в районе мыса Фиолент, где, по легенде, располагался храм Артемиды. В трагедиях Еврипида и Гете Таврида – это мифологический локус, «абстрактная страна» [6, с. 296]. В драме Буренина образ Тавриды приобретает историческую и географическую определенность.

Буренин вводит в трагедию дополнительные персонажи: местных жителей – скифских воинов и скифских женщин. Это очевидный анахронизм, поскольку формирование скифского этноса произошло на полтысячелетия позже эпохи Троянской войны, к которой «привязан» сюжет об Ифигении. Та же «этнографическая» ошибка присутствует и в трагедии Гете. Буренин не только не исправляет ее, но и опирается на нее для создания новых образов.

По мнению Л. А. Ореховой и В. В. Орехова, «расширение “скифского” плана» позволяет Буренину дать «более зримую картину Тавриды». Прибавим к этому, что, пользуясь тем, что литературная традиция «узаконила» ассоциативную связь между античными скифами и современными жителями России [4, с. 69], В. П. Буренин изображает скифов в позитивном ключе, что, как бы автоматически, становится позитивной оценкой национальным качествам его соотечественников. По сути, тот же прием позднее будет ярко использован А. Блоком в поэме «Скифы» [4, с. 73–74].

Скифы у В. П. Буренина противопоставлены цивилизованным грекам, но, в отличие от греков, обманом завладевших статуей Артемиды, скифы способны на истинное благородство. И подтверждение тому – готовность скифского царя простить Ифигению и ее соотечественников. Думается, Буренин таким образом метил в манеру «цивилизованных» европейских авторов свысока

взирать на «нецивилизованные» народы, подобно тому, как античные греки взирали на жителей земель за пределами Эллады. И в этом Буренин – единомышленник Блока. Расширение числа персонажей позволяло также учесть одну из движущих сил исторического процесса – настроение народа, что мало учитывалось античными авторами, но не могло игнорироваться в эпоху Буренина.

Наиболее серьезным нововведением Буренина является развязка трагедии: она опирается на оба прецедентных текста, но и противоречит обоим. У Еврипида Ифигения при помощи обмана организовывает побег, но спастись ей удается только благодаря божественному вмешательству. У Гете Ифигения отказывается от лжи, но силой своего чистосердечия убеждает скифского царя отпустить пленников. Развязка является утверждением авторской идеи. У Еврипида это идея о всесилии судьбы. У Гете – идея о всепобеждающей силе безупречной нравственности. И то, и другое могло показаться неактуальным современникам Буренина.

В итоге В. П. Буренин отказался от идеализации Ифигении, как это было у Гете, но отказался и от приема «бог из машины», как это было у Еврипида. У Буренина Ифигения решается на обман и побег, попадает в руки варваров, но ее спасает великодушие скифского царя. Так, уйдя от идеализации героини, Буренин идеализирует скифского царя, который так объясняет свое решение отпустить пленников:

Когда вернетесь вы в родимый Аргос,
Скажите там, что в дикой стороне
Средь племени суровых скифов
Сияет свет прощенья и любви... [1, с. 61]

Таким образом, модификация развязки послужила Буренину для утверждения собственной идеи, которая была актуальной в эпоху предреволюционного накала в России и соответствовала политической позиции Буренина, исповедовавшего в тот период консервативные взгляды. В целом следует заключить, что трагедия Буренина «Ифигения» явилась творческой переработкой трагедий Еврипида и Гете, во многом сохранившей формальные признаки первоисточников, но обновившей идейное содержание сюжета в соответствии с историческими условиями эпохи, художественными и мировоззренческими установками автора.

Литература
1. Буренин В. П. Ифигения. СПб.: Тип-я А. С. Суворина, 1904. – 72 с.
2. Игнатова И. Б. Литературно-критическая деятельность В. П. Буренина: генезис, эволюция, критический метод: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.01.01. – Москва, 2009. – 19 с.
3. Люсый А. П. Ошибочная медиализация. Еще одна заявка на «Крымский текст»? // Вопросы культурологии. 2011. № 3. – С. 102–104.
4. Орехов В. В. Русские «скифы»: эволюция образа // Вестник славянских культур. №1 (XI). М.: ГАСК, 2009. – С. 68–74.
5. Орехова Л. А. «Бахчисарайский фонтан» А. С. Пушкина в литературе путешествий по Крыму: проблемы интерпретации // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». Вып. 1. Псков: ПГУ, 2015. – С. 258–265.
6. Орехова, Л. А., Орехов В. В. Еще о храме Дианы. Дюбуа де Монпере – В. П. Буренин // Крымский пушкинский научный сборник. Вып. 1 (10). Симферополь: Крымский архив, 2001. – С. 293–301.
7. Русяева А. С., Русяева М. В. Верховная богиня античной Таврики. Киев, 1999. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XVIII В.

Л.Т. Сенчина
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Современный уровень развития литературоведения свидетельствует о том, что анализ художественного произведения может быть выделен в отдельную дисциплину. За последние годы появилось немало интересных и содержательных исследований, касающихся проблем литературоведческого анализа художественного текста: А.Б. Есин «Принципы и приемы анализа литературного произведения» [4], В.И. Тюпа «Анализ художественного текста» [8], Д.М. Магомедова «Филологический анализ лирического произведения» [5] и др. Отмечая бесспорные достижения в этой области исследований, подчеркнем, однако, наличие нерешенных проблем, которые требуют дальнейшего прояснения и уточнения.

В этой связи целесообразно, на наш взгляд, обратить внимание на развитие литературного процесса и специфике анализа ху-

дожественного текста в русской литературе XVIII в., «где вообще нормативность и традиционализм, – отмечает М. Гиршман, – доводятся до предела в предчувствии последующих переломов и переходов к посттрадиционалистской эпохе» [2, с. 20].

Детальный анализ художественного произведения позволит, прежде всего, осознать природу сложных процессов, происходящих в русской литературе в период становления и формирования жанровой системы в целом.

Изучая русскую литературу XVIII в., следует обратить внимание на значимость теоретической мысли, которая последовательно отстаивала принцип урегулированности, нормативности творческого процесса. Рационалистический подход к осмыслению художественного творчества характерен для теоретических рассуждений Ф. Прокоповича, В. Тредиаковского и в большей степени для М. Ломоносова. Утверждается и обосновывается риторический код, риторическая модель (См.: Т. Автухович [1]). Однако, подчеркивая значимость нормативных правил, отметим, что в реальной поэтической практике авторы трактатов нарушали выдвинутые ими же требования. Детальный анализ лирических текстов свидетельствует о «внутренней» борьбе между нормативностью и собственно поэтическим творчеством. В этой связи анализ элегии Ф. Прокоповича «Плачет пастушок в долгом ненастьи» убеждает нас в том, что автор использует в этом тексте идиллические элементы, нарушая, тем самым, принцип «чистоты» жанра, основополагающий принцип «Поэтики» Ф. Прокоповича [6, с. 7].

Подобные «соединения» и заимствования разных жанров в пределах одного произведения можно наблюдать в творчестве В. Тредиаковского, М. Ломоносова и других поэтов XVIII века.

Отмечая в анализе лирических произведений противоречия между теорией и реальной практикой, особо подчеркнем экспериментаторский характер стилевых поисков поэтов XVIII в. Напомним, что в трактатах Ф. Прокоповича, М. Ломоносова, В. Тредиаковского четко выражена мысль об обязательном сохранении требования соответствия стиля выбранному предмету. Следуя традиции, авторы трактатов выделяют три стиля, к каждому из стилей «прикрепляются» определенные жанры. И в этой связи целесообразно отметить, что в поэтической практике по-

этов XVIII в. многие принципиальные для теории стиля требования переосмыслялись и трансформировались. Анализ идиллии М. Ломоносова «Полидор» свидетельствует о том, что возможно соединять «высокий» стиль оды и «средний» – идиллии. Эта идиллия посвящена конкретному событию: Полидор (граф Разумовский) был назначен гетманом Новороссии. Бесспорно, повод требовал одического жанра, но, учитывая тот факт, что граф Разумовский не был представителем «царской фамилии»,он не имел права, следуя русской традиции,«получать» за свои заслуги оду.

М. Ломоносов создает такую жанровую разновидность, как «скрытая» ода (термин С. Бонди) или идиллия-посвящение (термин Л. Сенчиной). Анализ этого произведения убеждает нас в том, что в нем органически взаимодействуют два начала – одическое и идиллическое. Одический пафос «воспевания» и «прославления» подчинил себе во многом идиллическую «декорацию».

Типологические черты жанра идиллии в «Полидоре» присутствуют, но они, как правило, трансформируются. Любовный конфликт, играющий важную роль в античной идиллии, переосмысляется: на первый план «выдвигается» прославление и воспевание деяний графа Разумовского, проблема общественного долга, достойное выполнение которого только и может воспитать любовь и уважение к человеку.

Исключив из идиллии такой важный компонент, как любовь на лоне природы, М. Ломоносов сохраняет отдельные типологические черты этого древнего жанра.

Герои его произведения – пастухи, нимфы, музы с традиционными для идиллии именами: Дафнис, Каллиопа; Полидор. Последний играет роль «прекрасного пастуха». Сохраняя типологические черты жанра идилии, автор «Полидора» неожиданно указывает реальное место действия – берега Днепра, тем самым напоминает читателю, что граф Разумовский (Полидор) был избран гетманом, именно это событие и обусловило появление произведения «Полидор».

Целесообразно обратить внимание на такой важный композиционный элемент идиллии, как агон-состязание в пении. В античной идиллии после агона-состязания следовала награда за победу в пении, и, тем самым, разрешался любовный конфликт. В

трансформированном виде этот компонент присутствует в «Полидоре». М. Ломоносов вводит «пение» как отдельный элемент, подчеркивая его обособленность, значимость. Если в диалоге, который ведут между собой герои идиллии «Полидор», используется ямб шестистопный, то в «пении» М. Ломоносов обращается к иной стопности – ямб четырехстопный. Это обусловливает восприятие «пения» как ритмико-интонационно выделенного компонента идиллии, что способствует разграничению двух планов: диалога о деяниях Полидора и «пения» - восхваления.

Обратим внимание на характер ритмического движения ***ямба шестистопного в идиллии «Полидор»:***

Слоги	2	4	6	8	10	12
Кол-во ударений	67	44	51	65	32	68
Процент	97,8	64,1	75	95,5	47	100

Как видно из таблицы, М. Ломоносов использует ямб шестистопный «восходящего» типа, который, как отмечает В. Западов, характерен для произведений с наличием «повествования», рассказывания, описания и т.п. [3, с. 14]

Именно такой тип ритмического движения используется в диалоге героев.

Ямб четырехстопный в идиллии «Полидор»

Слоги	2	4	6	8
Кол-во ударений	40	30	14	40
Процент	100	75	35	100

Из этих данных видно, что М. Ломоносов использует в «пении» ямб четырехстопный, в котором, первая стопа имеет 100 % ударность. Известно, что такая вариация, ямба четырехстопного характерна в целом для поэтической практики XVIII в. (первая стопа, как правило, сильнее, чем вторая). Однако В. Западов отмечает неоднородность ямба четырехстопного в поэзии XVIII в., связывает появление того или иного типа ритмического движения с жанровой природой произведения. «Структура стиха … определялась ориентацией на музыкальное сопровождение либо на напевное чтение стихотворения…», – отмечает Западов В.А. [3, с. 40]. Тенденция к использованию такого «напевно-песенного» типа ямба четырехстопного наблюдается у М. Ломоносова.

Закономерно, что анализ лирического текста предполагает обращать особое внимание на ритмическое движение в стихе. Об

этом много писали и пишут, достаточно вспомнить имена таких ученых, как М. Гаспаров, М. Гиршман, К. Вишневский, Д. Магомедова, В. Тюпа и др.

Анализируя разновидности ритмического движения ямба шестистопного и ямба четырехстопного, мы не предполагаем наличие жесткой однозначной соотнесенности ритма и «смысла» – речь идет лишь о наметившейся тенденции.

Однако в поэтической практике XVIII в. есть примеры явной соотнесенности между конкретным жанром и определенным типом ритма. Напомним о наличии двух разновидностей хорея четырехстопного: хорей «песенный» и хорей «эпический».

Возвращаясь к идиллии М. Ломоносова «Полидор», подчеркнем, что такая разновидность идиллии получила дальнейшее развитие. Достаточно вспомнить идиллию А. Сумарокова «Сицилийски Нимфы пети…». Экспериментировал с идиллиями и В. Тредиаковский.

Анализ многих текстов В. Тредиаковского убеждает нас в том, что его поэтическое творчество носило явно поисковый характер. Поэт соединил в одном произведении оду и элегию («Элегия на смерть Петра Великого»); редуцировал типологические черты жанра идиллии, превращая их в «приметы», «сигналы» (идиллия «Нисса»).

Детальный анализ лирических текстов (языка, стиля, ритма) способствует осознанию глубинных процессов, происходящих в русской литературе XVIIIв. в период становления жанровой системы на русской почве.

Литература

1. Афтухович Т. Е. Риторика и русский роман XVIII в.: Взаимодействие в начальный период формирования жанра: учеб.пособие по спецкурсу для студентов филол. специальностей / Т. Е. Афтухович – Гродно,1995. – 185 с.

2. Гиршман М. М. Литературное произведение: Теория художественной целостности / М. М. Гиршман. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 560 с.

3. Западов В. А. Русский стих XVIII - начала XIX века. Ритмика. Лекция / В. А. Западов. –Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1974.– 56 с.

4. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведении: учеб. пособие / А. Б. Есин. – 9-е изд. – М.: Флинта, 2008. – 248 с.

5. Магомедова Д. М. Филологический анализ лирического стихотворения / Д. М. Магомедова. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
6. Прокопович Ф. Сочинения / Ф. Прокопович. – Л.: Наука, 1961 – 506 с.
7. Сенчина Л. Т. Формирование жанра элегии в русской литературе XVIII века (Ф. Прокопович, В. Тредиаковский) // Вестник ДонНУ. Серия Б. Гуманитарные науки, № 1. – Донецк, 2017. – С. 79 – 82.
8. Тюпа В. И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / В. И. Тюпа – 3-е изд. – М.: Академия, 2009. – 336 с.

ЖЕЛТЫЙ ЦВЕТ В ТЕКСТОВОЙ МАТРИЦЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

О.А.Турбина
turbina371@mail.ru
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»
(Челябинск)

М.А. Булгаков тщательно, в творческих муках отбирал слова, выражения и имена своих героев, пристально вглядываясь и вслушиваясь в их значения в общей структурной и смысловой ткани текста. Когнитивно-семиотический анализ дискурсивных значений лексем, содержащих цветовую сему *«жёлтый»* в тексте романа, позволяет объективно охарактеризовать их роль в кодировании его смыслового содержания и формирования когнитивно-семиотической модели (текстовой матрицы), поскольку такой анализ раскрывает хранящийся в системе языка потенциал его единиц, определяющий возможности использования данных единиц в речи.

Чем определяется системный потенциал лексем с семой *«жёлтый»* — ключевых дискурсивных компонентов в когнитивно-семиотической модели романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»?

Этимология русского слова *жёлтый* восходит к индоевропейскому корню **ghel-*. От него произошел праславянский корень **žъlt-* [3, с.57], родоначальник ветви цветообозначения *«жёлтый»* (включая оттенки жёлтого) в русском языке с ещё несколь-

кими праславянскими корнями, образовавшими слова с семантикой близких к жёлтому цветов, окрашивающих субстанции и предметы: *'жълчь=жолчь' žъl-k-ь* [4]. От корня **žъltь-* произошли также праславянские корни **zъlčь- ('жёлчь')* [1, с. 255], и **zelen-* (в рус. диал. *зель 'зелень'*). К индоевропейскому **ghol-t-*, фонетическому варианту **ghel-*, восходят и праславянские корни **zolto- – ('золото')* и **zolkь- ('рассвет', 'зоря')* с семой блестеть, сверкать [5].

Развившиеся от общего индоевропейского этимона **ghel-* прямые, переносные и символические значения определили лингвокультурную и когнитивно-семиотическую коннотацию *жёлтого* цвета и лексем с корнем *жёлт-* в современном русском языке, где, наряду с архисемой *цвет яичного желтка — один из основных цветов спектра* (нейтральное значение), — обозначилась оппозиция *'жётый яркий (золотой), блестящий, тёплый'* ↔ *'жёлтый тусклый (желто-зеленый, мутный), бледный, холодный'*, с положительными и с отрицательными значениями соответственно.

Заметим, что символическая реальность в когнитивно-семиотической модели романа «Мастер и Маргарита» последовательно выстраивается М. Булгаковым по «маршруту» **отрицательной ветви** цветовых значений лексем с корнем *жёлт-* (эксплицитной вербализации цветовой семы) и имплицитного представления *жёлтого* в дискурсивных компонентах, образованных лексическими единицами нецветового характера.

Уже на первой странице романа читаем:

*Абрикосовая дала обильную **жёлтую** пену, и в воздухе запахло парикмахерской* (I, с.8).

Тёплая абрикосовая в душный знойный вечер, от которой *«литераторы немедленно начали икать»*, ещё более усугубила удушливость воздуха тошнотворным сладковато-парфюмерным запахом парикмахерской, а *обильная жёлтая пена* вызвала ассоциацию с нездоровыми выделениями человеческого организма. Заметим, что, несмотря на то, что в данном случае речевая единица *«жёлтая»* употреблена в прямом (основном) значении, её дискурсивное значение в тексте имеет явную отрицательную коннотацию.

«Жёлтый» появляется на страницах романа как предвестник зловещих событий:

Администратор протёр глаза и увидел, что над Москвой низко ползет ***желтобрюхая*** *грозовая туча* (1, ч.1, 71).

Появление главной героини — Маргариты — также «окрашено» жёлтыми тонами:

Она несла в руках отвратительные, тревожные ***жёлтые*** *цветы. (…) И эти цветы очень отчётливо выделялись на чёрном её весеннем пальто. Нехороший цвет. (…) Повинуясь этому* ***жёлтому*** *знаку, я тоже свернул в переулок и пошёл по её следам* (2, ч.1, с.87).

Хотя цветы, которые несла Маргарита, нейтрального жёлтого цвета (очевидно, это мимозы, которые *«первые почему-то появляются в Москве»* весной), этот *жёлтый* в романе — *отвратительный, тревожный, «нехороший цвет»* и предвестник трагических и горестных событий в жизни героев. Эти странные и мрачные события начинают развиваться при встрече героев сразу, что подчёркнуто дискурсивными компонентами *жёлтая грязная стена, канава*:

— Нравятся ли вам мои цветы?

Я отчётливо помню, как прозвучал её голос, низкий довольно-таки, со срывами, и, как это ни глупо, показалось, что эхо ударило в переулке и отразилось от ***жёлтой*** *грязной стены* (2, ч.1, с.87).

Здесь *жёлтый* — подчеркнуто *негативный, грязный*. На его фоне даже мгновенное яркое чувство героев обозначено речевой единицей *любовь*, которая в текста романа, наряду с положительной, включает заметную долю отрицательной коннотации:

— Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила сразу обоих. Так поражает молния, так поражает финский нож! (2., ч.1, с.87).

В данном фрагменте текста эксплицитно *жёлтый* цвет посредством лексемы с корнем *жёлт-* не вербализован, но имплицитно он окрашивает сценарий происходящего в бледные и ядовитые (убийственные) жёлтые тона: *любовь — не луч света, не сошедшая благодать, а молния, убийца с финским ножом в грязном переулке с мрачными жёлтыми стенами*.

Однако знаковым когнитивно-семиотическим событием

текста романа стало то, что по мере перемещения повествования в ирреальное художественное пространство *бледно-жёлтый* обретает в его матрице не отрицательное, как следовало ожидать, а положительное значение в силу того, что сему *жёлтого бледного, холодного* имплицитно включает ключевой символ романа — *луна* — метафорический десигнат имени главной героини романа *Маргариты*:

— Установилась традиция, – говорил далее Коровьев, – хозяйка была должна непременно носить имя ***Маргариты****, ... Сто двадцать одну Маргариту обнаружили мы в Москве, и, верите ли, ни одна не подходит! И, наконец, счастливая судьба...* (2, ч.2, с.74).

Имя ***Маргарита***, безусловно, выбрано М.А. Булгаковым (как и Воландом) не случайно. Оно, как известно, происходит от греческого *«жемчужина»* (*μαργαρίτης*). В текстовой матрице романа имя главной героини (*Маргарита=жемчужина*) является десигнатором миниатюрного образа *луны* и обогащенной символическими приращениями **метафорой**. Бытующие в разных культурах символические значения слова *луна* схожи и соотносят его с такими понятиями, как *женщина, вода, плодородие, смерть, возрождение, ночь.* Кроме того, это образ становления и вечного возвращения, символ циклических процессов. Издревле люди верили в то, что *луна* влияет на сумасшедших и одновременно связана с *жизнью* и *смертью* [6]. Не имея собственного света, *луна* отражает солнечный, и этот отраженный свет луны становится не ярким и сияющим, а бледным «фантомом» солнечного света в том же цветовом спектре: *«яркий жёлтый, золотой, тёплый ↔ бледный жёлто-зеленый (с голубыми оттенками), холодный»*. Так, в романе М.А. Булгакова *свет луны* противопоставлен *свету солнца* по признакам “*бледный ↔ яркий (слепящий)”; “прохладный ↔ жгучий”; “приятный ↔ мучительный”; “призрачный (таинственный) ↔ освещающий (вскрывающий) гадкие поступки, недостойное поведение, вредоносные события”; “волшебный (пробуждающий, возрождающий) ↔ губительный”; “манящий ↔ преследующий”* и т. д.. По сути символ *луна – светило ночи* – и формирует в романе матрицу иной реальности, манящей его героев и сулящей им, хотя и призрачное, но блаженное бытие. *Бледно-жёлтым,*

прохладным лунным светом пронизаны все знаковые события с положительным значением: полет Маргариты, ночные прогулки мастера по балкону клиники, воспоминания Никанора Ивановича о сказочной ночи и Ивана Понырева о влекущей мистической реальности, с которой он соприкоснулся в юности. Эти воспоминания мучительны, но мучительны лишь потому, что пережитые героями события невозвратны. *Луна* в когнитивно-семиотической модели романа – это и символ, и путь, и условие спасения: по *лунной дорожке* устремляется к *луне* Понтий Пилат, сопровождаемый бродячим философом Га Ноцри, после того, как две тысячи лет (*двенадцать тысяч лун*) взирал на лунный диск в надежде на спасение. *Луна* сопровождает и ночной полет Воланда со своей свитой, мастера и Маргариты в их посмертном преображении, в лунном свете открылось истинное обличье Воланда, его свиты и мастера:

Себя Маргарита видеть не могла, но она хорошо видела, как изменился мастер. Волосы его белели теперь при ***луне*** *и сзади собрались в косу, и она летела по ветру. (...) Подобно юноше-демону, мастер летел, не сводя глаз с* ***луны****, но улыбался ей, как будто знакомой хорошо и любимой, и что-то, по приобретенной в комнате № 118 привычке, – сам себе бормотал* (2, ч.2, с.133).

И не случайно последнее, что видит перед своей гибелью Берлиоз, – это раскалывающаяся *луна* — символ утраты всякой надежды на спасение:

Тут в мозгу у Берлиоза кто-то отчаянно крикнул - «Неужели?...» Ещё раз, и в последний раз, мелькнула ***луна****, но уже разваливаясь на куски, и затем стало темно* (ч.1, с.32).

Заметим, что, хотя лунный свет в романе описан целой палитрой красок — *золотой* (2., ч.1, 30; 2, ч.2, 142)*, белый* (2., ч.1, 30), *серебряный* (2, ч.2, 71), *зелёный* (2, ч.2, 89; 2, ч.2, 135), *голубой* (2, ч.2, 109), — в совокупности они и создают этот бледный, холодный оттенок жёлтого спектра. По сути *золотой, белый, серебряный, зеленый, голубой* — это метафоры бледно-жёлтого света луны. Прохладный и освежающий лунный свет у М.А. Булгакова — это особая субстанция. Он не только зрим, но и осязаем:

Лунный свет лизнул её с правого бока (2, ч.2, 65);

Волосы Маргариты давно уже стояли копной, а лунный свет

со свистом омывал её тело (2., ч.2, 69);

… лунный поток кипел вокруг него (2, ч.2, 89);

Тогда луна начинает неистовствовать, она обрушивает потоки света прямо на Ивана, она разбрызгивает свет во все стороны, в комнате начинается лунное наводнение, свет качается, поднимается выше, затопляет постель (2, ч.2, 144).

Заметим, что *лунный свет*, явно находясь в жёлтом цветовом спектре, нигде не обозначен лексемами с корнем *жёлт-*. Все лексемы с корнем *жёлт-* в романе «Мастер и Маргарита» имеют негативную речевую коннотацию, хотя и обозначают нейтральный, или близкий к нейтральному жёлтый цвет. Это можно объяснить актуализацией автором романа семы с отрицательным значением, содержащейся в семантическом потенциале корня *жёлт-*, и унаследованной от его этимона — праславянского корня **žъlty-* (*жълчь*).

Главным образом, при воссоздании когнитивно-семиотической модели романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгаков обращается к ветви жёлтого цветового спектра, направленной в сторону бледно-жёлтого «полюса», и к имплицитному представлению оттенков этой ветви в дискурсивных компонентах, образованных лексическими единицами нецветового характера. *Луна* в тексте романа — ключевой смыслообразующий дискурсивный компонент исходной нецветовой семантики с явными имплицитными цветовыми приращениями. Холодные бледно-жёлтые и жёлто-зеленые оттенки нагружены в текстовой матрице романа не отрицательными, а положительными дискурсивными значениями. Иными словами, хотя сема цвета в слове «луна» и в дискурсивном компоненте *«луна»* в романе «Мастер и Маргарита» представлена имплицитно, *луна*, как главный символ романа, не просто пронизывает символическую реальность текстовой матрицы *таинственным прохладным бледно-жёлтым зримым и осязаемым* светом, но по сути формирует её, ибо именно он становится ключом к декодированию общего смысла, раскрывая дискурсивные значения текстовых единиц, описывающих события, характеры персонажей и их имена.

Литература
1. Бернштейн С.Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Т.2. – М., 1974. – 274 с.
2. Булгаков, М.А. Мастер и Маргарита / «Москва», № 11, 1966 (ч.1); № 1, 1967 (ч.2). – М., 1966-1967.
3. Нечипуренко Н.Г. Этимологический анализ лексики цветообозначения (На материале латинских производных от и.е. *ghel-). Дисс. ...канд. филол. наук. – Томск, 1988. – 173 с.
4. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. – Санкт-Петербург, 1893. http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=sreznevskij
5. Слёзкина М.Г. Семантика и символика прилагательного *жёлтый* в русском языке. Дисс. ...канд. филол. Наук. - Челябинск, 2005. – 163 с.
6. Энциклопедия Символы и Знаки: http://sigils.ru/seals/vapula.html

МИФОПОЭТИЧЕСКИЕ, ХРИСТИАНСКИЕ НАЧАЛА В «ДЕТСКИХ ГОДАХ БАГРОВА-ВНУКА» С.Т.АКСАКОВА

В.Е.Угрюмов
v.u7@mail.ru
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет
(Новосибирск)

Книга «Детские годы Багрова-внука» занимает особое место в литературе и признана отечественными и зарубежными исследователями одним из ярких произведений о детстве. По словам А.П. Платонова, «особая сила “Детских годов Багрова-внука” заключается в изображении прекрасной семьи, вернее – целого рода, то есть преемственности двух семейств, переходящих в будущую, третью, – через посредство внука и сына, через посредство ребенка: семья показывается через ее результат – ребенка, что наиболее убедительно» [3, с. 155]. Английский исследователь Д. Сесил назвал книгу шедевром, в котором воплощена необыкновенная острота ощущений и интенсивность чувств маленького ребенка [4, p. IX].

Главная художественная задача, которую ставил Аксаков, – изобразить правдиво «жизнь человека в дитяти» [2], возможность увидеть окружающий мир глазами ребенка. Сохранилась любопытная записка, написанная рукой Аксакова неизвестному адресату: «Есть у меня заветная дума, которая давно и день и ночь меня занимает, но Бог не посылает мне разума и вдохновения для

ее исполнения. Я желаю написать такую книгу для детей, какой не было в литературе. <…> Тайна в том, что книга должна быть написана, не подделываясь к детскому возрасту, а как будто для взрослых, и чтоб не только не было нравоучения, но даже намека на нравственное впечатление и чтоб исполнение было художественно в высшей степени» [2]. По замыслу Аксакова, «Детские годы Багрова-внука» должны стать произведением, основанным не на воспоминаниях взрослого человека, а отражением формирования образа внешнего мира в сознании еще маленького, но уже человека. И в этом смысле его книга не имеет аналогов в мировой литературе. Она уникальна тем, что Аксаков ни разу не переходит на взрослую, авторскую оценку происходящих событий. Он наблюдает своего героя в его мироосвоении, в единой культурной системе «я – мир». О том, что художник не должен быть судьей в своем произведении, а всей своей душой слиться с изображаемым предметом, сам автор говорил неоднократно. Ребенок, не будучи еще собеседником жизни, полноправно присутствует в звучащей поэзии мира, с удивлением воспринимает ее. Читатель узнаёт в переживаниях аксаковского героя древние мифопоэтические поверья и христианские начала. Дискурс семейного эпоса и незыблемых традиций, влияющих на становление субъективного детского сознания, является определяющим в этом произведении Аксакова.

В статье мы анализируем одни из главных особенностей этой книги, придающих ей эпический характер, – мифопоэтические начала, вечные образы и ситуации, наличие которых обеспечивает единство культурного пространства и определяет жизнетворческий стиль Аксакова, движение его художественных ассоциаций.

Начиная повествование, Аксаков воссоздает первые безымянные образы, «самые первые предметы, уцелевшие на ветхой картине давно прошедшего» [1, с. 288], которые сохранились в памяти писателя, еще неназванные явления, не имеющие определенного смысла, но уже обозначающие внешний мир, – кормилица, маленькая сестрица и мать.

Кормилица воспринимается мальчиком «таинственным, почти невидимым существом» [1, с. 288], которое приносит успокоение. Думается, в образе кормилицы воплотились черты Боже-

ственной природы, дающей жизненную силу. В дальнейшем именно в общении с природой Сережа Багров будет находить излечение от недугов, отдохновение. «Я помню себя <…> горько плачущим: с рыданием и воплями повторял я одно и то же слово, призывая кого-то, и кто-то являлся в сумраке слабоосвещенной комнаты, брал меня на руки, клал к груди <...>, и мне становилось хорошо» [1, с. 288]. Мы полагаем, что в этом эпизоде присутствует аллюзия на начало первой главы Евангелия от Иоанна о том, что в самом начале было Слово.

Образ первого призывного слова, начальной ступени познания, повторяемого героем в сумраке комнаты, а значит, в беспокойной тесноте, так или иначе неоднократно воспроизводится автором в этом произведении и в последующих «Воспоминаниях», что позволяет нам говорить о единстве структуры и хода мыслей Аксакова, о его индивидуальном стиле. Мифопоэтическое начало образа природы вынесено автором на первое место в осознании мира. Кормилица представала как первая идеальная сущность. Далее, замечает автор, кормилица, которая жила за тридцать верст, «является в моих воспоминаниях, иногда вдали, украдкой смотрящая на меня из-за других» [1, с. 288]. Думается, что указание точного расстояния (тридцать верст) есть аллюзия на мифическое «тридесятое государство» – сказочную страну, откуда кормилица однажды появилась с молочной сестрой Сережи (показана связь с природой, образ природы), «здоровой и краснощекой девочкой» [1, с. 288].

Образ родной маленькой сестрицы занимает важное место в становлении самосознания мальчика. Она – первое существо, опекаемое Сережей. Все полученные впечатления от жизни он пытается по-своему передать через отношение к сестре: «Сестрицу я любил сначала больше всех игрушек, больше матери, и любовь эта выражалась беспрестанным желанием ее видеть и чувством жалости: мне все казалось, что ей холодно, что она голодна и что ей хочется кушать» [1, с. 288]. Сестрица была первым собеседником Сережи, его сердечным хозяйством, тем существом, с которым необходимо поделиться всем самым дорогим.

Образ матери живет в каждом воспоминании и является вторым «я» ребенка: «Постоянное присутствие матери сливается с каждым моим воспоминанием» [1, с. 289], – признается автор.

Сережа – болезненный мальчик. Болезнь есть привыкание организма к новым условиям существования. Аксаков описывает движение от недуга к выздоровлению как долгое рождение в мир, как освобождение жизни из тесноты небытия. Мать «не переставала делать все, что может, для моего спасения, <…> а если и это не помогало, то наполняла легкие мои своим дыханьем – и я, после глубокого вздоха, начинал дышать сильнее, как будто просыпался к жизни» [1, с. 291]. Исключительная поэтическая сила этого текста сближает его с преданиями о павшем богатыре, в которого вдыхают жизнь его мать или возлюбленная. В этом эпизоде нам также видится аллюзия на рассказ в Ветхом Завете о сотворении человека: Бог, вдунув дыхание жизни в свое творение, высвободил его из небытия.

Предыдущее произведение Аксакова «Семейная хроника» начинается освобождением из тесноты, возрождением к новой жизни, равным выздоровлению, Степана Михайловича Багрова: «Тесно стало моему дедушке жить <…> в родовой отчизне своей…» [1, с. 73], и он переезжает в новые изобильные, словно обетованные земли. В этой связи можно говорить об особой внутренней форме воспоминаний Аксакова, которую определяют ветхозаветные ассоциации, значительно обогащающие содержание его книги.

В «Детских годах Багрова-внука» дорога играет важную роль. Именно с ней, наряду с природой и дыханием матери, связано сказочное исцеление Сережи: «Заметив, что дорога мне как будто полезна, мать ездила со мной беспрестанно» [1, с. 291]; «Моя мать не давала потухнуть во мне догорающему светильнику жизни; едва он начинал угасать, она питала его магнетическим излиянием собственной жизни, собственного дыхания. <…> Чудное целительное свойство дороги не подлежит сомнению» [1, с. 294], – пишет Аксаков. Поэтический образ «светильника жизни» есть аллюзия на неугасающие светильники, с которыми евангельские разумные девы встречали жениха для символического брачного пира и вечной жизни. Освобождение от болезни как из тесноты, выздоровление, идущее от природы, – важный эмоциональный настрой этого произведения, критерий его художественного совершенства.

«Жизнь человека в дитяти» – основной ход развития мысли автора в этой книге. Взросление ребенка – это желание цельности мира, еще не поделенного на добро и зло. Аксаков пробуждает для своего героя мир и словно подводит к нему новые персонажи, новые события, чтобы ребенок взрослел, давая имена без какой-либо оценки. «Голова моя была старше моих лет» [1, с. 392], – задумчиво вспоминает автор.

Глава «Первая весна в деревне» – миф о ребенке, рассказанный самим ребенком. Эта глава по стилю и особенностям художественных ассоциаций наиболее приближена к библейским текстам, рассказывающим о сотворении мира: «Заключенный в доме, <…> я следил за каждым шагом весны» [1, с. 491]. Сережа в своем сознании перерос заточение: «Я чувствовал никогда не испытанное, особого рода волнение» [1, с. 491], – признается он, радуясь происходящей весне и освобождению жизни. По рассказам отца и дядьки Евсеича он знает, что природа уже освободилась от зимних оков «в середине Великого поста именно на Середокрестной неделе» [1, с. 491]. Отец и Евсеич «предавались удовольствию рассказывать <...>: как сначала обтают горы, как побегут с них ручьи, <…> как прилетит летняя птица, запоют жаворонки, проснутся сурки и начнут свистать, <…> как зазеленеют луга, оденутся лес, кусты, и защелкают в них соловьи» [1, с. 491]. Глава наполнена гимнами пробуждающейся жизни, и все ликует, начинает жить.

Заключение в доме способствует особенно жадному наблюдению ребенка за наступлением весны: «В каждой комнате, чуть ли не в каждом окне, были у меня замечены особые предметы и места, по которым я производил мои наблюдения. <…> Все замечалось мною точно и внимательно, и каждый шаг весны торжествовался, как победа» [1, с. 492]. Первая весна в деревне объединила в сознании Сережи все виденное и пережитое; мальчику впервые становится тесно в родном доме, он впервые чувствует еще непонятное желание освободиться навстречу новому. Впервые он забывает о чтении, называет сестру сестрой, а не милой сестрицей, даже разговоры с матерью остались в прошлом. «”Всякая птица валом валит, без перемежки!” – с азартом объявил Евсеич» [1, с. 493]. Мир раскрывается перед Сережей, переполняется птицами, которые создают многослойную бесконеч-

ность: лебеди летят так высоко, что их едва можно разглядеть, ниже лебедей летят шумные станицы гусей, еще ниже – дикие голуби по гумнам, пигалицы около родников, нырки на пруду. Вся эта волнующаяся птичья стихия словно требует человека, умеющего именовать, творить порядок: «Переполнилась мера моего терпения. Невозможно стало для меня все это слышать, но не видеть» [1, с. 493]. Сережа выпрашивает позволение у матери посидеть на крылечке и увидеть все своими глазами. Здесь происходит еще одно удивительное событие. Внутренняя дверь еще не была откупорена, поэтому Евсеич взял Сережу на руки и обнес вокруг дома. До Пасхи в природе происходит свое Воскресение – Птичье. Евсеич по грязи и воде обносит ребенка вокруг дома, как вокруг храма. Аксаков неслучайно проводит данную ассоциативную параллель с Крестным ходом. Образ Пасхи, происходящей в природе, гармонично предшествует христианской Пасхе. Неразрывное единство явлений природы и христианской символики создает особую художественную ценность повествования. «В самом деле, что происходило в воздухе, на земле и на воде, чего представить себе нельзя, не видевши: крик, писк, свист наполнял воздух. Не зная, какая это летит или ходит птица, какое ее достоинство, какая из них пищит или свистит, я был поражен, обезумлен таким зрелищем» [1, с. 493], – признается герой. Ассоциативная близость поэтики текста Аксакова к библейскому образу сотворения мира подтверждает мысль Михаила Пришвина о богоданности этой книги. «Отец и Евсеич, которые стояли возле меня, сами находились в большом волнении. Они указывали друг другу на птицу, называли ее по имени, отгадывая часто по голосу, потому что только ближнюю можно было различить и узнать по перу. <...> Я слушал, смотрел <...>. Я казался и должен был казаться каким-то полоумным, помешанным; глаза у меня были дикие, я ничего не видел, ничего не слышал, что со мной говорили. Я держал за руку отца, пристально смотрел ему в глаза и с ним только мог говорить, и только о том, что мы сейчас видели» [1, с. 493–494], – вспоминает мальчик. Для Сережи свершилось сотворение мира, который наполнился жизнью, и земля уже не безвидна и не пуста; исчезло низкое небо с тяжелыми, медленно падающими на землю снеговыми облаками, готовыми раздавить все.

Сережа внимает отцу, называвшему прилетевших птиц, и желает упорядочить хаос, именовать мир.

В «Детских годах Багрова-внука» Аксаков с помощью определенной системы изобразительных средств раскрывает для читателя детство как феномен культуры. В книгу Аксакова вплетены постоянные отсылки к мифопоэтическим, христианским началам, которые вербально не выражены, но угадываются в представленной писателем реальности. Мир, увиденный глазами ребенка, от первых отрывочных впечатлений до первой весны в деревне, определяет сознание героя. Аксаков раскрывает саму душу ребенка как феномен жизни без напыщенных терминов и определений. Воспринимая действительность, Сережа Багров приобретает индивидуальное мировидение по единым законам культурного духа.

Литература

1. Аксаков С. Т. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1955. – 640 с.
2. ИРЛИ. Ф. 3. Оп. 11. Д. № 8, Пл. 2–2 об.
3. Платонов А. П. Размышления читателя. Детские годы Багрова-внука. М., 1980. – С. 154-156.
4. Cecil D. Introduction / Sergei Aksakov. Years of Childhood. Translated by J. D. Duff. Oxford Univ. Press, 1983. – P. VIII-X.

КОЦЕПТУАЛЬНОСТЬ ПЕЙЗАЖНЫХ ЗАРИСОВОК В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ДАМА С СОБАЧКОЙ»

У Хао
Lingnan normal university (КНР)
(Zhanjiang, КНР)

В художественном произведении писатель изображает окружающий мир, природу как неотъемлемый элемент действительности. Пейзажные зарисовки, как и художественные произведения в целом, пропитаны национальными, культурными, литературными традициями; они концептуальны, в значительной степени отражают эстетические взгляды и мировоззренческую систему самого писателя. Н. М. Тарабукин в монографии «Философия пейзажа» дает очень точное определение функциональной особенности пейзажа в художественном произведении: «Антропо-

морфизация природы есть не что иное, как портретирование природы в пейзаже и даже больше: автопортретирование. Мы не можем познать сущность другого вне самопознания. Не может быть и объективного пейзажа. Художественный образ природы есть антропоморфизация ее, иначе говоря, автопортретирование» [7, с. 27].

На постижение авторского миропонимания как на самый важный результат литературоведческого анализа указал еще Л. Н. Толстой: «Во всяком художественном произведении важнее, ценнее всего и убедительнее для читателя собственное отношение автора и все то в произведении, что написано на это отношение. Цельность художественного произведения заключается не в единстве замысла, не в обработке действующих лиц, а в ясности, определенности отношения самого автора к жизни, которое пропитывает все произведение» [8, с. 98].

Основополагающим элементом «отношения автора к жизни» – картины мира художника – является концепт. По мнению Н. С. Болтоновой, под художественным концептом понимается «единица поэтической картины мира», которая имеет «эстетическую сущность и образные средства выражения, обусловленные авторским замыслом» [1, с. 74]. Подобной позиции придерживается и Т. Е. Васильева, которая в работе «Литературоведческий подход к изучению художественного концепта» пишет: «Под художественным концептом мы понимаем ментальное образование сознания писателя, значение которого реализуется в семантико-ассоциативном контексте литературного произведения. Художественный концепт находит выражение в художественном образе, символе, является единицей картины мира писателя, пронизывает всю структуру произведения, выходит за его пределы, связывая определённый художественный текст с другими произведениями писателя, художественной литературы, с культурными константами нации» [2, с. 52].

В современной филологической науке доминирует системно-функциональный подход, который позволяет от описания отдельных концептов перейти к описанию системы концептов, а также принципов их системного функционирования, к тому, что называется концептосферой в ее динамике и развитии. Концептосфера и есть художественный мир произведений писателя в его

базовых параметрах. В связи с этим целью статьи является исследование реализации авторской концептосферы как отражения взаимосвязи человека и окружающего мира средствами литературного пейзажа на материале рассказа А.П. Чехова «Дама с собачкой».

В процессе исследования рассматриваются два типа пейзажа: ландшафтный и урбанистический, – являющиеся, соответственно, средствами реализации концептов «Природа» и «Город». Действие рассказа разворачивается в трех городах:

- Москве, откуда приехал Гуров;
- Ялте, где познакомились главные герои;
- городе С, откуда приехала Анна Сергеевна.

Эти города в разной степени эмоционально нагружены, и урбанистические мотивы, присущие их описаниям, тоже имеют неодинаковую характеристику. Москва для Гурова – город неоднозначный. С одной стороны, жизнь там стала для героя угнетающей, именно поэтому он и приехал в Крым на отдых. С другой стороны, Гуров привык к московскому образу жизни. Город – его привычная среда, здесь ему все близко и легко. Подтверждение этому мы находим в пейзажном описании, сделанном в момент, когда Гуров вернулся из Ялты домой: «…приятно видеть белую землю, белые крыши, дышится мягко, славно, и в это время вспоминаются юные годы. У старых лип и берез, белых от инея, добродушное выражение, они ближе к сердцу, чем кипарисы и пальмы, и вблизи них уже не хочется думать о горах и море» [10, с. 135–136]. Попрощавшись с Анной Сергеевной, Гуров словно хотел вычеркнуть это «очередное приключение» из памяти. Он с жадностью окунулся в московскую жизнь, все, что вокруг, показалось ему милым, приятным. Он тогда и предположить не мог, что пройдет какой-нибудь месяц, он будет так сильно тосковать по Анне Сергеевне, и ялтинские моменты будут всплывать перед его глазами как дорогое воспоминание, а московская жизнь снова будет его раздражать: «…и уйти и бежать нельзя, точно сидишь в сумасшедшем доме или в арестантских ротах!» [10, с. 137]

Однако отношение самого А. П. Чехова к Крыму, к его природе и к самой Ялте было неоднозначным. С одной стороны, на писателя угнетающим образом действовала жизнь мещанского города-курорта и пошлость провинциального быта, он постоянно

испытывал одиночество и оторванность от мира; с другой стороны, именно здесь писатель обрел свою любовь, и прожитые им здесь пять с лишним лет были творчески весьма плодотворными. Несмотря на весомость крымского периода в биографии писателя, зарисовки полуострова в его творчестве встречаются крайне редко, и образ Ялты в рассказе, на наш взгляд, имеет слегка негативную окраску. Об этом свидетельствуют следующие описания:

- «Они гуляли и говорили о том, как странно освещено море; вода была сиреневого цвета, такого мягкого и теплого, и по ней от луны шла золотая полоса. Говорили о том, как душно после жаркого дня» [10, с. 130].
- «На пристани было много гуляющих; собрались встречать кого-то, держали букеты. И тут отчетливо бросались в глаза две особенности нарядной ялтинской толпы: пожилые дамы были одеты, как молодые, и было много генералов» [10, с. 131]. 3) «…когда они вышли, на набережной не было ни души, город со своими кипарисами имел совсем мертвый вид, но море еще шумело и билось о берег; один баркас качался на волнах, и на нем сонно мерцал фонарик» [10, с. 133].

Примечательно, что при описании Ялты А. П. Чехов больше внимания уделяет вечернему и ночному пейзажу. Дневное описание обычно ограничивается простым упоминанием о местности: «на набережной», «в саду»... Писатель будто специально игнорирует пышную, ослепительную красоту, сверкающую под ярким южным солнцем. Такое решение, по нашему мнению, объясняется тем, что Гуров в отношениях ценил скромность, и такие скромные тона, как белый (в описании московской зимы) и серый (серые глаза, любимое серое платье Анны Сергеевны) воспринимаются им как символ чистоты и настоящей жизни. Яркие цвета в изображении праздничной толпы или местных нравов для Гурова – поверхностные явления, он «не верил тому, что видел, и всегда предполагал, что у каждого человека под покровом тайны, как под покровом ночи, проходит его настоящая, самая интересная жизнь» [10, с. 141].

В пейзажных зарисовках при описании города С наблюдаются только отрицательные характеристики. Следует добавить, что среди урбанистического пейзажа мы рассматриваем еще один подтип пейзажа – интерьерный: «Приехал он в С. утром и занял в

гостинице лучший номер, где весь пол был обтянут серым солдатским сукном, и была на столе чернильница, серая от пыли, со всадником на лошади, у которого была поднята рука со шляпой, а голова отбита» [10, с. 137–138]. В этом описании следует также обратить внимание на серый цвет. Наблюдается усложнение художественной семантики данного эпитета, в отличие от использования серого цвета по отношению к Анне Сергеевне, здесь цвет теряет положительный оттенок, приобретает значение скуки, символизирует однообразную мертвенную жизнь. И неслучайно, когда Гуров пошел искать дом, где живет Анна Сергеевна, он опять видит серый цвет: «Как раз против дома тянулся забор, серый, длинный, с гвоздями» [10, с. 138].

Анализируя урбанистический пейзаж, мы видим, что, несмотря на различие эмоциональной нагрузки, три города в этом рассказе объединяются общими чертами: скука, духота и безвыходность. На этом основании можем говорить о семантике концепта «Город» в чеховском рассказе «Дама с собачкой»: город душит героев, здесь они не находят счастья и спасения. При этом здесь наблюдается включение элементов семантики концепта «Провинция» в творчестве А. П. Чехова в целом: «…в чеховском мировосприятии провинция связывается с рутиной, бездуховностью и маркируется как действительностью со знаком “минус”» [3, с.330].

Ландшафтный пейзаж в рассказе «Дама с собачкой» встречается только в сцене, когда Гуров вместе с Анной Сергеевной совершает ночную поездку в Ореанду: «Листва не шевелилась на деревьях, кричали цикады, и однообразный, глухой шум моря, доносившийся снизу, говорил о покое, о вечном сне, какой ожидает нас. Так шумело внизу, когда еще тут не было ни Ялты, ни Ореанды, теперь шумит и будет шуметь так же равнодушно и глухо, когда нас не будет. И в этом постоянстве, в полном равнодушии к жизни и смерти каждого из нас кроется, быть может, залог нашего вечного спасения, непрерывного движения жизни на земле, непрерывного совершенства» [10, с. 133–134]. В этом описании А. П. Чехов прямо дает ответ на вопрос о том, где найти счастье и спасение: природа – единственное спасение. По нашему мнению, семантика концепта «Природа» в этом рассказе и семантика концепта «Усадьба/Сад» в творчестве А. П. Чехова в целом

тождественны. А. С. Собенников в работе «Оппозиция “дом – мир” в художественной аксиологии А. П. Чехова и традиция русского романа» пишет о том, что усадьба, это «единственное на земле место, где герой переживает недолгое чувство гармонии с миром и людьми» [5, с. 144].

Если выстроить четыре проанализированных выше пространства (Москва, Ялта, город С, горы в Ореанде) в ряд по сюжетной линии, то прослеживается волнообразное изменение внутреннего состояния Гурова. Завязка рассказа происходит на набережной Ялты. Прожив здесь две недели, герой «стал интересоваться новыми лицами». Таким образом, в результате переезда из Москвы в Ялту происходит подъем его душевного состояния, и в Ореанде этот подъем достигает кульминационной точки. На фоне великолепной природы, перед бескрайним морским простором герой размышляет над ключевыми мировоззренческими вопросами о вечности и совершенстве**.** И здесь в семантике концепта «Природа» прослеживаются элементы, традиционные для русской романтической литературы (на романтические традиции в чеховском творчестве указывали, в частности, такие современные исследователи, как Н.П. Гусихина, М.В. Литовченко, А. И Парфенов), в которой бытовало мнение о том, что в природе «находила забвение измучившаяся душа романтика, уставшего от одиночества и людского равнодушия» [4, с. 5].

Существует мнение, что А. П. Чехов в своем творчестве часто оставлял финал открытым, побуждая читателя самостоятельно найти ответ на вопрос, волнующий героев произведения. В. И. Тюпа, анализируя финалы чеховской прозы, в работе «Коммуникативная стратегия чеховской поэтики» отметил: «Часто читатель сам должен завершить ситуацию, ибо финалы... открыты в так называемый “вероятностный мир”». [9, с. 148] О концовке рассказа «Дама с собачкой» современник А. П. Чехова критик Е. А. Соловьев писал так: «Этот рассказ – отрывок, он даже не заканчивается, и его последние строки только наводят на мысль о какой-то предстоящей жестокой драме жизни» [6, с. 239–240]. Исходя из проведенного анализа пейзажных зарисовок, в частности, из толкования семантики концепта «Природа», приходим к выводу, что автор, по крайней мере, намекал на исход описанной драмы. Как показано в нашем исследовании, герой достиг душев-

ной гармонии только во время приближения к природе, где царит абсолютная свобода, где полное отсутствие людской суеты. В этом, считаем, кроется двухполярная модель мира автора, которая может быть описана посредством бинарной оппозиции: «природа – цивилизация» (последняя представлена концептом «Город»). По мере движения человека по ценностной вертикали от цивилизации к природе его душевное состояние проходит периоды подъема и спада. Согласно этой системе, Гуров и Анна Сергеевна, если хотят «избавить себя от необходимости прятаться, обманывать, жить в разных городах, не видеться подолгу», то им остается только одно: вернуться туда, где герои, будучи «успокоенными и очарованными видом этой сказочной обстановки — моря, гор, облаков, широкого неба», ощущали гармонию в отношениях не только друг с другом, но и с окружающим миром, где им открылся истинный смысл бытия и истинные ценности, где они поняли, «как, в сущности, если вдуматься, всё прекрасно на этом свете, всё, кроме того, что мы сами мыслим и делаем, когда забываем о высших целях бытия, о своем человеческом достоинстве» [10, с. 134]. Вернуться к Ореанде, где герои пришли к убеждению, которое, видимо, являлось истинным и для самого автора, так как оно выражено и в других его произведениях. Например, в рассказе «О любви» А. П. Чехов писал: «…со жгучей болью в сердце я понял, как ненужно, мелко и как обманчиво было всё то, что нам мешало любить. Я понял, что когда любишь, то в своих рассуждениях об этой любви нужно исходить от высшего, от более важного, чем счастье или несчастье, грех или добродетель в их ходячем смысле, или не нужно рассуждать вовсе» [10, с. 74].

Таким образом, концепты «Природа» и «Город», реализованные посредством ландшафтного и урбанистического типов пейзажа, являются элементами бинарной оппозиции «природа – цивилизация», экспликация которой представляется основой авторской концепции мировосприятия, нашедшей свое отражение в анализируемом произведении.

Литература

1. Болтонова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Гуманитарные науки (Филология). 2007.

Вып. 2 (65). – С. 74–79.
2. Васильева Т. И. Литературоведческий подход к изучению художественного концепта/ Филологические науки. Вопросы теории и практики// Тамбов: Грамота, 2012. № 7 (18): в 2-х ч. Ч. I. – С. 51–54.
3. Иванова Н. П. Мир как автопортрет. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2010. – 385 с.
4. Никольский В. А. Природа и человек в русской литературе XIX века (50-60-е годы). Калинин, 1973. – 226 с.
5. Собенников А. С. Оппозиция дом – мир в художественной аксиологии А.П. Чехова и традиция русского романа // Чеховиана. Чехов и его окружение. М., 1996.
6. Соловьев Е. А. Книга о Максиме Горьком и А.П. Чехове. – СПб., 1900.
7. Тарабукин Н. М. Философия пейзажа [элекстронный ресурс] / Н.М. Тарабукин // URL: http://nesusvet.narod.ru/ico/books/tarabutin/tar2.htm.
8. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. Т. 15. М.: Художественная литература, 1978.
9. Тюпа В.И. Коммуникативная стратегия чеховской поэтики // Чеховский вестник. М.: Изд-во «Скорпион», 2005. №16. – С. 137–152.
10. Чехов А. П. Рассказы, повести // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т. 10. [Рассказы. Повести], 1898-1903. М., 1977. – 222 с.

СЕМАНТИКА ЗАГЛАВИЯ РОМАНА “LOST EMPIRES” («ДЯДЯ НИК И ВАРЬЕТЕ») ДЖ. Б. ПРИСТЛИ

Ю.В. Чернова
chernova_jv@mail.ru
ФГБОУ ВО Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина
(Москва)

В 1965 году вышел в свет роман Дж. Б. Пристли “Lost Empires”, в котором писатель, обращаясь ретроспективно к довоенному периоду, постоянно дает отсылки к ставшим для него очевидными последующим изменениям в жизни общества и театра.

Художественный перевод является формой межкультурной коммуникации, в связи с чем основной задачей переводчика становится интерпретация и передача коммуникативного намерения автора. Однако социокультурный контекст зачастую не совпадает, что усложняет задачу переводчика. Многочисленность интерпретаций, заложенная в оригинальном заглавии, не считывается ино-

странным читателем из-за отсутствия знаний о культурно-историческом контексте, что приводит к адаптации заглавия произведения. Этот процесс наблюдается в переводе романа Дж. Б. Пристли “Lost Empires” как «Дядя Ник и варьете».

В настоящее время слова «варьете» и «мюзик-холл» часто употребляются как синонимы, обозначая сходный тип театра и представления. Общими особенностями такого типа представлений являются зрелищность, эксцентричность, комедийность, развлекательная функция. Основной признак варьете, сближающий театр с рестораном, — столики перед сценой — перестает быть обязательным только в 1920-х. Содержательный аспект этих представлений практически идентичен, что позволяет в данном произведении использовать эти названия как синонимы. Программы выступлений мюзик-холла и варьете включали не только песни и сценки, но и номера жонглеров, акробатов, фокусников. Автор стремится к точному описанию сценической жизни актеров, к описанию их номеров, акцентируя внимание читателя на театральной составляющей мюзик-холла при всей его развлекательности и внешней легкости.

Тема мюзик-холла/варьете вынесена в русскоязычное название произведения, поскольку театральный мир является ядром повествования. Персонажи произведения условно делятся на людей театра, которые преданы своему делу, считая его смыслом жизни, и на тех, для кого это всего лишь способ заработать на жизнь.

Наиболее интересен образ дяди Ника, который, благодаря упорству и трудолюбию, из простого человека становится фокусником («гвоздем программы») и достигает признания публики. Он знает все и о мюзик-холле, и о публике, по всем вопросам имеет собственную точку зрения. В то же время он презирает всех артистов, которые с ним работают, особенно мюзик-холльных, и не питает особого уважения к зрителям. Главное для него — его мастерство. Он не стремится обмануть публику, а пытается заставить увидеть то, что он хочет: «И потом, я честный иллюзионист. Я хочу сказать, я откровенно делаю все для развлечения публики, не то что эти фокусники в Вестминстере, Уайтхолле и в Сити, лицемеры чертовы! Но конечно, большинству людей – особенно англичанам – хочется, чтобы их обманывали.

Они сами готовы тебе помогать» [2, с. 188].

Если выступления на сцене он не любит и рассматривает их только как заработок, то сами фокусы — его стихия. При любой возможности он оттачивает собственное мастерство, перенося искусство иллюзиониста в реальную жизнь. Для него это способ показать окружающим свой ум и мастерство. При всем его отрицании сцены ему всегда нужна публика, будь то карманные фокусы или исчезновение людей. С другой стороны, фокусы в жизни позволяют ему ненадолго прогнать скуку: «У людей вроде меня – неглупых, у тех, кого нелегко провести, которые видят все насквозь, – беда в том, что им все быстро надоедает. От всего их воротит» [2, с. 189].

По его мнению, людям всегда будут нужны развлечения, которые позволят им уйти от реальности: «Вот тут-то и появляются иллюзии – честные иллюзии, вроде моих, для развлечения, и большая гнусная ложь, там, за стенами театра, когда наше представление окончено» [2, с. 189].

Для дяди Ника демонстрация фокусов – это стабильный заработок, но не сама жизнь. В произведении зачастую его называют “Old Nick”, что является игрой слов, поскольку в английском языке это устойчивое выражение означает «дьявол», «сатана». Игра слов, заключенная в его имени, связана с отношением окружающих к нему. «Он одно только и любит – страх на людей наводить; настоящий Старый черт. Умен, спору нет, это всякий скажет, зато все и рады-радешеньки быть от него подальше» [2, с. 162].

В англоязычном названии “Lost Empires” нет ни упоминания «варьете/мюзик-холла», ни имени одного из героев. В англоязычном названии романа заложена двойственность эпохи. В «Английской Империи» существовала еще и «Империя мюзик-холлов», «Эмпайрсов».

Мюзик-холл, в отличие от варьете, на рубеже XIX–XX веков в Англии был приближен к театру. О мюзик-холле заговорили как о национальном достоянии (the people’s culture), как о квинтэссенции «английскости» [6, с. 23]. Однако наравне с этим появляется критика мюзик-холла, утратившего свою самобытность из-за коммерции.

Как отмечает Б. Фолк, в первое десятилетие XX века было построено огромное количество новых театральных зданий

для мюзик-холлов. Мюзик-холлы под руководством Эдварда Мосса стали носить названия «Империя». В 1899 году Эдвард Мосс создал театральное объединение, которое носило название Империя Мосса [7, с. 39]. Популярность мюзик-холлов была связана с тем, что театр давал людям веру в то, что человек управляет своей судьбой, поскольку на сцене лондонских мюзик-холлов выступали не только потомственные актеры и актрисы, но и те, кто попал на сцену из низов общества.

Однако после войны популярность мюзик-холлов начала ослабевать, поскольку появились новые формы для развлечения публики. Жонглирование и фокусы после упадка мюзик-холла ушли в мир цирка, где по сей день остаются очень популярными у зрителей. Песенные номера перешли в жанр оперетты, которая в Британии стала развиваться только в 30-е годы XX века, а в дальнейшем и мюзикла, чей расцвет пришелся на 60-е [1, с. 34].

Роман «Lost Empires» (1965) С. Г. Липнягова относит к роману-метафоре, поскольку в нем театр не только место действия, но и образ, в котором заключена идея произведения. Конфликт романа – взаимодействие и борьба театрального и нетеатрального начал. События, описанные в произведении Дж. Б. Пристли, охватывают конец 1913 и начало 1914 года. Время, пришедшее на смену викторианской эпохе, было названо «эдвардианским веком»: «Эдуардов век стал по существу сумерками викторианской эпохи, но большинство из нас, живущих тогда, не заметили, что свет стал меркнуть. Нам казалось, что свет сияет как никогда ярко» [3, с. 28]. Историк Эрик Хобсбаум [4] называет период с 1880 по 1914 годы «Веком Империи», отмечая двойственность этого периода. С одной стороны, это время мира и стабильности в странах Западной Европы, а с другой, именно оно взрастило людей, которые привели мир в состояние войны.

С началом войны для главного героя заканчивается карьера актера и начинается служба в армии. Популярность мюзик-холлов начала угасать после Первой мировой войны, таким образом, название произведения, с одной стороны, указывает на ушедшую эпоху мюзик-холлов, а с другой, говорит о потерянной Англии, жизнь в которой изменилась после войны. Герои романа, жившие в мире театра, не смогли найти себя в новой жизни, а остальным остается вспоминать прекрасное прошлое, свою мо-

лодость, которая была связана с мюзик-холлом и которую уже никогда не вернешь [5, с. 153].

Повествование подчинено раскрытию метафоры «последних империй» и логики конца Английской Империи. Автор, демонстрируя осведомленность в истории театральной практики, показывает, что 1913–1914 годы стали переломными не только в мире, но и в эпохе мюзик-холла – за ними последовало его угасание. Именно в этот период мюзик-холл окончательно утратил связь с народной традицией и превратился в коммерческое предприятие.

Литература

1. Монд О. Л. Британский музыкальный театр 30–60 гг. XX в. // Вестник Томского Государственного Университета. № 2 (6). 2012. – С. 34–45.

2. Пристли, Дж. Б. Дядя Ник и варьете [Текст] / Пер. с англ. / Дж. Б. Пристли // Пристли Дж. Б. Избранные произведения в 2-х томах. М.: Художественная литература, 1990. – 573 с.

3. Тойнби, А. Дж. Цивилизация перед судом истории [Текст] / Пер. с англ. / А. Дж. Тойнби. М.: Астрель, 2003. – 324 с.

4. Хобсбаум, Э. Эпоха крайностей: Короткий двадцатый век (1914-1991) / Пер. с англ. Е. Нарышкина, А. Никольская / Э. Хобсбаум. М.: Независимая газета, 2004. – 632 с.

5. Fagge, R. The Vision of J. B. Priestley. L: Bloomsbury Academic, 2013. – 176 p.

6. Faulk B. Music Hall & Modernity: The Late-Victorian Discovery of Popular Culture. Ohio University Press, 2004. P. 23–28.

7. Waller D. The perfect man: the muscular life and times of Eugen Sandow, Victorian strongman. Brighton: Victorian Secrets, 2011. – 283 p.

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МАРИНИСТИКИ В ПЕРВЫХ ОЧЕРКАХ К. М. СТАНЮКОВИЧА

Чжан М.
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

Первые произведения К. М. Станюковича о море и моряках появились в пору службы автора во флоте. В 1863 г. «Морской сборник» напечатал его объемный очерк «Жизнь в тропиках», а в 1864 г. – сразу три сочинения: «Французы в Кохинхине», «Маде-

ра и Острова Зеленого Мыса» и рассказ «Шторм». Еще одно произведение – «Главу из очерков морской жизни» – в 1864 г. напечатал журнал «Эпоха». Сюжетные линии, ситуации, характеры моряков, отраженные в этих очерках, позднее будут неоднократно переосмыслены автором в его «морских» произведениях, однако именно первые очерки и именно в первоначальной редакции вызывают особый интерес, поскольку, с одной стороны, позволяют сфокусироваться на начальном этапе формирования авторских приемов, а с другой – зачастую содержат (в отличие от позднейших произведений) развернутые авторские рассуждения о задачах и методах маринистики, что позволяет проследить становление художественных принципов Станюковича, опираясь на четко выраженную авторскую рефлексию.

В очерке «Жизнь в тропиках» изображается монотонное течение жизни в период длительного морского перехода. Сосредоточенность на автономной жизни корабля позволяет Станюковичу ближе познакомить читателя с командой корвета. Это большой круг персонажей: команда насчитывала 160 человек [10, с. 31], и закономерно, что автору их пришлось группировать. Самая многочисленная группа – матросы. Именно они помогают ярко акцентировать особенности национального характера. Не случайно Станюкович описывает исполнение матросами народных песен.

Литературные обращения к русским песням как проявлению национальной самобытности – явление в XIX в. весьма распространенное. Одним авторам в «меланхоличных» ямщицких напевах слышалась «тоска, вызванная крепостным рабством» [7, с. 489–490], другим – воля к преодолению этого рабства [8, с. 73], Станюковичу же русские песни позволяют подчеркнуть оторванность команды корабля от родных брегов и ее привязанность к родине: «Наши песенники Вологодской губернии поют прекрасно; и часто «Лучинушка», «Не белы снеги» и «Вниз по матушке по Волге» раздаются по одинокому океану и навевают не на одну душу какую-то щемящую боль и тоску... [10, с. 11]. Станюкович избегает изображать моряков в качестве однородной людской массы. Он высвечивает портреты отдельных матросов, подчеркивая индивидуальность их характера и роли в экипаже. Так очерк

приобретал вид не тщательно продуманного полотна, а живой зарисовки с натуры.

Станюкович вводит в текст рассуждение о необходимости достоверного изображения национального характера и характеров индивидуальных и противопоставляет собственный способ осмысления морской жизни писательской манере Д. В. Григоровича, имея в виду цикл очерков последнего «Корабль “Ретвизан”», публиковавшийся в «Морском сборнике» в 1859–1860 гг. Григорович был одним из литераторов, которые откликнулись на приглашение Морского министерства описать экспедиции русского флота и таким образом укрепить его авторитет [1, с. 95]. В 1859 г. он отправился в годичное плавание, которое и послужило материалом для очерков.

Станюкович относится к очеркам своего предшественника критично и упрекает автора в том, что тот «дурно понял нашего матроса» и в результате, подчинившись чужой литературной традиции, изобразил русских моряков, в частности боцмана Воронова, как шаблонных «морских волков» «по рецепту Купера и Марриета» [10, с. 17–18]. Боцману Воронову Григорович уделил значительное место во 2 главе своих очерков [3, с. 130–137], озаглавив этот фрагмент «Боцман Воронов (физиологический очерк)» [3, с. 111], и действительно назвав своего героя по-французски «loup de mer», т. е. «морским волком» [3, с. 130].

В истории литературы хорошо известны примеры, когда использование западных трафаретных образов искажало представление о специфических российских типажах. Так, скажем, П. Мериме в начале 1850-х гг. пытался изобразить казаков как подобие знакомых европейцам флибустьеров [6, с. 49], что вело к деформации национального образа. Из рассуждений Станюковича следовало, что по тому же пути пошел и Григорович, поскольку он «вздумал сделать из боцмана Воронова какой-то в действительности не существующий тип русского моряка, более похожий на англичанина, американца, француза... что хотите, но только никак не на нашего православного, дельного, сметливого, но нисколько не страстного к морю, – русского матроса» [10, с. 17]. В противовес этому Станюкович кратко формулирует собственную художественную задачу в духе «натуральной школы»: «<…> Продолжаю, рабски списывая с действительности, <…>

повесть о том, как живут и что делают на судах матросы» [10, с. 17].

В очерке Станюковича «Мадера и Острова Зеленого Мыса» взор автора устремлен, прежде всего, на экзотику заморских земель, однако он и здесь рассуждает о художественных принципах изображения морских путешествий. Он подтрунивает над «марлиновским» «сентиментальным духом» [11, с. 144] и с иронией говорит о наивной романтизации: «А виды... Что за виды!.. Наверное, любой из петербургских поэтов посвятил бы страниц пять описанию вида Мадеры с моря, где б заметил даже, как волна с волной говорит и что именно говорит, какую повесть красивые рыбы, виднеющиеся сквозь прозрачную воду, рассказывают... Словом, не опустил 6ы ни малейшей подробности и восхитил бы тех из читательниц, которые любят спрашивать, закатив свои глазки к небесам: “Какое это чувство быть в апельсинной роще?” По крайней мере, подобный вопрос мне задала однажды барыня и была крайне удивлена, что я сконфузился и не мог дать подробного отчета о моих чувствах во время пребывания в роще апельсинной» [11, с. 135]. В противовес романтизированным текстам Станюкович в своем очерке с документальной достоверностью описывает ландшафты, местные нравы, хозяйственные особенности увиденных им земель.

Весьма развернуто соображения Станюковича о несовершенстве прежних описаний морской жизни и о необходимости более объективного подхода представлены в «полном реализма и демократизма очерке о русском матросе» [5, с. 93], озаглавленном «Глава из очерков морской жизни» (в позднейших редакциях получил название «От Бреста до Мадеры») и опубликованном в журнале М. М. и Ф. М. Достоевских «Эпоха». Описывая приземленные чаяния моряков при посещении иностранного порта: бильярд, мягкая постель, нормальная пища, – Станюкович, как бы извиняясь за этот прозаизм, рассуждает: «Ну, пусть себе путешествовавшие на наших судах на казенный счет господа в качестве литераторов сердятся, хоть и туманно сердятся, на нас за то, что мы к красотам природы относимся менее сочувственно, чем к хорошему кровавому ростбифу… Но на то они и *путешествуют*, а мы – *служим*… На то во время перехода им и было только и дела, что, лежа в своей каюте, – в то время, когда мы с вами, моряки,

мокли под дожем и пронизывались насквозь холодным ветром, – заранее предвосхищаться красотами той или другой местности или красотой голубого неба и мерцающих в небесной выси звезд и после дивить нас описанием сих красот в “Морском сборнике”. Согласитесь, что не натягивать же нам из-за Гончарова да Льховского чувства к природе и не стонать и не ахать при виде тропических видов с лесами, с узорчатыми облаками, с широколистыми деревьями и прочими диковинками, кои не видевший этих диковинок, но сочувствующий им читатель может зреть на поэтических страницах поэтической книги доктора Вышеславцева» [9, с. 4–5].

Этот пассаж нуждается в комментарии. Говоря о И. А. Гончарове, Станюкович, конечно, намекает на цикл очерков «Фрегат “Паллада”», основанных на впечатлениях от морской экспедиции 1852–1855 гг., в которой участвовал писатель. В 1855–1856 гг. эти очерки публиковались в разных журналах, в том числе – в «Морском сборнике». Б. М. Энгельгардт замечает: «Когда <…> появились, наконец, гончаровские очерки плавания на фрегате “Паллада”, они вызвали среди кронштадтских моряков <…> чувство неопределенного разочарования, недоумения и даже обиды. Им, осведомленным из первых рук о всех событиях героического похода, трудно было помириться с изображением его в виде какой-то увеселительной прогулки по трем океанам» [12, с. 310]. По всему видно, что и Станюкович отчасти разделял мнение своих сослуживцев. Что касается морских очерков И. И. Льховского (близкого друга Гончарова), то они создавались по впечатлениям автора от кругосветного плавания, совершенного в 1859 г. и печатались в «Морском сборнике» в 1861–1862 гг. Исследователи отмечают, что Льховский ориентировался на традицию «Фрегата “Паллады”», «если иметь в виду преимущественное внимание авторов к людям и событиям, увиденным “на берегу” во время стоянок корабля и описанных <…> хорошим литературным языком» [1, с. 92]. Действительно, оказавшись, например, в Сан-Франциско, Льховский подробно изобразил свою поездку в Неваду, но корабельную жизнь представил лишь посредством краткого полилога в кают-компании, участники которого совершенно обезличены [4, с. 3–5]. Довольно скудно детали корабельного быта представлены и в книге

А. В. Вышеславцева «Очерки пером и карандашом из кругосветного плавания» [2], хотя их автор и был «своим человеком» на корабле: он совершал кругосветное плавание в 1857–1860 гг. в качестве военного врача. Вышеславцев следовал манере Гончарова [1, 106], обновив ее за счет включения в текст обширной научной информации.

Для Станюковича была очевидна неготовность литературной традиции, заточенной на описание заморских курьезов, к изображению реальной корабельной жизни, где любопытство к экзотике отступает перед служебными обязанностями. В качестве иллюстрации он описывает типичный случай: «Помню, входили мы в Ботавию… Виды были прекрасные… Кудрявые это деревья разные… Птицы разноцветные… Камушки светлые… Я уже было впечатляться начал, <…> рассчитывал, сколько это у меня страниц поэтических выйдет, где на каждую птицу полстраницы достанется, да совсем забыл о котра-брасе, что у меня тянули…» В результате «впечатлившийся» моряк получил строгий выговор за невнимательность, после чего размышлял следующим образом: «Чтоб им пусто было… этим видам! <…> Зачем я не путешествую в качестве литератора!.. Не знал бы я тогда контра-браса, а главное – впечатляться-то… впечатляться сколько бы было времени! И хоть, признаться, крайне прискорбно, что мы вместо осмотра музеев да изучения нравов осматриваем гостиницы и изучаем нравы в не совсем высшем обществе, но что делать, коли последнее нам в ту минуту приятней <…>. Тут уж туманными серчаниями вроде серчаний г-на Льховского (зри «Мор<ской> сб<орник>» 1862 г.) не поможешь!» [9, с. 7]

Суммируя изложенные замечания и размышления Станюковича, можно заключить, какие недостатки он видел в современной ему литературе о русском флоте и какие пути искал для преодоления этих недостатков. Станюковичу явно претила литературная манера поэтизировать заморскую экзотику, но при этом обходить вниманием жизненные реалии русского флота, игнорировать ментальные особенности русских моряков, их нужды и устремления, тяготы и радости их службы. Именно поэтому уже в первых своих очерках Станюкович начинал создавать широкую галерею морских характеров, стремясь отразить не только их многообразие, но и формирующие их условия. Молодой моряк-

очеркист пытался найти поэзию в деталях флотского быта, в национальной самобытности русского моряка, который, по убеждению автора, не рожден для морской службы, но все же оказывается «прекрасным матросом» благодаря «богатству своей натуры» [10, с. 19].

Литература

1. Вильчинский В. П. Русские писатели-маринисты. М.–Л., 1966. – 234 с.
2. Вышеславцев А. В. Очерки пером и карандашом из кругосветного плавания в 1857, 1858, 1859 и 1860 годах. СПб., 1862. – 600 с.
3. Григорович Д. В. Корабль «Ретвизан» (Год в Европе и на европейских морях) // Морской сборник. 1859. № 5. – С. 111–141.
4. Льховский И. И. Сан-Франциско (Из заметок о кругосветном плавании) // Морской сборник. 1861. № 1. – С. 3–46.
5. Нечаева В. С. Журнал М М. и Ф М. Достоевских «Эпоха». 1864–1865 гг. М., 1975. – 302 с.
6. Орехов В. В. Казак-флибустьер в критике П. Мериме // Критика. Драматургия. Театр. З доповідей V–IX Міжнар. читань молодих вчених. Харків: ХНПУ, 2005. – С. 47–51.
7. Орехов В. В. Образ ямщика во французском тексте и российском контексте // Русский язык в поликультурном мире: X Междунар. научно-практич. конф-ция (8–11 июня 2016 г.): сб. науч. статей. В 2-х т. Симферополь: «АРИАЛ», 2016. Т. 1. – С. 486–492.
8. Орехов В. В. Русские «скифы»: эволюция образа // Вестник славянских культур. №1 (XI). М.: ГАСК, 2009. – С. 68–74.
9. Станюкович К. М. Глава из очерков морской жизни // Эпоха. 1864. № 9. – С. 1–32.
10. Станюкович К. М. Жизнь в тропиках (Глава из очерков морской жизни) // Морской сборник. 1863. № 5. – С. 1–42.
11. Станюкович К. М. Мадера и Острова Зеленого Мыса (Еще глава из очерков морской жизни) // Морской сборник. 1864. № 6. – С. 135–154.
12. Энгельгардт Б. М. Путевые письма И. А. Гончарова из кругосветного плавания: «Фрегат “Паллада”» // Литературное наследство. М., 1935. Т. 22–24. – С. 309–343.

ОСОБЕННОСТИ НАТУРАЛИСТИЧЕСКИХ ПОРТРЕТОВ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОВЕСТЯХ А. И. КУПРИНА

О.Н. Шинкевич
olgakatrenko99@gmail.com
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
(Нижневартовск)

Признанный писатель-реалист А. И. Куприн подарил читателю многообразие литературных портретов персонажей: от загадочно-романтических («Олеся») до презрительно-натуралистических («Яма»). Такой широкий диапазон познания человеческой души отражает мировоззренческую концепцию автора. Куприн все чаще раскрывает свои творческие способности в жанре повести, наполняя сюжет многочисленными образами, которые характеризует с помощью детализированных портретов. В мастерстве портретирования Куприн не оригинален, он следует традициям эпохи реализма в создании образа персонажа, становясь последователем великих классиков XIX века. Об этом свидетельствует психологизм, присущий произведениям Куприна, наличие которого требует от автора введения не только психологических портретов, но и других художественных приемов психологического изображения (внутренний монолог, склонность персонажей к самоанализу и др.). «Вслед за Толстым Куприн часто для психологического раскрытия характера дает монолог героя, как бы непосредственно вводя читателя во внутренний мир Ромашова», – отмечает А. Г. Соколов [7, с. 59].

Естественно, что психологизм изображенного мира сложно реализуется в малых эпических жанрах, и Куприн усиленно работает над созданием повестей. По мнению исследователей творчества А. И. Куприна, именно повесть стала жанром, определяющим зрелость и профессионализм писателя, в то время как «в большинстве ранних рассказов главное внимание обращено на внешний ход событий, образы действующих лиц сплошь и рядом эскизны и схематичны» [1].

А. А. Волков замечает, что первая повесть писателя «Впотьмах» отражает намерение Куприна овладеть «искусством портретных характеристик, реалистического раскрытия внутреннего мира персонажей» и то, что он «упорно ищет свой стиль» [2, с. 9]. «1893 год определил будущее Куприна как писателя. Им создана

повесть “Впотьмах”. Отныне Куприн – знаток человеческой души, умелый рассказчик», – отмечает исследователь К. Трунин [8, с. 7].

Анализируя повести А. И. Куприна разных периодов творчества (в частности, повесть «Яма» (1909), можно отметить, как постепенно, работая в данном жанре, Куприн начинает тяготеть к роману. Однако о неудачных попытках создания крупной повествовательной формы свидетельствует ряд научных трудов, анализирующих творчество писателя. Так, исследователь А.Г. Соколов замечает, что «произведение состоит из сцен, портретов, деталей, характеризующих жизнь обитательниц публичного дома. И все это вне общей логики развития характеров. Частные конфликты не сведены к общему конфликту. Повесть отчетливо распадается на описания отдельных подробностей быта» [7, с. 62]. «Проще говоря», – отмечает исследователь С. А. Тузков, – «здесь мы сталкиваемся с не совсем удачной попыткой втиснуть жанровое содержание романа в форму повести» [9, с.114–115]. Хотя научное мнение о специфике жанра повести таково, что «история повести представляет значительные трудности для изучения: жанр этот весьма лабильный, гибридный, существующие границы между повестью и рассказом, повестью и небольшим романом весьма подвижны» [6]. На смешение жанров в повести Куприна «Яма» указывает также и один из первых исследователей А. И. Куприна – В. Н. Афанасьев: «Итак, вместо центральных героев – среда обитательниц публичного дома. Отсюда значительный элемент чисто *очерковой* описательности, отсюда обилие самых различных эпизодов, мало, по существу, связанных между собой» [1]. Исследователь обвиняет писателя в отсутствии «четкой идейной концепции», по сравнению с «Молохом» и «Поединком».

Следует отметить, что попытки создания романа повлияли и на стиль, и на художественный метод писателя. Так, А. Г. Соколов говорит о «кризисе реализма писателя» в период попытки создания романа: «В повести сказалось явное нисхождение купринского реализма к *натурализму*» [7, с. 62]. «Во второй и третьей частях повести значительно усиливаются элементы *натурализма*, сказавшиеся прежде всего в чрезмерном подчеркивании тех сторон жизни публичного дома, которые сообщают повествованию излишнюю грубость и физиологичность» [1].

Характеризуя творческое становление Куприна в жанре повести, необходимо отметить его тяготение к созданию натуралистических портретов еще в ранней повести «На переломе» («Кадеты») (1900), в которой откровенно и неприкрыто изображались учителя глазами ребенка: «Чего, например, стоил один Фиников, учитель арифметики в младших классах. Приходил он в класс оборванный, нечесаный, принося с собою возмутительный запах грязного белья и никогда не мытого тела» [4, с. 64].

В повести «Яма» посетители публичного дома изображаются как «глухонемые, слепые, безносые, с дряблыми, отвислыми телами, с зловонным дыханием, плешивые, трясущиеся, покрытые паразитами – брюхатые, геморроидальные обезьяны» [5, с.9]. Данный натуралистический портрет-описание дополняется элементом портрета-впечатления, суть которого заключается в минимальном количестве портретных черт и деталей, в результате чего «остается только впечатление, производимое внешностью героя на стороннего наблюдателя или на кого-нибудь из персонажей произведения» [3, с. 50]. Наконец, изображение данного персонажа укладывается в рамки портрета-сравнения с животным. Синтез портрета-описания и портрета-впечатления Куприн использует и при знакомстве читателя с хозяйкой незавидного заведения: «Сама хозяйка, на чье имя записан дом, – Анна Марковна. Ей лет под шестьдесят. Она очень мала ростом, но кругло-толста: ее можно себе представить, вообразив снизу вверх три мягких студенистых шара – большой, средний и маленький, втиснутых друг в друга без промежутков; это – ее юбка, торс и голова» [5, с. 11].

Куприн изображает в презрительно-натуралистическом виде не только критикуемых им посетителей публичного дома, но также его управляющих, при этом осознанно используя типичные портретные характеристики, словно с целью скинуть всех в одну огромную презрительную яму, где образы сливаются в единое безобразное целое: «две экономки – старшая и младшая. Старшая – Эмма Эдуардовна. Она – высокая, полная шатенка, лет сорока шести, с жирным зобом из трех подбородков. Глаза у нее окружены черными геморроидальными кругами» [5, с.12].

Особенность натуралистического портрета обитательниц публичного дома в повести заключается в его статичности: «Об-

разы большинства обитательниц публичного дома даны Куприным статично, без какого бы то ни было развития, что в значительной мере определяется самим материалом, изображающим жизнь, подобную гнилому, неподвижному болоту» [1]. Однако в отличие от портретов посетителей и управляющих публичного дома, портреты его обитательниц – непосредственных воплотителей идейного замысла писателя – Куприн изображает в аспекте основной мысли произведения: попытка объяснить и оправдать то, что с нравственной позиции оправданию не подлежит. Поэтому Куприн, изображая постоялых обитательниц публичного дома, словно старается оправдать их поведение.

Во внешней привлекательности девушек заключено авторское отношение к изображаемым субъектам. Портреты падших женщин многочисленны и разнообразны, но в каждом заключена положительная черта: «Зоя, высокая, *красивая* девушка, с круглыми бровями, с серыми глазами навыкате, с самым типичным белым, *добрым* лицом русской проститутки» [5, с. 16].

«Женя, лежит за их спинами на кровати навзничь, читает растрепанную книжку «Ожерелье королевы», сочинение г. Дюма, и курит. Во всем заведении она единственная любительница чтения и читает запоем и без разбора <…>.Она высокая, худая брюнетка, с *прекрасными* карими, горящими глазами» [5, с. 16–17].

«Нюра – маленькая, лупоглазая, синеглазая девушка; у нее белые, льняные волосы, синие жилки на висках. В лице у нее есть что-то тупое и невинное, напоминающее белого пасхального сахарного ягненочка. <…> и если говорит, то говорит так много и так быстро, что у нее летят брызги изо рта и на красных губах вскипают пузыри, как у детей» [5, с. 16]. Инфантилизм и детскость – пожалуй, главное оправдание поведения девушек автором, так как дети – несформированные до конца личности, часто не способные оценивать собственные поступки и не несущие ответственности за происходящее.

Повесть «Яма» изобилует большим количеством натуралистических портретных характеристик, которые выполняют психологическую функцию: «Этот мир в повести Куприна представлен целой галереей психологически точных, детально выписанных портретов» [9, с.118].

С помощью детализированного портретного описания пер-

сонажей с элементами портрета-впечатления и портрета-сравнения происходит полное погружение читателя в сюжетную линию, а также проводится художественная идея произведения. Можно утверждать, что данный художественный прием явился доминирующим в раскрытии идейного замысла повести Куприна.

Литература

1. Афанасьев В. Н. А. И. Куприн. Критико-биографический очерк. – М.: Художественная литература, 1960. – 205 с.
2. Волков А. А. Творчество А. И. Куприна. Изд. 2-е. М.: Худож. лит., 1981. – 360 с.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, Наука, 2000. – 163 с.
4. Куприн А. И**.** Полное собрание сочинений в 10-ти т. М.: Воскресенье, 2006–2007. Т. 4. Повесть. Рассказы. Очерки. 584 с. с илл.
5. Куприн А. И. Полное собрание сочинений в 10-ти томах / А. И. Куприн. – Т. 6. Повести. Рассказы. М.: Воскресенье, 2007. – 560 с. с илл.
6. Русская повесть XIX века: История и проблематика жанра / Под ред. Б.С. Мейлаха ; АН СССР, ИРЛИ. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1973. – 564 с.
7. Соколов А. Г. История русской литературы конца XIX- начала XX века: Учеб. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Высш. шк.; изд. Центр Академия, 2000. – 432 с.
8. Трунин К. А. Куприн. Критика и анализ литературного наследия, 2018. – 220 с.
9. Тузков С. А. Неореализм: Жанрово-стилевые поиски в русской литературе конца XIX – начала XX века : учебное пособие / С. А. Тузков, И. В. Тузкова. – 3-е изд. стер. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 335 с.

СЕМАНТИКА ГЛАГОЛА “ПЕТЬ” В ИДИОЛЕКТЕ А.А. БЛОКА

А.А. Шульдишова
shuld_a@mail.ru
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
(Москва)

В составе “музыкальной” лексики А. Блока особое место занимает глагол *петь*, наблюдение над семантикой и поэтикой которого представляет интерес как для лингвистов, так и для литературоведов. Музыкальная метафоризация картины мира поэтом

связана с авторским осмыслением бытия. В нём образы музыки в некоторых случаях играют роль смыслообразующих центров произведений в целом. А наиболее естественной и наиболее часто использовавшейся Блоком семантической и поэтической связкой было сочетание глагола *петь* с лексемой *песня*. Обращаясь к теме песни, Блок продолжил и развил богатую русскую традицию, "идущую от Пушкина и Баратынского через Фета и Полонского к Ап. Григорьеву" [2, с. 121]. Однако поэт был сугубо индивидуален как в художественном воплощении музыкального образа "*песни*", так и в традиции "*воспевания*".

Образ песни выступает лейтмотивом, важной составляющей блоковского "романа в стихах". В состав триады из глагола *петь*, отглагольного существительного *пение* и существительного *песня* входят различные производные лексемы *петь* (приставочно-суффиксальные, приставочные глаголы и пр.), включая отглагольные формы (причастия, деепричастия), наречия, прилагательные, формы имени существительного, воспроизводящие основные смысловые вариации. Из 489 случаев использования лексем "триады" наибольшей является группа, включающая лексему "*петь*" и её производные (178 употреблений). Эта словоформа у поэта на протяжении всего творческого пути реализовалась поразному, раскрывая изменения в образах лирических героев. Отметим, что сочетаемость глагола *петь* с именами предметов придаёт ему особые оттенки "звучания". Они так же, как и другие средства поэтической выразительности, участвуют в создании центрального образа стихотворения.

Шесть основных значений глагола *петь*, отмеченных Академическим словарём русского языка [4], в идиолекте А. Блока "распределились" следующим образом. 25 раз поэт использовал его в значении '*Издавать голосом музыкальные звуки; передавать голосом музыкальные произведения*' с различными оттенками основной семантики, например, о людях: */ А* ***девушка****, венки сплетая, / Всё* ***пела****, плача и смеясь. /*[2]; о птицах: */* ***Она*** *вещает и* ***поет****, / Не в силах крыл поднять смятенных /*; о мифических существах: */ И на камнях* ***поют наяды*** */*. Нужно отметить особый случай использования глагола *петь* в составе развёрнутой мета-

[2] Для экономии пространства все примеры даны по собранию сочинений А. Блока в 8 томах без указания конкретных "адресов" (произведение, том, страница, стих) [1].

форы-оксюморона: */ Душа горела,* ***голос пел****, / В вечерний час звуча рассветом. /.*

В значении ‘*исполнять оперную партию; выступать на сцене, в театре в качестве певца, певицы*’ А. Блок использовал глагол “*петь*” всего один раз: */ И* ***тенор пел*** *на сцене гимны / Безумным скрипкам и весне /.*

6 раз в лирической трилогии глагол *петь* использовался А. Блоком в значении ‘*мелодично звучать, издавать певучие звуки (в т.ч. о музыкальных инструментах)*’ например: */ Так* ***пела*** *с детских лет /* ***Шарманка*** *в низкое окно /*; */ Один я стою и внимаю / Тому, что мне* ***скрипки поют*** */* и др. Отмечены также 17 случаев использования других вариантов этого значения, например: */ А там, в решотке балкона, / Шатался и* ***пел чугун*** */; / Там, еле слышный и незримый, /* ***Пропеллер продолжает петь*** *... /; /* ***Поет ручей****, цветет миндаль /; / Слаще* ***пой ты****,* ***вьюга*** */* и пр.

Лексема *петь* в переносном значении ‘*слагать стихи, поэмы и т. п.*’ использовалась А. Блоком, вопреки устойчивой традиции, сложившейся в поэзии XIX века, значительно реже (10 раз), например: / ***Буду петь****, вверяясь грустной лире, / Буду сердцем о Любви рыдать ... /*; */ Всегда* ***пою*** *– всегда певучий, / Клубясь туманами стиха /.*

В шестом значении ‘восхвалять пением, стихами, воспевать в стихах, песнях кого-, что-либо’ глагол “*петь*” поэт использовал 9 раз: / *Безвестный* ***раб****, исполнен вдохновенья, / Тебя* ***поет****. Его не знаешь Ты /; / Тебя* ***пою****, о, да! Но просиял твой свет /; / И он встречал ее в тени, / А* ***я*** *следил и* ***пел*** *их встречи /* и др.

Интересен пример романтической метафоры, в которой природный феномен, *вихрь* наделён способностью исполнителя фольклорных текстов: */ И* ***вихрь****, свистящий в голых прутьях, /* ***Поет*** *преданья старины ... /.*

В приведённых примерах лексема *петь* отражает значения, выделенные Академическим словарём. При этом индивидуально-авторские метафорические значения, выделенные нами, указанным словарём не отмечены. Отождествление *пения* с теми или иными “разнотембровыми” чувствами (любви, надежды, тоски, разочарования и пр.) лирических героев связано с воплощением А. Блоком сюжетной линии трилогии.

Поэтическое творчество А. Блока насыщено метафорическими значениями. С помощью слова поэт не просто метафоризовал, лирическое чувство но “омузыкаливал” его, “гармонизовал” высказывания в мажорной и минорной тональностях. Он существенно пополнил словарные значения глагола “*петь*” авторской неологией. Наиболее часто в языке поэта встречаются метафорические значения, связанные с образом возлюбленной, Прекрасной Дамы. Так в поэтических контекстах: */ А в сердце, замирая,* ***пел*** */ Далекий* ***голос песнь рассвета****. /* ***Рассвета песнь****, когда заря / Стремилась гаснуть, звезды рдели, / И неба вышние моря / Вечерним пурпуром горели!.. /; / При взгляде на нее мне вспомнится другая: / Счастливое дитя, что* ***молодость поет*** */; / Вчера еще были объятья, / Еще там улыбалось и* ***пело****. /.* Приведенные метафоры являются символом воспоминания, представления Её в мыслях. В стихах А. Блока образ *пения* возникает как предвестник встречи, предвкушения радости: */* ***Ты*** *одна меж задумчивых сосен – / И* ***поешь*** *о вечерней любви. /.*

Глагол “*петь*” Блок использует и при создании образа возлюбленной: */* ***Кто-то*** *шепчет,* ***поет*** *и любуется /; / Чей-то обманчивый* ***голос поет****, / Кто пробудился от сна и зовет? /.* Одним из штрихов к портрету становятся чувства лирической героини: / *Когда же мне* ***пела она*** *про любовь* /. Сходная поэтика характерна и для ряда других контекстов (*/ О, обманчивый голос! Певучая трель! /* ***Ты поешь*** *и не просишь ответа! /; / Томный* ***голос*** *пением нежным / Мне* ***поет*** *о южных ночах. /; / Валентина, звезда, мечтанье! / Как* ***поют*** *твои* ***соловьи****... /*). “Созвучно повторяют”, являются близкими контексты: */* ***Ты****, как заря, невнятно догорала / В его душе – и* ***пела*** *обо мне /* и */ Щеки бледны от бессонных мечтаний, / И замирающий* ***голос поет*** */,* связанные с выражением чувств, влечения, любви. В некоторых контекстах, описывающих лирическую героиню, семантика отличается от предыдущих, наполняется тревогой, предчувствием расставания – ‘облик “Ты” страшного мира’: */ Пляши и* ***пой*** *на пире, /* ***Флоренция****, изменница, / В венке спаленных роз!.. /; /* ***Вам*** *– зеленоглазою наядой /* ***Петь****, плескаться у ирландских скал. /.*

Приведённые иллюстрации служат воплощению лирической героини. Однако стоит обратить внимание и на использование лексемы *петь* при описании лирического героя. Семантическое

наполнение этого образа также разнотонально. Один из основоположников русского музыкознания В. Ф. Одоевский отмечал, что “музыка есть истинное выражение внутреннего чувства” [3, т. 1, с. 128]. А. Блок сформировал внутренний мир своего лирического героя на собственном мирослышании. Оно выражается, в частности, в особенностях индивидуально-авторского “омузыкаливания” лирического образа.

Большинство стихотворений Блока посвящено кругу тем, связанных с мистическим романом поэта и Прекрасной дамы. Для лирического героя А. Блока также характерна семантическая многозначность используемых лексических единиц “триады”. В блоковских стихотворениях возникает образ *пения*, как предвестника грядущего пробуждения силой великой любви: */ Мглистой ночью о нежной весне /* ***Будет петь*** *твоя* ***кровь*** *во мне! /.* Следующий метафорический образ служит для выражения восторга, воодушевления, подъёма: */* ***Пой*** *любовь, пусть с дивной песней / Голос льется всё сильней, / Ты прекрасней, ты прелестней, / Чем полночный соловей!.. /.* В общий контекст блоковского “романа” органично вписываются метафорические значения а) ‘воспоминание, мысленное воспроизведение Первой любви, образ возлюбленной, мысленное представление Её: */* ***Минувших дней младые были*** */ Пришли доверчиво из тьмы ... / Пришли и встали за плечами, / И* ***пели*** *с ветром о весне /*; */ Всё* ***поют и поют*** *вдалеке, /* ***Кто поет*** *– не пойму; а казалось, / Будто к вечеру там, на реке – / В камышах ли, в сухой осоке, – / И знакомая песнь раздавалась /; / Казалось, там, за дымкой пыли, / В толпе скрываясь, кто-то жил, / И очи странные следили, / И* ***голос пел*** *и говорил ... /; / Бедный* ***голос*** *средь ночи* ***поет****, / Будто прежняя милая тень /;* б) ‘активация чувств, радостная взволнованность’ – */ Я всех благодарил за слово утешенья / И руки жал, и* ***пела мысль*** *в крови /;* с) ‘надежда на будущую встречу’, часто подчёркнутая образом весны: */ Так окрыленно, так напевно /* ***Царевна пела*** *о весне. /.*

Динамика лирического чувства, переживаемого поэтом, отчётливо опознаётся в выборе лексических средств. Следующие стихотворные строки в содержательном плане отличаются от предыдущих. Семантические минорные тональности наблюдаем в контекстах, связанных с мотивом несбывшейся надежды: */ Ты*

вспомнишь, когда уйду на покой, / Исчезну за синей чертой, – / Одну только песню, что ***пел я*** *с Тобой, / Что Ты повторяла за мной /.* Семантически близкими являются контексты: */ Теперь* ***Тебе*** *и говорить и* ***петь****, / Я буду слушать, плакать неутешно, / Ты сердце-то ведь можешь пожалеть? / О, оправдай, когда Ты так безгрешна! /* и */* ***Кто же ты****, ночью* ***поешь*** *и не спишь? / Кто же ты, голос, обман мне сулишь? /.* К минорным тонам примыкают контексты с семантикой тоски по ушедшей любви: */ Они знают, что мне неведомо, / Но* ***поет*** *теперь лишь* ***одна*** *... /; / Скучала за стеной и* ***пела****, / Как птица пленная,* ***жена****. /; /* ***Не пой ты*** *мне и сладостно, и нежно: / Утратил я давно с юдолью связь /.* Возникает тема гибели идеала (мотив утраты, апатии): / *Полна усталого томленья, /* ***Душа*** *замолкла,* ***не поет****. /; / И что ж? Моя* ***душа*** *тогда лишь гимн* ***поет*** */; /* ***Поет*** *нам* ***снег*** */ Седой зимы, /* ***Поет*** *нам* ***снег*** *седой зимы ... /.*

В некоторых стихотворениях А. Блока образ *пения* передаёт значения ‘взаимные отношения, любовный экстаз, восторг’: */ Пусть рассвет глядит нам в очи, /* ***Соловей поет*** *ночной, / Пусть хоть раз во мраке ночи / Обовью твой стан рукой /; / Мы были вместе, помню я... / Ночь волновалась,* ***скрипка пела*** *... /;* / *И долго* ***будут петь свирели*** /; / *Вместе таин приобщались, /* ***Пели соловьи*** *...* /; / *Смычок* ***запел****. И облак душный / Над нами встал. И соловьи / Приснились нам… / Не соловей – то* ***скрипка пела*** */.* Семантически близкими являются контексты, связанные образом любви-страсти: */ И за облаком плыло и* ***пело мерцание тьмы****, / И влюбленность в погоне забыла, забыла свой щит. /;/* ***Я*** *ль* ***не пела****, не любила, / Поцелуев не дарила / От зари и до зари? /; /* ***Они поют*** *из темной ложи: / «Найди. Люби. Возьми. Умчи». /; / На оградах вспыхивают розы, / Тонкие* ***поют колокола****. /; / Карты ...* ***Цыганка поет****. /.*

В дополнение укажем ещё несколько метафорических значений глагола *петь* в текстах А. Блока, не отмеченных словарём.

Выявлены контексты, в которых глагол *петь* связан с семантикой 1) ‘издавать запах (благоухать), цвести’: */* ***Ландыш пел****, Она цвела, /* и 2) ‘светиться, блестеть, переливаться тонами’: */ Как белое* ***платье пело*** *в луче. /.*

Лексема *петь* благодаря присоединению к ней неопределённых местоимений *кто-то, что-то, что* приобретает семантику

‘звуковые проявления неясного происхождения’: */ И часто кажется – вдали, / <…> / Где мы пропели и прошли, / Еще* ***поет*** *и ходит* ***Кто-то*** */; / **Что** мне **поет**? Что мне звенит? /.* Сходная семантика характерна и для “обезличенных” глаголов 3 лица: */* ***Поет, поет****... / **Поет** и ходит возле дома ... /; / Где **что-то** жжет, **поет**, тревожит и горит! /; / И там – **прекрасное что-то**, / Казалось, **пело** в лугу. /.*

4) Контексты, в которых глагол *петь* включён в сложные семантические отношения с метафорическими сочетаниями, представляющими прошлое: */ Чтобы воскресший* ***глас Плакиды*** */* ***Не пел*** *страстей протекших лет. /; / Лишь* ***медь торжественной латыни*** */* ***Поет*** *на плитах, как труба /; /* ***Тень Данта*** *с профилем орлиным / О Новой Жизни мне* ***поет****. /.*

Проведённое исследование показывает, что А. Блок придавал большое значение “музыкальной” лексике. Можно констатировать, что лексема *петь* и её производные доминируют в его поэтической речи, связанной с музыкальными ощущениями. Значения и поэтика сочетаний глагола “*петь*” у А. Блока вариативны и не ограничиваются словарными значениями, а “столкновение” и “взаимовлияние” различных лексем, сочетающихся с глаголом “*петь*”, употреблённых поэтом, даёт богатые смысловые модуляции, связанные с воплощением лирических героев “романа” в различных “музыкальных” обликах, что характеризует и определяет знаковую черту идиостиля А. Блока.

Литература

1. Блок, А.А. Собрание сочинений [Текст] : в 8 т. / А.А. Блок ; под общ. ред. В.Н. Орлова. – М. – Л. : Гослитиздат, 1960 – 1963.

2. Мачульский, К.В. Александр Блок. Андрей Белый. Валерий Брюсов [Текст] / К.В. Мачульский. – М. : Республика, 1997. – 479 с.

3. Одоевский, В.Ф. Психологические заметки [Текст]. В 2 т. Т. 1 / В.Ф. Одоевский. – М. : Художественная литература, 1981. – 365 с.

4. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. – Т. 9. – / Отв. ред. Н.З. Котелова, Г.А. Качевская / М., Л. : Изд-во АН СССР, 1959.

ЭВОЛЮЦИЯ МОТИВА «МУХИ КАК МЫСЛИ» В РУССКОЙ ЛИРИКЕ

И.С. Юхнова
yuhnova1@mail.ru
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского»
(Нижний Новгород)

Сравнение «мысли как мухи» в русской литературе формировалось постепенно, и этот обертон смысла в связи с образом мухи возник не сразу. О.Л. Кулагина отмечает, что уже в сатирах Кантемира упоминаются эти насекомые, в том числе часто используется мотив поклонения мухам, который она комментирует следующим образом: «…герой «кланялся и мухам» – и это звучало, как высшая степень пресмыкательства и унижения» [3, с. 491].

Традиционно мухи прочно соотносились с нечистотой и миром мертвых. Такое понимание вписывалось в то восприятие мухи как «носительницы зла, моровой язвы, греха» [6, с. 188], которое закрепилось в христианской традиции. Однако в русской лирике наряду с традиционным пониманием фиксировались и другие смыслы – муха воспринималась как хрупкое и глупое существо, игралище стихийных роковых сил, которым она в силу своей слабости не способна противостоять. Попутно получала развитие мысль о недолговечности существования, мимолетности жизни.

Показательным в этом отношении является стихотворение М.В. Ломоносова «Стихи на туясок», которое датируют обычно между 1732 и 1734 годами – то есть годами обучения Ломоносова в Славяно-греко-латинской академии. В этом стихотворении «на случай» исследователи, как правило, не усматривают аллегорического смысла, однако современный читатель воспринимает его как притчу, так как сюжет стихотворения наводит на мысль о том, что минутное удовлетворение, наслаждение чревато гибелью. Примечательно при этом, что в стихотворении Ломоносова речь идет о рое мух, о множестве. Это коллективное стремление к гибели и способствует восприятию истории с мухами как некоего универсального закона.

В стихотворении Е.А. Боратынского «Ропот» «мушиная» тема получает свое развитие, но речь в нем идет о единичной мухе,

которая оказывается «противной» и раздражающей именно в силу своей единичности. Она надоедает, преследует человека, вырывая его из мира грез и размышлений. Негативное воздействие мухи на человека выражено уже в первой строке – «красного лета отрава, муха досадная». Прием инверсии выделяет эпитет, ставит его в значимую позицию. И именно такое инверсивное сочетание будет подхвачено поэтами, причем «досадной» будет восприниматься не только надоедливая муха, но и мысль человека, которая преследует, не оставляет. А черный цвет насекомого однозначно маркирует мысли человека как негативные, тяжелые, мрачные.

Н.Н. Мазур в статье «Метафизика мухи: Баратынский и Паскаль» доказывает, что в «Ропоте» «за мнимо-сатирическим фасадом скрывается философская проблематика» [4, с. 233] и выявляет важный источник данного сюжета у Боратынского. Она доказывает, что им является одна из «Мыслей» Блеза Паскаля: «Дух даже самого великого человека в мире так зависит от внешних обстоятельств, что малейший шум способен привести его в смятение. <...> Не удивляйтесь, если сейчас он не способен рассуждать здраво: муха жужжит у него над ухом и этого достаточно, чтобы он оказался не в состоянии дать разумный совет. Если вы хотите, чтобы он смог отыскать истину, прогоните насекомое, которое омрачает его разум и тревожит это могущественное сознание, управляющее городами и королевствами» [4, с. 234].

В этом отрывке для нас особое значение имеет не только сопряжение «мысли – муха», но и конструкция «Если вы хотите … , то…». Сама структура фразы у Паскаля такова, что в ней обозначается сторонний «наблюдатель», и действие – «отгоните» – предполагается как действие не самого мыслителя, а другого, того, кто нуждается в совете, кто не способен сам репродуцировать мысль. У Баратынского иначе: с мухой борется сам «мыслитель», это не стороннее по отношению к нему действие, а действие, совершаемое самим героем, в котором, как обнаруживается, живут две взаимоисключающие сущности: он и дитя цивилизации («нег европейских питомец»), и дикий скиф, варвар. Причем одна из этих сущностей уничтожает другую, опровергает ее, хотя и проявляется лишь на миг. Так или иначе, у Боратынского мысль и муха несовместимы, «“мощно-крылатая мысль” разрушается под воздействием маленького крылатого насекомого».

Лирическое воплощение мотива «мысли как мухи» обычно связывают с А. Апухтиным. Стихотворение «Мухи» было впервые опубликовано в 1885 году в журнале «Новь», но датируется 1873 годом на основании письма Апухтина П.И. Чайковскому от 25 июля 1873 года. В нем поэт обещает прислать композитору в следующем письме стихотворение «Мухи».

Это трагически-мрачное размышление вызвано вполне реальными причинами. С одной стороны, сказывались природные качества личности Апухтина, который был мнительным, ранимым, эмоциональным. Но кроме того, в начале 1870-х годов поэта настигла тяжелая болезнь, и оправиться от недуга он никогда уже не сможет. Все это усугубляло мрачные – «черные» – мысли и настроения.

Стихотворение по структуре, эмоциональному строю типично для Апухтина, который тяготеет к контрастам и антитезам (например, дня и ночи), к двоичным структурам (у него нередко появляются стихотворные «двойчатки»). Так и здесь выделяются две части, которые начинаются и заканчиваются похожими фразами, но со значимым смещением смысла:

- начало
- первая строфа – *«Мухи, как черные мысли, весь день не дают мне покою…»*;
- вторая строфа – *«Черные мысли, как мухи, всю ночь не дают мне покою…»*;
- финал
- первая строфа – *«Эх, кабы вечер придвинулся! Эх, кабы ночь поскорее!»*;
- вторая строфа – *«Эх! кабы ночь настоящая, вечная ночь поскорее!»*.

Что стоит за этими повторами? С одной стороны, движение времени, так как проходит день, наступает ночь, и жизни, которая клонится к закату, но с другой – отчетливо обозначается статика, движение оказывается фиктивным, а смена дня и ночи ничего не меняет в состоянии человека, который пребывает в замкнутом круге тяжелых внутренних состояний и мрачных мыслей, и прервать этот круговорот может только смерть.

Поэта не стало 17 августа 1893 года. На его смерть откликнулся И.Ф. Анненский. Стихотворение «“Мухи как мысли” (Памяти Апухтина)», по сути, представляет собой эпитафию, особенностью которой, по точному замечанию А.С. Дубинской, является то, что «посвящая эти строки Апухтину, поэт ни разу не

говорит о нем самом. Место объекта, на первый взгляд, Анненский отдает мыслям-мухам, воцарившимся в стихе Апухтина. Но при более вдумчивом прочтении становится ясным, что написанное Анненским вполне могло быть произнесено умершим и обращено к читателю более позднего времени» [1, с. 27]. Так И.Ф. Анненский «простился» с Апухтиным, используя образ, который получил яркое воплощение в его лирике. Муха у Апухтина – это не просто «нарушительница покоя» [4, с. 237], а символ бессмысленности жизни и бесполезности творчества, итогом которого являются мертворожденные слова.

Но есть еще один важный смысл, который проступал в этой эпитафии. В славянской мифологии в мух превращается душа после смерти человека и подзаголовок – «памяти Апухтина» – способствовал приращению нового обертона смысла.

Мухи как назойливые мысли, как докучная повседневность появляются и в пьесах современного драматурга Н.В. Коляды [2, с. 51]. Его герои постоянно отмахиваются от видимых и невидимых мух, и этот жест, отсылающий к произведениям Гоголя [5, с. 121–125], имеет метафизический смысл, который проясняется теми контекстами, которые сформировались в русской лирике.

Таким образом, сравнение «мухи как мысли» имеет свою длительную историю и прочно укоренилось в русском поэтическом языке. Примеров можно было бы привести значительно больше, но и этот ряд показывает, что мушиная тема в русской лирике лишена бытовой подоплеки, во всяком случае не исчерпывается лишь ею.

Литература

1. Дубинская А.С. Эпитафия И.Ф. Анненского: отголоски традиции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2011. – № 1. – С. 24–28.

2. Канарская Е.И. Мотив разрушенного мира в пьесе Н. Коляды «Старосветские помещики» // Жизнь провинции: история и современность. – Нижний Новгород: изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. – С. 47–53.

3. Кулагина О.Л. Сатиры А.Д. Кантемира: поэтика, контексты, интертексты. Диссертация … доктора филол. наук. – М., 2018. – 617 с.

4. Мазур Н.Н. Метафизика мухи: Баратынский и Паскаль // Текст и комментарий. Круглый стол к 75-летию Вячеслава Всеволодовича Иванова. – М.: Наука, 2006. – С. 228–237.

5.Толстогузов П.Н. Муха в гоголевском тексте // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2017. – № 1 (26). – С. 121–125.

6. Топоров В.Н. Муха // Мифы народов мира: Энциклопедия. – В 2 т. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – С. 188.

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВОДИДАКТИКА. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Авдонина Л.П. *Кейкисы* как инновационная педагогическая технология.....3

Аржанцева Т.В., Дроздова С.А. Реализация проекта «Сокровищница праздников народов Крыма» как метод развития творческого познавательного мышления обучающихся 8

Архипова Е.В. Инфодидактика и аксиология языкового образования в аспекте реализации ФГОС.....13

Балашова И.Г., Новикова Т.Ю. Крымский «пазл», или как сложить цельное представление о Крыме на уроках РКИ.....18

Билык М.П. «Начинаем изучать русский»: презентация нового учебника по русскому языку для изучающих русский язык как иностранный 24

Бурова А.Е. Некоторые методические приемы и формы работы с текстом на занятиях по биологии в группах довузовской подготовки.....28

Васильева Г.М., Юецзяо Ли Культурно-маркированные группы лексики в содержании обучения русскому языку китайских студентов-филологов.....33

Вершинина Г.Б. Речевые уроки в XXI веке: «путь» к ЕГЭ или к жизненному успеху? (К вопросу о концепции современного коммуникативного образования школьников) 38

Гольцева Е.А. Обучение пониманию авторской позиции при работе с художественным текстом на уроках русского языка (на материале рассказа А.П. Чехова «Кухарка женится»).....44

Гордеева М.Ю., Дегтева И.В. Приемы работы с видеоматериалами в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере документального фильма о дипломатии «Иностранное дело») 48

Гранева И.Ю. Коммуникативно-прагматический подход при изучении личных местоимений «мы», «вы» в вузовском преподавании русского языка как иностранного 54

Давиденко Е.А. Использование GOOGLE классов в системе высших учебных заведений 60

Дмитриева Д.А. Поликультурная группа: трудности и пути их преодоления в коммуникативной деятельности на занятиях по русскому языку 64

Дубровская Е.М. Современные настольные игры как средство вовлечения иностранных студентов в коммуникацию 71

Исаева Н.А. Специфика формирования предметных и метапредметных умений в курсе русского языка в школе и вузе 76

Иванюк Н.И. Изучение суффиксов субъективной оценки в иноязычной аудитории 82

Кизилова Н.М. Вводно-фонетический курс русского языка для иностранцев первого года обучения. Основные лингводидактические требования 85

Колтухова И.М. Кто продолжает топить Муму, или какой нынче градус по Фаренгейту? 89

Котовец Д.В. Школьный музей творческого наследия В.И. Даля: история, современность, взгляд в будущее 95

Литвинчук И.Н. Когнитивный подход к лингвистическому интервьюированию в практике преподавания РКИ 103

Лопатина С.С. Особенности языковой адаптации иностранных студентов в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС 109

Маевская О.С. Проектные и исследовательские работы по русскому языку как способ развития творческих и интеллектуальных возможностей школьников 114

Мельникова Т.Н., Гринкевич Е.И., Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Особенности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси 121

Милевская Т.Е. Поиски «золотой середины» (традиции и инновации в обучении русскому языку в высшей школе) 128

Наймушина Т.А. Что мы знаем о России: формирование социокультурной компетенции в практике преподавания РКИ на начальном этапе 132

Николенко Е.Ю. Язык средств массовой коммуникации и научный дискурс (лингводидактический аспект)..... 138

Позднякова А.А. Теория русской орфографии в аспекте формирования письменной речи иностранных учащихся..... 141

Соколова Г.Е. Особенности речевого воздействия на учащихся в школе и вузе 148

Спиридонова Л.Н. В копилку преподавателя: практика использования кибертекста на занятиях по русскому языку как иностранному 152

Хромов С.С. Интегративные тенденции в преподавании филологических дисциплин нефилологам в российских университетах 158

Чепкова Т.П. Классификация фразеологических единиц русского языка с позиций лингводидактики 163

Шахова Е.М., Фильцова М.С. О возможностях инфографики в обучении иноязычной речи 169

Юань Лися, Агеева Ю.В. Комбинированная форма обучения русском языку как иностранному: из опыта внедрения 176

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ

Арискина О.Л. Дисциплина «Русский язык и культура речи» в вузе: задачи и проблемы 182

Богданович Г.Ю., Рудницкая Л.И. Пути устранения интерференции на лексико-семантическом уровне на занятиях по культуре русской речи для студентов нефилологического профиля 187

Глазунова О.И. Русский язык и культура речи сегодня: трудные случаи словоупотребления..... 192

Крушинская Т.Ф. Пути совершенствования качеств речи студентов в современных условиях..... 197

Налимова Т.А. Развитие языкового вкуса студентов на основе анализа «отрицательного» языкового материала на занятиях по культуре речи 202

Отургашева Н.В. Преодоление «публичной немоты»: агональность как механизм формирования риторических компетенций в вузе 208

Самосенкова Т.В. Культура речи – мост в «языковое существование» иностранного студента 213

Чеботникова Т.А. Объективные возможности русского языка и субъективные речевые предпочтения.....219

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Александрова И.В. Поэтика инфернального в повести М. Н. Загоскина «Концерт бесов».....223

Арутюнова А.М. Функционально-семантическое значение мотива пути и его реализация в романе В.В. Набокова «Подвиг» 229

Блюмина О.В. Стихотворение «Варзуга» Алексея Полубота. Лингвостилистический анализ 233

Букаты Е.М. Отцы и Дети в прозе В.П. Астафьева 239

Герасименко Н.А. Грамматика связки в прозе поэта: Б.Л. Пастернак 245

Губанова Г.И. Интеграционный метод литературоведческого анализа художественного текста с использованием терминосистемы кинематографа.....250

Димитриева О.А. Концептуализация ситуации винопития в детективных романах Бориса Акунина (серия «Приключения об Эрасте Фандорине»).....256

Дмитриева Ю.Л. Средства объективации фитоморфного кода русской лингвокультуры в произведениях С. Есенина.....262

Дроздова С.А., Иванова Н.П. «Алушты край уединенный...» (Концептуальные основы ментального пространства автора)... 267

Елизарова О.О. Исследование фразем, представляющих концепт «деньги» (А. Н. Островский «В чужом пиру похмелье»)..... 272

Зайцева И.П. Коммуникативная очерченность современного лирического текста..... 278

Кочетова С.А. От имени литературного героя до псевдонима: ономастический интекст в творчестве В. Набокова 287

Кравченко Е.В. Поэтика заглавий ранних романов А.Ф. Писемского как способ реализации авторских интенций..... 296

Култышева О.М. Особенности литературоведческого анализа стиховой системы в художественном тексте В. Маяковского... 303

Лапаева-Ристеска Н.Б. Концепты «душа» и «дух» в эмигрантской поэзии Елизаветы Кузьминой-Караваевой..... 310

Масолова Е.А. Поздняя проза Л.Н. Толстого: колоративы с корнем «бел-» в системе дискурсивных стратегий повествования 316

Михеева С.Л. Цветовые прилагательные в художественном тексте: семантика и прагматика (на материале произведений А. Грина) 322

Орехов В.В. «Клеветникам России»: к пониманию авторской позиции 328

Орехова Л.А., Фомина А.Д. Фотографичность и кинематографичность в структурно-стилевой организации сонетов И. И. Пузанова «Крым» 334

Панчехина М.Н. Нарратив как коммуникативная ситуация в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» 341

Первых Д.К. Крымская война глазами солдата: история публикации очерков Н. П. Сокальского 346

Плотникова Л.И., Плотникова Ю.В. Индивидуально-авторские новообразования в поэтическом региональном дискурсе Белгородчины 351

Пономаренко Е.А. Семантика костюма в рассказе А.П. Чехова «Враги» 357

Пронина Т.М. «Ифигения» В. П. Буренина: особенности интерпретации мифологического сюжета.....363

Сенчина Л.Т. Особенности филологического анализа лирических произведений в русской литературе XVIII в.....367

Турбина О.А. Желтый цвет в текстовой матрице романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» 372

Угрюмов В.Е. Мифопоэтические, христианские начала в «Детских годах Багрова-внука» С.Т. Аксакова 378

У Хао Коцептуальность пейзажных зарисовок в рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой» 384

Чернова Ю.В. Семантика заглавия романа “Lost Empires” («Дядя Ник и варьете») ДЖ. Б. Пристли 391

Чжан М. Осмысление принципов маринистики в первых очерках К. М. Станюковича 395

Шинкевич О.Н. Особенности натуралистических портретов персонажей в повестях А.И. Куприна 402

Шульдишова А.А. Семантика глагола “петь” в идиолекте А.А. Блока 406

Юхнова И.С. Эволюция мотива «мухи как мысли» в русской лирике 413

РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Сборник научных статей
III Международного симпозиума

(8 – 12 июня 2019 г.)

Том 2

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 24,76. Тираж 100 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 «ИТ «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