

Министерство образования и науки Российской Федерации

---

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

# **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ АСПЕКТЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

## **К 70-летию ЮНЕСКО**

**Статьи и материалы 3-го Международного научного форума**

**14 декабря 2015 года**

Санкт-Петербург  
РГГМУ  
2016

УДК 802.0  
ББК 81.2  
М43

*Редакционная коллегия:*

зав. каф. англ. яз. и лит-ры РГГМУ, канд. филол. наук К.Н. Антонова;  
доц. каф. рус. яз. и лит-ры РГГМУ, канд. филол. наук А.А. Чевтаев;  
зав. каб. каф. англ. яз. и лит-ры РГГМУ Е.С. Бутова.

Междисциплинарные аспекты диалога культур. К 70-летию ЮНЕСКО: статьи и материалы 3-го Международного научного форума (Санкт-Петербург, 14 декабря 2015 г.) / редкол.: К.Н. Антонова, А.А. Чевтаев, Е.С. Бутова. — СПб.: РГГМУ, 2016. — 180 с.

Издание представляет собой сборник научных статей, подготовленных участниками 3-го международного научного форума «Междисциплинарные аспекты диалога культур», который прошел в Российском государственном гидрометеорологическом университете 14 декабря 2015. В настоящее издание вошли статьи участников секций «Диалог культур в лингвистике и лингвокультурологии», «Диалог культур в художественной литературе», «Дидактико-методологические проблемы диалога культур». Сборник может представлять интерес для преподавателей вузов, аспирантов и докторантов, а также для всех интересующихся проблемами современных гуманитарных наук.

The interdisciplinary aspects of the cross-cultural dialogue. To the 70<sup>th</sup> anniversary of UNESCO: the papers and materials of the 3 international scientific forum (Saint-Petersburg, 14 December 2015). — St. Petersburg, RSHU Publishers, 2016. — 180 p.

The publication is a collection of the papers written by the participants of the 3 international scientific forum “The interdisciplinary aspects of the cross-cultural dialogue” held in the Russian State Hydro-meteorological University 14 December 2015. The present issue consists of the materials presented at the following sections: “The cross-cultural dialogue in linguistics and culture studies”, “The cross-cultural dialogue in fiction”, “The didactic and methodological problems of the cross-cultural dialogue”. The collection will be of certain interest for university teachers, post-graduate students and the people interested in the problems of modern humanities.

*Все статьи публикуются в авторской редакции.*

*Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений,  
а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности  
несут авторы публикуемых материалов.*

© Коллектив авторов сборника, 2016

© Российский государственный гидрометеорологический университет, 2016

ISBN 978-5-86813-445-6

# СОДЕРЖАНИЕ

## ЧАСТЬ I. ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ЛИНГВИСТИКЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

<i>Бисько И.А.</i> Осмысление базовых концептов пространственной коммуникации . . .	7
<i>Ачкасов А.В.</i> Параметризация кросс-культурных аспектов локализации вебсайтов (на примере методики Г. Хофстеде) . . . . .	10
<i>Шадрин В.И.</i> Лингвокультурный аспект перевода официальных документов Европейского Союза . . . . .	17
<i>Лесохина А.М.</i> Трудности понимания текстов, содержащих лингвокультурологическую информацию . . . . .	23
<i>Шевченко Н.В.</i> Слова-сорняки в современной речевой культуре . . . . .	26
<i>Юсупова Д.Д.</i> Сопоставительный анализ описательных наименований лиц по профессии в русском и таджикском языках . . . . .	31
<i>Павлова М.Н.</i> Особенности географических названий США . . . . .	35
<i>Порунцова Е.И.</i> Образ Санкт-Петербурга в языковой картине мира иностранных обучающихся . . . . .	38
<i>Юрова И.В.</i> Выражение модально-эмоционального оттенка «сомнение» в современном французском языке . . . . .	43
<i>Истомина И.А.</i> О тенденции к обновлению религиозного стиля русского языка (на материале текстов православных проповедей России и Республики Корея) . . . . .	49
<i>Булиан С.</i> Новые законы о делении регионов во Франции и их влияние на общество (Les nouvelles lois sur les régions en France et leurs conséquences sur la société) . . . . .	53
<i>Махметова Д.М.</i> «Традиции — Испокон Веку» в информативных текстах научно-естественных отраслей знания . . . . .	57
<i>Грибенник Д.В.</i> Перевод реалий русской и советской культуры на английский язык . . . . .	63

## ЧАСТЬ 2. ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

<i>Целикова Е.И.</i> «Текст» и «не-текст»: к проблеме читательского диалога . . . . .	67
<i>Белая С.Д.</i> Архетип Великой Праматери в системе литературных персонажей . . .	72
<i>Чевтаев А.А.</i> Мортальная поэтика и магистральный сюжет в стихотворении Н. Гумилева «В пути» . . . . .	76
<i>Чевтаева М.В.</i> Пространство лирического субъекта в книге стихов М. Кузмина «Осенние озера» . . . . .	84
<i>Лопатенко Е.С.</i> Внедрение западного костюма в русскую культуру на материале эмигрантской прозы начала XX века (Н. Тэффи и И.А. Бунин) . . . .	91
<i>Преображенский С.Ю.</i> Сколько интертекстов вмещает телеграфист (русские корни «Piotra Plaksina» Ю. Тувима) . . . . .	93
<i>Кириченко В.В., Нужная Т.В.</i> Семантика названий романов Алена Роб-Грийе в 1950-е гг. . . . .	98
<i>Кипнес Л.В., Генкин А.Л.</i> Венгерский сюжет в творчестве В.С. Высоцкого (фрагмент народной дипломатии) . . . . .	103

<i>Бараш О.Я.</i> И. Бродский и Чеслав Милош: загадки поэтической дружбы . . . . .	108
<i>Макарова И.С.</i> Ноев Ковчег, Корабль Дураков и Летучий Голландец в романе Гюнтера Грасса «Траектория краба»: трагедия «Вильгельма Густлоффа» . . . . .	113
<i>Степанченко А.Н.</i> Датская литература в системе внеклассного чтения российских школ . . . . .	119
<i>Мигранова А.В.</i> Бальная культура XVIII века в России . . . . .	125

### часть 3. ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

<i>Кириллова В.В., Полторацкая Н.И.</i> Роль и место межкультурной коммуникации в современной системе высшего технического образования. . . . .	128
<i>Виноградова М.В.</i> Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов (на примере глагольной лексики) . . . . .	137
<i>Вакуленко Н.С.</i> Духовные аспекты обучения . . . . .	141
<i>Васильева И.В.</i> К вопросу о специфике жанра рекламной аннотации. . . . .	148
<i>Курбатова Д.В.</i> Русские скороговорки на мягкий и твердый «Р» как способ обучения произношению иностранных студентов . . . . .	155
<i>Собакина Л.С.</i> О некоторых особенностях методики преподавания немецкого языка студентам, изучающим историю искусств. . . . .	157
<i>Мясников А.А.</i> Педагогическая практика студентов факультета филологии РГГМУ . . . . .	160
<i>Грачева Н.А., Зарунский С.Э.</i> Особенности формирования поликультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку . . . . .	164
<i>Мирошниченко С.А.</i> Формирование фоновых знаний на занятиях по французскому языку и их важность для преодоления лингвострановедческого барьера в процессе межкультурной коммуникации . . . . .	167
<i>Мараницман Е.К.</i> Диалог культур как технология обучения методике преподавания литературы . . . . .	169
<i>Брекунова О.В.</i> Использование аутентичных песен на занятии по французскому языку для формирования лингвострановедческой компетенции у студентов . . . . .	173
Сведения об авторах . . . . .	177

# CONTENTS

## PART 1. THE CROSS-CULTURAL DIALOGUE IN LINGUISTICS AND CULTURE STUDIES

<i>Bisko I.A.</i> Comprehending the basic concepts of spatial communication. . . . .	7
<i>Achkasov A.V.</i> The parametrisation of cross-cultural aspects of websites localization (G. Hofstede's method). . . . .	10
<i>Shadrin V.I.</i> The linguistic and cultural aspects of the translation of official documentation of EU . . . . .	17
<i>Lesohina A.M.</i> The difficulties of understanding texts containing linguistic and cultural background information . . . . .	23
<i>Shevchenko N.V.</i> The fillers in modern speech culture. . . . .	26
<i>Usupova D.D.</i> The descriptive analysis of names according to their profession in Russian and Tajik. . . . .	31
<i>Pavlova M.N.</i> The basic features of toponyms on the territory of the United States of America . . . . .	35
<i>Poruntsova E.I.</i> The image of Saint Petersburg in the discourse of foreign students . . . .	38
<i>Yurova I.V.</i> The expression of the modal nuance of "doubt" in the modern French language . . . . .	43
<i>Istomina I.A.</i> The tendency towards renovation in religious style of the Russian language (in Orthodox sermons in Russia and The Republic of Korea) . . . . .	49
<i>Bulian S.</i> Les nouvelles lois sur les régions en France et leurs conséquences sur la société . . . . .	53
<i>Mahmetova D.M.</i> "Traditions — from immemorial times" in informative texts in a scientific sphere. . . . .	57
<i>Gribennic D.V.</i> The translation of the realities of Russian and Soviet culture into the English language. . . . .	63

## PART 2. THE CROSS-CULTURAL DIALOGUE IN FICTION

<i>Tselikova E.I.</i> "The text" and "the no-text": the problem of the dialogue with the reader . . . . .	67
<i>Belaya S.D.</i> The archetype of the Great Foremother and its representation in the form of literary characters . . . . .	72
<i>Chevtaev A.A.</i> The mortal poetics and main plot of the poem "On The Way" by N. Gumilev . . . . .	76
<i>Chevtaeva M.V.</i> The specificity of spatial self-actualization of lyrical hero in the book of poems "The Autumn lakes" by M. Kuzmin . . . . .	84
<i>Lopatenko E.S.</i> The introduction of Western costume in Russian culture in the emigrant prose of the beginning of the XX <sup>th</sup> century by N. Teffi and I.A. Bunin. . . . .	91
<i>Preobrazhensky S.U.</i> How many intertexts does the telegraph-operator include? (the Russian pretexts of the parodic poem by J. Tuwim "Piotr Płaksin") . . . . .	93
<i>Kirichenko V.V., Nuzhnaya T.V.</i> The semantics of novel titles written by Alain Robbe-Grillet in 1950-s. . . . .	98

<i>Kipnes L.V., Guenkin A.L.</i> The Hugarian theme in the poetry of V.S. Vysotsky (the fragment of people's diplomacy) . . . . .	103
<i>Barash O.Y.</i> J. Brodsky and Cz. Miłosz: the secrets of poetic friendship . . . . .	108
<i>Makarova I.S.</i> Noah's Ark, Ship of Fools, Flying Dutchman in the novella by Günter Grass "Crabwalk": the tragedy of "Wilhelm Gustloff" . . . . .	113
<i>Stepanchenko A.N.</i> Danish works of literature in the Russian system of extracurricular reading. . . . .	119
<i>Migranjava A.V.</i> The ball culture in Russia in XVIII century. . . . .	125

**PART 3. THE DIDACTIC AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF THE CROSS-CULTURAL DIALOGUE**

<i>Kirilova V.V., Poltoratskaya N.I.</i> The role of cross-cultural communication in language teaching at technical universities . . . . .	128
<i>Vinogradova M.V.</i> The formation of linguo-cultural competence of foreign students-philologists . . . . .	137
<i>Vakulenko N.S.</i> The spiritual aspects of education. . . . .	141
<i>Vasilieva I.V.</i> The method of creating a scientific paper . . . . .	148
<i>Kurbatova D.V.</i> The Russian tongue-twisters in teaching "P" sound pronunciation by foreign students. . . . .	155
<i>Sobakina L.S.</i> The choice of teaching material for Art students learning the German language as a second foreign language . . . . .	157
<i>Myasnikov A.A.</i> The pedagogical training of the philological faculty students . . . . .	160
<i>Gracheva N.A., Zarunsky S.A.</i> The peculiarities of forming multicultural competence in the educational process. . . . .	164
<i>Miroshnichenko S.A.</i> The forming of background knowledge at the French language lessons and its importance for overcoming cross-cultural barriers in the process of communication. . . . .	167
<i>Marantsman E.K.</i> The dialogue of cultures as method of teaching literature . . . . .	169
<i>Brekunova O.V.</i> The use of authentic French songs at the lesson in order to develop students' cross-cultural competence . . . . .	173
About the authors. . . . .	177

ЧАСТЬ I.  
**ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ЛИНГВИСТИКЕ  
И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

*И.А. Бисько*

**ОСМЫСЛЕНИЕ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ  
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Аннотация:** *В данной статье речь идёт о пространственной коммуникации. Автор обозначил главные концептуальные основания формирования пространственной коммуникации. Кроме того, дано авторское определение этого понятия.*

**Ключевые слова:** *пространственная коммуникация, глобализация, информатизация, институциональное расширение.*

**Annotation:** *In this article it is about spatial communication. The author designated the main conceptual bases of formation of spatial communication. Besides, author's definition of this concept is given.*

**Keywords:** *spatial communication, globalization, informatization, institutional expansion.*

Предварительно заметим, что формирование любого значимого феномена подвержено многофакторному воздействию. Это относится в том числе и к феномену «пространственная коммуникация». Целью настоящей статьи является осмысление базовых концептов пространственной коммуникации. Речь идёт в первую очередь о *междисциплинарности* современного научного знания. Для примера достаточно сослаться на концепцию П. Кругмана о пространственной экономике [2]. Другим примером может служить интересная концепция итальянского социолога А. Мартинелли [3], который, переосмысляя проект современности, ввел понятия «пространственная модернизация» и «глобальная модернизация». В этом контексте можно говорить о постановке проблемы «*пространственная коммуникация*».

Следующим важным концептом формирования пространственной коммуникации можно признать всеобъемлющее влияние глобализации на все сферы общественного развития. Дело в том, что общие закономерности жизни глобализированного мира и механизмы его воздействия на деятельность социума предопределяют формирование тех или иных научных феноменов.

Не менее значимым концептом является широкая информатизация всех областей науки, техники и общественной жизни. В этом процессе, безусловно, велика роль Интернета. Заслуживает быть отмеченным ещё один важный концепт формирования пространственной коммуникации. Мы имеем в виду *институционализацию* феномена «пространственная коммуникация». Подобная институционализация определена двумя важными для современной науки понятиями — «пространство» и «коммуникация». Институты той и другой компонент указанного феномена занимают всё более значимые позиции и стимулируют создание новых институтов, осуществляющих современные способы и механизмы коммуникации.

Следующим, пожалуй, самым важным практическим выводом из институционализации следует признать формирование пространственной коммуникации, значение которой обнаруживается в активной деятельности таких институций, как «SPELTA» — организация, объединяющая англоговорящих преподавателей, «МОПРЯЛ» — международная организация, объединяющая преподавателей русского языка и литературы, «ГЁТЕ-ИНСТИТУТ» — международная организация, способствующая распространению и сохранению культурного наследия Германии, «ИНСТИТУТ ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА», соответственно занимающийся распространением и сохранением культурного наследия Франции, деятельность полиэтнических вузов (типа Государственная полярная академия) и других университетов открытого образования.

Последним в ряду значимых концептов формирования пространственной коммуникации стоит считать преломление статуса дисциплины «Иностранный язык» через контекст глобализации и поликультурной динамики современного общества.

Преломление указанных проблем через контекст глобализации и поликультурной динамики предполагает формирование у современного специалиста способности ориентироваться в мировом профессиональном пространстве.

С другой стороны, в современных социально экономических условиях существенно возрастает потребность в высокопрофессиональных специалистах, способных адекватно ориентироваться в огромном потоке информации, умеющих анализировать информацию выявлять ключевые моменты, предлагать пути решения, формировать программы действий на иностранном языке и т.п.

Практическое значение всеобъемлющего процесса формирования пространственной коммуникации для преподавателя иностранного языка состоит в том, что оно требует соответствия определённым психолого-педагогическим принципам, к основным, из которых следует отнести:

- принцип гуманистического содержания профильных иноязычных текстовых материалов, подходов, приёмов и технологий;
- принцип опоры на профильный тезаурус-знания и опыт в области гуманитарных и профессиональных дисциплин с целью использования иностранного языка как средства расширения профессиональной компетенции в ситуациях межкультурного характера;
- принцип конгруэнтности-соответствия учебных межкультурных коммуникационных действий реальным иноязычным поведенческим профессиональным действиям будущих специалистов;
- принцип профессиональной коммуникативности — способность осуществлять эффективное иноязычное общение в реальных профессиональных ситуациях;
- принцип диалогичности;
- принцип поликультурности [1].

Коль скоро мы ввели термин «пространственная коммуникация», целесообразно дать авторское определение этого понятия.

Пространственная коммуникация есть институциональное расширение сферы и технологий коммуникации на микро-, макро- и мегаровнях жизнедеятельности современного поликультурного социума, обусловленное возросшим влиянием процессов глобализации, информатизации, интернетизации, междисциплинарности научного знания и преломления институтов коммуникации через контекст поликультурной динамики глобализированного мира.

Основной вывод из статьи состоит в том, что формирование пространственной коммуникации способствует в перспективе становлению уже не диалога культур, но полилога культур.

## Литература

1. *Бисько И.А.* Преломление статуса дисциплины «Иностранный язык» через контекст глобализации и культурной динамики современного общества // Мат-лы Всеросс. научно-практич. конф. с международным участием, 27.10.2014 «Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности». — СПб., 2014. — С. 6–7.
2. *Кругман П.* Пространственная экономика: города, регионы и международная торговля: научная монография, 1999 [Электронный ресурс]. — URL: <http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/library:0132949> (дата обращения: 08.12.2015).
3. *Мартинелли А.* Глобальная модернизация. Переосмысляя проект современности / пер. с англ. под общ. ред. А.В. Резаева. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. — 229 с.

## ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВЕБСАЙТОВ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ Г. ХОФСТЕДЕ)

**Аннотация:** Культурная адаптация вебсайтов исследуется преимущественно на основе упрощенного понимания процесса локализации и обобщенных представлений о специфике разных культурных локалей. Использование эмпирической методики параметризации культур Г. Хофстеде для анализа разноязычных версий вебсайтов создает предпосылки для системного анализа культурной адаптации. Экспериментальные данные показывают, что существующие стратегии использования метода параметризации культур требуют существенной доработки.

**Ключевые слова:** локализация вебсайтов, культурная адаптация, метод параметризации, культурные параметры Г. Хофстеде.

**Annotation:** The dominating approach to the analysis of cultural adaptation of websites involves a simplified interpretation of the localization process and a generalized understanding of the cultural specificity of different locales. The G. Hofstede method of parameterization of cultural dimensions provides an empirical basis to the study of multilingual websites. Experimental data indicate that the current strategies of applying the method of parameterization to cultural adaptation require improvement and further development.

**Keywords:** website localization, cultural adaptation, parametrization method, G. Hofstede's cultural dimensions.

Понятие локализации вебсайтов в переводоведческих исследованиях тесно связано с понятием культурной адаптации. Нередко процесс и результат локализации вебсайтов определяется как простое сочетание перевода и культурной адаптации, предполагающее модификацию текстового контента вебсайта, его графических компонентов, дизайна в целом и частично кода. Доминирование такого упрощенного понимания локализации вебсайтов обусловлено тем, что оно легко встраивается в лингвистическую парадигму межкультурной коммуникации и широко транслируется индустрией перевода в маркетинговых целях. Технологические аспекты локализации вебсайтов и их поисковая оптимизация, определяющие общую стратегию и глубину локализации, влияющие как на процесс перевода, так и на постпереводческую модификацию контента, остаются за рамками переводоведческих исследований. Предметом внимания лингвистов является преимущественно результат локализации. Отношения между текстами разноязычных сайтов описываются при этом в традиционных переводоведческих терминах, таких как оригинальный и переводной тексты, направление перевода, эквивалентность, прагматические и стилистические характеристики текстов.

Такой подход породил в переводоведении ряд представлений, имеющих мало общего с реалиями локализации вебсайтов. Эти представления касаются в том числе и культурной адаптации вебсайтов. Наиболее устойчивое из них состоит в том, что культурная адаптация является обязательным компонентом локализации, то есть тем, что собственно отличает локализацию от перевода. Согласно этому представлению, «у пользователя при работе с сайтом не должно возникать ощущения, что он был переведен из одной языковой версии в другую. Локализованный сайт должен выглядеть так, как будто он изначально был создан на языке пользователя» [1, 167]. На практике локализация осуществляется в разной степени для разных типов вебсайтов, а сохранение компонентов, характерных для исходной локали, может рассматриваться как часть маркетинговой стратегии. Существует практика создания культурно-нейтральных вебсайтов, практикуются разные подходы к формированию контента на разных языках, в том числе без этапа собственно локализации. Еще одно представление, связанное с локализацией вебсайтов и укоренившееся в переводоведческих исследованиях, связано тем, что культурная адаптация вебсайта интерпретируется как набор целенаправленных последовательных действий, осуществляемых с учетом неких общих культурных особенностей принимающей локали. Культурная адаптация действительно предполагает необходимость учета некоторых базовых концептов принимающей культуры, но чаще всего она осуществляется не для культуры в целом, а для конкретной группы потенциальных пользователей. Культурная адаптация, если таковая осуществляется, чаще всего предшествует переводу, а формирование текстового контента для принимающей локали может осуществляться не через перевод. Собственно процесс перевода, как правило, не сопровождается культурной адаптацией, а постпереводческая доработка текста обусловлена в первую очередь не общими культурными особенностями принимающей локали, а характером лингвистического поведения в сети потенциальных пользователей вебсайта.

Однако даже если признать, что переводоведение интересует в первую очередь не процесс, а результат локализации и что в его задачи входит сопоставительный анализ разноязычных версий вебсайтов по состоянию на определенный момент времени, то все же много вопросов вызывают методы такого анализа. Общая тенденция характеризуется отсутствием системности в определении перечня адаптированных компонентов и степени их адаптации. Этот подход можно определить как субъективно-симптоматический. Сопоставление исходной и локализованной версий вебсайта осуществляется на основе общих представлений о специфике разных культурных локалей, модификация отдельных языковых и визуальных компонентов вебсайтов *apriori* рассматривается как

часть культурной адаптации, а набор элементов, учитываемых в анализе, определяется на основе субъективного представления автора исследования о значимости этих элементов для культурной адаптации.

В 2000-е гг. появились исследования, в которых анализ характера культурной адаптации вебсайтов предлагалось осуществлять на основе эмпирических методов параметризации культур. Наиболее востребованной как в переводоведении, так и в маркетинговых исследованиях оказалась модель Г. Хофстеде, в соответствии с которой культурные различия могут быть измерены по четырем основным параметрам: дистанция власти (*power distance*), избегание неопределенности (*uncertainty avoidance*) индивидуализм (*individualism*) и маскулинность (*masculinity*). Впоследствии эта модель была дополнена еще двумя параметрами. Культурные параметры или измерения Г. Хофстеде неоднократно обсуждались в исследовательской литературе, поэтому в рамках данной статьи достаточно дать их краткие характеристики. Параметр «дистанция власти» характеризует «степень, в которой члены институтов и организаций, наделенные меньшими властными полномочиями, ожидают и принимают неравномерность распределения власти» [9, 98]. Параметр избегания неопределенности, согласно Хофстеде, характеризует степень принятия или непринятия членами культуры «ситуаций неизвестности», нарушающих сложившийся «уклад» их деятельности и ожидания. Индивидуализм (в противоположность коллективизму) характеризует ориентированность членов культуры на достижение индивидуальных целей, отсутствие жесткой интегрированности в социальные группы, приоритет равенства членов коллектива над их социальными и властными функциями. Маскулинность (в противоположность феминности) характеризует культуры с явно выраженными гендерными ролями, высоким уровнем контроля в разных ситуациях, приоритетом социально-значимых достижений над личностным ростом и т.д.

Популярность модели Г. Хофстеде в исследованиях, посвященных культурной адаптации вебсайтов, обусловлена тем, что она создает достаточно простую и удобную основу для сопоставительного анализа как вебсайтов в целом, так и их отдельных компонентов. На вебсайте Центра Хофстеде можно получить сопоставительные данные по значениям культурных параметров для разных культур, которые чаще всего и используются как отправная точка интерпретации культурных параметров вебсайтов. Кроме того, в исследованиях Г. Хофстеде и его последователей существенное внимание уделяется отдельным компонентам или характеристикам культур, которые находят достаточно полное отражение на вебсайтах, и, следовательно, эмпирические методы исследования Г. Хофстеде могут быть адаптированы для анализа их отдельных элементов.

Первые работы, связывающие вопросы локализации вебсайтов и культурных параметров Г. Хофстеде, были посвящены именно вопросам адаптации этой модели для реалий сетевых ресурсов. В исследованиях А. Маркуса и Е. Гоулд [11; 12] на конкретных примерах определяется набор компонентов вебсайтов, определяющих значение разных культурных параметров в сетевых ресурсах. Так, например, параметр «дистанции власти» в указанных работах предлагается измерять с учетом значения для вебсайтов символов власти, степени структурированности доступа к информации, симметрии дизайна, контроля действий пользователя на уровне навигации по вебсайту, характера информации о руководстве и коллективе организации. Значения параметра индивидуальности определяются характером изображений и мультимедиа, образами успеха, вниманием к личным достижениям работников, информацией о корпоративной этике и т.д.

Наиболее полный и систематизированный перечень компонентов вебсайтов, учитываемых в их анализе по культурным параметрам, дан в монографии Н. Сингх и А. Перейра [13, 59–60]. Вебсайты с высокими показателями дистанции власти, в соответствии с предложенной «номенклатурой», характеризуются развернутой информацией об иерархической структуре организации, мерах или системах обеспечения качества, наградах, наличием формулировки миссии, указанием полных наименований должностей и т.д. Для вебсайтов с высокими показателями параметра коллективизма характерны наличие форумов и чатов, программ лояльности, ссылок на локальные вебсайты, представленность «темы семьи» и т.д.

Исследования, посвященные анализу конкретных вебсайтов или групп вебсайтов, как правило, дают отсылки на методологические вопросы использования параметров Г. Хофстеде [2; 4; 6; 15; 16], однако эмпирическая часть таких исследований, как правило, основана на холистической интерпретации отдельных веб-страниц или учете отдельных компонентов вебсайтов без объяснения причин отсылки к тем или иным компонентам.

Определение значений культурных параметров по методике Г. Хофстеде основано на огромном корпусе эмпирических данных [10, 78]. Собственно перечень культурных параметров был получен в результате опроса более ста тысяч реципиентов из 50 стран. Для вебсайтов подобные масштабные исследования не проводились, не существует исчерпывающего перечня элементов вебсайтов, значение которых для разных параметров Г. Хофстеде можно считать эмпирически доказанным. Имеются примеры определения перечня таких элементов и способов их оценки по балльным шкалам для конкретных групп вебсайтов [7].

Можно утверждать, что анализ культурной адаптации вебсайтов, как правило, представляет собой интуитивную интерпретацию

модифицированных компонентов. Более того, подобные исследования основаны на ложной предпосылке, согласно которой культурная адаптация должна соответствовать различиям значений культурных параметров для разных локалей. Так, например, если вебсайт американской компании локализован для Кореи, то его элементы, определяющие высокие значения параметра индивидуальности, должны быть модифицированы. Из этого следует, что адаптация компонентов вебсайта, обуславливающих значение этого параметра в соответствии с одной из номенклатур, может быть интерпретирована в терминах снижения значения параметра индивидуальности. Э. Пим отмечает, что такая «логика функциональной адаптации редко» находит отражение на практике. Адаптация на макроуровне, в соответствии с «законом интерференции» Г. Тури, «требует слишком значительных усилий, от переводчика» [13, 7]. Более того, маркетинговая или организационная стратегия локализации вебсайтов может предполагать сохранение исходных культурно-коннотированных компонентов. К этому следует добавить и экономические факторы. Создание культурно адаптированных вебсайтов требует дополнительного времени и ресурсов, которые могут не окупиться. Ряд исследований [14] убедительно показал, что «культурная кастомизация» вебсайтов никогда не осуществляется в полном объеме, а «глубина» адаптации различается для вебсайтов коммерческих и некоммерческих организаций.

Основной методологической проблемой изучения культурной адаптации вебсайтов в процессе локализации является отсутствие разработанного эмпирического метода анализа отдельных компонентов вебсайтов. В Лаборатории письменного перевода СПбГУ в 2011 г. было проведено исследование, целью которого являлось создание и апробация эмпирической модели изучения вебсайтов по культурным параметрам Г. Хофстеде. Объектом анализа стали вебсайты 20 европейских университетов. При этом учитывалось, что англоязычные версии вебсайтов не предназначены для конкретной локали, а представляют собой их интернациональные версии.

С целью обеспечения объективности исследования анализ автономно осуществляли две группы исследователей. На основе перечней компонентов, представленных в указанных выше работах, а также с учетом исследований, посвященных вебсайтам университетов [2; 8], был определен набор компонентов, релевантных для анализа вебсайтов университетов. Все компоненты оценивались по десятибалльной шкале, при этом для оценки каждого компонента была разработана система критериев, призванная снизить субъективность оценки. Так, например, при оценке компонента «логотип», который в соответствии с разными номенклатурами компонентов является символом власти и влияет на значение

параметра «дистанция власти», учитывалось его положение на странице (слева, справа, по центру), размер по отношению к другим компонентам страницы, его наличие на разных страницах вебсайта. При оценке компонента «меню» учитывались степень его детализации и интуитивности, приоритетность кнопок, отсылающих к разным информационным блокам (администрация, наука, обучение и т.д.). Анализ изображений на главной странице осуществлялся с учетом объектов, представленных на фотографиях (здания, представители администрации, обучающиеся и т.д.). Предметом особого внимания стал анализ текстового контента вебсайтов и его изменений в процессе локализации. В ходе эксперимента набор компонентов и критерии их оценки уточнялись с учетом промежуточных результатов. В результате проведенного анализа были получены значения культурных параметров для разноязычных версий вебсайтов каждого университета.

Сопоставление промежуточных и итоговых результатов, полученных разными группами исследователей, показало, что в целом разработанная эмпирическая модель анализа позволяет получить достаточно объективные и репрезентативные данные культурной адаптации вебсайтов в процессе локализации. Значения ряда компонентов характеризовались расхождениями, которые не зависели от степени дифференциации критериев, и их оценки и не оказали существенного влияния на итоговые результаты анализа.

Вместе с тем проведенное исследование показало, что методологические проблемы анализа культурной адаптации вебсайтов в процессе локализации не сводятся к отсутствию разработанной эмпирической методики исследования. По мнению исследователей обеих групп, не существует жесткой корреляции между компонентами вебсайтов и отдельными культурными параметрами. Чем более жесткой является модель анализа, тем в меньшей степени в анализе могут учитываться индивидуальные характеристики вебсайтов, не включенные в модель. Так, например, симметрия элементов не всегда определяет высокое значение параметра дистанции власти; отсутствие или избыток изображений на вебсайте не обязательно связаны с параметром индивидуальности и т.д. Учет динамического аспекта сочетания разных элементов вебсайтов требует усложнения эмпирической модели или холистического анализа вебсайтов с учетом полученных данных. Целесообразность того или другого подхода может быть определена только в ходе отдельного эксперимента.

Использование методов параметризации аспектов культурной адаптации вебсайтов находится в стадии становления. Существующие исследования лишь в самом общем виде наметили пути и методы такого анализа и требуют дальнейшей разработки и уточнения.

## Литература

1. *Сухарева Е.Е., Шурлина О.В.* Локализация сайта как форма межкультурной коммуникации // Вестник Воронежск. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2013, № 1. — С. 166–169.
2. *Ahmed T., Mouratidis H., Preston D.* Website design guidelines: High power distance and high-context culture // International Journal of Cyber Society and Education, 2009, vol. 2, no. 1, p. 47–60.
3. *Altbach Ph.G., Knight J.* The internationalization of higher education: Motivations and realities // Journal of Studies in International Education, 2007, 11(3–4), p. 290–305.
4. *Calabrese A., Capece G., Pillo F.D., Martino F.* Cultural Adaptation of Web Design Services as Critical Success Factor for Business Excellence // Cross Cultural Management, 2014, vol. 21, no. 2, p. 172–190.
5. *Daryanto A., Khan H., Matlay H., Chakrabarti R.* Adoption of Country-Specific Business Websites // Journal of Small Business and Enterprise Development, 2013, vol. 20, no. 3, p. 650–660.
6. *De Troyer O., Mushatah A.N., Stengers H., Baetens M., Boers F., Casteleyn S., Plessers P.* On Cultural Differences in Local Web Interfaces // Journal of Web Engineering, 2006, no. 5(3), p. 246–265.
7. *Gygi K., Spyridakis J.H.* Developing a Cultural Model to Support Web Site Localization: a Case Study of Uzbek School // Proceedings of the Society for Technical Communication. 52<sup>nd</sup> Annual Conference. Minneapolis. MN, May 13–16, 2007, p. 138–142.
8. *Fernández Costales A.* Translation 2.0. The localization of institutional websites under the scope of functionalist approaches // Dries de Crom (ed.) Translation and the (Trans) formation of Identities: Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies, 2009.
9. *Hofstede G.* Culture's Consequences. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks. London. New Delhi: Sage Publications, 2001.
10. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind. — Maidenhead: McGraw-Hill, 1991.
11. *Marcus A., Gould E.* Crosscurrents cultural dimensions and global user-interface design // Interactions, 2000, vol. 30, no. 4, p. 397–410.
12. *Marcus A., Gould E.W.* Crosscurrents. Cultural Dimensions and Global Web User-Interface Design // Interactions, 2000, vol. 7, no 4, p. 32–46.
13. *Pym A.* Website localization. — URL: [http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2009\\_website\\_localization\\_feb.pdf](http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2009_website_localization_feb.pdf) (дата обращения: 03.12.2015).
14. *Singh N., Pereira A.* The Culturally Customized Web Site: Customizing Web Sites for the Global Marketplace. — Newton, MA: Butterworth, 2005.
15. *Thatcher B., Barrantes E., Dalzell A., Dong Q., Ford C., Gallagher R., Ramirez L.* Web Site Analysis Across Cultures: An Inquiry into Intercultural Values and Web Site Design // Linguistic and Cultural Online Communication Issues in the Global Age. — London: Information Science Reference, 2007, p. 124–142.
16. *Vyncke F., Bergman M.* Are culturally congruent websites more effective? An overview of a decade of empirical evidence // Journal of electronic commerce research, 2010, no. 11(1), p. 14–29.

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА ОФИЦИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

**Аннотация:** *Статья посвящена рассмотрению специфических особенностей перевода официальных документов Евросоюза, обусловленных различиями стран в области языка и культуры. Дается комментарий относительно трех мифов о многоязычии в организациях ЕС, анализируются актуальные проблемы переводческой деятельности в ЕС, такие как непереводимость понятий, лозунгов и каламбуров, проблема качества и объемов исходных текстов, перевод реалий и неоднозначных терминов.*

**Ключевые слова:** *юридическая определенность; мифы о многоязычии; правила, решения и директивы; неофициальные ограничения; непереводимость; документооборот; неизвестные слова.*

**Annotation:** *The paper deals with some specific peculiarities of translation in the domain of EU official documentation. The three myths of EU multilingualism are commented on, several vital problems of EU translation activities are analysed, such as: untranslatability of notions, puns, slogans, quality and volumes of source texts, translation of realia and ambiguous terms.*

**Keywords:** *legal certainty; myths of multilingualism; regulations, decisions and directives; unofficial restrictions; untranslatability; document turnover; unrecognizable words.*

Темой статьи является весьма актуальная проблема — особенности перевода официальных документов для организаций Европейского Союза (ЕС), а также роль личности переводчика в этом процессе. Речь пойдет в основном о *письменном* переводе, но основные положения исследования могут представлять определенный интерес и для специалистов по устному переводу.

Шестая статья Договора Европейского Союза гласит: «Союз будет уважать национальные особенности стран-участниц». Поскольку язык является основной «национальной особенностью» страны, понятие многоязычия приобретает основополагающее значение для функционирования организаций ЕС и с необходимостью предполагает «равные права для всех официальных языков». Равный статус официальных языков является одним из краеугольных камней построения ЕС, поэтому языки Европы рассматриваются как часть общего, огромного и разнообразного культурного наследия, которое надлежит свято сохранять (в настоящее время ЕС объединяет 28 стран-участниц и работает на 24 официальных языках).

Возникает естественный вопрос: для чего необходимо такое количество официальных языков? Почему не обойтись меньшим их

количеством, как это делается в ООН, ЮНЕСКО, НАТО и других международных организациях? Ответ следует искать в содержании понятия «Союз» (ранее — «Сообщество»), которое предполагает более глубокую степень интеграции стран-участниц, чем международные организации типа ООН. ЕС стремится стать Союзом граждан, поэтому его организации должны создавать законодательные акты, непосредственно применимые ко всем гражданам государств Европы и доступные для граждан на их родном языке.

Потребность в *юридической определенности* — основная причина той огромной роли, которую играет перевод в деятельности организаций ЕС. Так, к примеру, обязательному переводу на все языки ЕС подлежат три типа документов: Правила (Regulations), Решения (Decisions) и Директивы (Directives). Правила подлежат неукоснительному исполнению во всех странах ЕС, Решения обязательны для тех, кого они касаются, а Директивы предписывают обязательное достижение определенных результатов той или иной страной ЕС, при этом страна выбирает пути достижения этих результатов по своему усмотрению. Таким образом, все три документа являются в той или иной степени обязательными, поэтому они безусловно подлежат переводу на национальные языки. Для того чтобы гарантировать равенство граждан перед законом, возникает юридическая обязанность и демократическая необходимость представлять Европейское законодательство гражданам ЕС на их родном языке. Доступ европейцев к законодательным актам ЕС осуществляется посредством их публикации в «Официальном журнале ЕС» — единственном периодическом издании, выходящем ежедневно (кроме субботы и воскресенья) на всех официальных языках стран Союза.

Для текстов, публикуемых на всех официальных языках, не существует понятий «оригинальный» и «переводной»: все 24 варианта одного текста считаются оригинальными и называются «языковыми версиями» (language versions). Вместе с тем, это обстоятельство не меняет существа дела для письменных переводчиков: они выполняют исключительно важную часть работы в организациях ЕС и вместе с устными переводчиками составляют значительную пропорцию в штатных расписаниях сотрудников. Существует три наиболее распространенных мифа о многоязычии в организациях ЕС.

*Первый миф:* «Все документы ЕС переводятся на все официальные языки». Это не так. Действительно, все законы и многие «исходящие» документы приходится переводить на все официальные языки ввиду универсальности их использования и необходимости публикации в печати. Другое дело документы «входящие» — отчеты стран-участниц или обращения отдельных граждан в различные организации. В этом случае для получения информации достаточно перевести тексты на английский

или французский языки, которыми владеют все чиновники ЕС. Таким образом, в соответствии со здравым смыслом, переводится только то, что необходимо переводить.

*Второй миф:* «Многоязычие поглощает огромную часть бюджета ЕС». Это также неверно. Письменный и устный перевод составляют малую часть бюджета администрации, а весь бюджет управления составляет лишь 5,25 % от общего бюджета ЕС. Так, в 1999 году стоимость устного и письменного перевода составила 685,9 млн евро, то есть 15 % административного бюджета и менее 1 % бюджета общего.

*Третий миф:* «Нетрудно сократить число рабочих языков». Действительно, иногда в исключительных случаях вводятся *неофициальные* ограничения, и чиновники комитетов ЕС обсуждают конфиденциальные вопросы по-английски, а все переводчики удаляются из конференцзала. Точно так же все чиновники организаций ЕС общаются между собой без переводчиков — на английском или французском языках, которые они обязаны знать. При этом все предложения *официально* сократить количество языков были решительно отвергнуты странами ЕС. То же самое относится к попыткам провести различие между «официальными» языками (то есть языками для письменного законодательства) и «рабочими» языками (то есть языками для конференций). В настоящее время такое различие отсутствует.

Ввиду исключительного многообразия языков и культур стран, объединившихся в ЕС, переводческая деятельность в его организациях имеет свою специфику, которая порой связана с извечной проблемой теории и практики перевода — проблемой *непереводимости*. Сделаем попытку классификации переводческих трудностей и рассмотрим возможные стратегии их преодоления.

**Непереводимость понятий.** Некоторые концепты трудно выразить на различных языках по той простой причине, что они являются специфичными для той или иной страны в связи с особенностями ее климата или географического положения. Например, страны Средиземноморья обладают богатым набором терминов, связанных с выращиванием оливковых деревьев. Финляндия, Швеция и Дания не имеют климатических условий выращивания таких деревьев и традиций торговли оливками. Вместе с тем, директивы ЕС и отчеты по выращиванию оливковых деревьев необходимо переводить на финский, шведский и датский языки. И это не прихоть чиновников ЕС, а юридическая обязанность: фермеры северных стран имеют право знать о том, какие субсидии, прибыли и выгоды имеют их Средиземноморские партнеры от торговли оливками по сельскохозяйственным правилам ЕС. То же самое относится к рыболовству в Балтийском море, добыче каменного угля в Германии (некоторые страны ЕС не имеют угольных шахт) и использованию детского

труда (продажа газет) в Великобритании и Дании. Как решают подобные проблемы переводчики? Путем тщательного изучения соответствующих предметных областей (работа со словарями). Если это не помогает, применяются лексические трансформации: пояснение, парафраз, комментарий, компенсация. Например, вам необходимо перевести названия рыб Атлантического океана на греческий язык. В данном случае оригинальным решением будет привести латинские названия рыб Атлантики, поскольку в греческом языке нет названий для многих видов рыб, не встречающихся в Средиземном море.

Еще более сложные проблемы возникают при необходимости перевода текстов о различных организациях стран ЕС, а также описаний их систем образования, здравоохранения, правоохранительных органов. Действительно, как перевести *Chambre des députés* — House of Commons или Bundestag? Конечно, нет, это разные вещи. В данном случае проще всего оставить подобное название без перевода или дать описательный перевод.

**Непереводимость лозунгов и каламбуров.** Переводчики организаций ЕС работают не только с официальными документами, значительная часть переводимых текстов предназначена для широкой публики и имеет своей целью укрепление интеграционных процессов между странами ЕС и ознакомление с работой организаций Союза. Многие сотни буклетов, баз данных, веб-сайтов производятся внештатными переводчиками на контрактной основе, причем качество переводов бывает не всегда удовлетворительным. Особую трудность для перевода представляют лозунги, игра слов, модные словечки и фразы. Они не существуют в других языках и культурах, поэтому иногда приходится создавать аналогичные слова и фразы, но они уже не имеют отношения к переводу.

Приведем пример непереводимой игры слов: *A gift of change*. *Объяснение:* давая мелочь (*change*) вы можете помочь изменить (*to change*) жизнь бедных людей к лучшему. Это слоган международной благотворительной организации, он печатается на ее официальных конвертах, выдаваемых путешественникам и призывающих их дарить лишние иностранные монеты бедным. На конвертах, распространяемых в Германии, текст обращения приводится на немецком языке, а сам слоган напечатан на английском без перевода.

Примечательно, что даже самые «простые» слова имеют в разных странах различные коннотации. Например, слово *bread*. Для француза слово ассоциируется с чем-то длинным, тонким и хрустящим; для британца — это нечто квадратное, белое и мягкое; для немца — черное, круглое и тяжелое. Иными словами, конкретное значение слова *bread* может варьироваться в сознании разных народов, но символическое значение — «хлеб как основной продукт питания человека» остается неизменным для народов всех европейских стран. Поэтому *bread* как

объект не всегда можно перевести (например, в кулинарных рецептах), в то время как bread в качестве символа переводится универсально.

Такое слово, как green, еще более проблематично для переводчика. Здесь конкретное значение понятно всем европейцам (возможно из-за цвета хлорофилла). Символическое значение, напротив, очень специфично для многих языков и культур. Так, название брошюры Grünes Europa будет для немца ассоциироваться с охраной природы и окружающей среды, а что, по-вашему, подумает британец или ирландец, прочитав название Green Europe? — Нечто, относящееся к садоводству или политике? Проблема почти неразрешима, поскольку у прилагательного green есть еще много коннотаций: «молодой, незрелый» — как в португальском словосочетании vinho verde (дословно: зеленое вино); «грязный, неприличный» — как в испанском словосочетании chiste verde (дословно: грязная шутка).

**Преодоление межкультурных различий** является, наряду с непереваемостью, одной из наиболее сложных проблем перевода документов организаций стран ЕС. Три основных потока документооборота — входящая, исходящая и внутренняя документация — представляют собой разные культурологические проблемы. Перевод *входящей* документации предназначен для сотрудников организаций ЕС. Эти документы создаются национальными правительствами, министерствами и рядовыми гражданами, обычно они переводятся на один язык для информирования чиновников: на английский или французский. Их редко переводят на другие языки ЕС. Такие тексты являются проблемными, если они созданы на пятом или на шестом иностранном языке переводчика и он не знаком с национальным контекстом документа. В этом случае обычно используют преимущества многонационального состава организации и обращаются за помощью к представителю страны, из которой поступил документ. При переводе на lingua franca, такой как английский, следует иметь в виду, что большинство читателей не являются носителями английского языка и не смогут понять коллоквиализмов, тематических аллюзий в сфере британской политики и телевизионных программ, необычных слов. Несколько наиболее часто неузнаваемых слов начинаются с буквы “a”: akin, albeit, awry. Другое неузнаваемое слово — outwith (вместо outside), как в предложении this matter is outwith our competence. Подобных слов (необходимых и довольно частотных) все-таки следует избегать, поскольку они почти всегда ставят читателя в тупик. (Не следует забывать, что многие люди лишь *думают*, что они знают английский язык.)

Перевод *исходящих* документов официального характера, создаваемых организациями ЕС на английском или французском языках, производится на прочие языки стран-членов Союза, при этом читателями

текстов могут быть как специалисты высшей квалификации, так и ученики средней школы. Исходящие документы, адресованные читателям одной страны, переводятся только на язык этой страны.

Подавляющее большинство переводчиков (за исключением англичан и французов, у которых положение несколько иное) работают над переводами именно исходящих документов, при этом их читатель является наиболее взыскательным, особенно чувствительным к переводу реалий. Возьмем, к примеру, термин *maternity leave*. Одним из достижений ЕС является гарантия предоставления всем работникам стран-участниц отпуска по уходу за ребенком продолжительностью не менее трех месяцев. В связи с этим самовлюбленная речь или буклет, прославляющий это достижение, не будет понят в стране, где существуют другие реальные условия (например, в Швеции, где нормой является годичный отпуск по уходу за ребенком). В подобных случаях ответственные переводчики должны предупреждать авторов о необходимости поиска альтернативных путей передачи своих идей.

В процессе перевода для *внутреннего пользования* возникают проблемы определения цели перевода, поскольку эта цель порой не ясна самому заказчику, поэтому такой перевод в меньшей степени ориентирован на конкретного читателя, в отличие от перевода входящей и исходящей документации.

Еще одной серьезной проблемой в работе переводчика в организациях ЕС является **плохое качество исходного текста** и его **непомерно большой размер**. Иногда эти тексты создаются неопытными авторами, иногда они пишутся коллективно в короткий промежуток времени и их авторство установить невозможно. Перевод таких текстов представляет большие трудности, однако в утешение переводчикам можно сказать следующее:

- трудности такого рода — неотъемлемая часть профессии переводчика ЕС;
- иногда перевод помогает продемонстрировать слабые места плохого оригинала, что неизменно повышает самосознание переводчика, и, наконец,
- в процессе перевода всегда можно найти выход из трудного положения.

## ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ, СОДЕРЖАЩИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКУЮ ИНФОРМАЦИЮ

**Аннотация:** Автор статьи считает, что понимание иноязычных текстов, содержащих лингвокультурологическую информацию — сложный, многоуровневый процесс. В статье утверждается, что для понимания лингвокультурологической информации иноязычных текстов очень важным является уровень понимания значений слов. Автор анализирует трудности, с которыми сталкивается иноязычный читатель при чтении публицистических и художественных текстов и приходит к выводу, что эффективным является герменевтический подход к тексту — то есть метод толкования, интерпретации, в основе которого лежит рефлексия.

**Ключевые слова:** иноязычный текст, лингвокультурологическая информация, лакуна фоновых знаний, герменевтический подход.

**Annotation:** The author of the article believes that understanding foreign texts containing cultural information is a complex, multilayered process. The article argues that to understand the foreign language texts very important is the level of understanding of the meanings of the words. The author analyses the difficulties facing foreign language reader when reading nonfiction and literary texts and concluded that effective is the hermeneutic approach to the text, i.e. the method of interpretation, based on reflection.

**Keywords:** foreign language text, cultural information, lacunas of background knowledge, hermeneutic approach.

Общепсихологическое рассмотрение процесса понимания и его уровней не может быть прямо перенесено на понимание текста, т.к. последнее опосредовано системой языка в самом объекте понимания. Понимается текст, то есть его смысловое содержание, закодированное при помощи той или иной языковой системы. Поэтому в процесс понимания вклинивается его третий компонент — язык, выступающий в тех предметах и формах, которые использовал автор текста. Уровни понимания иноязычного текста зависят от знания соответствующего иностранного языка, и процесс перевода в случае его недостаточного знания служит установлению отношения — «текст — язык — читатель».

Многие исследователи сходятся во мнении, что понимание текста — сложный многоуровневый познавательный процесс. Н.Д. Гальскова предлагает трехуровневую классификацию, выделяя следующие уровни: 1) глобального 2) детального и 3) критического понимания. Умение глобально понимать информацию означает уяснение основной идеи текста, основных фактов, отражающих логику развития сюжета. Детальное понимание подразумевает понимание точки зрения автора по предварительно установленным причинно-следственным связям

и деталям сообщения. И, наконец, уровень критического понимания ставит задачу перед реципиентом определить свою позицию по отношению к прочитанному.

Мы считаем, что при классификации уровней понимания лингвокультурологической информации (ЛКИ) иноязычного текста необходимо выделить уровень понимания значений, т.к. исследователи давно установили, что культурологическая информация содержится не только в текстах, но и в словарных единицах: «источником страноведческих знаний являются не только страноведческие тексты, но и сама система лексических значений изучаемого ИЯ» [2; 99].

Рассмотрим особенности понимания информации из текстов разных функциональных стилей.

Тексты средств массовой информации (СМИ) считаются сложными для понимания. Это во многом обусловлено их пропагандистской или агитационной функцией. Исследователи отмечают, что для многих СМИ характерны приемы введения в заблуждение — прямая ложь, умолчание, повтор, изъятие из контекста, активизация стереотипов, монтаж и коллаж информации, суггестивная метафоричность, редукционизм, ложные силлогизмы, программирование ряда ситуаций и др. Популярны и приемы манипулирования общественным мнением. Тексты масс-медиа насыщены фразеологическими единицами, которые нелегко осмысляются иноязычными носителями, т.к. в исконных фразеологизмах часто встречаются разнообразные наименования, топонимы, национальные реалии и т.д.

Существует ряд факторов, которые затрудняют извлечение информации из художественного текста:

- 1) сложность текста (если рассматривать текст как модель действительности, то это не упрощенная, а, скорее, осложненная модель);
- 2) автореферентность текста (его означаемое находится не в реальном мире, а во внутреннем мире художника);
- 3) комплекс проблем, связанный с реализацией в художественном тексте функции воздействия (писатель деформирует языковой материал, заставляя его служить своим целям — реализации авторского замысла).

Для адекватного понимания художественного текста от читателя требуется не только знание реалий, окружавших автора, но и проникновение в его внутренний мир.

Существует целый комплекс проблем, с которыми сталкивается иноязычный читатель, поскольку он не только является носителем другого, нежели автор, языка, он также является носителем иной культуры. К данным проблемам можно отнести лакуны фоновых знаний, разницу в менталитете, различные картины мира и т.д. Кроме того, в качестве

дополнительного коэффициента осложнения может выступать отдаленность во времени.

Исследователи выделяют два способа элиминирования лакун фоновых знаний: 1) заполнение — перевод сохраняемого в тексте национально-специфического элемента и 2) компенсация — включение в текст более или менее подробных комментариев к элементам чужой культуры [1; 162–182].

Другие ученые-этнопсихолингвисты утверждают, что чужая культура воспринимается как «отклоняющаяся от нормы», при этом нормой считаются образы своей культуры, и чужая культура постигается путем приведения чужих образов сознания к образам своей культуры. При таком постижении чужой культуры возможны два пути. Первый путь — это такое понимание чужой культуры, когда в своей культуре подыскивается «эквивалентный» образ и знания, входящие в содержание чувственной и умственной части образа, переносятся на предмет чужой культуры, отображаемый постигаемым чужим образом. Другой способ познания чужой культуры, формирование которого связывают с именем Х.-Г. Гадамера, состоит в поиске различий в сопоставляемых (и сравниваемых) образах чужой и своей культур и в рефлексии над этим различием [3; 19]. Х.-Г. Гадамер предлагает иной подход и к художественному тексту — герменевтический, то есть метод толкования, интерпретации, в основе которого лежит рефлексия, а целью является понимание данного текста во всем объеме его художественно-языковых особенностей. Герменевтический метод строится на свободном ассоциативном мышлении, охватывает разные области знаний и безграничен по отношению к каждому тексту. Окончательным результатом его является понимание данного текста. В основу такой технологии работы с художественным текстом положен основной принцип герменевтического анализа — герменевтический круг, то есть соотношение части-целого, которое означает, что целое не существует вне совокупности его частей, а каждая часть полно представляет целое.

## Литература

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорочкин Ю.А. Текст как явление культуры. — Новосибирск: Наука, 1989. — 194 с.
2. Практикум по методике преподавания иностранных языков: уч. пос. для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / под общ. ред. К.И. Саломатова и С.Ф. Шатилова. — М.: Просвещение, 1985. — 234 с.
3. Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. науч. тр. / РАН. Ин-т языкознания; отв. ред. Н.В. Уфимцева. — М., 1996. — 226 с.

## СЛОВА-СОРНЯКИ В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ

**Аннотация:** В статье говорится об употреблении слов-паразитов, засоряющих речевое общение говорящих, обращается внимание на наиболее часто встречающиеся в речи молодежи и лиц старшего возраста так называемые «модные» в настоящее время слова и выражения, которые, тем не менее, оказываются словесной шелухой и не делают речь более чистой, ясной и понятной. В качестве примеров и статистических данных использован материал диалогов и отдельных высказываний современников, собранный студентами 1–2 курсов факультета зарубежной филологии (400 высказываний разных лиц, имеющих слова-сорняки).

**Ключевые слова:** речевая культура, чистота речи, слова-паразиты, речь, слова-сорняки, современники.

**Annotation:** The article is about the use of fillers-single words and conversational speech formulas that occur after a speech management problem when the speakers does not how to continue their speech, and discusses the examples of fillers that are among the more prevalent in the modern spoken language of youths and middle-aged people. These words are not related to the contest of the sentence and do not help clear understanding of the speaking person. As examples and statistical data the article offers modern quotations and excerpts from conversations gained by the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> year students of the foreign philology department (400 sayings using fillers).

**Keywords:** speech culture, clarity of speech, fillers, speech, contemporaries.

Человек живет в обществе и проблемы свои решает преимущественно благодаря вербальному, то есть речевому общению с другими людьми. Речь — необходимое условие существования общества, средство воздействия на сознание, выработку мировоззрения, норм поведения, формирование вкусов, удовлетворение в общении. Чистота речи — это одно из важнейших коммуникативных качеств речевой культуры, основными критериями которой являются чистота языковая и нравственная. Элементы, засоряющие языковую сторону речи, — это, прежде всего, слова-сорняки, к которым мы относим: а) слова-паразиты, возникающие в результате заполнения пауз, или лишние, то есть семантически опустошенные слова (возникают в устной речи из-за речевого колебания говорящего, связанного со спонтанностью речи или его бедного словарного запаса); б) диалектизмы, просторечные слова, варваризмы, жаргонизмы, которые, имея определенный смысл, в отличие от слов-паразитов, накладывают на речь говорящего отпечаток сниженного стиля, неграмотности и невысокой культуры [1, 38].

В отдельных случаях можно отметить и так называемую дань «моде», характеризующей определенный период развития общества, в речи

говорящих с достаточно высокой культурой. Кроме того, слова-сорняки могут в определенной степени и характеризовать человека.

В частности, отмечено, что в разные периоды развития нашего общества (особенно последние два с половиной десятилетия) были «модными» следующие слова-паразиты.

**«Лихие» 90-е:** *Чисто-конкретно. Понимаешь. В натуре.*

**Неопределенные 2000-е:** *Типа. Как бы. Пожалуй.*

**Бескомпромиссные 2010-е:** *Бла-бла-бла. Пупец. Жесть.*

**Вне времени:** *Блин. В принципе. Всё такое. Вообще(-то). Грубо говоря. Дык. Етить-колотить. Ёперный театр. Ё-моё. Короче. Ладно. На самом деле. Ну. Прикинь. Реально. Так. Хм. Че Ща. Ядрён батон [3].*

Отдельные слова-паразиты, по мнению ряда исследователей, в некоторой степени характеризуют человека, его поведение и т.д.

В частности, человек употребляющий слово-паразит **«просто»**, считает, что в жизни все должно быть просто, разумно, даже банально и никаких сложностей. На самом деле, словом «просто» отягощают свою речь люди, привыкшие на самом деле все в жизни... усложнять. И чем сложнее мотивация их замысловатых поступков, тем чаще в их речи будет проскакивать слово «просто». Слова **«типа»**, **«короче»**, **«значит»** употребляют люди, настроенные несколько агрессивно. Чаще это подростки или люди, сохранившие и во взрослой жизни зависимость от тинейджерских стереотипов.

**«Как бы»** означает условность. Молодежь так и живет — *как бы пойдём, а как бы и не пойдём; как бы будем, а как бы и не будем.* **«Как бы»** используется одинаково и подростками (наравне с «типа» и «значит»), и художественными натурами, ценящими в жизненных ситуациях неопределенность и т.п. [3, 4].

В задачу настоящего исследования входит определение частотности употребления конкретных слов-сорняков (слов-паразитов и слов стилистически сниженных, но с определенным значением) в современной городской речи (2015). Рассматривается и гендерный аспект. Основой анализа является собранный студентами факультета филологии РГГУ материал (высказывания разных возрастных категорий мужчин и женщин с использованием слов-сорняков — 610 из 400 высказываний мужчин и женщин разного возраста, по 305 тех и других). Основные слова-сорняки см. в табл. 1.

Используя сравнительный и количественный методы анализа, мы все слова-сорняки отобрали в таблицах. В табл. 1 даны слова-паразиты, или заполнители пауз, в табл. 2 — жаргонизмы, варваризмы, просторечные и пр. слова, несущие определенный смысл (называющие предмет или событие, явление и выражающие по отношению к нему разные чувства, или эмоции: удивление, негодование, досаду, радость, восхищение,

пренебрежение и т.п.; в табл. 3 — слова, выражающие эмоции говорящего по отношению к сказанному партнером или сделанному им или в отношении самого себя, но не обозначающих предмет, явление или событие.

Таблица 1

Слова-паразиты (заполнители пауз)

№ п/п	Слова и словосочетания	Женщины			Мужчины			Всего
		10–17 л.	18–35 л.	36–65 л.	10–17 л.	18–35 л.	36–65 л.	
1	ну	14	46	8	5	34	6	113
2	короче	3	15	5	4	24	6	57
3	типа	4	22	1	3	8	2	40
4	вот	—	15	9	1	12	3	40
5	это	3	13	5	3	8	3	35
6	это самое	—	5	7	1	5	8	26
7	как бы	2	16	—	—	2	2	22
8	так	—	4	7	—	3	—	14
9	значит	—	5	3	—	2	1	11
10	ща	—	6	2	—	1	2	11
11	на самом деле	2	5	—	—	2	—	9
12	там	—	4	—	2	2	—	8
13	реально	1	2	2	—	2	—	7
14	по ходу	—	3	—	—	3	1	7
15	как его (ее)	—	1	3	—	2	1	7
16	так сказать	—	1	1	—	3	2	7
17	прямо так	2	1	2	—	2	—	7
18	собственно	—	1	2	1	1	2	7
19	в натуре	—	2	—	—	4	—	6
20	в общем	—	4	1	—	1	—	6
21	знаешь	3	1	—	—	—	—	4
22	допустим	—	4	—	—	—	—	4
Итого		34	170	56	20	120	37	437

Как видно из данных табл. 1, словарный состав слов-паразитов в 2015 г. существенно расширился. Выделить среди них «модные» слова в настоящее время значительно сложнее, чем в предыдущие годы. Наиболее «ходовыми» оказались «вневременные» *ну, вот, это самое*, из современных — *короче, типа, как бы, ща*, затем — *реально, по ходу, в натуре* и др. Остальные слова-паразиты (*просто, в принципе, как говорится, бла-бла-бла, лол* и др.) встретились у лиц разной категории по 1–2 раза, причем, англицизмы используются в речи молодежи, а *бла-бла-бла* употребила

женщина-преподаватель среднего возраста. Такие слова, как *по ходу, в натуре, реально, собственно* предпочитают использовать в своей речи мужчины, а *типа* и *как бы* — женщины, в основном молодого возраста.

Таблица 2

**Слова-сорняки, называющие предметы, явления и т.п.  
и/или выражающие к ним свое отношение/дающие оценку**

№ п/п	Слова и словосочетания	Женщины			Мужчины			Всего
		10–17 л.	18–35 л.	36–65 л.	10–17 л.	18–35 л.	36–65 л.	
1	вообще (ваше)	4	10	1	–	11	1	27
2	прикинь	3	8	1	–	3	1	16
3	офигеть/офигел(а)	3	8	–	2	–	2	15
4	жесть	–	6	–	1	–	1	8
5	капец	–	2	1	–	4	–	7
6	на фиг /ни фига	2	4	–	1	–	–	7
7	пипец	1	1	–	–	–	1	3
8	прикольно	1		1		1		3
9	фигня	2	–	–	–	–	1	3
10	сорян	–	1	–	1	1	–	3
11	круто	–	1	1	–	–	–	2
Итого		16	41	5	5	20	7	94

Таблица 3

**Слова-сорняки, выражающие крайнюю степень эмоционального  
состояния говорящего, но опустошенные в смысловом наполнении**

№ п/п	Слова и словосочетания	Женщины			Мужчины			Всего
		10–17 л.	18–35 л.	36–65 л.	10–17 л.	18–35 л.	36–65 л.	
1	блин	6	18	4	1	6	2	37
2	ёшкин кот	–	1	2	1	–	–	4
3	ёлки-палки	–	–	2	–	–	1	3
4	ёпрст	–	–	–	–	1	1	2
5	ёшкин-матрёшкин	–	1	–	–	–	–	1
6	едрит-мадрит	–	1	–	–	–	–	1
7	бляха	–	1	–	–	–	–	1
8	ёкарный бабай	–	–	1	–	–	–	1
9	твою за ногу	–	1	–	–	–	–	1
10	ёлы-палы	–	–	–	–	1	1	2
Итого		6	23	9	2	8	5	53

Итак, в качестве значимых в эмоциональном и оценочном плане чаще всего встречаются *вообще (ваще), прикинь*; за ними следуют *офигеть, жесьть, капец, на фиг/ни фига* и значительно реже встречаются *пипец, прикольно, круто*. Следует отметить, что *вообще, прикинь* имеют двойное использование: они встречаются как в роли заполнителей пауз, так и в роли оценки чему-либо. «Модные» в 2010–2013 гг. слова *жесьть, круто, прикольно* употребляются в настоящее время крайне редко. «Мода» на них проходит.

Как видим из данных табл. 3, самым распространенным среди наших современников оказалось вневременное слово *блин*. Его употребляют и женщины, и мужчины в основном молодого возраста. Остальные выразители эмоций — слова вневременного употребления, отмечены единичными случаями в речи и молодежи и лиц среднего и пожилого возраста. Есть даже новообразование *ёшкин-матрёшкин*.

Таким образом, слова-сорняки, в том числе и слова-паразиты, стали разнообразнее в своем словарном составе. Если раньше нам хватило бы одной таблицы из 7–15 строчек, то сейчас даже три таблицы с разнообразными словами-«сорняками» являются неполными, несмотря на то, что зафиксировано более 40 примеров. По сути дела, в настоящее время слова-сорняки «претендуют» на создание своего словаря.

1. Их разнообразие указывает как на то, что в целом наша речь в словарном отношении стала значительно богаче, так и на то, что мы без этих слов редко можем обойтись. Они нужны нам сейчас уже не только как заполнители пауз и не только как «модные» слова нашего времени, но и как выразители нашего не всегда бедного словарного запаса, и как средства выражения эмоциональности и воздействия на собеседника.
2. Борьба за чистоту речи против подобных слов, безусловно, нужна, но следует отдавать и должное им как порой необходимым в нашем общении, а также как словам, создающим особый национальный колорит.

## Литература

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. — М.: ИНФРА, 2009. — 272 с.
2. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. — М., 2003. — 480 с.
3. Фоменко Ю.В. Слова-сорняки в современной русской речи [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/fomenko-04.htm>
4. Харченко В.К. Современная речь. — М., 2006. — 158 с.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПИСАТЕЛЬНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация:** В статье представлен анализ описательных наименований лиц по профессии в русском и таджикском языках, выявляющий основные тенденции языковой категоризации субъекта профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** категория профессионального деятеля, категориальная семантика описательных наименований лиц по профессии, пропозициональные отношения в структуре наименований лиц по профессии.

**Annotation:** The article deals with the descriptive analysis of names according to their profession in Russian and Tajik, it points out the main tendencies of the language categorization of the subject on professional activity.

**Keywords:** professional figure category, categorical semantics of descriptive names according to their profession, propositional relations in the structure of names according to their profession.

Выбор того или иного явления в качестве объекта специального лингвистического изучения может быть определен различными факторами, прежде всего — это общая значимость, важность этого явления в системе языковых средств, в сфере функционирования языка, и наименования лиц по профессии, с этой точки зрения, занимают особое положение в языке. С одной стороны, данные наименования рассматриваются как часть соответствующей терминологии (производственной, экономической, медицинской и т.д.), они органично связаны с определенной понятийной системой, их номинативная структура отражает связи с другими наименованиями в системе терминологических единиц. С другой стороны, наименования лиц по профессии обладают существенными, социально значимыми признаками, связанными с таким важным моментом жизни человека как трудовая профессиональная деятельность. Полное понимание категории профессионального деятеля невозможно без обращения к исходному понятию «деятельность». Под деятельностью понимается «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» [1, 160]. Профессиональная деятельность — это высшая форма деятельности, поскольку она характеризуется, помимо названных, дополнительными признаками: целенаправленностью, результативностью и общественной значимостью. Всякая деятельность включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности. Главной же характеристикой деятельности

является ее осознанный характер, вследствие чего на первый план в трактовке деятельности должен быть выдвинут человек как непосредственный производитель деятельности, следовательно, определяя сущность категории деятеля можно отметить такой его важнейший признак как активность, то есть способность изменять положение дел в реальном мире по собственной воле.

Категория деятеля традиционно рассматривалась в лингвистике в рамках словообразования. Для исследуемой нами категории подобный подход является недостаточным, поскольку средствами репрезентации профессионального деятеля в языке выступают не только отдельные слова, но и словосочетания, а также описательные конструкции. Как отмечал Д.Н. Шмелев, «название предмета посредством его описания, то есть создание составных наименований, основанных на устойчивом употреблении сочетаний слов, — один из исконных способов номинации» в русском языке [2, 34].

Перейдем к рассмотрению основных типов описательных наименований лиц по профессии в русском и таджикском языках. Многокомпонентные словосочетания отличаются большим разнообразием. В качестве их опорного компонента как в русском, так и в таджикском языке используются агентивные существительные, которые являются наименованиями родовых понятий. Определяющие части словосочетаний (имена прилагательные и существительные) создают в сумме видовые понятия. Таким образом, личные существительные признаются доминантой сочетания (Д), а остальные члены — уточнителями (У) доминант. В наименованиях лиц по профессии в качестве Д, выражающих родовые понятия, могут выступать следующие лексические единицы в русском и таджикском языках: оператор — дастгохчӣ, слесарь — челонгар, аппаратчик — аппаратчӣ, которые дополняются различными уточнителями: оператор станков и автоматических линий — операторидастгохвахатҳоиавтоматӣ. В соответствии с этими видами нами выделен ряд моделей:

1. С + П + С (где С — имя существительное, П — имя прилагательное) в русском языке и С + С + П в таджикском языке: оператор машинного доения — дастгохчиширдӯшиимошинӣ. Эта модель может усложняться уточнителями, несущими добавочную информацию (телефонист междугородной телефонной станции — телефониستانсияи телефони байнишаҳрӣ), или указывающими на различный процесс труда (формовщик ручной и машинной формовки — қолибгариколибидастиюмошинӣ);
2. С-С + П + С в русском языке и С-С + С + П в таджикском языке: аппаратчик-стерилизатор консервного производства — аппаратчӣ-тамғизгариистехсолотиконсерв;

3. С + П + С-С + С + П + С в русском языке и С + П-С + С + С + П в таджикском языке: станочник широкого профиля-оператор станков с программным управлением — дастгоҳчи в асеъи хтисос-оператори дастгоҳҳои доракунии программаӣ. Разновидностью этой модели могут служить несколько усложненные по конструкции сочетания с добавлением уточнителей во второй части: работник клуба-руководитель самодеятельного оркестра народных инструментов — коруни клубҳои роҳбарии оркестрҳои хаваскори асосҳои халқӣ;
4. С + С и П + С в русском языке и С + СваС + П: оператор станков и автоматических линий — оператори дастгоҳҳои автоматӣ. Эта модель может также распространяться за счет уточнителей: монтажник внутренних санитарно-технических систем и оборудования — васлгарисистемаҳои дохилии санитарии техники ватаҷҳизот. Разновидностью данной модели могут служить и конструкции С + П + С и С в русском языке и С + СваС + П в таджикском языке: сварщик арматурных сеток и каркасов — кафшергарипанҷароҳовакаркаси арматурӣ. Третью разновидность данной модели представляют союзные образования типа: монтажник оборудования химической и нефтяной промышленности — васлгаритаҷҳизоткорхонаҳои химияӣ в асосано айнафт;
5. С по С + С в русском языке и Соид ба С + С в таджикском языке: слесарь по ремонту оборудования — челонгариид ба таъмири таҷҳизот, слесарь по ремонту автомобилей — челонгариид ба таъмири автомобилҳои. В таджикском языке проявляется тенденция к превращению в беспредложную конструкцию: челонгаритаъмири таҷҳизот. Эти конструкции могут уточняться: а) за счет увеличения числа уточнителей, синтаксически выраженных однородными членами: слесарь по ремонту тракторов, автомобилей и сельскохозяйственных машин — челонгаритаъмири трактор, автомобиль ва мошинҳои кишоварзӣ; б) за счет уточнения самих уточнителей: слесарь-вентиляционник по изготовлению деталей вентиляционных систем — челонгар-вентиляторчи ии оид ба тайёрнамудани деталҳои системаҳои вентиляцияӣ.
6. Наименования лиц по профессии репрезентирующиеся двумя специальностями и, вероятно, не являющиеся номинативными единицами-терминами: водитель автомобиля с навыками слесаря — ронандаи автомобил бо иҷро карда тавони стани кори челонгар.

Основной структурой представления знаний в рамках категории профессионального деятеля как в русском, так и в таджикском языке являются пропозициональные отношения: предмет профессиональной деятельности (дажголчи — шлаковщик), ее средства (кранчи — крановщик), ее процесс (борбардор — грузчик) и ее результат (колибсоз — лекальщик).

Подобные мотивационные отношения сохраняются и в описательных наименованиях, в частности а) с уточнителями процесса и средства труда: электромонтер по ремонту электрооборудования — электромонтер-оид ба таъмиритаҷҳизотиэлектр; б) с уточнителями предмета труда: сварщик арматурных сетей и каркасов — кафшергариэлектриипанҷараховакаркасиарматурӣ; в) с уточнителями продукта и процесса труда: слесарь-вентиляционник по изготовлению деталей вентиляционных систем — челонгар-вентиляторчиоидбатайёрнамуданидеталъҳои системаҳои вентиляционӣ.

Таким образом, синтаксический способ образования наименований лиц по профессии в русском и таджикском языках значительно активизируется, о чем свидетельствует рост числа разнообразных описательных наименований. Эта тенденция, возникшая в результате воздействия экстралингвистических факторов, неизбежно вступает в противоречие с тенденцией к специализации словообразовательных средств, создающих данные наименования. Однако данная аналитическая форма наименований вполне соответствует современному уровню технологического прогресса. Все вышеприведенные описательные наименования лиц по профессии в таджикском языке являются кальками с русского языка, но формируются они в соответствии со структурными особенностями родного языка.

## Литература

1. Философский энциклопедический словарь. — М., 1989.
2. Шмелев Д. Н. Введение // Способы номинации в современном русском языке. — М.: Наука, 1982.

## ОСОБЕННОСТИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ США

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные особенности формирования топонимов на территории Соединенных Штатов Америки. Приведены примеры наиболее характерных случаев их образования.

**Ключевые слова:** антропонимы, географические названия, заимствования, топонимы.

**Annotation:** The article discusses the basic features of formation of toponyms on the territory of the United States of America. There given examples of the most typical cases of their formation.

**Keywords:** anthroponyms, borrowings, toponyms, geographical names, toponyms.

Топонимическая система Соединенных Штатов Америки формировалась вследствие завоевания территории и начала складываться менее четырех столетий назад. Названия, которые давались географическим объектам аборигенным населением, представляли значительную трудность для европейцев-колонизаторов. Колонизаторы Северной Америки, продвигаясь на запад, к Тихому океану, нашли много местностей, не имевших названий на языках аборигенного населения. США заселялись выходцами из разных стран, носителями других языков [3, 86]. Исследования в области американской топонимии тесно связаны с проблемой изучения заимствованных топонимов в англоязычной среде, а также с проблемой взаимодействия различных языков.

В подавляющем большинстве географические названия США строятся на современной лексике, свойственной американскому варианту английского языка, отображающему специфику и реалии американской действительности [2, 143]. Соединенные Штаты Америки — молодая страна, и это дает нам возможность проследить процессы образования топонимии, которые представляют особую сложность при изучении топонимии стран с более древней историей.

Одной из наиболее характерных черт американской топонимии является широкое использование в качестве географических названий антропонимов. Их основами могут становиться личные имена, фамилии, прозвища, различные сокращения имен.

Использование антропонимов — очень характерное явление для американской топонимии. Многочисленность подобных названий определяется широким использованием данного принципа на протяжении всей истории США.

Мореплаватели XVII—XIX вв. называли географические объекты именами высокопоставленных особ, королей и королев, министров и т.д. (Louisiana, Carolina). В западных районах страны чаще используются

имена, связанные с реалиями американской истории. Используются фамилии президентов США (Adams, Garfield, Linkoln, Washington), фамилии военных деятелей (Кнох, Johnson, Howard), политиков (Blaine, Holt, Dodge), сенаторов (Hitchcock, Thayer) [2, 175].

В американской топонимии также очень ощутима тенденция к заимствованию. Происходила своеобразная топонимическая миграция. Переселенцы приносили с собой привычные им названия родных мест и в какой-то степени перенесли на американский континент топонимию Европы. В США 12 населенных пунктов с названием Париж, 8 — Москва, 10 — Варшава и т.д. Нередко завоеватели давали названия новым территориям, используя национальные названия с дополнительным определением «новый» (New England, New Hampshire, New Orleans). На территории, которую в конце XVIII в. начали колонизировать англичане, обитали многочисленные индейские племена. У них была своя культура, свой быт и свои географические названия. Кроме того, помимо англичан, на территорию Америки стекались переселенцы из многих стран: Франции, Испании, Голландии, Шотландии, Ирландии, Норвегии, Германии и т.д. Все это сказалось на формировании топонимической системы.

Названия могли меняться в зависимости от того, кто овладевал территорией. Основав в 1626 г. город на американском побережье, голландские переселенцы назвали его Новый Амстердам, но спустя сорок лет его отняли англичане и переименовали в Нью-Йорк в честь герцога Йоркского, по его городу в Англии. Некоторые поселения сменили свои названия по несколько раз. Например, Портленд, штат Мэн, впервые заселенный европейцами в 1632 г., был известен как Мачигонн, Индигрит, Элбоу, Те-Нех, Каско и Фалмут. Свое современное название он получил в 1786 г.

Одна из многочисленных групп американских названий заимствована из испанского языка. Испанский язык в ранний период развития США играл значительную роль. На Юго-западе страны он продолжает оказывать огромное влияние и в наше время. Среди заимствованных из испанского языка наименований можно встретить как имена собственные (Alvarado, Martinez, Balboa, Guadalupe), так и имена нарицательные, представленные однословными топонимами и топонимами, образованными по модели «существительное + артикль» (Aqua, Modesto, Madera, Los Angeles, El Monte, San Carlos, Santa Monica) [2, 189].

Наиболее обширную группу заимствований составляют топонимы, возникшие на основе аборигенных языков Америки. Индейские названия представляют собой неотъемлемую часть американской топонимии. Среди них встречаются названия разнообразных географических объектов: 26 штатов, второй по величине и значимости город страны (Chicago), самая большая река (Mississippi), и водопад (Niagara), четверо из пяти великих озер (Michigan, Huron, Erie, Ontario) носят индейские имена [2, 124].

Перенять иноязычное название можно только при тесном контакте между народами, будь то торговля или война, порабощение или культурное влияние.

Использование индейских наименований на территории США было вызвано несколькими причинами. Основной причиной являлась национальная пестрота колонизаторов. Предпочтень французское, английское или немецкое название штата — дать преимущество одной из соперничающих групп в ущерб другим, которые с этим не примирились бы. В такой острой конкуренции индейское название оказывалось единственно нейтральным [4, 56]. Во время крупномасштабных работ по картографированию ученые столкнулись с невозможностью использования только англоязычных наименований. Также был очень высок интерес к традициям, началась мода на все индейское и мелодичные и благозвучные индейские наименования приобрели широкое распространение.

Французские заимствования в основном располагаются на территории Соединенных Штатов, которая ранее принадлежала французским колонизаторам. Это, в первую очередь, бассейн реки Миссисипи и земли, граничащие с Канадой. Необходимо отметить, что французские топонимы подверглись фонетической адаптации и теперь произносятся в соответствии с фонетическими нормами современного американского варианта (Framboise, Loutre, Detroit, La Rigole).

При заселении бывших французских колоний в США англичанами многие топонимы переосмыслились с точки зрения другого языка. Так, местечко Bois Brule в Мичигане, буквально «горелый лес», стало произноситься англичанами как Bob Ruly (очевидно, было воспринято, как чьи-то имя и фамилия) [1, 74].

Можно сделать вывод, что топонимия США представляет собой одну из самых пестрых топонимий мира. Формирование ее шло в очень сжатые сроки и очень интенсивно. Топонимия США — молодая топонимия, формирование ее уложилось практически за три столетия, что, по сравнению, с топонимией Старого Света ничтожно мало. Именно это и отличает географические названия Соединенных Штатов Америки, во многом определяет своеобразие их современного состояния.

## Литература

1. *Беленькая В.Д.* Очерки англоязычной топонимики. — М., 1977.
2. *Леонович О.А.* О многоименности в американской топонимии // Топонимика зарубежных стран. — М., 1981.
3. *Никонов В.А.* Введение в топонимику. Изд. 2-е. — М., 2011.
4. *Суперанская А.В.* Что такое топонимика? Из истории географических названий. Изд. 2-е. — М., 2011.

## **ОБРАЗ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация:** У русскоговорящих людей и у обучающихся русскому языку разные представления о культуре России. В статье дается попытка сравнения и анализа ассоциативных представлений о Санкт-Петербурге, имеющих у русскоговорящих людей и у иностранных обучающихся. Подобный анализ помогает преподавателю русского языка как иностранного более чётко сформулировать стоящие перед конкретной учебной группой задачи, касающиеся общеобразовательной и воспитательной целей.

**Ключевые слова:** общеобразовательная цель, воспитательная цель, Санкт-Петербург, петербургский текст, ассоциации, ассоциативный словарь, иностранные обучающиеся, слово-стимул, слово-реакция, лингвокультурологический опрос.

**Annotation:** Russian-speaking people and students of Russian have different notions about Russian culture. The paper gives a trial comparative study of contiguity towards cultural image of Saint Petersburg the abovementioned people have. Such analysis makes it easier for teachers of Russian as the foreign language to set proper training purposes, be it related to general education or pedagogical aims.

**Keywords:** general education aim, pedagogical aim, Saint Petersburg, St. Petersburg discourse, contiguity, dictionary of associations, foreign students, drive-word, reaction-word, cultural linguistics association survey.

Среди тех целей, которые ставит перед собой преподаватель русского языка как иностранного, обязательно присутствуют общеобразовательная и воспитательная цели, в содержании которых немаловажную роль играет культурная составляющая, то есть близкое знакомство обучающихся с культурным богатством России и с культурным богатством того конкретного города, в который приезжают обучающиеся, а также формирование положительного отношения к России и к городу [1]. Под культурным богатством страны и конкретного города понимается культура в самом широком смысле — как «все созданное человеком» [4; 761]. В культуре отдельного города можно выделить много культурных компонентов: историю города, архитектуру, скульптуру, памятники, музеи, театры, учебные заведения, библиотеки. Особое место в культуре города занимают художники, писатели, поэты, музыканты, скульпторы, творившие в нём или посвящавшие ему свои произведения. Санкт-Петербург своеобразно и неповторимо изображён в произведениях русской литературы. В 1970-х гг. известный литературовед XX в. В.Н. Топоров выдвинул понятие «петербургский текст русской литературы», которое

представляет собой «сверхнасыщенную реальность», «миф и сферу символического». Как пишет И. Калинин, «петербургский текст» оканчивается «мистическим двойником Петербурга»: это не только текст о Санкт-Петербурге, но и сам город [2].

Эта включенность города в культуру отражается в сознании русскоговорящих людей. В сознании каждого петербуржца и жителей других российских городов имеется образ Санкт-Петербурга. Как показывают данные из ассоциативного словаря, кроме культурной составляющей, включающей знания об исторических фактах, в образе города присутствует также характеристика города, нередко выражающая отношение к нему, его географические особенности, включающие описание погоды, позиционирование себя по отношению к городу по оппозиции *родной/чужой*. Некоторые ассоциации можно отнести одновременно к нескольким тематическим группам. Перечислим имеющиеся ассоциации русскоговорящих людей.

Культура (история) города: Ленинград, Пётр I, город-герой, Аврора, окно в Европу, Пётр I — город на Неве, Собчак.

Характеристика города: город, красивый, красивый город, величие, каменный, лучший, новый, прекрасен, столица, центр, Москва, Нью-Йорк, Пермь (характеристика через противопоставление или сравнение с другим городом), родной, родина, живу, родной, Россия.

География города, включающая названия частей города: Нева, город на Неве, город на болоте, Дворцовая площадь, Зимний дворец, мост, набережная.

Погода в городе: лужи, снег, сырое.

Культура города: Пушкин, Эрмитаж, Аврора, град Петров, Зимний дворец, лошадь, Петергоф, Петра творение, Петродворец, Петропавловская крепость, полонез, шпиль, Аврора.

Случайные ассоциации: группа, океан, стоит, 5-1 канал, спорт [3].

Нетрудно заметить, что приведенные выше ассоциации связаны с «петербургским текстом русской литературы». Ключевой культурной персоналией оказывается имя А.С. Пушкина, а главным «петербургским текстом» является «Медный всадник» (*Пушкин, град Петров, Петра творение, лошадь, Пётр I*). Кроме литературы, возникают ассоциации и с другими видами искусства: танцами, архитектурой, хотя они и немногочисленны (*полонез, шпиль*).

Иностранцы курсанты и студенты, приезжающие учиться в Санкт-Петербург, тоже имеют некоторые представления о городе, в который едут. Перед первой учебной экскурсией группе из четырех монгольских обучающихся было предложено написать на родном языке десять ассоциаций, связанных со словом-стимулом Санкт-Петербург. Кроме того, они должны были в дополнение к ассоциациям написать

всё, что они знают о городе. Впоследствии их ответы были переведены с монгольского языка на русский.

Обучающиеся написали одни и те же ассоциации, что говорит об их одинаковом культурном уровне при восприятии ими образа города. Написанные ими ассоциации можно разделить на несколько групп:

- а) исторические ассоциации (*история, Вторая мировая война, Пётр I, Ленинград*);
- б) географические ассоциации (*Нева, Европа*);
- в) культурные ассоциации (*Эрмитаж, белые ночи*);
- г) бытовые ассоциации, связанные уже непосредственно с тем жизненным опытом, который имеется у курсантов (*метро*);
- д) погода (*дождь*).

Иностранные обучающиеся знают основателя города — Петра I, знают некоторые ключевые события, коснувшиеся города в XX в. — Вторую мировую войну и переименование города в Ленинград. Они знают, где находится город и как называется главная река Санкт-Петербурга, знают, что в городе есть крупный музей — Эрмитаж, что летом бывают белые ночи. Пожив в Санкт-Петербурге некоторое время, они познакомились с его погодой — частым дождём и узнали новый для себя вид транспорта — метро, которого нет в их родных городах в Монголии. Уже эти данные сообщают преподавателю о возможных перспективах воспитательной работы: обучающиеся способны воспринимать культурную информацию о городе и в процессе дальнейшего обучения должны больше узнать о культуре, истории и географии Санкт-Петербурга.

Чем же отличаются ассоциации монгольских обучающихся, только начинающих изучать язык, от ассоциаций русскоговорящих людей? Данные ассоциативного словаря показывают, что русскоговорящие люди, как и монгольские курсанты, имеют группы слов-реакций, относящиеся к истории, географии, культуре города.

Монгольские курсанты дают обобщенную ассоциацию *история*, в то время как русскоговорящие более подробно характеризуют ее. Общим оказывается имя Петра I, прежнее название города — Ленинград, отношение Петербурга к Европе. Монгольские курсанты, не зная подробно о том, как Пётр I основал город и как стал называться город после Ленинградской блокады, не могут дать таких ассоциаций, как *окно в Европу, город-герой*, хотя и называют относящиеся к этим событиям собственные ассоциации — *Вторая мировая война, Европа и Пётр I*.

Обучающиеся незнакомы с «петербургским текстом русской литературы». Никакого знания о литературе, посвященной Петербургу, у них нет, поэтому среди их ассоциаций не может возникнуть таких слов и словосочетаний, как *Пушкин, град Петров, лошадь, Петра творение*.

Любопытно, что русскоговорящие люди не вспоминают о белых ночах Петербурга и не включают их в свои ассоциации, в то время как монгольские курсанты считают *белые ночи* одним из главных достопримечательностей города. Курсанты не знают площадей, дворцов и пригородов Санкт-Петербурга, его музеев. В своих ассоциациях они называют только известный во всём мире *Эрмитаж*.

Еще одной важной особенностью, отличающей ассоциации монгольских курсантов от ассоциаций русскоговорящих, является отсутствие определений города: они не называют город *красивым, прекрасным, великим, лучшим или новым*. Нет у них и отношения к городу, как к родному. Русскоговорящие люди неоднократно в своих ассоциациях называли Петербург *родным*.

Любопытным кажется похожая оценка погоды города. Если монгольские курсанты называют *дождь* как основной признак его погоды, то русскоговорящие вспоминают о лужах и сырости, то есть о следствии того, что в Петербурге дождливая погода.

Подобный лингвокультурологический опрос, проведенный в группе иностранных студентов и описанный в данной статье, может помочь преподавателю русского языка как иностранного понять особенности восприятия учащимися новых культурных реалий, с которыми они сталкиваются в новой культурной обстановке. Он может показать общий культурный уровень обучающихся, прояснить и уточнить принципы воспитательной работы преподавателя, указать на возможные различия в культурах, на которые следует обратить внимание преподавателю, чтобы межкультурная коммуникация обеих сторон при обучении была успешной. Таким образом, целью подобного опроса является сравнение его результатов с восприятием образа Санкт-Петербурга у носителей языка и определение особенностей ассоциативного восприятия образа Санкт-Петербурга у иностранных учащихся любой конкретной учебной группы.

Какие выводы может сделать для себя преподаватель данной учебной группы, в которой проводился опрос? После такого опроса преподаватель может более чётко сформулировать стоящие перед группой задачи, позволяющие достичь общеобразовательной цели и воспитательной цели. В данном случае задачи будут следующими:

- повысить уровень культурной грамотности обучающихся;
- познакомить их с «петербургским текстом русской литературы» (обязательно знакомство с поэмой А.С. Пушкина «Медный всадник»);
- увеличить число известных мест в городе благодаря экскурсиям и беседам о нём (топонимы);
- развивать способность к характеристике города;

- развивать умение видеть и ценить красоту и культурное богатство города;
- наделить образ города личностно значимыми смыслами и тем самым сделать город роднее и ближе обучающимся.

Эти задачи отличаются обобщенностью и универсальностью в силу того, что монгольские обучающиеся, знакомясь с российской действительностью, отмечают большое сходство между своей страной и новым местом проживания. Общим оказываются некоторые бытовые реалии и погодные условия. Более специфичные задачи будут ставить перед собой те преподаватели, которые работают с группами стран дальнего зарубежья, в которых культура, погодные условия и бытовые реалии очень сильно отличаются от российских.

### **Литература**

1. *Васильева О.Ф.* Лекции по методике РКИ [Электронный ресурс]. — Улан-Батор, 2010. — URL: <http://mng.rs.gov.ru/gu/taxonomy/term/38> (дата обращения: 15.11.2015).
2. *Калинин И.* «Петербургский текст» московской филологии [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас, 2010, 2 (70). — URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm> (дата обращения: 12.11.2015).
3. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. — М., 1988–1997. — URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 14.11.2015).
4. *Философия* / под общ. ред. В.В. Миронова. — М., 2008.

## ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТТЕНКА «СОМНЕНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация:** *Описаны лексические, грамматические, интонационные способы выражения модально-эмоционального оттенка «сомнение» в современном французском языке. Дана подробная характеристика динамической структуры фраз, передающих эту эмоцию.*

**Ключевые слова:** *речь, эмоция, функция, лексическое выражение, интонационное оформление, мелодический контур, временной компонент, динамическая структура, опознание.*

**Annotation:** *Lexical, grammatical, intonational means of expression of the modal nuance of "doubt" in the modern French language are described. The dynamic structure of phrases expressing this emotion is particularized.*

**Keywords:** *speech, emotion, function, lexical expression, intonational expression, melodic component, time component, dynamic architecture, identification.*

Несмотря на вновь возросший в последние годы интерес к изучению эмоциональной речи, некоторые проблемы в этой области остаются нерешенными, причем они касаются и лексического, и грамматического, и интонационного выражения различных коннотаций. Между тем, обращение к таким вопросам, как универсальность и специфичность выражения разных оттенков эмоций в родственных и неродственных языках представляется вполне обоснованным и объясняется тем, что ведутся глубокие и разносторонние исследования спонтанной речи, достигнуты значительные успехи в синтезе речи. Решение этих вопросов, особенно в связи с активизацией межкультурных связей и отношений, возможно только с учетом изучения эмоционального аспекта лексической, грамматической и интонационной составляющей высказываний.

Среди множества функций эмоций, выделяемых психологами и лингвистами, основными, как представляется, являются оценочная (отражательная) и коммуникативная. Некоторые исследователи к числу основных относят также побуждающую, подкрепляющую и переключательную функции. Оценочные способности личности формируются не только на основе собственных переживаний, но и в результате эмоционального опыта, возникающего при общении с другими людьми, а также при восприятии произведений искусства. Выполняя коммуникативную функцию, эмоции через посредство мимических движений, жестов, интонационных изменений позволяют человеку передавать свои переживания другим людям, информировать их о своем отношении к явлениям, предметам, событиям действительности.

Целью описываемого исследования было выявление лексических, грамматических и интонационных возможностей, существующих в современном французском языке для выражения эмоции сомнения. Выбор оттенка «сомнение», который достаточно часто используется в ситуациях общения, может показаться до некоторой степени спорным в плане отношения эмоциональности и модальности. Однако, как указывают многие авторы, сложно провести границу между собственно эмоциями, модальностью и коммуникативными ситуациями. Неслучайно во многих работах в отношении лексических значений и интонаций употребляются термины «модально-эмоциональные» и «эмоционально-оценочные».

Что касается собственно лексического выражения этой коннотации, то во французском языке используются следующие единицы: *le doute* — сомнение, *douter de* — сомневаться, *mettre en doute* — подвергать сомнению, *douteux, -se, incertain, -e* — сомнительный, *douteusement, il est douteux* — сомнительно, *douteur, -se* — скептик, сомневающийся, *dubitatif, -ve* — выражающий сомнение, *dubitativement* — сомнительно, предположительно, *dubitation* — фигура сомнения (в риторике), *incertitude* — неуверенность, *avoir des doutes sur* — усомниться в ком-либо, чем-либо, *mettre en question* — поставить под вопрос, *être douteux, être en question* — быть под вопросом.

Интерес представляет модификация лексического значения французского глагола *douter de* при образовании его возвратной формы: глагол *se douter de* утрачивает модально-эмоциональный оттенок сомнения и приобретает новую коннотацию, означая «подозревать», «предполагать», «догадываться», «знать». Это различие подкрепляется грамматически: употребление глагола *douter* в главном предложении, даже в отрицательной форме, что предполагает отсутствие сомнения, требует сослагательного наклонения в придаточном; глагол *se douter* влечет использования изъявительного наклонения в придаточном дополнительном.

Анализ показал, что во французском языке предложения, выражающие сомнение, чаще всего встречаются в диалогах и служат ответными репликами. В этом случае их лексическое наполнение в целом соответствует русскому: *Почему же?* фр.: *Pourquoi donc?*; *Это правда?* — фр.: *C'est vrai?* или *Est-ce vrai?*; *Неужели? Это возможно?* — фр.: *Est-ce possible?* В русском языке могут быть использованы неполные предложения: *Правда? Честно?* Для французского языка такие усеченные предложения гораздо менее характерны.

Модально-эмоциональный оттенок сомнения может быть выражен лексико-грамматическими средствами: возможна передача большей или меньшей степени сомнения и неуверенности с помощью глагола *devoir* в сочетании с инфинитивом:

*Vous devez le regretter* — Вероятно, вы жалеете об этом.

*Il a dû rentrer* — Наверное, он вернулся.

Кроме того, во французском языке лексико-грамматическое выражение сомнения проявляется в употреблении вопросительной или отрицательной формы глаголов *croire* — думать, полагать, *penser* — думать, *affirmer* — утверждать, *trouver* — находить, *se souvenir* — помнить, а также вопросительной или отрицательной формы выражений *être sûr, être certain* — быть уверенным, *être convaincu, être persuadé* — быть убежденным, при этом в придаточном предложении обязательно употребление глагола в сослагательном наклонении.

Во французском языке, в отличие от русского, существует и собственно-грамматический способ выражения сомнения и неуверенности. Сомнительные факты, слухи, достоверность которых не может быть подтверждена, передаются глаголом в условном наклонении. При переводе на русский язык глагол ставится в настоящее или прошедшее время изъявительного наклонения и добавляются различные лексические средства, например, *якобы, (как) будто, возможно, очевидно, считают, полагают, судя по всему, как стало известно, по (поступившему) сообщению, по всей видимости*:

*Elle ne serait pas chez elle* — По-видимому, ее нет дома.

Этот случай употребления условного наклонения во французском языке весьма часто используется в языке прессы:

*Les pourparlers porteraient surtout sur les questions politiques* — Как стало известно, переговоры затрагивают, прежде всего, вопросы политики.

Большинство физиологов, занимающихся изучением эмоций, говорит об их единой нейрофизиологической и нейрохимической природе, о существовании генетически заданных универсальных комплексов поведенческих реакций, вызывающих фундаментальные эмоции. Отсюда должно очевидно следовать, что эмоции (по крайней мере, некоторые из них) должны иметь универсальное интонационное выражение и, следовательно, могут быть адекватно восприняты носителями другого языка.

Функция выражения эмоций является одной из первичных функций интонации, она свойственна всем языкам и в этом смысле, безусловно, универсальна. Однако вопрос об универсальности интонационного выражения эмоций в разных языках на сегодняшний день остается открытым. Его решение требует, во-первых, проведения тщательнейших исследований объективных характеристик фраз, выражающих различные коннотации, и их сравнения с акустическими параметрами нейтральных предложений, во-вторых, сопоставления результатов, полученных на материале разных языков, и, в-третьих, анализа восприятия интонационного выражения той или иной эмоции в одном языке носителями других языков.

Для получения материала, который обеспечил бы возможность сравнения акустических характеристик фраз различных типов, были составлены предложения нейтрального содержания, легко применимые ко многим ситуациям. Эти предложения были прочитаны диктором — носителем французского языка (жителем северной части Франции, имеющим высшее гуманитарное образование) как вопросительные без эмоциональной окраски. Затем диктору были предложены в письменном виде развернутые ситуации-контексты, в которых те же предложения передавали эмоциональный оттенок сомнения. Диктор, ознакомившись с контекстом и осмыслив его, вслух читал отмеченную фразу, выражая сомнение. Запись проводилась в Лаборатории экспериментальной фонетики им Л. В. Щербы Санкт-Петербургского государственного университета. Далее был проведен слуховой анализ, в ходе которого носители французского языка оценили все предложения как звучащие правильно и естественно. Предложения были подвергнуты инструментальному анализу, по осциллограммам были измерены их основные объективные характеристики, описание которых приводится ниже.

Общий мелодический контур предложений, выражающих эмоцию сомнения, может быть определен как ровно-восходящий, при этом восходящая часть приходится на последний слог. По общему рисунку они похожи на нейтральные вопросы, но произносятся в более низком регистре, чем последние. Значения общего частотного диапазона эмоциональных фраз и нейтральных вопросов того же звукового состава очень близки, а средние значения этого показателя совпадают и составляют 11 полутонов.

Максимальное значение частоты основного тона, как и в нейтральных вопросительных предложениях, достигается на последнем слоге. Диапазон изменений частоты основного тона на нем (в среднем 5 полутонов) несколько шире, чем в нейтральной интерпретации (4 полутона), однако разница объясняется тем, что в эмоционально окрашенных фразах невозможно ровное движение тона на этом слоге, которое неоднократно наблюдалось в вопросах без эмоциональной окраски.

Существенные различия обнаруживаются при чтении с эмоцией и нейтрально в оформлении двух слогов, предшествующих последнему. Третий слог от конца может иметь не только нисходящий (как в большинстве нейтральных вопросов), но и ровный тон. Направление движения основного тона на предпоследнем слоге в эмоциональных фразах, напротив, было не только ровным (как во всех вопросах), но и нисходящим. При этом регистр указанных слогов продолжал оставаться значительно более низким (125–150 Гц), чем в нейтральных вопросительных фразах (200 Гц).

Темп произнесения фраз, передающих сомнение, несколько замедляется по сравнению с нейтральными вопросительными предложениями,

средняя длительность звука составляет в них 83,2 мс, тогда как в вопросах без эмоциональной окраски этот параметр равен 65,4 мс.

Относительная длительность согласных чаще увеличивается (52 % случаев), а гласные могут как удлиниться (48 %), так и сокращаться (37 %). При этом относительная длительность звуков в начале эмоциональной фразы больше, чем в нейтральном вопросе, а в конце, наоборот, меньше. Иными словами, темп произнесения фраз, выражающих сомнения, равномернее, и контраст по темпу между началом и концом меньше.

Динамическая структура фраз, имеющих эмоциональный оттенок сомнения, характеризуется значительно меньшими (по сравнению с нейтральными вопросительными предложениями) средней удельной энергией и средней максимальной интенсивностью гласных (см. табл.).

**Максимальная удельная энергия, максимальная интенсивность гласных (в усл. ед.) и диапазоны изменения относительных значений этих параметров**

Параметр Тип фразы	Средняя удельная энергия	Средняя максимальная интенсивность	Диапазон изменений относительной удельной энергии	Диапазон изменений относительной максимальной интенсивности
Нейтральный вопрос	4,6	6,3	0,76	0,68
С эмоцией «сомнение»	2,8	3,6	0,48	0,62

Динамические характеристики, о которых идет речь, не являются типичными и, вероятно, требуют некоторых пояснений.

При проведении исследования для выявления динамической организации предложений измерялась максимальная интенсивность гласных — по положительной амплитуде отклонения огибающей интенсивности от нулевой линии (в миллиметрах, то есть условных единицах). Вычислялась средняя максимальная интенсивность гласных для данной фразы и относительная максимальная интенсивность каждого гласного (отношение максимальной интенсивности гласного к средней для данной фразы).

Воспринимаемая громкость звука зависит от его длительности, именно поэтому многие авторы предлагают измерять общую (суммарную) энергию. Она определяется как площадь, ограниченная на осциллограмме нулевой линией и огибающей интенсивности. Использование этого параметра, между тем, может привести к тому, что окажется незначимой разница между очень интенсивным кратким гласным и долгим, но слабым. В описываемом исследовании была предпринята попытка учесть одновременно как длительность, так и интенсивность. Для этого был использован показатель, названный «удельная энергия». Этот параметр определялся как результат деления суммарной энергии на длительность. Высчитывалась также средняя удельная энергия гласных для каждой

фразы и относительная удельная энергия каждого гласного (отношение его удельной энергии к средней для данной фразы).

В ходе анализа полученных результатов исследования обнаружилось различия между разными гласными и разными фразами по максимальной интенсивности и удельной энергии. В связи с этим было решено использовать для динамической характеристики все четыре показателя, описанные выше.

Для того чтобы иметь возможность судить об изменчивости динамической организации фразы, вычислялись также следующие показатели: диапазон изменений относительной максимальной интенсивности гласных и диапазон изменений относительной удельной энергии гласных как разности между максимальным и минимальным значением соответствующих величин. Эти параметры приведены в таблице.

Относительная удельная энергия и относительная максимальная интенсивность гласных при выражении эмоции сомнения по сравнению с нейтральными вопросами регулярно уменьшаются в начале; в середине и в конце фраз они могут уменьшаться, увеличиваться или оставаться без изменений. Диапазон изменений относительной удельной энергии гласных при передаче эмоции сомнения меньше, чем в нейтральных вопросах. Диапазоны же относительной максимальной интенсивности очень близки.

Таким образом, в современном французском языке модально-эмоциональный оттенок сомнения имеет достаточно яркое интонационное оформление, и даже в условиях отсутствия лексического или лексико-грамматического выражения этой коннотации описанные интонационные параметры могут оказаться достаточными для ее адекватного опознания.

## Литература

1. *Вежбицкая А.В.* Семантические универсалии и описание языков. — М., 2000.
2. *Гордина М.В.* Фонетика французского языка. — СПб., 1997.
3. *Данилова Н.Н., Крылова А.Л.* Физиология высшей нервной деятельности. — М.: Учебная литература, 1997.
4. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика: учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1979.
5. *Пиотровская Л.И.* Эмотивная функция интонации в аспекте межкультурной коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация: Сб. мат-лов 1-й Межвуз. научно-практич. конф. 19–20 апреля 2004 года. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2004.
6. *Светозарова Н.Д.* Интонационная система русского языка. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982.
7. *Юрова И.В.* Интонационное выражение сомнения во французском языке // Лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации: межвуз. сборник статей. — СПб.: Д.А.Р.К., 2007. — С. 56–65.
8. *Юрова И.В.* Универсальность эмоциональных интонаций как один из факторов успешности коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация: Мат-лы 1-й Межвуз. научно-практич. конф., 19–20 апреля 2004 г. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2004. — С. 68–71.

## О ТЕНДЕНЦИИ К ОБНОВЛЕНИЮ РЕЛИГИОЗНОГО СТИЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПРАВОСЛАВНЫХ ПРОПОВЕДЕЙ РОССИИ И РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ)

**Аннотация:** *Тексты православных проповедей имеют книжный характер, что обусловлено следованием традиции церковного красноречия. Однако под влиянием социальных, экономических, политических изменений в проповеди проникают иностилевые элементы (финансово-экономическая, политическая лексика), придающие им особую актуальность. Разговорные и просторечные единицы, в целом, не свойственные проповеди, обеспечивают диалогическое взаимодействие проповедника и мирян.*

**Ключевые слова:** *религиозный стиль, проповедь, книжная традиция, диалогичность.*

**Annotation:** *The texts of Orthodox sermons have the book character, which is caused by following the tradition of the Church oratory. However, under the influence of social, economic and political changes the financial, economic, political words appeared in the Orthodox sermons. These elements give the sermon a special relevance. Conversational and colloquial words which are not typical for sermons provide a dialogic interaction between preacher and people.*

**Keywords:** *Religious style, sermon, book tradition, dialogue.*

Для текстов религиозного стиля характерен конструктивно-стилевой вектор книжности, то есть особый принцип отбора и реализации языковых средств [1: 62], который позволяет отнести религиозный стиль к числу книжных стилей русского языка.

Тексты православных проповедей отличаются преобладанием в них книжной лексики, имеющей в словарях характерную помету *книжн.*, культурно-специфических единиц, которые составляют слой лексики православия [2: 4], архаических морфологических форм, книжного синтаксиса, включающего сложносочиненные, бессоюзные сложные предложения, сложноподчиненные предложения, сложные синтаксические конструкции, причастные и деепричастные обороты. Книжная традиция, сформировавшаяся в границах богословия и риторики, уходит своими корнями во времена, когда «на первый план выходит гомилетика — искусство церковной проповеди» [3: 22].

Проникновение иностилевых элементов в проповедь свидетельствует о реакции проповедников на изменения, происходящие в социальной, экономической, политической сферах жизни, а также об обновлении религиозного стиля в целом.

Иностилевые для проповеди номинации реалий современной социально-экономической жизни (например, финансово-экономическая лексика) подчеркивают особую роль Церкви в решении внутренних проблем, усиливают социальное звучание проповеди. Например: *экономический кризис* (или «расстройство экономической жизни» [4: 306]), *доходы* (или деньги [4: 178]), *курсы валют* (то есть цены денежных единиц [4: 68]), *биржевые индексы* (или денежный показатель ценных бумаг [4: 246]), *цены на нефть* (то есть стоимость нефти [4: 873]): *Экономический кризис стал частью нашей сегодняшней жизни; И в изменениях курсов валют, биржевых индексов, цен на нефть, в пространных интервью экспертов люди пытаются уловить какую-то закономерность, понять: что нас ждет завтра* (Екатеринбург, архиепископ Екатеринбургский и Верхотурский Викентий, 2009).

Яркие события на стыке политической и духовной жизни страны способствуют проникновению в тексты проповедей политической лексики и формульных сочетаний: *И вот некоторое время назад по инициативе тогдашнего Президента, а ныне избранного Президента Владимира Владимировича Путина, несмотря на сопротивление тех, кто не желал этого, величайшая святыня земли Русской, частица Ризы Господней, была возвращена Церкви для поклонения* (Москва, Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, 2012). В данном случае спроецированные на реальную ситуацию иностилевые единицы дистантно сочетаются с собственно церковными (*святыня, Риза Господня*). Последнее акцентирует идею связи Церкви и государства.

Речевые произведения религиозного стиля, в соответствии с традицией, оказываются относительно закрытыми для сниженных элементов языка — чужеродных по отношению к книжной высокой контекстной среде. Однако установка на устность обуславливает поиск средств установления контакта с адресатом.

Специалисты говорят о том, что «разговорная речь и книжный литературный язык различаются набором отмеченных единиц. Это различие наблюдается ... в синтаксисе, словообразовании, лексике, морфологии» [5: 30]. Особенность речи, ориентированной на диалог (а речь проповедника диалогически ориентирована), — преобладание в ней не только общеупотребительных, стилистически нейтральных, но и разговорных слов [см.: 6: 78], которые вводятся с целью облегчения восприятия содержания монолога слушателями и сближения позиций говорящего и адресата.

В роли иностилевых в проповеди выступают разговорные единицы, которые сопровождаются в словарях стилистической пометой *разг.* Например: *глупости* (то есть что-то «явно неразумное, неверное, расходящееся с учением Церкви» [4: 133]), *невозмогу* (то есть «совсем

без сил» [4: 402]), *ребята* (то есть «приятели, свои люди» [4: 671]), *никудашный* (или «никуда не годный, плохой» [4: 418]), *везти* (то есть «иметь удачу в делах» [4: 72]), *то ли... то ли...* (повторяющийся союз с оттенком неуверенности, неясности, неопределенности [4: 800]) и др. Приведем соответствующие извлечения из текстов проповедей: *И вот сегодня звезды так сошлись, а завтра так сошлись, сегодня нам это не надо делать, завтра то не надо делать. Глупости все это; И когда будет совсем **невозмогу**, тогда вспомним: «В храм бы сходить»* (Екатеринбург, иерей Сергей, 2010); *Когда он ее [книгу] перевел, он привез ее в Синод и сказал: «**Ребята**, вот первый, недоработанный экземпляр. Дорабатывать и дорабатывать, **никудашный** язык, всё неправильно, но хоть как-то мы постарались»* (Московская область, иерей Илья, 2010); *Ей [самарянке] в какой-то мере, по мирскому духу, по нашему мирскому мудрованию, можно сказать, **повезло**, что она встретила Бога* (Сеул, иерей Роман, 2015); *Вот, например, человек не соблюдает посты. **То ли** лень, **то ли** не привык...* (Ржев, иерей Евгений, 2010).

Помимо литературно-разговорных, в тексты проповедей проникают просторечные элементы: *девка* [разг.-прост., 4: 156], *обувка*, или «старая обувь» [прост., 4: 439]), *споткнуться* [прост., 4: 757] и другие. Приведем соответствующие примеры: *И нам бы мудрости! Не сварливости-ворчливости: «Ох, я тебе говорила, **Колька**, ну, что ты женился на этой **девке!**»* (Екатеринбург, иерей Валерий, 2010); *И много других предсказаний, предостережений предлагала блаженная Ксения. Она взяла имя своего мужа и называла себя Андрей Федорович. Тогда она надела самую ветхую одежду, полустертую **обувку*** (Екатеринбург, иерей Александр, 2012); *Подумаем о таких людях, у кого бывает болезнь глаз, кто видит частички, живет беспокойной жизнью, он то **спотыкается**, то падает...* (Сеул, иерей Роман, 2015).

Разговорные и просторечные единицы нарушают нормы книжности, вносят «несвойственную этому типу текстов стилистическую струю» [7: 126]. Наличие в тексте проповеди разговорных и просторечных единиц свидетельствует о тенденции к «оразговориванию» речи современного проповедника. Стремление сблизиться с аудиторией, установить обратную связь с адресатом, диалогизировать речь имеет конкретный коммуникативно-прагматический результат: повседневная речь, привычная для прихожан, заставляет задуматься о буднях, мысленно сопоставить призрачность мирской суеты и глубину жизни с Богом.

Таким образом, религиозный стиль претерпевает изменения, обновляется, расширяет границы. Тенденция к обновлению имеет универсальный характер, присуща как российским, так и зарубежным православным проповедям.

## Литература

1. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. — М.: Гардарики, 2005. — 287 с.
2. *Склярёвская Г.Н.* Словарь православной церковной культуры. — СПб.: Наука, 2000. — 278 с.
3. *Хазагеров Г.Г., Лобанов И.Б.* Риторика. / Сер. Учебники, учебные пособия. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 384 с.
4. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. — М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. — 944 с.
5. *Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н.* Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. — М.: Наука, 1981. — 275 с.
6. *Стернин И.А.* Практическая риторика: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. — 3-е изд., испр. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 272 с.
7. *Петрищева Е.Ф.* Стилистически окрашенная лексика русского языка. — М.: Наука, 1984. — 222 с.

## **LES NOUVELLES LOIS SUR LES RÉGIONS EN FRANCE ET LEURS CONSÉQUENCES SUR LA SOCIÉTÉ**

Les 6 et 13 décembre derniers, la France s'est mobilisée pour élire les conseillers régionaux des nouvelles régions suite à la décision prise par le gouvernement de procéder à un redécoupage des régions.

### **Retour sur l'histoire de la politique régionale en France**

Avant la Révolution, le royaume de France était organisé en provinces qui avaient des assemblées représentatives visant à voter et répartir l'impôt.

Avec la Révolution de 1789, l'état jacobin et centralisateur divise la France en départements afin de mieux contrôler le pays.

Napoléon 1er renforce ce système et place un préfet à la tête de chaque département pour y faire appliquer les décisions de l'état.

Malgré les changements de régime au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, la politique reste centralisatrice et les particularités linguistiques et culturelles régionales sont systématiquement éradiquées, surtout dans le domaine scolaire où les instituteurs sont tenus de lutter contre la pratique des langues et des accents régionaux.

Depuis les années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, on observe un mouvement inverse de décentralisation et de régionalisation, et de redécouverte du patrimoine culturel et linguistique régional. Cela pour contrecarrer l'importance trop grande de Paris dans les décisions et donner une certaine autonomie aux collectivités locales. Processus d'aménagement du territoire français, la décentralisation permet de transférer des compétences administratives de l'État vers les collectivités locales. L'article 1er de la Constitution précise que «l'organisation de la République française est décentralisée». La France compte 101 départements, 36 700 communes, 22 régions et 2 600 groupements intercommunaux.

Les 22 régions existantes jusqu'en fin 2015 ont été créées en 1972, et en 1982, elles ont obtenu de réels pouvoirs grâce à la loi sur la décentralisation. A leur tête, une assemblée élue, le conseil régional.

Elles ont un pouvoir politique et budgétaire

- dans le domaine du développement économique: aides aux entreprises, gestion des transports régionaux, agriculture, commerce, relations interrégionales et internationales avec d'autres régions des pays européens.
- dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle: fonctionnement et entretien des lycées, actions de formation et d'apprentissage, alternance...
- Mais aussi dans l'environnement, le tourisme, le sport, la culture, le développement des ports et des aéroports, la protection du patrimoine, la gestion des fonds européens, l'aménagement numérique...

Aujourd'hui, la France compte quatre échelons administratifs locaux qui se partagent des compétences : commune, intercommunalité, (communautés de communes et cantons), département et région. Cet empilement des échelons d'administration, les compétences partagées et les financements croisés sont souvent résumés par l'expression « millefeuille territorial ». Cette organisation est souvent illisible pour le citoyen (qui ne sait pas toujours à qui s'adresser), et nuit à l'efficacité de l'action publique des territoires.

De plus on observe depuis plusieurs années une tendance à un regroupement des petites collectivités (communautés de communes par exemple), qui se réunissent pour avoir plus de poids pour parer aux réductions de budgets et se sentir plus fortes pour défendre leurs intérêts. Mais leurs compétences ont tendances à se substituer à celles des cantons ou des municipalités.

Cette tendance se retrouve également au niveau régional parce que le découpage administratif régional n'est pas toujours jugé en adéquation avec la réalité de la structuration du territoire.

### **La réforme**

Pour pallier à cela et résoudre d'autres problèmes en particulier financiers, l'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté le projet de loi portant nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe), après l'accord sur le texte lors de la réunion de la commission mixte paritaire le 16 juillet 2015. Cette importante réforme territoriale portée par le chef de l'État entend transformer pour plusieurs décennies l'architecture territoriale de la République. En jeu, la baisse des dépenses publiques et une meilleure prise en compte des besoins des citoyens.

Acteurs clés du redressement économique du pays, les régions seront renforcées. Le nouveau découpage entériné par la réforme territoriale entrera en vigueur au 1er janvier 2016. À compter de cette date, le nombre de régions passera de 27 à 18, dont 13 en France métropolitaine.

### **Ce qui va changer**

Des régions plus grandes et moins nombreuses. Le nombre des régions métropolitaines est ramené au 1er janvier 2016 de 22 à 13 afin d'en faire des collectivités « puissantes ». Le projet prévoit en effet sept fusions entre deux ou trois régions: Alsace et Lorraine et Champagne-Ardenne, Auvergne et Rhône-Alpes, Bourgogne et Franche-Comté, Nord-Pas-de-Calais et Picardie, Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées, Haute-Normandie et Basse-Normandie, Limousin et Aquitaine et Poitou-Charentes. Six régions demeurent inchangées: Bretagne, Corse, Ile-de-France, Centre, Pays de la Loire, Provence-Alpes-Côte d'Azur.

### **Quels enjeux pour ces 13 nouvelles régions ?**

A l'époque de la mondialisation, et dans un cadre européen, on cherche à réajuster la taille des régions françaises par rapport aux grandes régions

européennes pour en faire de véritables partenaires. A terme, les régions françaises seront de taille équivalente aux autres régions européennes et seront ainsi capables de bâtir des stratégies territoriales. A ce titre, elles disposeront de compétences stratégiques élargies et d'outils pour accompagner la croissance des entreprises.

On veut créer des profils démographiques plus ressemblants pour rééquilibrer les écarts entre régions plus peuplées (de **11,2 millions d'habitants** en Île-de-France, à **0,2 millions** en Guyane.) Toutes les régions continentales comporteront plus de **2 millions d'habitants**.

On vise une répartition par âge plus équilibrée.

Moins d'écarts économiques, mais les disparités territoriales en matière de Produit intérieur brut (PIB) ne sont que légèrement gommées.

Quand à l'effectif des nouveaux conseils régionaux, il sera constitué de l'addition du nombre des conseillers régionaux des régions fusionnées. Il est aussi prévu que chaque département dispose au minimum de deux sièges dans l'assemblée régionale.

Demain, la région sera la seule collectivité compétente pour soutenir les entreprises et porter les politiques de formation et d'emploi, elle pourra accorder des aides directes aux entreprises, prendre en charge la formation professionnelle, celle des chômeurs, des travailleurs sociaux. Elle pourra aussi avoir une action importante en matière transports, des trains régionaux aux bus en passant par les routes, les aéroports et les ports. Elle gèrera les lycées et les collèges. Elle aura en charge l'aménagement et les grandes infrastructures, le soutien au tourisme.

Et puisque c'est au cœur de l'actualité en ce moment, les nouvelles régions devront avoir des objectifs en matière d'aménagement et de développement durable du territoire. Elles disposeront de moyens financiers propres et dynamiques. Et elles seront gérées par des assemblées de taille raisonnable. Ce qui veut dire moins d'élus. Et les départements seront amenés à disparaître.

Sept préfets préfigurateurs ont été chargés dans les 7 nouvelles régions fusionnées, d'élaborer et de coordonner le projet d'organisation régionale de l'administration de l'État, de définir et conduire les grandes étapes de sa mise en place jusqu'en 2018.

### **Les réactions**

Cette loi sur le redécoupage a été adoptée démocratiquement par les assemblées législatives, cependant il reste beaucoup de mécontents et la presse reflète les différents aspects de ces oppositions.

Dans «Atlantico», il est dit que «la loi NOTRE ne se traduit par nulle avancée dans la décentralisation. Aucune nouvelle compétence n'est transmise de l'État aux régions. Pourtant, puisque la France est une République dont «l'organisation est décentralisée», depuis la réforme constitutionnelle de mars 2003, une gestion plus efficace du territoire aurait pu conduire à donner aux

régions davantage de compétences en matière d'emploi, comme ce qui relevait auparavant de l'agence nationale pour l'emploi (ANPE), des responsabilités accrues en matière de formation professionnelle et continue, ou d'aménagement du territoire (...).

**De nombreuses voix se prononcent sur** «une réforme territoriale bidon et de plus en plus coûteuse». En effet, Sous prétexte d'économies, les transferts des administrations d'une ville à l'autre coûtent finalement très cher et entraînent du chômage.

Mario d'Angelo, directeur scientifique du MS Mecic-Paris pense que, au-delà du discours sur l'efficacité des grandes régions, les nouvelles structures doivent pouvoir affirmer leur identité. C'est essentiel pour leur avenir. La régionalisation poursuit en fait deux buts distincts mais pouvant converger. Le premier but vise à améliorer la gestion publique de secteurs (transports, aménagement, équipements, santé, aide sociale, etc.) Le second but vise, quant à lui, à répondre aux aspirations régionalistes qui se réfèrent à des entités historiques ayant donné lieu à des spécificités culturelles (langue régionale, traditions, etc.).

Or ce second but va sûrement y perdre dans ce processus de regroupement de régions, quand des régions aussi différentes que le Centre et les Alpes, ou la Champagne-Ardenne et l'Alsace se retrouvent côte à côte dans une même entité.

L'Acte III de la décentralisation privilégie un discours d'efficacité et de rationalité partant du postulat : «région plus grande égale région plus forte». Mais le ciseau de la réforme ne l'a pas appliqué systématiquement : Bretagne et Corse, par exemple, ont été soigneusement préservées. La réunification de la Normandie, région historique semble acceptée. Quand à la Lorraine, aux prises avec une difficile reconversion de ses territoires anciennement industrialisés et face à un relatif déclin, pourra-t-elle trouver une réponse salvatrice dans un «Grand Est» hétéroclite ?

En France, l'identité régionale s'exprime en grande partie par le monde associatif, les petites entreprises artisanales ou agricoles. Mais celles-ci, qui existent surtout grâce aux petites structures, (mairies et cantons), vont-elles survivre avec la fusion des régions ? Les cantons étant également appelés à disparaître. Les élus des petites communes rurales sont inquiets. Les regroupements ne leur simplifieront pas les choses. On va assister à une centralisation des services administratifs qui les obligera à aller beaucoup plus loin pour remplir des formalités. Les petits qui seront loin des centres redoutent d'être traités en quantité négligeable. Ce ne sera pas en faveur des campagnes.

Mais il ne faut pas dresser un tableau trop pessimiste de la situation. peut-être que, au-delà de la période de transition et de réorganisation, l'identité régionale va trouver un nouveau souffle ? Peut-être va-t-on assister à un regroupement qui permettra aux plus petits d'être plus forts ? Et si le rapprochement de régions qui jusqu'à présent étaient assez différentes ouvrait la voie à un renouveau du dialogue culturel dans un respect mutuel des particularités régionales ?

«ТРАДИЦИИ — ИСПОКОН ВЕКУ»  
В ИНФОРМАТИВНЫХ ТЕКСТАХ  
НАУЧНО-ЕСТЕСТВЕННЫХ ОТРАСЛЕЙ ЗНАНИЯ

**Аннотация:** В статье проведена параллель между смыслом слова «традиции» и смыслом словосочетания «испокон веку» на основе контекстуальных словарных значений. Высказывание «Традиции — Испокон веку» в форме единой словесной структуры рассматривается в этой работе, как способ реализации в действительности событий с периодической повторяемостью определенного действия. Эмоциональная картина событий обычной, бытовой действительности и реальная картина этих или похожих событий, перенесенная в рамки научных ситуаций-исследований, сравнивается с точки зрения смысла данного высказывания. Традиционно — Испокон веку понятийная лексика эмоций сосредоточена на выражениях с употреблением слов чувства, чувствительность, ощущения, которые связаны в живой природе с действием: видеть, слышать, ощущать, чувствовать. В научной сфере, традиционно — испокон веку, понятийная лексика научной реальности сосредоточена на выражениях с употреблением слов «метод», «методика». Они также связаны с действием, которое выражается отглагольными существительными: чувствительность, селективность (как ощущение), разрешающая способность (как видеть, слышать). В статье рассматриваются слова и выражения, которые в скрытой лексической форме передают смысл высказывания и связь между понятийным аппаратом «эмоциональности живой природы» и понятийным аппаратом «действительности научных событий в неживой природе».

**Ключевые слова:** метод, оптические методы, старейший метод, и сейчас считается одним из лучших, чаще всего, всегда, с давних пор, традиционно пользуется, традиционно делятся, хорошо известны, определение следовых концентраций, анализ, анализируемая среда.

**Annotation:** The article discusses the parallel between the meaning of the word “tradition” and word combination “from immemorial times” based on contextual dictionary meanings. The given paper considers the expression «Traditions — From immemorial times» which is presented as the whole word structure as a means for the realization of events in reality with a periodical repetition of a certain event. Emotional picture of the events of everyday’s reality is compared with the real picture of these or similar events transferred into scientific context from the viewpoint of the given expression. The expression: «Traditionally –From immemorial times» is connected with the words that mean senses, sensitivity, sensations. They are connected with real feelings of animated nature expressing our visual, tasting and auditory abilities. In scientific sphere this expression focuses on the words: a method, a procedure. It is also expressed by the verbal nouns: sensitivity, selectivity (identical to verbs: to see and to hear). The article discusses the words and expressions which render the meaning and connection between the conceptual

*framework of the emotional character of animated nature and the conceptual framework of the reality of the event of unanimated nature.*

**Keywords:** *method, optical methods, the most conventional method, and now it is one of the best, more often, always, from immemorial times, conventionally to be used, conventionally to be divided, well known, the determination of trace concentrations, analysis, the environment being analyzed.*

Тенденции в изучении иностранного языка связаны не только с глубоко грамматическими явлениями. Стилистика устной или письменной речи связана с вопросами семантики слов и выражений. Проявление семантических особенностей текстовых единиц можно наблюдать на примере художественного и научного информативного текстов, что связано с двумя причинами. Это объем выпускаемой печатной продукции и авторская индивидуализация речевых ситуаций. Для художественного текста характерны переходы от реального значения языковой единицы к ассоциативно-эмоциональному значению. Для научного текста характерны переходы от реального значения к ассоциативно-точному значению. Ассоциативно-эмоциональные значения языковых единиц беспредельны и индивидуальны. Ассоциативно-точные значения — это интервальные значения, имеющие ограничения по ситуациям.

В художественных текстах небольшого объема выделяли слова и выражения, непривычные для научного стиля речи. «*Сущий ад* сегодня будет — говорит Джим, глядя вниз на завод. *Сущий ад*. Людей еле можно разглядеть сквозь шипящие струи пара, сквозь паровые облака, которые клубятся, вырываясь из кипящих котлов»[1; 113]. «И, наконец, с *оглушительными* выхлопами, с перебоями невыносимо *тархтящего* мотора грузовик прошел позади»[2; 291]. «Гудки всегда *будили* Мэйзи, они *врывались* в ее сон, как *железный зверь с луженой глоткой, наводили ужас*» [1; 19]. Далее, находили слова, которые привычны для научного стиля речи: завод, мотор, гудки, выхлопы мотора.

Объекты речи в художественных текстах выражены словами: завод, мотор грузовика, грузовик, заводские гудки. Эти слова создают семантическое поле связи с другими словами. В художественных текстах выбраны слова, семантика которых имеет отношение к явлениям и свойствам живой природы. Ассоциативно-эмоциональное восприятие действительности через: зрение («говорит Джим, глядя»), ощущение (сущий ад; ужас; зверь), слух (будили, врывались; оглушительный, тархтящий; шипящие). Действительность событий неблагоприятна для живой природы, вызывает протест. Поэтому семантическое поле слов, выражающих объект речи, наполняется словами, которые искажают истинную семантику объектов речи. Завод — это ад, грузовик — это железный зверь, мотор — это луженая глотка, гудки — это ужас. Речевая стратегия художественного

текста опирается на лексику с эффектом эмоций чувств, вызываемых у человека посредством зрения, ощущений, слуха.

Восприятие действительности событий, семантическое поле которых ограничено словами — завод, мотор, мотор грузовика, гудки, выхлопы мотора, при переносе их на уровень научных исследований и научных наблюдений, лексически и грамматически преобразуется. Возникают более точные ассоциации, выражаемые словами: заводские звуки, дизельные двигатели, выхлопные газы, паровые загрязнители, кипящие котлы. Научный стиль речи опирается на реальное восприятие действительности, рассматривая ее как научное событие. Речевая стратегия научного текста опирается на лексику «действия»: наблюдать, изучать, измерять, вычислять, проверять, контролировать, тестировать, examine, diagnostic, induction. Научные ситуации, по смыслу похожие на ад, на зверя, на ужас, лексически и грамматически выражаются посредством текстовых единиц разного лингвистического статуса. Большинство из них — термины, общенаучная лексика, интернационализмы, с отчетливым проявлением синонимии в зависимости от научного профиля. Обычно, слово «завод» вызывает ассоциации, связанные со словами: производство, продукция, технология, технологические схемы, технологические процессы, сырье и т.п. Это семантическое поле связи, то есть объем слов, с помощью которых разворачивается ассоциативно-точная картина речевых ситуаций на тему «завод».

Если предположить, что лексические особенности в коммуникативных целях говорения и в научно-коммуникативных целях письма связаны между собой наиболее частыми речевыми событиями обычного и профессионального характера, то этим можно объяснить появление в научных текстах слов и выражений, которые обычно относят к ассоциативно-эмоциональной лексике. Например: «бомбардирующий ион», «скелет силикагеля», «романтика химии», «нетрадиционное мышление», «наведенные свойства» (сравним с выражением «наводили ужас» из художественного текста), наноуглерод (сравним со сказочными персонажами «карлик», «дюймовочка»), энергетический муар, графитовая роза (сравним с растением «роза»). Вполне логично то, что профессиональная компетенция речи у коммуникабельного человека может быть связана с его интересами и знаниями вне профессиональной деятельности. Коммуникабельность способна вырабатывать склонность к хорошо известному контексту для употребляемого слова. С другой стороны, коммуникабельность способна развивать логическое ассоциативное мышление по отношению к речевым событиям, в которых это слово часто употребляется. Результат проявляется расширением смысла слова на основе его лексических характеристик и грамматических свойств. Коммуникабельный человек способен создавать своего рода «субъективные лексико-семантические приложения» к известному контексту слова.

Контекстуальное значение слов в научном тексте приобретает в связи с этим статус особой языковой задачи, как для перевода, так и для преподавания иностранного языка. Привычные слова, выражающие действия и поведение участников речевых событий, а также слова, называющие предметы, явления и их признаки, на основе прямого или известного ассоциативного смысла, могут стать речевыми заимствованиями для изучаемой научной задачи. Например, слово латинского происхождения «традиции» может употребляться в научно-естественном тексте на русском языке не только в явной, но и в скрытой лексической форме. Это фразы со смыслом, близким высказыванию: «Традиционно — Испокон веку».

Приведем примеры научно-естественных текстов, в которых содержится смысл этого высказывания. Выделим курсивом слова и словосочетания, которые соответствуют содержанию искомого высказывания. 1. Оптические методы, которые *традиционно делятся* на оптическую атомную и оптическую молекулярную спектроскопию. 2. Метод разработан японскими химиками в 1952 г. *и сейчас считается одним из лучших* методов определения следовых концентраций хлорида. 3. *Чаще всего* метод *используют* для анализа воды. 4. Нефелометрический метод — *старейший метод* определения хлоридов. 5. Аналитические весы *всегда* заключают в застекленный футляр-витрину. 6. Таким образом, определение данного вещества *всегда* производится на фоне, создаваемом веществами анализируемой среды, основы. 7. *С давних пор* по традиции аналитической химии в учебных планах отводилось место вслед за курсом неорганической химии. 8. Электроаналитическая химия *традиционно пользуется* гораздо большим признанием. 9. В обычной постоянноточковой полярографии используют *хорошо известные* кривые ток — напряжение.

Выделенные фразы перенесем в таблицу, в которой, параллельно исходному выражению из каждого примера, представим отдельно соответствующие им лексические варианты «традиционно» и «испокон веку». С ориентиром на исходный текст представим выборку лексических вариантов «традиционно» и «испокон веку» на английском языке.

Употребление слова «традиции» в тексте, в речи должно быть связано со смыслом других слов. Синтаксическая единица речи должна поддерживать контекстуальное значение слова «традиции». Это смысл уникальности действия, смысл развития действия, смысл повторяемости действия, смысл возобновления или возрождения действия, смысл периодичности действия, смысл особого отношения к действию, к предметам, к явлениям, смысл ожидания события. Все это предназначается другим словам в тексте небольшого формата с выражением определенного логического содержания. Например, слово «чаще» в сочетании с глаголом «использовать» создает смысл, который можно передать синонимичными словами: нередко использовать. Смысл выражения «чаще всего»

в предложении: «Чаще всего метод используется для анализа воды» — тождественен словесной структуре «было и есть». Поэтому тождественны исходному предложению высказывания: «Метод использовался и используется сейчас для анализа воды»; «Традиционный метод для анализа воды»; «Испокон веку метод используется для анализа воды».

#### Лексический имидж высказывания «Традиционно — Испокон веку» в текстах по химии

№	Исходный текст	Традиционно	Испокон веку	Перевод
1	Пример № 1	Методы традиционно делятся	Методы испокон веку делятся	Methods are conventionally divided into
2	Пример № 2	Метод традиционно считается одним из лучших	Метод испокон веку и сейчас считается одним из лучших	From immemorial times the method is considered
3	Пример № 3	Метод традиционно используется для анализа воды	Метод чаще всего — испокон веку используется для анализа воды	Conventionally the method has been used for water analysis for a long time
4	Пример № 4	Старейший метод — традиционный метод	Испокон веку старейший метод	It the most conventional method
5, 6	Примеры № 5 и № 6	«Всегда заключаются в застекленный футляр-витрину» или «Традиционно заключаются в застекленный футляр-витрину»; «всегда производится на фоне» или «традиционно производится на фоне»	«Испокон веку заключаются в застекленный футляр-витрину»; «Испокон веку определение производится на фоне»	It is always placed in the glass case. The determination is produced always at the background
7	Пример № 7	С давних пор, то есть традиционно	С давних пор, то есть испокон веку	For a long time
8	Пример № 8	Традиционно используется	Испокон веку используется	It has been used for a long time
9	Пример № 9	Хорошо известные, то есть традиционные	Испокон веку известны хорошо	Well-known that is conventional

Таким образом, словесная структура «чаще всего» в информативных научных текстах имеет смысл повторяемости, периодичности действия. В показанном примере — периодическая повторяемость такого научного события как анализ воды. Контекстуальное значение слова «традиции» перенесено в научный текст оборотом речи «чаще всего для анализа воды». Этот оборот речи, как и некоторые другие, схожие с ним, можно назвать лексическим имиджем контекстуального значения слова «традиции» и высказывания «традиционно — испокон веку».

Основной смысловой элемент «традиции», определяемый выражением «передача из поколения в поколение (чего-либо)», наиболее близок словосочетаниям «с давних пор» и «испокон веку». Можно признать синтаксическими тождествами предложения: 1. С давних пор аналитической химии в учебных планах отводилось место вслед за курсом неорганической химии. 2. По традиции аналитической химии в учебных планах отводилось место вслед за курсом неорганической химии. 3. Испокон веку аналитической химии в учебных планах отводилось место вслед за курсом неорганической химии.

Синтаксическими синонимами являются предложения: 1. Оптические методы, которые традиционно делятся на оптическую атомную и оптическую молекулярную спектроскопию. 2. Оптические методы, которые по традиции делятся на оптическую атомную и оптическую молекулярную спектроскопию.

Приведенные примеры, предложения из научных текстов, показывают, что понятия концептуального уровня «метод», «научный метод», «химия», «вода», «анализ» и другие имеют семантические приложения к контексту «традиции». Одна из разновидностей такого приложения выражается словосочетанием «испокон веку». Словесные структуры, которые им соответствуют по смыслу в научных текстах, представляют собой их лексический имидж. Лексический имидж имеет разную степень приближенности (или отдаленности) к смыслу высказывания: «Традиционно — Испокон веку». Те словесные структуры, которые мы рассмотрели в этой работе, можно расположить в ряд с тенденцией постепенного отдаления лексического имиджа от контекстуального значения слова «традиции»: 1. С давних пор. 2. Издавна. 3. Всегда. 4. Чаше всего. 5. Хорошо известный. 6. И сейчас считается одним из лучших. 7. Гораздо больше, чем. 8. Старейший. В английском языке чаще всего используются следующие выражения: *conventionally, for a long time, more often (frequently), as a rule, the most common*.

Концептуальная сфера понятия «метод» в научно-естественных отраслях знания переняла многие свойства живой природы. Их называют характеристиками метода: селективность, разрешение, чувствительность, порог определения. Они определяют полезность метода или методики во временном пространстве научного события, определяют не эмоциональные стороны события, а его истинную (точную) сущность.

## Литература

1. *Тилли Олсен*. Йоннондио тридцатых годов. В сб.: Современная американская повесть. — М.: Прогресс, 1980. — 544 с.
2. *Хемингуэй Э.* Зеленые холмы Африки / пер. с англ. Собр. соч. в 4-х т. Т. 2. — М.: Худож. лит.-ра, 1968. — 672 с.

## ПЕРЕВОД РЕАЛИЙ РУССКОЙ И СОВЕТСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

**Аннотация:** Работа посвящена рассмотрению способов передачи русских реалий, лексических единиц, дефиниций, описательных оборотов, обозначающих различные понятия русской культуры.

**Ключевые слова:** английский язык межкультурного общения (АЯМО), безэквивалентная лексика, англоязычное описание реалий русской культуры.

**Annotation:** The work is devoted to consideration of ways to transfer Russian realities lexical units, definitions, denoting different concepts of Russian culture.

**Keywords:** Cross-Cultural English, Russian Culture through English, Xenonym, Relativity of Xenonyms, Russianisms.

Обращение к данной теме связано со все более возрастающей ролью английского языка как языка межкультурного общения (АЯМО), в частности, как средства передачи реалий русской культуры, языка-посредника, а также возрастающим интересом к проблемам англоязычного описания русской культуры, необходимостью использования английского языка в приложении к русской культуре.

Материал рассматривается на примере английского описания русской культуры четырех областей: русской кухни (*vinegret* — mixture of cooked vegetables: beetroot, potato, carrot), языка православия, общественно-политических (вече, царь, князь, казак, колхоз, ударник, интеллигенция, *False Dmitry*, НЭП — New Economic Policy, смутное время — Time of troubles) и историко-этнографических (борщ, окрошка, *kvac* — soure drink made of mault, вареники, *blini* — pancakes, каша, дача, самовар, кафтан, богатырь, балалайка, тройка, *skomorokhi*, *изба* — peasant house) реалий.

Анализ показал, что основным способом передачи топонимов является транслитерация или практическая транскрипция.

Этнографические реалии (понятия, принадлежащие быту и культуре народа): бытовые (рикша, кимоно, кафтан); трудовые (ялик, ковбой, ударник); наименования понятий искусства и культуры (богатырь, арлекин, балалайка); этнические понятия (казак, гот, янки); меры и деньги (фунт, локоть, сажень, франк).

Общественно-политические реалии: понятия, связанные с административно-территориальным устройством (хутор, губерния); наименования носителей и органов власти (рада, кнессет, вече); наименования организаций, званий, сословий, каст (батрак, князь).

Основной чертой реалии является её колорит. Именно передача колорита при переводе текста с одного языка на другой и составляет главную

проблему переводчика при работе с реалиями. Некоторые исследователи (Федоров, Верещагин, Костомаров) относят реалии к разряду безэквивалентной лексики, утверждая, что они не подлежат переводу. Однако реалия является частью исходного текста, поэтому её передача в текст перевода является одним из условий адекватности перевода. «Землянка» переводится через описание: «the hovel of clay and wattle» (буквально — «лачуга из глины и соломы». «Столбовая дворянка» — «a high-born lady»; уподобляющий перевод. «Продразверстка» передается в английском варианте словосочетанием «Food Requisitioning» (буквально — «изъятие продуктов питания»).

При работе с реалиями переводчик должен, прежде всего, учитывать колорит реалии, характер которого и обуславливает выбор переводческого приема.

Советизмы приобрели свой, специфический, характерный только для советского строя, социальный колорит, в дополнение к коннотативному значению, к национальному колориту обычных реалий.

Необходимо отметить, что некоторые из советизмов очень быстро шагнули в другие языки. Так, в 1929 г. английские словари фиксируют слово *five-year-plan* — ‘пятилетка’, возникшее в русском языке в 1928 г.

Субботник; коллективизация (*collectivise, collectivisation*) (1928), наименования новых реалий: колхоз (*collective and state farm, kolkhoz*) (1933), совхоз (*sovkhos, state farm*) (1936), трудодни (*labour days*), *udarnik*.

Реалии определяются как предметы, явления, традиции, обычаи, составляющие специфику данной социальной общности, этнической группы (5: 57): станица — *Cossack vilage* (калька), продотряд — *prodotryad* (транскрипция), *grocery band* (калька), продразверстка — *food requisitioning* (уподобляющий перевод), казак — *Cossack* (транскрипция), кулак — *kulak* (транскрипция), совхоз — *sovkhos* (транскрипция) — *Sovietfarm* (полукалька), землянка — *zemlyanka* (транскрипция), *earthhouse* (калька), нарком — *narcom* (транскрипция), *people's commissar* (калька), плащ-палатка — *all weather raincoat* (эквивалент), райсобес — *raisobes* (транскрипция), *an area office of social insurance* (калька), НКВД-NKVD (транслитерация), *People's Commissariat for Internal Affairs* (калька).

В 70-е гг. XX в. в *Oxford Dictionary* было зафиксировано слово *REFUSENIK*.

Из самых последних неологизмов, обозначающих историко-политические реалии России, можно отметить **импортозамещение**: *The prospects for food production in the affected sectors may be brighter: government policies to promote the development of domestic producers through a state-led **import substitution** strategy are being devised, and may involve an expansion of subsidies and other forms of state support. Putin's import substitution policy*

is working. Agriculture has become a key sector in the Kremlin's **import substitution** programme.

В целом, для передачи русизмов в словарях используются разные приёмы — транслитерация, дефиниция, калька, но наиболее часто всё же встречается транслитерация с последующей дефиницией. Иногда параллельно используются несколько приемов: *совхоз* — 1) Soviet farm (полукалька), 2) sovkhos (транскрипция).

Данное стихотворение состоит не из традиционных предложений, а из существительных, являющихся номинациями, глоссарием культурологических терминов, отражающих жизнь той эпохи.

### **Человеческая комедия (инженерный вариант) О. Молотков**

Мама, сказка, каша, кошка,  
Книжка, яркая обложка,  
Буратино, Карабас,  
Ранец, школа, первый класс,  
Грязь в тетради, тройка, двойка,  
Папа, крик, головной убор,  
Лето, труд, река, солома,  
Осень, сбор металлолома,  
Пушкин, Дарвин, Кромвель, Ом,  
Гоголь и Наполеон,  
Менделеев, Герострат,  
Бал прощальный, аттестат,  
Институт, экзамен, нервы,  
Конкурс, лекция, курс первый,  
Тренировки, семинары,  
Песни, танцы, тары-бары,  
Прочность знаний, чёт-нечёт,  
Радость, сессия, зачёт,  
Стройотряд, жара, работа,  
Культпоход, газета, фото,  
Общежитие, взятка-мизер,  
Кинотеатр, телевизор,  
Карандаш, лопата, лом,  
Пятый курс, проект, диплом,  
Отпуск, море, пароход,  
По Кавказу турпоход,  
Кульман, шеф, конец квартала,  
Цех, участок, план по валу,  
ЖСК, гараж, квартира,

Тёща, юмор и сатира,  
Детский сад, велосипед,  
Карты, шахматы, сосед,  
Сердце, печень, лишний вес,  
Возраст, пенсия, собес,  
Юбилей, часы — награда,  
Речи, памятник, ограда.

*(Литературная газета, № 49, 1975)*

### Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1990. — 42 с.
2. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. — М.: ЭТС, 1999. — 188 с.
3. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода. — М.: ВШ, 1990. — 251 с.
4. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода. — М., 1990. — 148 с.
5. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Как стать переводчиком. — М., 1999. — 57 с.
6. *Швейцер А.Д.* Перевод и лингвистика PDF: учебник. — М.: Воениздат, 1973.

ЧАСТЬ 2.  
ДИАЛОГ КУЛЬТУР  
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Е.И. Целикова*

«ТЕКСТ» И «НЕ-ТЕКСТ»:  
К ПРОБЛЕМЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ДИАЛОГА

**Аннотация:** *В статье рассматриваются вопросы читательской рецепции и причины её обеднения.*

**Ключевые слова:** *текст, не-текст, читательская реакция, интерпретационное решение.*

**Annotation:** *The article addresses the reader's reception and the reasons for its depletion.*

**Keywords:** *Text, no text, reader response, interpretive decision.*

Французский писатель Мишель Турнье в эссе «Полет вампира» уподобил непрочитанную книгу тошечному вампиру, жаждущему крови читателя: она наполняется его мечтами, его теплом. Но если читатель отдает книге свою «кровь», то и книга щедро расплачивается с ним, возвращая «кровь», но уже другую — обогащенную. Книга «оплодотворяет» читателей, подобно петуху, «топчущему бесчисленное количество кур» (Мишель Турнье).

Надежду на такое «оплодотворение» буквально всех читателей без исключения давала мысль А.А. Потебни о «внутренней форме» слова. Отталкиваясь от неё, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, утверждал, что обыденное мышление — это своего рода художественное произведение, набросок «поэмы», отрывок из «романа», неосуществленная «обывательская поэзия». Эстопсихология Эмиля Эннекена и Николая Рубакина искала иные возможности встречи книги и читателя, акцентируя внимание на избирательности и прихотливости такой встречи (книги действуют только на тех людей, чьи душевные способности воплощены в эстетических свойствах произведения). «Оплодотворенное воображение», «обогащенная кровь»... — С этим, кажется, можно бы и согласиться, и порадоваться. Но какие-то механизмы этого взаимообмена сегодня дают осечку в самой многочисленной читательской аудитории — школьной и студенческой: книга не получает читательской «крови» — эмоций, мыслей, воображения. Нет отдачи — нет и «оплодотворения». Всё чаще мы говорим не столько

о встрече читателя и книги, сколько о «не-встрече». Кажется, что в мышлении многих читателей нет и остатков, пусть обыденной, но всё же поэзии. Возникает и сомнение в том, что существует читатель с душевной организацией, аналогичной душевной организации художника. И всё же, прежде чем окончательно утвердиться на этих позициях, сделаем остановку и заметим: подобное ощущение вовсе не является сигналом «не-чтения». — Такой взгляд был бы преувеличением. Читают. Даже поверхностный срез показывает, что в «остатке» достаточно много произведений и авторов — Пушкин, Лермонтов, Достоевский, Тютчев, Мандельштам, Пастернак... Проблема в другом. В читательской проекции текста, воспользуемся метафорой Г.-Х. Гадамера, «золото» слова превращается в бумажный эквивалент, теряя при этом свое многомерное «свечение». В этом есть своя закономерность: читательская интерпретация — это всегда иной язык, иная семиотическая область (В.Е. Хализев), это всегда и некоторое редуцирование, сжимание текста и в то же время его приращение, это и сотворчество, и сопереживание, и отталкивание, и притяжение. И в этом своем состоянии читательская рефлексия либо имеет точки схождения с текстом произведения, необходимого разумного слияния с ним, либо нет, либо дает жизнь книге, либо оставляет её «обескровленной».

**В первом варианте** материнский текст порождает изоморфный ему интерпретирующий читательский текст, обладающий некоторыми признаками материнского текста. **Во втором варианте** читательская проекция не изоморфна воспринимаемому тексту и не имеет с ним точек слияния. Если мы обозначим текст произведения как текст-1, а текст-реакцию как текст-2 и «не-текст», то эти отношения можно представить в следующем виде:

Текст-1	Текст-2	«Не-текст»
Коды	Интерпретационное решение, предусмотренное стратегией текста-1	Интерпретационное решение, не предусмотренное стратегией текста-1
Эмоциональное ядро	Резонансное эмоциональное ядро	Отсутствие эмоционального резонанса или искажение его
Смысловое ядро	Актуализация смыслового ядра	Смысловое ядро не актуализировано
Диалогичность	Соучастный отклик	Случайные коннотации

Конкретизируем данную таблицу на примере читательской рецепции стихотворения рано ушедшего талантливого поэта Дениса Новикова. Воспроизведем его текст:

А мы, Георгия Иванова  
 ученики не первый класс,  
 с утра рубля искали рваного,  
 а он искал сердешных нас.

А мы — Георгия Иванова,  
а мы — за Бога и царя  
из лакированного наново  
пластмассового стопаря.

Еще до бело-сине-красного,  
еще в зачетных книжках «уд»,  
еще до капитала частного.  
— Не ври. Так долго не живут.

Студентам было предложено прочитать это стихотворение и ответить на вопросы: «Какое чувство вызывает у вас лирический герой? Кто такие «мы» в стихотворении Дениса Новикова? Почему стихотворение обрывается строкой «Не ври. Так долго не живут»?

Близость эпохи, сознания лирического субъекта стихотворения семнадцатилетним юношам и девушкам, казалось, должны были обеспечить адекватное интерпретационное решение, резонансный соучастный отклик. Но результат оказался не столь оптимистичен. Читательский текст в большинстве случаев был отмечен признаками «не-текста»: отсутствием соучастного отклика, неадекватной интерпретацией, случайными коннотациям. Представим самые показательные, на наш взгляд, примеры интерпретационного решения.

Текст-2	«Не-текст»
<p>Кто такие «мы» в стихотворении? Герои семидесятых. Наверное, поэты, «Георгия Иванова ученики», не лучшие, «не первый класс». Им по 18–20 лет. Возраст, когда хочется жить наперекор всему и всем, поэтому и повторяюще- ся трижды «а мы», поэтому «С утра рубля искали рваного», поэтому «А мы за Бога и царя». Не думаю, чтобы всерьез. А между тем, жизнь прошла. И флаг другой — бело-сине-красный, и «капитал частный» «правит бал». Ностальгический монолог по утрачен- ному — юности, стране обрывается иронией (может быть, самоиронией?) последней строки: «Не ври. Так долго не живут». Она как предчувствие последней черты. Герою, скорей всего 37–38. А «Под эту цифру Пушкин подгадал себе дуэль // И Маяковский лег виском на дуло»</p>	<p>Почему-то представляется спившийся человек, рассказывающий о годах своей юности и юности друзей. По этому стихотворению можно рассказать о его жизни и жизни таких же одноклассников буквально по годам. Закончили школу, уже взрослые, «не первый класс». Учились в институте на тройки. А потом «стопарь», но вернее будет сказать «стопари», год за годом в течение многих лет, об этом говорят слова «так долго не живут». Жизнь прошла без смысла. Для них не существует ни любви, ни прекрасного мира вокруг, ни подвига</p>

Если текст-2 обладает точками схождения со стихотворением Дениса Новикова, то «не-текст» демонстрирует глубокие точки разрыва: образы воображения искажают внутреннюю реальность материнского текста, эмоционально диссонируют с ним. Почему же во многих случаях читательская интерпретация настолько расходится с материнским текстом, что в своей сущности превращается в «не-текст»? Причин несколько. Одна из них — базисного характера. «Правильный» путь к читательской интерпретации предполагает некоторые условия.

*Первое условие* — читатель должен **«отдаться»** книге.

*Второе* — возникновение того чувства, которое Ю.М. Лотман назвал **«динамическим возбуждением»**. «Динамическое возбуждение своего рода сигнал — книга вовлекла читателя в воронку эмоционального и смыслового ядра. Должно произойти что-то, подобное тому, что испытывает Хома Брут в полете с панночкой («Видит ли он это или не видит?», «Навя ли это или снится?»).

*Третье*. Динамическое возбуждение должно включить механизмы **смыслопорождения**. Но оно может возникнуть и погаснуть, либо оказаться бесплодным. Так встреча бытового сознания с красотой в повести Голя закончилась бегством и гибелью Хома.

*Четвертое*. Возникновение ситуации **диалога**, потребности в нем.

Если читать «скучно», «неинтересно», эти условия вряд ли возможны. Чаще всего отсутствие интереса к книге объясняют засильем интернета, «клиповым сознанием», «взрослым» списком школьной классики. Такие резоны стали почти общим местом в рассуждениях на тему «не-чтения». Конечно, искать внешние причины всегда проще. На наш взгляд, причины и «не-чтения», и появления в большом количестве «не-текстов» гораздо глубже. — Чтобы читательская рефлексия была полноценной, должно быть тренировано и воспитано читательское восприятие. Все искания отечественной методической мысли (особенно во второй половине XX в.) были направлены на то, чтобы понять механизмы его «тренировки». В.Г. Маранцман предложил универсальную схему, позволяющую формировать разные сферы читательского восприятия:

**Вопросы и задания должны быть направлены на:**

1. Актуализацию эмоций читателя.
2. Актуализацию эмоций автора.
3. Стимулирование воображения, воссоздающего и творческого.
4. Осмысление формы и содержания (на уровне детали, композиции).

Повторяясь от произведения к произведению, из класса в класс, вопросы и задания, построенные на этом каркасе, в конечном итоге обеспечивают читательскую рефлексию, не обедняющую текст, а расширяющую его горизонты, и в конечном итоге позволяют подняться от

ситуации «не-встречи» к «динамическому возбуждению», запускающему механизм сотворчества.

К сожалению, эта методика, созданная в 70-е гг., сейчас ограничена практикой немногочисленных учителей. Такая же судьба постигла и некоторые другие уникальные отечественные методические системы. Приведем один из многочисленных фактов, доказывающих это. 30–31 октября в Республике Дагестан прошел Всероссийский форум учителей русского языка и литературы. В нем приняли участие свыше 800 учителей, преподавателей вузов — со всех концов страны — от Москвы до Владивостока. По материалам Форума были напечатаны статьи участников — более ста статей. И только раз упоминается учебник методики преподавания литературы под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. Не эмоциональная сфера, не воображение, не сочувствие и со-понимание должны развиваться а, цитирую одну из статей, умения *«видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезу, давать определение понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать умозаключения и выводы, структурировать материал»*. — Таковы, полагает автор, «приметы» грамотного читателя. Судьба читательского диалога в этой перспективе кажется плачевной. Не удивительно, что суммирующим результатом подобных установок оказывается читательская беспомощность, неразвитость всех читательских сфер, порождающих в итоге многочисленные «не-тексты». Собственно, это следствие очевидной утраты уникальной петербургской методики, которая должна была бы стать национальным достоянием. И когда мы сейчас рассуждаем о том, почему не читают, этот фактор среди других прочих является определяющим. В Европе литературу исключили из сферы образования. Не постигнет ли такая же судьба и отечественное школьное литературное образование?

## АРХЕТИП ВЕЛИКОЙ ПРАМАТЕРИ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ

**Аннотация:** Архетип Великой Праматери и его репрезентация в форме литературных персонажей; генезис и трансформация образов; мотивы и сюжетные структуры, связанные с ними на материале фольклора и литературы.

**Ключевые слова:** архетип, мотив, система женских персонажей.

**Annotation:** The archetype of the Great Foremother and its representation in the form of literary characters; genesis and transformation of images; motifs and plot structure, related to the material of folklore and literature.

**Keywords:** archetype, the motive, the system of the female characters.

Данная статья посвящена анализу архетипа Великой Праматери и его репрезентациям в виде литературных образов на материале европейской и русской литературы.

Для начала мы обратились к историко-археологической концепции Р. Грейвза, который при помощи разнообразнейших палеонтологических находок определил роль этого архетипа в Древнем мире, в частности, в Древней Греции. Основным положением автора является признание первобытной матрилинейной общины, поклоняющейся единой Великой богине в ее триединой женской ипостаси. Древний мир обходился без идеи отцовства, чему свидетельствуют пеласгические мифы творения. Царица племени имела возлюбленного, соправителя, приносимого в ритуальное жертвоприношение, вариации которого мы находим в позднейших мифологических сюжетах, например: «его разрывали на части разъяренные женщины, пронзали разящим копьем, рубили топором, кололи в пятку отравленной стрелой, сжигали на костре, топили в озере, сбрасывали с обрыва или делали его жертвой подстроенного крушения колесницы» [1].

В результате нашествия эллинов и теологического переворота произошло нивелирование власти Богини-Праматери и уменьшением значимости женщины как ее человеческой ипостаси. Вполне закономерный страх перед всевластной праматерью и ее ипостасями на земле, ряд экономических и социальных условий предопределил потребность в системе табу, в форме которых могло бы проявиться первичное право и мораль, сдерживающая сила которых, как известно, является двигателем любой цивилизации. И обращена она была именно на амбивалентную природу Великой Праматери.

Разрушение единого культа, смена религиозных парадигм, влияние иудаистической традиции привело и к разведению единого амбива-

лентного образа на следующие: добрая мать (Деметра, Мария), целомудренная дева (Афина, София), злая мать (баба-яга, старая ведьма) и соблазнительница (Елена Троянская, молодая ведьма). Как видим, в каждом действуют изначальные параметры фертильности и специфики деструктивного влияния (так же можно заметить, что эротизмом обладает лишь один из образов).

Каждый из данных образов является прообразом для собственного ряда женских персонажей в европейской, американской, славянской культурах, а также с каждым из указанных образов связывается определенный мотив.

Данный мотив имеет следующую структуру: женщина, проявившая свой эротизм (как объект или субъект влечения), подвергается деструкции. Проявления этого эротизма всегда связано с той или иной формой нарушения социальных и нравственных норм. В случае, когда женщина выступает субъектом эротического влечения, формы его проявления будут акциональны: измена мужу (реальная, заключенная в актах прелюбодеяния), потеря девственности вне брака, детоубийство, промискуитет или вообще проявленное любовное чувство к мужчине. В случае, когда женщина является сексуально объективизированной, нарушение социальных и нравственных норм будут пассивно принимаемы ею в следующих формах: измена гипотетическая, то есть, предполагаемая, связанная с мотивом клеветы (Дездемона) или любовное чувство, не выраженное физически (Катерина).

Активное проявление эротизма всегда ведет за собой самоубийство, физическое или моральное уничтожение женщины, социальный ostracism, отвержение возлюбленным («Ася») или иная «закономерная» кара («Нана»); и общую отрицательную нравственную оценку. Пассивное восприятие любовного чувства ведет к так же самоуничтожению женщины, ее самоограничению путем маргинализации (уход в монастырь), или отказа от восстановления нравственной справедливости (как в случае оправдания Дездемоной Отелло, Лизой Огудаловой — Карандышева); и, соответственно, обладают положительной оценкой.

Таким образом, мы видим, что деструкция женщины, проявившей свой эротизм, является своеобразным восстановлением нравственной нормы, созидателями и проводниками которой являются мужчины. Этот мотив связан прежде всего со следующими персонажами: Мадам Бовари, Кармен, Нана, Дездемона, Федра, Гретхен, Луиза де Реналь, Шарлотта Стэнт («Золотая чаша» Г. Джеймс), Тэсс из рода д'Эрбервиллей в европейской и американской литературе. В русской литературе данный образ также достаточно распространен: это Анна Каренина, тургеневские Ася, Зинаида, Лиза Калитина, Катерина, Настасья Филипповна, Бэла, Анна Михайловна, Мещерская и другие.

Позитивные прообразы (Мария, София) порождают вознагражденных за свое целомудрие женских персонажей, отрицательные (Ева, Баба-яга) репрезентируются как препятствия на пути духовного развития мужских персонажей, и подвергаются тому или иному наказанию. Необходимо добавить, что достижение нравственного идеала для женщины возможно через подавление любовного чувства либо трансформации его в материнское, патриотическое, религиозное, то есть социально контролируемое; в то же время элемент деструктивного эроса неизменно присутствует в той или иной мере в каждом из прообразов, что еще раз доказывает их генетическую сродненность.

Для более полного исследования генезиса трансформации образа Великой Праматери мы обратились к старшему пласту русского фольклора, к былинам. Там встречаем всего два женских персонажа, проекции мифологемы «девы-воительницы». Они имеют равную с мужчинами силу, способны противостоять им, более того, в их образах прослеживается более древние черты, нежели у старшего поколения богатырей (например, Святогора). Один из этих образов — Настасья-Королевична, которую в поединке победил Дунай Иванович и взял в жены, но после этого проиграл ей в соперничестве в стрельбе из лука и, разгневавшись, застрелил супругу. Нужно отметить два уникальных элемента: 1) хотя Настасья Королевична подвергается насилию, мотивом деструкции является теперь не желание восстановить справедливость, *а зависть к ее силе*; 2) после преступления раскаявшийся Дунай Иванович совершает самоубийство, выбрав специфический способ: «вынимал из ножен саблю острую, становил в сыру землю тупым концом, падал сам на саблю ретивым сердцем». Дунай Иванович совершает ритуальное жертвоприношение себя для матери-сырой-земли, как бы делая ее своей убийцей, мстящей за смерть девы. Второй анализируемый нами образ — это Марья Моревна, этимология имени которой восходит к «мору», «морозу», «смерти»; но которая была наделена такой же богатырской, конструктивной, защитнической силой, как и Настасья Королевична.

Следовательно, в былинах женщина выступает как носительница силы, равной и даже превышающей мужскую, и обладающую характеристиками как созидательными, так и разрушительными. Исследование А.В. Кулагиной сюжетов русских любовных баллад [2] показало, что в большинстве из них именно девушка является жертвой насилия, принуждения к браку, похищения, любовного обмана, или же она вынуждена покончить с собой в результате тех же обстоятельств, в попытке защитить свою девственность, протестуя против насильственного брака, становится детоубийцей. Трагична судьба и замужних женщин из группы семейных баллад: они или погибают от рук мужей или принуждаются

к монашеству. И лишь несколько баллад посвящены обратному насилию. Подобное мы можем увидеть, анализируя сюжеты кельтских баллад (в частности, баллады «Молодой Масгрейв и леди Бернард», имеющей поразительное сходство с балладой «Ванька-Ключник злой разлучник»; и наиболее интересен нам сходство в самоубийстве неверных жен после смерти их любовников). Однако же в ряде баллад нам встретится также отклик этой связи женщины и матери-земли, и он будет сопровождать образ именно разрушаемой, гонимой женщины, но уже в другой художественной форме: «в первы сноха воскричала, мать-сыра земля простонала, во другорядь воскричала — все темны леса к земле приклонились» [3, 55].

Возвращаясь же к литературным мотивам, мы узнаем эту связь в символическом образе Тэсс с ее отчетливой отсылкой к Церере, приносимой в жертву жнственности, и сравниваемой с языческой богиней Ирэн Форсайт; как известно, обе героини также подвергаются деструкции. Таким образом, мы можем заключить, что генезис данного мотива восходит к известной взаимосвязи женского начала с праматерью-землей в самом хтоническом его аспекте: синкретичности созидательного и разрушительного начал, и что в более поздних формах фольклора эта связь утрачивается.

### Литература

1. *Грейвз Р.* Мифы Древней Греции. — М.: Прогресс, 1992.
2. *Кулагина А.В.* Русская народная баллада: уч.-метод. пос. — М.: МГУ, 1977.
3. Русская народная баллада / под ред. Д.М. Балашова. — М., 2007.

## МОРТАЛЬНАЯ ПОЭТИКА И МАГИСТРАЛЬНЫЙ СЮЖЕТ В СТИХОТВОРЕНИИ Н. ГУМИЛЕВА «В ПУТИ»

**Аннотация:** В статье рассматривается поэтика стихотворения Н. Гумилева «В пути». Мортальная символика, реализуемая в структуре данного текста, способствует формированию своеобразного магистрального сюжета в преакеистической лирике поэта. Инвариантная модель такого сюжета представляет собой репрезентацию движения лирического субъекта в пространстве смерти, соприкосновение с которой маркирует обретение бытийной целостности универсума.

**Ключевые слова:** Н. Гумилев, лирический сюжет, мортальная символика, пространство, художественная онтология.

**Annotation:** Poetics of the poem "On The Way" by N. Gumilev is examined in the present article. Mortal symbolics, realized in the structure of this text, facilitates formation of the specific magistral plot in the preacmeistic lyrics by the poet. Invariant model of such a plot is representation of moving of lyrical subject through the space of death, contact with which marks attainment of ontological entirety of the universe.

**Keywords:** N. Gumilev, lyrical plot, mortal symbolics, space, artistic ontology.

Идеологема «пути» является одной из ключевых констант в творчестве Н. Гумилева, проявляясь в различных контекстах его поэтического мира, а также индексируя точки взаимодействия его художественного миропонимания и биографических актов «жизнестроительства». Путешествия и странствия, с одной стороны, маркируют экстенсивную направленность движения гумилевского субъектного «я», реализуясь на тематическом и сюжетно-событийном уровнях организации его поэтического универсума и формируя своеобразную «поэтическую географию», сопряженную с личным опытом реальных географических путешествий поэта, а с другой — вскрывают интенсификацию ментальных исканий лирического субъекта, в результате чего «путь» из плоскости пространственных перемещений переводится в сферу онтологического восхождения к сущностному познанию Мироздания. Соединение эмпирического и ментального векторов движения в лирике Н. Гумилева способствует созданию такой картины мира, в основе которой лежит принципиально динамический взгляд на бытие, и, следовательно, ценностная реорганизация универсума становится возможной лишь посредством его пространственного «приобретения» (постижения).

Представление о «пути» как о сущностном основании самополагания «я» определяет специфику художественного мира Н. Гумилева

на всех этапах его творчества: от ранней неоромантической и символистской лирики до поздней поэзии, укорененной в акмеистическую концепцию преображения бытия посредством поэтического Слова. Наиболее отчетливо и последовательно концепция пространственно-аксиологического движения «я» в Мироздании оформляется в третьей книге стихов поэта «Жемчуга» (1910), в которой, во-первых, намечается переход от символизма к иному миропониманию, а во-вторых, обнаруживается смысловая направленность этого перехода: поиск возможностей обретения онтологического единства человека и универсума. Как отмечает М.В. Смелова, в «Жемчугах» Н. Гумилев «формирует <...> метасюжет инициации (посвящения)», в основе которого лежит трансформация индивидуальных ценностей «в ценности надындивидуальные, интегрированные в социокультурных практиках», явленная как «попытка “энергийного самоутверждения” личности в мире» [11, 37]. Соответственно, инициация в гумилевской поэтике оказывается неразрывно связанной с динамическим освоением пространства, как эмпирического, так и ментального, что реализуется посредством утверждения «пути» как движении из профанной точки самополагания человеческого «я» в сакральную область преображенного Мироздания.

В структуре «Жемчугов» инициация получает концептуальное развертывание именно в стихотворении, заглавие которого эксплицирует семантику пространственного движения — «В пути». Написанное в 1908 г. и помещенное поэтом в первый раздел книги — «Жемчуг черный», оно актуализирует те смысловые параметры путешествий и странствий, которые репрезентируются в более поздних произведениях Н. Гумилева, и может рассматриваться как своеобразная матрица представлений авторского сознания о ценностном постижении бытия. Основой этих представлений оказывается необходимость приобщения к опыту смерти как неустранимому событию на пути восхождения к подлинной целостности универсума. Обнаруживаемая здесь мортальная поэтика задает ключевые точки сюжетостроения, которые формируют своеобразный «магистральный» сюжет в лирике Н. Гумилева. Согласно определению Л.Е. Пинского, магистральным сюжетом является «коренное, субстанциональное» начало в строении художественного текста, которое «как бы стоит за отдельными произведениями некоей целостностью, проявляясь, видоизменяясь в них <...> при сопоставлении этих произведений, “в контексте” художественного творчества и читательского восприятия» [9, 51]. Таким сюжетным инвариантом в гумилевской поэтике становится событийная репрезентация соприкосновения «я» лирического субъекта или персонажа со смертью, концептуально реализуемая в стихотворении «В пути».

Итак, в 1-й строфе стихотворения задается исходная точка сюжетного развертывания, актуализирующая ценностное осознание судьбоносности и необратимости движения в Мироздании, в которое вовлекается лирический субъект: «Кончено время игры. / Дважды цветам не цвести. / Тень от гигантской горы / Пала на нашем пути» [3, 197]. Опыт, которому приобщается человек, мыслится как начало подлинных свершений, сопрягаемых с вхождением в неведомое и несущее угрозу пространство. Лирический субъект здесь эксплицирует себя как коллективное «мы», означаемым которого является круг избранных героев, жаждущих «пересоздания» мира. Это лирическое «мы» можно интерпретировать и как общность людей, противопоставляющих себя косности бессобытийного течения жизни, и как суммарное обозначение ценностно возвышаемых в ранней поэтике Н. Гумилева мифологических и исторических героев, способных преобразить Мироздание собственной волей и мужеством.

Пространство («гигантская гора»), в котором оказываются лирический субъект и его товарищи, мыслится как локус, враждебный человеческой природе. Согласно мифопоэтическим представлениям, «являясь и мировой осью, и центром, гора считается местом перехода с одного плана на другой, местом общения с богами», а также она «символизирует постоянство, вечность, прочность и неподвижность» [5, 59]. Соответственно, «гора» в гумилевском стихотворении, с одной стороны, предстает как пространство инобытийной стихии, в основе которой лежит незыблемость неведомых человеку вселенских законов, а с другой — маркирует онтологическое препятствие на пути к подлинным основам бытия. Семантика неподвижности, порождаемая данным пространственным знаком, усиливается во 2-й строфе, в которой актуализирована скорбная опустошенность «горного» пространства, и тем самым имплицитно намечается мортальный вектор сюжетного развертывания: «Область унынья и слез — / Скалы с обеих сторон / И оголенный утес, / Где распростерся дракон» [3, 197]. Материально-вещественная статичность данного пространства, акцентированная дериватами знака «гора» («скалы», «утес») здесь предстает как сущность безжизненного мира, в котором обитает иноприродное существо — «дракон».

Именно появление инобытийного персонажа в структуре сюжета маркирует событие инициации, через которую необходимо пройти лирическому герою и его спутникам. Являя собой в мифологическом миропредставлении «хтоническое, разрушительное и злое начало», «дракон», вместе с тем мыслится хранителем «доступа к тайному знанию» [5, 79]. В свою очередь, «борьба с драконом символизирует те трудности, которые необходимо преодолеть, чтобы овладеть сокровищами внутреннего

знания», а победа над ним «олицетворяет разрешение конфликта между светом и тьмой» или преодоление «собственной темной природы человека и достижение самообладания» [5, 79]. Поэтому встреча с «драконом» в упорядоченном пространстве земного мира переводит идеологему «пути» из области экстенсивного освоения универсума в сферу духовного постижения основ миропорядка. «Путь» начинает отождествляться с жизненной самореализацией человека, которая предполагает столкновение с инфернальной силой, необходимое для обретения целостности существования. Отметим, что змеборческий мотив представлен во многих произведениях Н. Гумилева (например, в таких стихотворениях, как «Рассвет» (1907), «Из логова Змиева...» (1911), «Персей. Скульптура Кановы» (1913), «Змей» (1916), «Франции» (1918)), что, по мысли Н.В. Налегач, связано с концептуальным уподоблением «добывания Слова <...> героическому мифологическому поединку с хтоническим существом» [7, 231], то есть мыслится актом творческой инициации, в результате которой из мертвенного словесного хаоса рождается подлинный поэтический Смысл.

В 3-й строфе рассматриваемого стихотворения раскрывается облик «дракона» как иноприродного, враждебного человеку существа и его онтологическое значение: «Острый хребет его крут. / Вздох его — огненный смерч. / Люди его назовут / Сумрачным именем: Смерть» [3, 197]. Имплицитно заявленная в начале сюжетного развертывания смертельная семантика здесь эксплицируется, обнаруживая ценностный смысл инициации: соприкосновение со смертью как обязательное условие движения к витальной целостности Мироздания. Персонифицированная в хтоническом облике «дракона», смерть получает амбивалентный статус в моделируемом художественном мире: с одной стороны, она является абсолютным препятствием, которое невозможно обойти в координатах земного существования, с другой — вне поединка со смертью невозможно постичь бытийную полноту универсума. Поэтому здесь акцентировано противопоставление лирического «мы» (героев-деятелей) и остальных людей, которым неведом путь великих свершений. В понимании вторых смерть — неотвратимая преграда, с которой необходимо смириться, тогда как для первых роковая предопределенность гибели — онтологический вызов.

Эта неизбежная конфликтность жизни и смерти раскрывается в 4-й строфе: «Что ж, обратиться нам вспять, / Вспять повернуть корабли, / Чтобы опять испытать / Древнюю скудость земли?» [3, 197]. Риторический вопрос здесь акцентирует проблему ценностного выбора человека, смысл которого сопрягается уже не только и не столько с пространственным движением, сколько с темпоральным значением «пути». В репрезентируемой аксиологии лирического субъекта четко противопоставляются

прошлое как бессобытийная жизнь в ограниченных координатах неподвижного, привычного мира («древняя скудость земли») и будущее как событийно осмысляемая смерть в динамичном пространстве моря, индексируемом знаком «корабли». Мифопоэтическая амбивалентность «корабля», одновременно символизирующего и «выход в открытое море жизни», и «пересечение вод смерти» [5, 147–148], в поэтике Н. Гумилева, как указывает Е.Ю. Куликова, чаще всего соединяется с окказиональной семантикой «призрачности», сигнализирующей о принципиальном взаимопроникновении земного и потустороннего [4]. Соответственно, путь в морском пространстве мыслится как движение в смертной области Мироздания, и именно оно получает статус высшей ценности самоосуществления «я».

В 5-й строфе стихотворения утверждается сознательный выбор погружения в пространство смерти и готовность противостоять фундаментальному онтологическому закону Мироздания: «Нет, ни за что, ни за что! / Значит, настала пора. / Лучше слепое Ничто, / Чем золотое Вчера!» [3, 197] Оппозиция «ничто» (будущее) — «вчера» (прошлое), по мысли Н.А. Богомолова, является отсылкой к поэме-трактату Ф. Ницше «Так говорил Заратустра», концептуализирующей стихотворение Н. Гумилева в свете ее идеологии [2, 10]. С.Л. Слободнюк, напротив, считает, что здесь реализуется принципиальное расхождение гумилевской и ницшеанской идеологий, указывая, что «“ничто” Гумилева не тождественно “ничто” Ницше», так как в миропонимании первого оно «всего лишь допустимая, но отнюдь не желательная возможность исхода <...> борьбы с драконом-смертью» [10, 132]. Нам представляется, что «В пути», безусловно, укоренено в мировоззренческий контекст ницшеанства, однако он связан не столько с актуализацией противопоставления былого и грядущего, сколько с постулированием «сверхчеловеческого» (героического) обретения «свободной смерти», которая, согласно Ф. Ницше, является уделом тех, кто способен преобразить бытие: «Своею смертью умирает совершивший свой путь, умирает победоносно, окруженный теми, кто надеются и дают священный обет. <...> Свободный к смерти и свободный в смерти, он говорит священное Нет, когда нет уже времени говорить Да: так понимает он смерть и жизнь» [8, 51–53]. Именно «свобода к смерти» утверждается в отказе от возвращения к «древней скудости земли», лишенной великих свершений («Нет, ни за что, ни за что! / Значит, настала пора»).

Однако такой выбор в гумилевском стихотворении соотносится не только с идеологией «сверхчеловеческого» пути к преображению универсума, но и с формирующейся в «Жемчугах» концепцией «адамического» взгляда на мир, реорганизующего Мироздание в аспекте

бытийного равновесия микро- и макрокосма. Поэтому дракон-смерть предстает как потенциально преодолеваемая преграда, что акцентировано в 6-й, финальной, строфе: «Вынем же меч-кладенец, / Дар благосклонных наяд, / Чтоб обрести, наконец, / Неотцветающий сад» [3, 197]. Итоговым событием в структуре сюжетного развертывания, как видно, оказывается не гибель человека, а констатация мужественной готовности к поединку. Традиционная символика «меча» связана с представлениями о «проницательности, силе интеллекта, духовной решимости, неприкосновенности святынь», в силу чего «меч» является неотъемлемым атрибутом «космического или солнечного героя, победителя драконов и демоническим сил» [5, 203]. Соответственно, «меч-кладенец» здесь предстает знаком волевого преобразования мира, в котором возможно упразднение смерти как бытийного абсолюта. Такая очистительная функция «меча» акцентирована посредством указания на источник, дарующий священное оружие и тем самым благословляющий героев на противостояние смерти: «наяды», нимфы водной стихии, в древнегреческой мифологии связаны с идеей очищения и прорицания, а также обладают «способностью даровать бессмертие» [6, 205].

Именно идеологема потенциального бессмертия определяет цель духовного пути лирического «мы»: «неотцветающий сад», являющий собой сакральное, «райское» пространство, в котором бытию возвращается изначальная целостность, актуализирует «адамическую» семантику ценностного самополагания лирического субъекта. Отметим, что «сад» как идеальный локус, тождественный «раю», акцентирован в пространственной структуре многих стихотворений Н. Гумилева периода «Жемчугов» (Ср.: «Разве ты не властно жить, как травы / В этом упоительном саду?» («Роши пальм и заросли алоэ...» (1908)) [3, 200]; «Смотрю: украсили сады / Холмов утесистые скаты. / Какие спелые плоды, / Как сладок запах свежей мяты!» («Одиссей у Лаэрта» (1909)) [3, 231]; «И Ева кричит из весеннего сада: / “Ты спал и проснулся... Я рада, я рада!”» («Сон Адама» (1909) [3, 258]). Таким образом, «сверхчеловек» обнаруживает смысловое совпадение с Адамом, реонтологизирующим универсум за счет столкновения с персонифицированной смертью, результатом которого становится обретение некогда утраченного Эдема. Поэтому смерть здесь маркирует не итог пути, а его поворотную точку.

Такое представление о смерти как о промежуточном событии на пути к подлинному постижению бытия утверждается в стихотворении Н. Гумилева «Путешествие в Китай» (1910), в основе сюжета которого также находится движение в морском пространстве к сакральной точке существования мира. Однако сюжетная репрезентация столкновения со

смертью в нем трансформирована и предстает в качестве финального события: «Будь капитаном! Просим! Просим! / Вместо весла вручаем жердь... / Только в Китае мы якорь бросим, / Хоть на пути и встретим смерть!» [3, 280]. Как указывает М. Баскер, стихотворение «Путешествие в Китай» являет собой «слияние и завершение первого этапа двух основных гумилевских тем — Адама и дальних странствий» [1, 71–72], что объясняет подобную реорганизацию сюжетно-событийной структуры, в которой преобразование мира сопрягается с акцентированием посюсторонне-земного измерения человеческого бытия, выход за пределы которого возможен лишь в ментальном, но не физическом смысле. В стихотворении же «В пути», поэтика которого еще тесно связана с символистской картиной мира, утверждается идея «сверхчеловеческого» движения к единству Мироздания, поэтому смерть здесь оказывается проницаемой границей между профанным и сакральным локусами существования.

Итак, очевидно, что сюжетостроение стихотворения Н. Гумилева «В пути» определяется мортальными значениями самополагания лирического субъекта в моделируемой реальности. Являющийся ключевым в гумилевской поэтике, мотив пути за счет событийного соприкосновения со смертью переводит пространственные маршруты путешествий и странствий в область онтологических исканий подлинных основ бытия, репрезентирующих процесс субъектной инициации. Сутью такого приобщения к сакральному знанию о мире становится героическое преодоление небытия посредством волевого выбора потенциальной гибели, в результате которого смерть предстает не бытийным финалом существования, а, хотя и трагически ужасающей, но все же проницаемой границей между несовершенным эмпирическим миром и целостным единством универсума как такого, уподобленного идеальному локусу райского сада.

Подобное представление о пути как о бытийном движении в мортальном пространстве обнаруживается в сюжетной организации целого ряда гумилевских произведений, включенных поэтом в состав книги «Жемчуга», (например, в стихотворениях «Рыцарь с цепью» (1908), «Орел» (1909), «Путешествие в Китай» (1910), лирических циклах «Возвращение Одиссея» (1909) и «Капитаны» (1909)), что свидетельствует о своеобразной «магистральности» подобного сюжетостроения. Соответственно, инвариантными событийными точками, образующими такой магистральный сюжет в поэтике Н. Гумилева оказываются: 1) самополагание субъектного «я» в точке приближения к небытию; 2) столкновение со смертью; 3) волевой выбор погружения в мортальное пространство; 4) утверждение неизбежности витального начала в универсуме посредством проживаемого события смерти.

## Литература

1. *Баскер М.* Ранний Гумилев: путь к акмеизму. — СПб.: РХГИ, 2000. — 160 с.
2. *Богомолов Н.А.* Читатель книг // Н.С. Гумилев. Соч.: В 3-х т. Т. 1. Стихотворения. Поэмы. — М.: Художественная литература, 1991. — С. 5–20.
3. *Гумилев Н.С.* Полное собрание сочинений: В 10-ти т. Т. 1. Стихотворения. Поэмы (1902–1910). — М.: Воскресенье, 1998. — 502 с.
4. *Куликова Е.Ю.* Корабли-призраки в лирике Н.С. Гумилева и их поэтические прообразы // Нарративные традиции славянских литератур. Повествовательные формы средневековья и нового времени. — Новосибирск: Институт филологии СО РАН, 2009. — С. 65–90.
5. *Купер Дж.* Энциклопедия символов. — М.: Золотой век, 1995. — 398 с.
6. Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2-х т. Т. 2. — М.: Советская энциклопедия, 1992. — 719 с.
7. *Налегац Н.В.* Мотив змеборчества в поэзии Н.С. Гумилёва // Язык. Миф. Этнокультура. — Кемерово: Графика, 2003. — С. 230–236.
8. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Соч.: В 2-х т. Т. 2. — М.: Мысль, 1996. — С. 5–237.
9. *Пинский Л.Е.* Магистральный сюжет: Ф. Вийон, В. Шекспир, Б. Грасиан, В. Скотт. — М.: Советский писатель, 1989. — 416 с.
10. *Слободнюк С.Л.* Н.С. Гумилев: Проблемы мировоззрения и поэтики. — Душанбе: Сино, 1992. — 181 с.
11. *Смелова М.В.* Онтологические проблемы в творчестве Н.С. Гумилева. — Тверь: ТГУ, 2004. — 126 с.

## ПРОСТРАНСТВО ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В КНИГЕ СТИХОВ М. КУЗМИНА «ОСЕННИЕ ОЗЕРА»

**Аннотация:** В статье рассматривается специфика пространственного самополагания лирического субъекта в книге стихов М. Кузмина «Осенние озера». Анализ лирических циклов, включенных в данную книгу, показывает, что пространство в кузминской поэтике является способом постижения лирическим героем собственного «я» и обретения гармонии с Мирозданием. Путь в художественном пространстве становится движением от бытийно-природного «хаоса» к «прекрасной ясности» универсума.

**Ключевые слова:** М. Кузмин, лирика, лирический цикл, лирический субъект, пейзаж, художественное пространство.

**Annotation:** The specificity of spatial self-actualization of lyrical subject in the book of poems "The Autumn lakes" by M. Kuzmin is examined in the present article. Analysis of the lyrical cycles included in this book reveals that space in Kuzminian poetics is a mode of the attainment of the lyrical hero of his own "the self" and acquisition of harmony with the Universe. The way in the artistic space becomes a movement from existential-natural "chaos" to "beautiful clarity" of the human being.

**Keywords:** M. Kuzmin, lyrics, lyrical cycle, lyrical subject, literature scenery, artistic space.

Литературное наследие Михаила Кузмина являет собой первый опыт «вещного преодоления символизма», как бы предвосхищающий последующий опыт поэтов, группирующихся вокруг акмеистической парадигмы художественного миропонимания, и становится «связующим звеном» двух поэтических систем — символизма и постсимволизма. Вероятно, осознание силы влияния М. Кузмина на современную ему русскую литературу в сторону увода ее от продолжения собственно символистских традиций, отмеченное В.В. Ивановым [4, 15], становится причиной появления особого интереса к творчеству поэта. Однако, несмотря на то, что тексты М. Кузмина в современной науке все чаще становятся предметом изучения, вопрос о специфике лирического субъекта, его типологии и особенностях реализации в художественной картине мира остается практически не исследованным.

Субъектные типологии лирики, как правило, учитывают характер «явленности» лирического субъекта, соотношение его сознания с сознанием автора и субъектные функции в пределах поэтического мира [3, 7]. Однако анализ лирического текста, построенный исключительно на данных категориях, в ряде случаев оказывается недостаточным и, как отмечает И.А. Каргашин, приводит к искажению понимания лирического субъекта и авторской концепции мира в целом [5, 68]. Одним из аспектов,

способствующих пониманию специфики субъектной структуры, является самополагание «я» в моделируемом пространстве, уточняющее и поясняющее базовые категории анализа лирического «я», выделенные Б.О. Корманом и С.Н. Бройтманом.

В исследованиях, посвященных творчеству М. Кузмина, уделяется особое внимание первой книге стихов поэта «Сети», в частности ее четвертой части «Александрийским стихам» (работы А.А. Ковзун, Т.О. Сотовой, В.Ф. Маркова), или его более позднему поэтическому наследию: «Нездешние вечера», «Параболы» 1921–1925 гг., «Форель разбивает лёд» 1925–1928 гг. (работы О.Н. Негановой, А.Г. Гик, Л.Г. Пановой). Особое место в кузминоведении занимает труд Н.А. Богомолова и Дж.Э. Малмстада «Михаил Кузмин: искусство, жизнь, эпоха» [2], посвященный многостороннему исследованию жизни и творчества Михаила Алексеевича. Вторая книга стихов М. Кузмина — «Осенние озера», состоящая из трех частей, которые вмещает в себя ряд объединённых в циклы стихотворений, являет особый интерес, ввиду наиболее полного представления в ней специфики отношений лирического субъекта с пространством в творчестве поэта. Ранее она не являлась предметом самостоятельного исследования. В настоящей статье предпринимается попытка выявить особенности лирического «я» в связи с характером его самополагания в моделируемом пространстве на материале текстов данной книги стихов, а также значение пространственной организации для понимания поэтики лирических текстов автора.

Особый характер самополагания субъектного «я» в пространстве художественного мира обнаруживается в тех текстах, где типом лирического субъекта является лирический герой («субъект в себе и субъект для себя» [3, 112–114]). Преимущественно это стихотворения первой части «Осенних озер». Окружающее пространство здесь подчинено выражению эмоциональной реакции лирического «я» на определенные (в том числе ментальные) события, связанные с переживанием любовного чувства и раскрывающиеся в рамках каждого цикла. Предметом читательского восприятия выступает внутренний мир лирического героя, а пейзаж — маркер происходящих в нем изменений.

Лирического героя М. Кузмина отличает отстраненность от социального бытия, сосредоточенность на самом себе и своих чувствах, созерцательность и одиночество. Его внутренний мир передается метафорическим образом разомкнутого пейзажного пространства, отнесенного к определенному времени годового цикла: осени, зиме или ранней весне (летнее пространство здесь практически не представлено), в котором отсутствуют лирические персонажи, включая и сам объект любовного чувства, обозначенный в тексте обращениями.

В качестве примера рассмотрим первый цикл «Осенние озера» (1909), название которого совпадает с названием книги стихов. В тексте

произведения представлены три типа пространственно-временной организации текста.

В первой, второй, третьей и четвертой частях цикла самополагание лирического героя осуществляется в структуре осеннего пейзажа, в семантике которого, несмотря на акцентирование ярких природных красок («...желтым, красным, розовым, лиловым / Иконостасы леса расцветить» [7, 138], «Земля дохнет, в багрец облечена» [7, 138], «Золотое бабье лето» [7, 139]), актуализируется чувство тоски и безнадежности, усиливающееся в сюжетном развертывании циклического целого: если в первом стихотворении в микрокосме героя акцентированы «сладостная грусть» [7, 138] и «печаль святая» [7, 138], то уже во второй части проявляются скорбные значения: «И куда я взгляд не кину — / В желты траур все одето. / Песня летняя пропета, / Я снимаю мандолину / И спускаюсь с гор в долину, / Где остатки бродят света, / Будто чувствуя кончину» [7, 139]. Усиление мрачного эмоционального состояния маркировано перемещением лирического героя в пространстве, обнаруживающем горизонтальный характер. Горизонталь символизирует стремление к духовному началу, «это линия сообщения между священной сферой и сферой профанов» [9, 34]. Перемещение лирического героя осуществляется от «верха» к «низу», что свидетельствует о его смятении, потере значимых смыслов и поиске ответов на ряд метафизических вопросов: «Чего нам надо?» [8, 138], «Куда иду я, кто меня послал?» [7, 139], возможность обретения которых в сознании лирического «я» связана с христианским смирением и приятием бытия: «Смиренней мысли в сердце богомольном / И кто-то тихий шепчет: “Ну и пусть! <...> Грехам простится вольным и невольным”» [7, 138], «Что тихий ангел тихо нашептал» [7, 139]. В связи с этим пространство, в котором находится лирический герой, несмотря на эксплицированное осенним пейзажем чувство печали, не воспринимается им как «чужое» и, напротив, характеризуется положительно: «Какой вожатый / Привез незримо к озими родной? / Какой печальной и светлой страной / В глаза поля мне глянули пустые / И рощи пестрые!» [7, 139].

В ходе сюжетного развертывания происходит смена времени суток: дневное время в первом стихотворении цикла («Хрустально небо, видное сквозь лес; <...> Как четки облака! стоят, не тая» [7, 138]) меняется на вечернее в четвертом («Вечерняя заря, пылая, догорает» [7, 138]). Эксплицированное в тексте наступление темноты также маркирует непроисненность бытийных смыслов в сознании лирического героя.

Темнота «предшествует просветлению» [9, 218], явленному в четвертом и пятом стихотворениях цикла, где пространство представлено зимним пейзажем: «Ах, нет ответа. / Какую ясность льет зимы предтеча! / Зари румянец так златист, так ал, / Так много света, / Что чует сердце: скоро будет встреча!» [7, 139–140], семантика которого продуцирует радость

обретения нового бытийного смысла в любовном чувстве, только предполагаемом в четвертой части и реализующемся как данность — в пятой: «Зимы студеной сладко мне начало / Нас сочела строга пора» [7, 140]. Свет, согласно мифопоэтическим воззрениям, символизирует «просветление, <...> новую жизнь, <...> он имеет власть разгонять зло и силы тьмы. <...> Ощущение света — это встреча с абсолютной радостью» [9, 290]. Наступление утра и обилие света, явленные в зимнем пейзажном пространстве, эксплицируют обретение лирическим героем ясности и целостности собственного жизненного пути. Заря и дневной свет получают в сознании лирического героя положительную оценку и характеризуют чувство радостного спокойствия и проясненности, образуя оппозицию с темнотой.

Разомкнутость пространства представлена за счет расширенного изображения пейзажа, в котором акцентирована пространственная горизонталь: «Так ясно видны, видны так далече, / Как не видать нам летнею порой / Деревни дальние» [7, 140]. Перемещение лирического героя в художественном мире также осуществляется по горизонтали и явлено посредством объективированных вонне знаков пространственного самополагания «я» («Едва заметен *санок первый след*», «Каким весельем *рог трубит*: “Пора!”» [7, 140] (Курсив наш — М.Ч.)). Горизонталь символизирует обращенность к мирскому, в котором лирическое «я» обретает счастье любви. Переход от духовного к земному также маркируют акцентированные в художественном пространстве дома и деревни, данные с внешней субъектной точки зрения и вписанные в масштабный зимний пейзаж как символ далекой лирическому герою жизни в социуме, представления о которой намечаются в его сознании и составляют оппозицию представленному в предыдущих частях безлюдному осеннему пейзажу, в котором рефлексия лирического героя была всецело направлена на духовные искания. Кроме того, «дом», как известно, символизирует «обретение своего <...> устойчивого места во Вселенной» [1, 73]. Христианские мотивы, преваляровавшие в предыдущих частях, здесь практически нивелированы и встречаются лишь единожды: «О друг мой, как спокойны мысли! / В окне узоры райские повисли» [7, 140]. Лирический герой, воодушевленный обретением нового смысла, переходит от созерцательности и смирения, акцентированных в предыдущей части, к жажде действия.

Четвертая и пятая части цикла представляют собой логически завершенное целое — обретение новых надежд и счастье влюбленности вписаны в дневное время суток. В начале четвертой части посредством пейзажа акцентировано утро: «Зари румянец так златист, так ал» [7, 140], в пятой — день идет на убыль: «Румянец нежный льёт закатный свет, / Окрася розою холмов вершины» [7, 140]. Закат маркирует переход к следующим стихотворениям цикла — шестому, седьмому, восьмому и девятому, отмеченным вновь нарастающими в душе лирического героя сомнениями,

связанными с осмыслением любовного переживания, на которое всецело направлена его рефлексия. Поэтому пространственное самополагание «я» субъекта в данных стихотворениях оказывается нивелированным.

В десятой же части цикла вновь актуализируется пейзажное изображение художественного мира: «Что даст нам милая весна?» [7, 142]. Ранняя весна отмечена вновь эксплицированной тревогой вызванной любовным чувством. Лирический герой оказывается здесь в замкнутом локусе комнатного пространства («В окно мое с нависшей крыши / стучит весенняя капель» [7, 143]), сигнализирующем о его одиночестве и смятении. «Точка зрения» лирического субъекта меняет свою направленность, и внешнее пространство созерцается изнутри. При этом субъектный взгляд направлен сверху вниз, и пейзаж изображается всецело горизонтально: «Смотрю на скромные уголья» [7, 142]. Социальное бытие, связанное в сознании лирического «я» с обретением любовного счастья, возможного только во взаимности чувства, представляется далеким и недостижимым. Изображение природы становится статичным («Недвижна тень сосновых лап» [7, 142]), и положение лирического субъекта в пространстве утрачивает динамику. Готовность совершать поступки вновь сменяется в сознании лирического героя созерцательностью и обращением к высшим силам («Я прошу весны сиянье <...> Затеплить и в тебе желанье таких смиренных, нежных нег» [7, 144]).

Поздняя весна, в свою очередь, эксплицированная в девятом стихотворении цикла, являет собой в сознании лирического «я» опыт обретения взаимной любви: «Сбери свой свет, дугой скользящий / И в сердце тихо, нежно влей! / И выйдем из тюрьмы томящей / На волю вешнюю полей» [7, 143]. Она мыслится в структуре текста только как желаемое (призыв), а не действительно происходящее с лирическим субъектом. Параметрами данного пейзажа также становятся знаки света и простора, маркирующие положительные переживания лирического героя. Подлинная любовь, через которую лирический субъект постигает себя и окружающий его мир, приобретает онтологический смысл и являет собой результат духовных поисков, обозначенных в первой — четвертой частях цикла.

Примечательно отсутствие летнего пространства в рамках и анализируемого цикла, и других циклов данной книги стихотворений, где типом лирического субъекта является лирический герой. Это обусловлено тем, что любовные переживания лирического «я» не находят своего «реального» воплощения. Летнее время года встречается в структурно-семантической организации текста только на уровне упоминаний и не выстраивает самостоятельный тип пространственно-временной организации. Обнаруживающиеся в текстах пространственные знаки, акцентирующие данный период годового цикла, получают семантику чувства подлинной любви, сходную с семантикой, продуцируемой пейзажным пространством

поздней весны. Лето встраивается в один ряд с пространственно-временными знаками, маркирующими положительные эмоции и чувства лирического героя: «солнцем», «светом», «приливом» и «долиной» (расширенным пространством), что представлено в седьмом стихотворении цикла «Осенние озера»: «Не верю солнцу, что идет к закату / Не верю лету, что идет на убыль <...> Когда придешь ты в светлую долину, / Узнаешь там, как тот, ко ждет полюбит. / Любви долина — не долина смерти. / Ах, нет для нас печального закату <...> Любовь заставлю не идти на убыль / Я знаю твердо: “Сердце вечно любит”» [7, 141–142].

Необретение взаимности любовного чувства в финальном стихотворении цикла вербализировано смертью лирического героя: «И вот лежу и умираю, / К земле прильну, / Померк мой взор: благословляю, / А не кляню» [7, 145]. Земля — символ «тленного тела, <...> в противовес бессмертному духу» [9, 98], в процессе делительных бытийных исканий обретающему гармонию и подлинный смысл в собственной любви к «другому».

Указанные тип пространственного самополагания лирического субъекта в художественном универсуме первой части книги стихов «Осенние озера» реализуется в двух темпоральных вариантах. В первом случае происходит совпадением фактического времени года, в котором существует герой, с временем года, через которое выражаются его душевные переживания. Такая структура представлена в рассмотренном нами цикле «Осенние озера», а также II, III, IV, VIII циклах: «Осенний май» (1910), «Весенний возврат» (1911), «Зимнее солнце» (1911), «Листки разрозненных повестей» (1907). Второй вариант предполагает расподобление фактического времени года бытия персонажа, также выраженного через пейзажные образы, и пейзажного пространства, характеризующего ментальные проявления «я» лирического субъекта.

Подобное принцип пространственно-временной организации художественного мира обнаруживается в пятом цикле «Осенних озер» «Оттепель» (1911): «Лишь календарь про осень говорит. / Ты замечал? / Пусть вьюги зимние встают горою; / На вешний лад я струны перестрою / И призову приветливых харит. / Ведь то, что в сердце у меня горит / И что, коль хочешь, я легко утрою, / Ты замечал» [7, 158–159]). Вербализированное в первом стихотворении цикла осеннее пространство являет фактическое время года бытия лирического героя, тогда как весеннее пространство экплицирует его эмоциональное состояние. При расподоблении пространственно-временных планов переозначивания периодов годового цикла не происходит. Представленные в структуре цикла пейзажные маркёры душевных переживаний, характеризующиеся как положительные («весна», «лето», «заря», «солнце», «свет», «простор», «долина», «прилив») и отрицательные («осень», «закат», «темнота», «тучи», «лесная чаша», «отлив»), остаются теми же, но реализуются не в частях циклического единства,

а в пределах одного стихотворения. Сходная структура обнаруживается в VI, VII циклах: «Маяк любви» (1912), «Трое» (1909).

Помимо разобранных в настоящей статье стихотворений, в «Осенних озерах» М. Кузмина обнаруживаются тексты с иным типом лирического субъекта — героем ролевой лирики (субъект, открыто выступающий в качестве «другого», которому принадлежит высказывание [3, 112–114]), и иным характером самополагания «я» в пространстве, обнаруживающиеся преимущественно во второй и третьей частях книги стихов: «Венок газэл», содержащий ряд циклов, характеризующийся единством жанровой структуры и идейно-тематическим планом содержания, и «Духовные стихи», представляющие собой ряд самостоятельных стихотворений на религиозную тематику. Также в «Осенних озерах» присутствует произведение большой лирической формы — поэма «Всадник», обладающая иной жанровой структурой, размыкающейся в эпический и драматический рода литературы и требующей специального подхода к её рассмотрению.

В результате проделанной работы можно констатировать наличие во второй книге стихов М. Кузмина «Осенние озера» особой модели отношений лирического героя с художественным пространством, реализующейся в двух вариантах темпоральной структуры, эксплицированной в пейзаже. Освоение подчеркнуто природного пространства, направленного на постижение собственного «я» и обретение гармонии с мирозданием, утверждает вектор бытийных исканий лирического героя от «хаоса» к «прекрасной ясности», провозглашенной автором в известном поэтическом манифесте [8], что выражается в стихотворениях рассматриваемой поэтической книги оппозициями «темнота — свет», «теснота — простор». «Вертикаль» и «горизонталь» не противопоставлены друг другу и являются двумя планами одного мира — духовным и мирским, в равной степени принимаемыми и близкими лирическому герою М. Кузмина.

## Литература

1. *Бидерманн Г.* Энциклопедия символов. — М.: Республика, 1996.
2. *Богомолов Н.А., Малмстад Д.Э.* Михаил Кузмин: искусство, жизнь, эпоха. — М.: Новое литературное обозрение, 1996.
3. *Бройтман С.Н.* Лирический субъект // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. — М., 2008. — С. 112–114.
4. *Иванов В.В.* Постсимволизм и Кузмин // Михаил Кузмин и русская культура XX века: Тезисы и материалы конференции 15–17 мая 1990. — Л., 1990. — С. 13–16.
5. *Каргашин И.А.* Проблемы типологии субъектных структур в лирике О. Мандельштама // Новый филологический вестник. Вып. 1 (32). — М.: РГГУ, 2015. — С. 68–73.
6. *Корман Б.О.* Литературоведческие термины по проблеме автора. — Ижевск, 1982.
7. *Кузмин М.А.* Стихотворения. — СПб.: Академический проект, 2000.
8. *Кузмин М.А.* О прекрасной ясности // Критика русского символизма. Т. 2. — М.: АСТ, 2002. — С. 412–418.
9. *Купер Дж.* Энциклопедия символов. — М.: Золотой Век, 1995.

## **ВНЕДРЕНИЕ ЗАПАДНОГО КОСТЮМА В РУССКУЮ КУЛЬТУРУ НА МАТЕРИАЛЕ ЭМИГРАНТСКОЙ ПРОЗЫ НАЧАЛА XX ВЕКА (Н. ТЭФФИ И И.А. БУНИН)**

**Аннотация:** *В статье дается анализ взаимодействия европейской и русской культур в начале XX в. на примере прозы Н. Тэффи и И.А. Бунина. В центре внимания костюм, как культурный элемент.*

**Ключевые слова:** *костюм, эмигрантская проза, взаимовлияние культур.*

**Annotation:** *The paper presents the analysis of mutual influence of European and Russian cultures in early 20<sup>th</sup> century through the example of prose by N. Teffi and I.A. Bunin.*

**Keywords:** *costume, emigre prose, mutual influence of cultures.*

Культура — многогранное понятие, а костюм является одним из важнейших её элементов. Он выполняет множество функций:

- информирует о возрасте, половой принадлежности, бытовых различиях, указывает на вид занятий;
- защищает от непогоды, врагов.

Костюм помогает нам общаться, отличать друг друга. В контексте «диалога культур», костюм занимает важное место. Он может указывать на религиозную принадлежность или национальную, субкультурную. Также, изменение костюма может быть обусловлено взаимовлиянием различных культур, как например европейской и русской. С началом эпохи правления Петра I русский костюм переживал изменения и заменился Европейским, но со временем приобрел свои национальные черты.

В конце XIX — начале XX в. костюм переживает самые кардинальные изменения. Чтобы проследить их, можно обратиться к истории, литературе того времени, искусству. Рассмотрим эмигрантскую прозу начала XX в. в качестве наглядного примера. Пережив революционные потрясения, литературному обществу пришлось изменить локацию, перебравшись в Европу. Это событие повлияло на творчество таких видных писателей как И.А. Бунин, А.И. Куприн, И.С. Шмелёв, Н. Тэффи, Б.К. Зайцев и др. В первое десятилетие художественная проза имела мемуарный оттенок. В 1921 г. И.А. Бунин опубликовал в Праге сборник «Начальная любовь», который буквально был пронизан русским духом и культурой. Встречались описания русских костюмов, как например в рассказе «Антоновские яблоки» или у Н. Тэффи в «Воспоминания».

У Н. Тэффи встречаются детали модного женского костюма, который перешел к нам из Европы. В «Воспоминаниях» она обращается к таким предметам как: бархатное платье, бирюзовый лорнет, как аксессуар из буржуазного прошлого, шубы и прочее. Здесь важно отметить, что предметы костюма упоминаются как детали, которые не вызывают

каких-либо нареканий, как например в рассказе «Демоническая женщина», где внешний вид девушки привлекает внимание; он необычен для общества; он новый. В мемуарах же всё становится лишь деталями, которые выстраивают мир запахов, вкусов, цветов, ощущений. Бархат давно вошёл в русскую культуру и с самого начала использовался в качестве украшения помещений, затем перестал быть актуальным. Очередная волна популярности этого материала как раз пришлась на начало XX в. В эмигрантском творчестве Н. Тэффи часто встречаются детали костюма, которые не являются исконно русскими, но на тот момент довольно прочно укрепившиеся в русской культуре и воспринимающиеся как её неотъемлемая часть. В творчестве Бунина все немного иначе.

«Антоновские яблоки» пестрят деталями русского костюма: «На голове её “рога” — косы положены по бокам макушки и покрыты несколькими платками, так что голова кажется огромной; ноги, в полусапожках с подковками, стоят тупо и крепко; безрукавка — плисовая, занавеска длинная, а понева — черно-лиловая с полосами кирпичного цвета и обложенная на подоле широким золотым “прозументом”...».

Описания народных костюмов связаны с неподдельной тоской по родине и тому времени. Она сквозь все произведения тянется нитью и воплощается в различных деталях и образах.

Творчество И.А. Бунина значительно отличается от творчества Н. Тэффи; они преследуют разные цели, пользуются разными инструментами для воплощения своих замыслов, но есть один момент, который объединяет, пожалуй, не только их творчество, но и всю эмиграцию: приостановилось взаимовлияние культур.

Вся литературная жизнь развернула голову к воспоминаниям и стала черпать темы из прошлого. Подобного не могло случиться с Лермонтовым, который побывал на Кавказе и писал о том, что видел там, такого не могло произойти с Гоголем, который после переезда в Санкт-Петербург написал цикл повестей об этом городе и все потому, что они не были в изгнании без права вернуться обратно. Весь ужас заключается в том, что писатели начала XX в. понимали, что им не суждено вернуться обратно.

Были разрушены определенные культурные установки, так как некому больше было их поддерживать и осуществлять контроль над ними. Костюм в данном случае играет роль сакрального зеркала, через которое мы можем увидеть особенности эпохи, оно может отражать нам культурную картину мира.

## Литература

1. *Бунин И.А.* Антоновские яблоки. — СПб.: Лениздат, Команда А, 2012. — 320 с.
2. *Тэффи Н.* Тонкие письма: Рассказы, воспоминания. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. — 288 с.
3. *Захаржевская Р.В.* История костюма. — М.: РИПОЛ классик, 2005. — 288 с.

## СКОЛЬКО ИНТЕРТЕКСТОВ ВМЕЩАЕТ ТЕЛЕГРАФИСТ (РУССКИЕ КОРНИ «PIOTRA PŁAKSINA» Ю. ТУВИМА)

**Аннотация:** В статье анализируются возможные русские претексты пародийной поэмы Ю. Тувима «Пётр Плаксин», обсуждается семантический ореол дольника у Саши Черного и Ю. Тувима.

**Ключевые слова:** трехиктный дольник, Тувим, Саша Черный, польский трехударный восьмисложник, пародийность.

**Annotation:** The article analyzes the possible Russian pretext of the parodic poem by J. Tuwim "Piotr Płaksin", discusses the semantic aureole in the verses by Sasha Chiorny and J. Tuwim.

**Keywords:** three-accent dolnik, Tuwim, Sasha Chiorny, polisz three-accent octosyllable, parody.

Непосредственным поводом для написания настоящей статьи стал анализ небольшой поэмы Ю. Тувима «Пётр Плаксин», осуществленный польской исследовательницей К. Шалевской и помещенный в сборнике «Искусство интерпретации» [4]. Однако есть и другие причины для обращения к тексту Ю. Тувима. Во-первых, названная поэма является образцовым объектом имагологии; во-вторых, она дает основание поразмыслить о том, насколько для дольника важен источник его происхождения, и о множественности семантических ореолов дольников, практически не различимых в свете всё более унифицирующих стиховедческих таксономий. «Пётр Плаксин. Сентиментальная поэма» была написана в 1914 г., позже помещена в сборнике «Танцующий Сократ» 1920 г. Замысел возник, по словам поэта, в 1913 г., во время поездки в гости к Л. Стафу. Фабула, как справедливо отмечает К. Шалевская [4, 64], представляет собой комически сгущенный набор романтических банальностей, характерный, например, для городского романса, с нарочито абсурдной каузальностью трагической развязки: буфетчица, полька Ядвига, полюбила техника Власа Запойкина за то, что он дивно играл на кларнете, и отвергла телеграфиста Плаксына, которого убило неразделенное чувство. Место действия поэмы — или западные окраины Российской империи, где живут русские и поляки, или (менее вероятно) Зауралье (там возможна такая же ситуация). Мимо станции Смертная Скука (Chandra Unyńska), проезжают составы, на пассажиров вид станции в осенних сумерках и стук колес ежедневно наводят слезную тоску. Антропонимы поэмы (кроме Ядзи) подчеркнуты русские: Иван Параграфов, Катюша, Слономоськин, Таня, Анисья, Женя и проч. Запойкин играет на кларнете «Ostatni dzionek dzisiejszy»,

в чем явственно угадывается «Последний нонешний денечек...», трудно идентифицируемую веселую песню о самоварах в Туле, и еще менее прозрачное «Эх, жаль мне тебя, Расея!». В прямой и в несобственно-авторской речи используются явные русизмы: «Jej-Bogu, głupstwo zupieżne, / To dla was, panna Jadwiga...»; «Hospodi! Świat się przekreśli!»; «Co wypi lubił “maleńko”». Ряд антропонимов, в соответствии с польской традицией транскрибирования русских имен собственных, прежде всего, в переводах художественных текстов, полонизирован: ФомИч превращается в ФОмыча (Fomysz), Мария Павловна в Марыю Павлувну (Maryja Pawłówna), Рубленко в Рубленько (Rubleńko). На 6 главок из 6 (7-я, последняя — из двух) строф такое количество сигналов «русскости», да еще с литературным акцентом, представляется даже чрезмерным, ясно, что цель — создание комического, макаронического эффекта. Перед читателем или «сатирическое изображение российской действительности», или изображение той же действительности «сатирическими и пародийными средствами», или «гипертекстуальная пародия и китч» — из нескольких литературоведческих штампов исследователь выберет наиболее методологически близкий. Упомянутая К. Шалевская, естественно, обращается к окончательно десемантизированному в постмодернистском контексте термину «пародийность»: использование конвенциональных приемов в иной функции, поскольку этот выбор избавляет от необходимости как подтверждать наличие у пародируемого статуса приема, так и указывать его (приема) конкретный источник. В пародирующем же нет необходимости конкретизировать пункты тыняновской «невязки планов». В результате возникает то же «изображение действительности пародийными средствами», поскольку объект пародирования становится чем-то всеобъемлющим, но собственной фигуры не имеющим. Русский перевод поэмы, сделанный М. Ландманом (выросшим в Литве и прекрасно знавшим и русский, и польский культурно-литературный контекст первой трети XX в.), отличается большой художественной точностью. Однако уже в первой строфе, когда возникает выбор между переводческим буквализмом и стремлением передать художественное своеобразие оригинала, переводчик предпочитает буквализм и, как представляется, существенно искажает перспективу тувимовской композиции. Оригинал: «Na stacji Chandra Unyńska / Gdzieś w mordobijskim powieście...»; перевод: «На станции Смертная Скука, / Что в Мордобойском повете...»; у Ю. Тувима прилагательное *mordobijskij* — оценочная характеристика некоей административной единицы (уезда), что называется, «художественное обобщение». У переводчика — пародия на название польской административной единицы. Однако в отношении польских территорий Российской империи слово «повет» перестало быть юридическим термином с 1831 г., стало быть, это или анахронизм,

или прямой полонизм, калькирующий русский уезд (тогда отчетливый объект топонимической пародии исчезает). Для оригинального текста Ю. Тувима указанный локализатор — сильный речевой маркер позиции повествователя, сигнализирующий о польском взгляде на пародируемое русское культурно-литературное пространство, представленное неким достаточно широким контекстом. Центр этого контекста следует искать в текстах, оставивших наиболее очевидные следы в поэме Ю. Тувима. Коль скоро речь идет о стихотворном произведении, к самым ярким показателям сходства следует относить метрико-ритмические сходства и цитаты, и уж затем — семантико-композиционные параллели. Стих «сентиментальной поэмы» Ю. Тувима польский стиховед Л. Пщоловская характеризует как «тонический трехиктный восьмисложник» (*zwjazany z tonizmem 8-zgloskowiec trzyakcentowy*), отмечает, что этот стих активно использовался в первой трети XX в. (Л. Стафф, К. Иллаковичувна, А. Либерт, Ю. Тувим, К.И. Галчинский), при этом только Галчинский и Тувим придавали стиху сатирические и шуточные коннотации и лишь последний использовал его в своей поэме в качестве «эпического» размера (см.: [3, 320–322]). Разумеется, в польской характеристике трудно угадать русский трехиктный дольник, в 1910-х гг. широко использовавшийся в качестве не только лирического, но сатирического размера. Так например, В.А. Плунгян отмечает наличие 50 текстов этого вида у Саши Черного [1, 768]. По содержанию поэма Ю. Тувима близка к лирической балладе (из которой, собственно, и родился «жестокий романс»). Контраст между поэмой формой и романсным сюжетом можно считать одним из пунктов пародийной «невязки планов». Н.И. Харджиев разводя по разным полюсам «гражданственного сатирика» Сашу Черного и «бытовых остряков» Петра Потемкина и Валентина Горянского, тем не менее, подчеркивал, что всех авторов-«сатириконцев» роднит любовь к бытовой сатире [2, 174–199]. Используя сюжетную основу любовного романа, «сатириконцы» осваивали так или иначе и его ритмическую схему. В стихотворениях Саши Черного можно отметить следующую закономерность корреляции «метра и смысла» (М.Л. Гаспаров): из стихотворений, написанных разными дольниками, по крайней мере девять развивают тему «неразделенной любви», например:

«Пришел к мадонне филолог, / Фаддей Симеонович Смяткин, / Рассказ мой будет недолог: / Филолог влюбился по пятки» («Городская сказка»);

«Взял Маркса. Поставил на полку. // Взял Гёте — и снова назад. / Зевая, подглядывал в шелку, / Как соседка пила шоколад». («Культурная работа»);

«Она была поэтесса, / Поэтесса бальзаковских лет. / А он был просто повеса, Курчавый и пылкий брюнет». («Недоразумение»); см., также

«Ошибка», «Факт» и проч. Указанная корреляция ритма и смысла отчетлива в стихотворениях именно интересующего периода (преимущественно 1910 г., до 1913 г. — даты замысла поэмы Ю. Тувимом). В стихотворении «Недоразумение» прозрачна стихотворная цитата, указывающая на общий источник многих нестрогих (В.А. Плунгян) дольников «о несчастной любви» — амфибрахий «Он был титулярный советник» (П. Вейнберга). В терминах русского стиховедения размер поэмы Ю. Тувима — строгий трехиктный дольник, большинство строк вида U\_U\_UU\_U (или 1.1.2.1), как легко видеть, полностью воспроизводящих ритм дольниковых стихов, напр., «Недоразумения» Саши Черного. Очевиден и другой факт явного сходства поэмы Ю. Тувима с «сатириконовской» поэткой: практически обязательное включение в текст стихотворения «фельетонных» антропонимов и/или наименований профессий (след демонстративного прозаизма «титулярного советника»). Выбор профессии главного героя — Плаксина — Ю. Тувимом подчеркнуто неслучаен. Телеграфист — складывающийся к концу девятнадцатого столетия новый концепт русской литературы, продолжающий вечную тему «маленького чиновника-графомана», телеграфисты населяют малую прозу А.П. Чехова, А. Куприна, в его же рассказе «Телеграфист» содержится металитературная рефлексия сложившегося концепта: «Несправедливые вы люди, господа писатели. Как только у вас в романе или повести появится телеграфист, — так непременно какой-то олух царя небесного, станционный хлыщ, что-то вроде интендантского писаря. Поет под гитару лакейские романсы, крутит усы и стреляет глазами в дам из первого класса. Ей-богу же, милочка, такой тип перевелся пятьдесят лет тому назад. Надо следить за жизнью» (1911). Ритмические позиции, в которые попадает слово *telegrafista* у Ю. Тувима, весьма показательны. В поэме всего несколько случаев отклонения от указанной выше схемы дольника, в основном это нулевые анакруссы: «*W rozpacz bezsilną, w tęsknotę...*», первая же строка с именем и профессией героя становится ритмическим курсивом: «*Telegrafista Piotr Płaksin* XUU\_UX\_U — в контексте дольника приобретает дополнительное ударение и нулевую анакрусу. Очевидно, что название этой профессии семантически значимо, претендует на символизацию на фоне общей ритмической схемы. В поэме наличествуют как четверостишия с перекрестной рифмовкой, так и с чередованием рифмованных строк и нерифмованных, а в последней главке, состоящей из двух четверостиший, рифма вовсе отсутствует (стилизация эпитафии). Игра с рифмой делает рифмопозицию особенно композиционно значимой, «примитивная» грамматико-семантическая рифма задает важнейшую сюжетную антитезу: «*Nie dla mnie pan, panie Płaksin, / Dla mnie Włas Fomycz, artysta / Z duszą poety marzaca. / A pan co? — Telegrafista!*». Наконец, последняя точка интертекстуальных

сближений — «музыкальная история». Валентин Горянский в 1913 г. опубликовал в «Новом Сатириконе» цикл стихотворений «Мещанские скорби», среди которых было и такое («Тоня-изменница»):

Тоня вышла за виолончелиста,  
Презирает теперь мою гитару семиструнную.  
«Я, — говорит, — как жена артиста,  
Серьезную музыку люблю и умную;

Я, — говорит, — люблю Баха и Грига,  
А не романсы какие-нибудь грязные.  
Мир звуков для меня — раскрытая книга.  
И вообще мы с тобой люди разные.

Каждый сверчок знай свой шесток, —  
Согласись, что это верно сказано.  
Ты беден просто потому, что — недалеко,  
А Володей для меня в сто рублей пальто заказано.

Мы не связаны с тобой давно ничем,  
Пусть разговор этот будет окончательным,  
Мой Володя станет вторым Вержбиловичем —  
Ты ж так и пропадешь незамечательным...

Таким образом, тувимовская стилизация поэтики «сатириконцев» действительно оборачивается пародированием — искомую «невязку планов» обеспечивает имплантация русского контекста в польскую литературно-поэтическую парадигму.

## Литература

1. *Плунгян В.А.* Писал ли Есенин «есенинским дольником»? // Фонетика и нефонетика. К 70-летию Сандро В. Кодзасова / под ред. А.В. Архипова, О.В. Федоровой. — М.: Языки славянских культур, 2008. — С. 766–776.
2. *Харджиев Н.И.* От Маяковского до Крученых. Избранные работы о русском футуризме / сост. С. Кудрявцев. — М.: Гилея, 2006. — 557 с.
3. *Pszczołowska L.* Wiersz polski. Zarys historyczny. — Monografie FNP, Wrocław. 2001 — 430 s.
4. *Szalewska K.* Piotr Plaksin Juliana Tuwima. O tym, co się wydarzyło w mordobijskim powieście, w świetle rozważań nad kondycją podmiotu melancholijnego // Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku / Red. D. Szczukowski, G.B. Tomaszewska. — FTK, Gdańsk, 2014. — S. 59–74.

## СЕМАНТИКА НАЗВАНИЙ РОМАНОВ АЛЕНА РОБ-ГРИЙЕ В 1950-Е ГГ.

**Аннотация:** В статье рассматривается семантика названий романов Алена Роб-Грийе, написанных в 1950-е гг. Прослеживается их взаимосвязь с нарративной структурой текста, как важный элемент выражения литературной позиции автора.

**Ключевые слова:** Новый роман, Роб-Грийе, название, семантика, символ, сюжет.

**Annotation:** The current paper is dedicated to analyzing semantics of novel titles written by Alain Robbe-Grillet in 1950-s. Besides, in the article the attention is paid not only to essence of titles but to their connections with content and subject of these novels.

**Keywords:** Nouveau roman, Robbe-Grillet, title, semantics, symbol, subject.

Ален Роб-Грийе (1922–2008) — французский писатель и режиссер, один из главных представителей «Нового романа» («Антиромана») наряду с Натали Саррот, Мишелем Бютором, Клодом Симоном, Маргерит Дюрас, Робером Пенже и др. В данной статье анализируются произведения: «Цареубийца» («Un Régicide», 1978), «Ластик» («Les Gommages», 1953), «Соглядатай» («Le Voyeur», 1955), «Ревность» («La Jalousie», 1957), «В лабиринте» («Dans le labyrinthe», 1959).

Роман «Цареубийца» («Un Régicide») был написан в 1949 г., однако Роб-Грийе смог опубликовать его только в 1978 г. Важно, что в переводе с французского «régicide» означает как акт, действие, событие «цареубийства», так и субъект такого действия «цареубийцу» [2; 844]. Таким образом, в названии присутствует нечто вроде «детективной интриги», которая отсылает нас как к самому факту, так и к катализатору этого факта. Это, несомненно, становится игровой традицией в творчестве Роб-Грийе, который часто заимствовал саму идею «детектива» как отправную точку для написания «антироманного произведения».

В «Цареубийце» повествование развивается по двум сюжетным линиям, которые иногда перекликаются. Существует некий остров, где живут только мужчины: рыбаки и скотоводы; где жизнь подчиняется мифологическому ритму и циклическому времени. Главный герой — обыкновенный клерк Борис, занимающийся подсчетом заводской продукции, решивший однажды убить местного короля Жана, чтобы сломать абсурдный ход вещей. В начале романа повествователь создает себе героя, и, когда тот начинает действовать, повествование становится сплошной фантазией. В конце концов, Борис убивает короля после нескольких неудачных попыток, но этот факт остается никому не известным, и жизнь на острове продолжается, как будто ничего не произошло. На протяжении всего романа кажется, что многие события находятся лишь в фантазиях Бориса: события покушения

и ареста повторяются. Бориса оправдывают в суде и, в этот момент, Борис, рассказчик, отшельник и король сливаются в одного человека.

Из сюжета видно, что название романа буквально соответствует повествованию. Акт цареубийства является центральным конфликтом, хоть и попадает под представление о новороманистской игре — игре между художественной реальностью и вымыслом (в конце романа так и не понятно, убил ли Борис короля). Таким образом, из очевидно детективного названия романа, не становится ясно, было ли убийство на самом деле. Это могла быть одна из возможных случайностей, прокрученных в голове Бориса, но так и не нашедшая воплощения в жизни. Заметим, что семантика слова «цареубийство» отсылает непременно к факту, но не к мысли о поступке, как таковом. Называя так свой роман, Роб-Грийе устраивает игру с читателем, который хочет увидеть в тексте смысл заглавия, то есть увидеть ответы на вопросы: Кто убийца? Зачем он убил? В чем конфликт? Автор не дает никаких ответов: явные решения — это слишком просто для Нового романа. Однако такая провокация читательской психологии привела в свое время к непониманию дальнейших произведений Роб-Грийе (например, это было одной из причин крайне отрицательного отношения критиков к его роману «Ревность»).

«Ластики» («Les Gommés») — в переводе с французского это слово имеет несколько значений: 1) резинка (стирательная), ластик; 2) камедь; 3) (разг.) «à la gomme» никчемный, дурацкий; 4) (часть фразеологизма) «mettre la gomme» — прибавить скорость, поднажать [2; 496].

Сюжет романа «Ластики» строится на классической детективной истории: таинственная террористическая организация отправляет убийцу Гаринати к политическому деятелю Даньелю Дюпону с целью устранить последнего по неизвестным причинам. Во время нападения на Дюпона Гаринати промахивается, но легко ранит жертву. Дюпон решает распустить слух о своей смерти и скрыться (типичный прием для *goman policier*). В это время комиссар местной полиции Лоран и специальный агент из Парижа Уоллес Валлас расследуют дело. Параллельно читатель наблюдает путь провалившегося на задании Гаринати, который обдумывает свои варианты действий. С точки зрения детективного канона, Гаринати и Валлас должны встретиться, но этого не происходит. В конце концов, Валлас убивает Дюпона у него дома, приняв того за убийцу. Таким образом, в конце романа Валлас становится и убийцей, и жертвой, и сыщиком одновременно, а интрига остается нераскрытой.

Ластики — символ всего романа, и они могут трактоваться по-разному. Во-первых, они представляют собой своеобразную стилистико-техническую форму «манифеста» Роб-Грийе, в котором проявляется тезис о попытке стереть нарративные традиции прошлого, о попытке создания нового типа письма. Во-вторых, ластики в романе реализуются ещё и как

«сверхцель» расследования Валласа, чьи действия и поведение, которое имеет особый ритуальный характер, изменяются в течение его поиска: сначала перед нами детектив, потом убийца, и в конце жертва. Каждый такой переход сопровождается уничтожением предыдущего образа, его стиранием. В-третьих, ластики — символ стремления к невозможному — идея, которая проходит через весь роман.

«Соглядатай» («Le voyeur») — самый интересный случай из существующих названий и их переводов в творчестве А. Роб-Грийе. «Voyeur» согласно французскому словарю — «любитель смотреть/подсматривать эротические сцены», однако есть еще вариант, означающий в переносном смысле человека, проявляющего нездоровое любопытство к какой-либо проблеме [2; 1037]. Как видно, русский перевод не соответствует названию, это возможно произошло по трем причинам: 1) роман переводился в СССР, и возникла необходимость в цензуре; 2) в русском языке есть лакуна относительно данного понятия; 3) переводчик посчитал, что название реализуется в романе именно в этом ключе. Кроме того, если переводить с русского на французский язык слово «соглядатай» то, получаются совершенно «странные» (для содержания романа Роб-Грийе) варианты: 1) *espion* (шпион); 2) (*fam.*) *mouchard* (доносчик, «стукач», «крыса»). Таким образом, можно говорить о несоответствии русского перевода названия романа по отношению к авторскому варианту, в котором оригинальное наименование актуализируется в тексте произведения полностью. В тексте присутствует ряд описательных сцен, которые могут толковаться как «подглядывание», или «эротическое воображаемое»: например, в самом начале романа герой представляет эротическую картину связанной девушки, которую он убил на родном острове. Отметим, что это эта сцена один из первых шагов Роб-Грийе к теме эротизма как эстетической категории в литературе, в дальнейшем он будет уделять больше текстуального пространства подобным элементам («Проект революции в Нью-Йорке», 1970).

В романе «Соглядатай» рассказывается история продавца часов Матиаса, который приехал на свой родной остров, где он провел детство, чтобы там подзаработать. На велосипеде он объезжает дома жителей, предлагая всем встречным купить у него часы. Посещая дома разных людей, он узнает о существовании нескольких девушек, которые являются одним и тем же человеком, несмотря на разницу в именах: Жаклин, Жаки, Виолетта. «По непонятным причинам» Матиас убивает девушку, одиноко выгуливавшую овец. Жители острова подозревают его в этом преступлении, но не обвиняют, считая, что девушка этого заслуживала. В романе есть несколько важных временных планов: 1) действительно настоящее (Матиас на корабле и в порту); 2) далекое прошлое (воспоминания о детстве); 3) недавнее прошлое (утро Матиаса на острове);

4) будущее, предугаданное воображением (идеальная продажа часов на ферме). Заметим, что в этом произведении, как и во многих других, главный персонаж Роб-Грийе ведет себя весьма ритуально: убийство девушки, по сути, есть языческое жертвоприношение, только не в угоду какому-либо божеству, имеющему связь с природными явлениями, а «на удачу», ради Фортуны, чтобы осуществить «идеальную» продажу часов.

Роман «Ревность» («La Jalousie»). Слово «*jalousie*» во французском языке имеет такие значения: 1) зависть; 2) ревность; 3) жалюзи [2; 568].

В «Ревности» сюжет присутствует в упрощенном смысле, его структура не поддается хронологическому описанию, потому что пространственно-временные элементы то смещаются, то замещаются, и, в принципе, слабо проявляются. Сцены очень вариативны: иногда они реальны, иногда воображаемы. В произведении три главных персонажа: 1) муж (который в то же время является повествователем); 2) его жена А... (имя представлено прописной буквой с многоточием); 3) собственник соседствующего участка Франк. Действие разворачивается в колонизованной стране. Повествователь и его жена А... представляют собой пару без любви, которая даже не разделяет постель. Основной конфликт романа заключается в том, что муж подозревает свою жену в сексуальной связи с Франком. Эта ревность достигает своего апогея, когда все трое отправляются в путешествие в город. Описание волос жены, собранных в пучок на затылке, и сцены с раздавленной сороконожкой символизируют силу ревности и тревоги повествователя. Роман построен на «трех повторах», то есть сложившаяся ситуация «переигрывается» несколько раз с точки зрения различных описаний. Это, безусловно, не одинаковые «повторы», однако создается чувство «повторяющегося действия». Кроме того, в произведении слово «*jalousie*» употреблено лишь один раз в значении «ревность» [1; 414], а во всех остальных случаях оно значит «жалюзи» — это своеобразная игра слов, которая «не читается» в русском переводе, с целью смоделировать таинственность происходящего. Таким образом, в тексте романа осуществляется определенная игра между понятиями «жалюзи» и «ревность», которые во французском языке обозначаются одним словом. Позиция повествователя находится как будто в «укромном месте» — это особенно ощущается, когда он описывает жену, словно подглядывая издалика.

«В лабиринте» («Dans le labyrinthe»). По-французски «*labyrinthe*» означает: 1) лабиринт; 2) внутреннее ухо; 3) дорожка из плиток в церкви (по которой верующие ползут на коленях) [2; 579]. Интересно, что во французском языке есть два слова для обозначения «лабиринта»: «*labyrinthe*» и «*dédale*», и оба являются абсолютными синонимами. Первое слово произошло от самого понятия «лабиринт» в древнегреческом и латинском языках, а второе от имени создателя критского лабиринта — Дедала (лат. «*Daedalus*», греч. «*Daidalos*»).

Повествование начинается с того, что некий замерзший и уставший солдат стоит под снегом возле фонаря и кого-то ждет. В руках у него коробка (изначально неизвестно с чем), в которой лежат вещи и письма его военного товарища. Время от времени он переходит на другую сторону улицы, бродит по лабиринту улиц, названия которых не помнит. Он знает, что точно должен был встретиться с родственником погибшего, но не помнит, где, когда и как. Декорации романа строго очерчены и больше напоминают картины, кинематографические сцены, чем традиционную литературу. На протяжении всего романа герой посещает три важных места: 1) кафе, где он отдыхает за бокалом вина; 2) комната, где его приютила черноволосая женщина и ее муж-инвалид; 3) бывший военный склад, ставший приютом для раненых солдат. Эти декорации незаметно перетекают одна в другую, а главный герой, идя в одно место, попадает в совершенно иное. Иногда к солдату прибегает мальчик, который служит ему проводником; потом говорят, что он должен был встретиться с человеком на улице Бувар, однако не ясно, почему там. Солдат приходит на улицу Бувар, мимо проезжают мотоциклисты вражеской армии, ранят его, он теряет сознание, просыпается в комнате у черноволосой женщины и умирает. Женщина не знает, что ей делать с коробкой.

Главным символом романа является лабиринт, но это не просто лабиринт, как форма пространства, а лабиринт в метафизическом смысле — хождение в бреду, последний бессильный поиск неизвестного, о котором уже упоминалось в «Ластиках». Это скитание среди улиц и мест, которые перевоплощаются друг в друга, при этом время как будто бы останавливается, и здесь уже можно говорить только о бесконечности, о цикличности мифологического восприятия Роб-Грийе.

Таким образом, видно, что названия романов Алена Роб-Грийе носят весьма символический, неоднозначный характер. Они выделяют «главное» с точки зрения автора, характеризуя определенным образом его поэтику и литературную позицию. Можно проследить некоторую эволюцию в сторону усложнения авторской идеи, реализующуюся обычно во внутреннем пространстве произведения (в «Цареубийце» и «В лабиринте»). Названия романов Роб-Грийе еще раз доказывают его иное видение письма и нарративной структуры текста.

## Литература

1. Строев А.Ф. Новый роман // Французская литература. 1945–1990. — М.: Наследие, 1995. — С. 394–408.
2. Французско-русский словарь / В.Г. Гак, Ж. Триумф, Г.Г. Соколова и др. — М.: Русский язык, 1991.
3. *Robbe-Grillet A. Un Régicide.* — Paris, 1978.
4. *Robbe-Grillet A. Les Gommés.* — Paris, 1953.
5. *Robbe-Grillet A. Le Voyeur.* — Paris, 1955.
6. *Robbe-Grillet A. La Jalousie.* — Paris, 1957.
7. *Robbe-Grillet A. Dans le labyrinthe.* — Paris, 1959.

## **ВЕНГЕРСКИЙ СЮЖЕТ В ТВОРЧЕСТВЕ В.С. ВЫСОЦКОГО (ФРАГМЕНТ НАРОДНОЙ ДИПЛОМАТИИ)**

**Аннотация:** *В статье рассматривается влияние поэзии В.С. Высоцкого на венгерскую культуру. Обращено внимание на тесную связь творческого наследия В.С. Высоцкого с народной дипломатией.*

**Ключевые слова:** *В.С. Высоцкий, творчество, Венгрия, народная дипломатия.*

**Annotation:** *The article discusses the influence of the poetry of V.S. Vysotsky in the Hungarian culture. Attention is drawn to the close connection of the creative heritage of Vladimir Vysotsky with the people's diplomacy.*

**Keywords:** *V.S. Vysotsky creativity, Hungary, people's diplomacy.*

Заканчивается 2015 год — год, объявленный в России годом литературы, год тридцатипятилетия со дня смерти В.С. Высоцкого. Думается, что это совпадение не является случайным. Прошло 35 лет, а интерес к личности и творчеству В.С. Высоцкого не ослабевает во всем мире. Более того, можно сказать, что он отчасти и нарастает.

В рамках данной статьи мы попытаемся понять, почему в Венгрии, только одна десятая часть населения которой говорит на русском языке, любят Высоцкого и считают крупнейшим поэтом нашего времени. Обращает на себя внимание и еще одно обстоятельство, которое в современных условиях — условиях противостояния порядка и хаоса, добра и зла, искусственного противостояния религий, — народная дипломатия становится одним из основополагающих факторов сохранения цивилизации, а культура — фундаментом, на котором объединяются нации и народы. В этой связи исторический опыт подсказывает, что роль и влияние искусства и литературы являются весьма значимыми.

Сегодня мы обращаемся к одному фрагментов этой сложной и многогранной темы: дуэт В.С. Высоцкий и Венгрия как опыт народной дипломатии. «Сущность народной дипломатии заключается в стремлении людей разных государств, политических убеждений, вероисповедания, имеющих различные идеологические установки, менталитет, традиции, культуру, понять и принять друг друга. Это, в свою очередь, способствует предотвращению конфликтов между государствами, укреплению мира и дружбы между народами» [3; 86].

Взаимоотношения В.С. Высоцкого и Венгрии условно можно разделить на два периода: до 1980 г. и после него. «В.С. Высоцкий стал приезжать в Венгрию в середине 70-х гг. С удовольствием побывал в Будапеште и других городах. Здесь он снимался в двух фильмах: в 1974 г. в фильме «Бегство мистера Мак-Кинли» и в 1977 г. в фильме венгерского

режиссера Марты Месарош «Их двое». Венгерское телевидение сняло о Высоцком два фильма: в 1974 г. «Поэт с Таганки», а в 1976 г. «Таганка в Будапеште» [1; 10].

Венгерская тема в контексте народной дипломатии прослеживается в единственном, на первый взгляд шуточном, произведении В.С. Высоцкого «Инструкция перед поездкой за рубеж, или полчаса в месткоме» (1974), написанного от лица простого человека — труженика, залудившего два плана, смывшего под душем копоть и сажу [2; 480]. Надо полагать, что геополитический контекст стихотворения весьма показателен: с поста президента США в 1974 г. после Уотергейтского скандала ушел Ричард Никсон. По сути, это один из фрагментов заката разрядки международной напряженности.

В той связи возвращаясь к драматическим событиям осени 1956 г. в Венгрии, отметим, что они стали отражением сложнейших проблем и противоречий периода холодной войны и вызвали огромный резонанс в мире. Не меньшее влияние оказал и польский 1956 г. Кризисы в Польше и Венгрии, а также события в Чехословакии 1968 г., заставили задуматься о необходимости учета национальных особенностей народов в пределах Восточной Европы и уважения к ним.

Там у них уклад особый —  
Нам так сразу не понять, —  
Ты уж их, браток, попробуй  
Хоть немного уважать [2; 480].

Высоцкий показал, что политические коллизии не могут нарушить человеческие отношения любых наций и народностей. Можно лишь предположить, что поэт предвидел возможность и будущего объединения Европы, что крайне актуально сегодня в современной сложной и противоречивой ситуации XXI в.

О поездках В.С. Высоцкого в Венгрию — сколько раз он там бывал, где, когда и перед какой аудиторией выступал со своими песнями — даже специалистам известно не много. До настоящего времени опубликовано всего несколько материалов на эту тему. М. Цыбульский отмечает, что все еще остается недоступными не только материалы о поездках В.С. Высоцкого в Венгрию, но и «значительный пласт ценной информации, в том числе, нигде до сих пор не опубликованные рассказы самого Высоцкого о тех поездках» [4; 383]. Венгерская журналистка Илдико Ловаш, несколько раз побывавшая на спектаклях любимовской Таганки в Будапештском театре оперетты, вспоминает, что «в театре происходил самый настоящий ближний бой. Было уже не важно, есть у вас билет или нет, толпа просто валила. Те, кому досталось место,

сидели, кому не досталось, стояли у стен, сидели на ступеньках у сцены. Кто-то забрался даже на люстру [1; 24]. Об этом признании говорил и В.С. Высоцкий: «Интерес был невероятный. А в Венгрии это было для нас особенно приятно, потому что они же совсем не знают языка... Это угро-финская группа, во всем мире только финны да венгры имеют общие корни. И совсем язык ни на что не похож, а они ни на чем другом не разговаривают, кроме угро-финского. Но, несмотря на это, они все равно поняли» [4; 387]. Наряду с игрой на сцене В.С. Высоцкий в Венгрии выступал с ошеломительным успехом с концертами, сразу, сокрушая языковой барьер, добившись признания и публичной славы, которые не закончились и после ухода поэта из жизни. «О нем пишут книги, устраивают выставки, концерты, конференции, вечера памяти, выпускают кассеты и CD-диски сего стихами, переведенными на венгерский язык [1; 43].

Так, в 1984 г. известная венгерская певица Клари Катона представила для широкой публики свою пластинку с посвященной Владимиру Высоцкому песней «InmemoriamVladyimirViszockij». Текст песни бы написан не менее известным венгерским певцом, Душаном Стевановичем, несколько строк из которой мы приводим в переводе московского поэта и Ярославлч Коваля:

Еще семь струн поют  
У изголовья, рядом.  
Рассвет — и скоро утро  
и прощаться надо.  
На фразе: «Я вернусь!..»  
Споткнешься вдруг невольно...  
Но если б мог — и не...  
Мне не было б так больно [1; 44].

Значительным культурным событием в Венгрии была появившаяся в 1987 г. первая венгерская пьеса (автор Петер Шипошхеда) в память о Высоцком под названием «Прежде чем я стал звездой», в которой «показывают эпизоды из жизни Высоцкого и, более того, пишут песни. Эти песни не подражания, не переводы, хотя кажется, что они написаны Высоцким. Большая заслуга авторов состоит в том, что они не стремились к подражанию.

Вы улицей Высоцкого пойдете,  
Что к площади Высоцкого ведет.  
Пусть будет так. Пусть на фальшивой ноте  
В честь мертвого меня ваш хор поет.

Пусть даже огласит моей же песней  
Окрестности — я не приду туда.  
И нет для вас покойника прелестней,  
Чем я — обломок безответный льда.

Перевод Леонида Володарского» [1; 46].

Не менее значительным событием стала организованная в 1988 г. концертная программа о Высоцком «Белое безмолвие», которую представили дебrecенские актеры и ансамбль «Хангфого», со временем названием программы изменилось на «Охоту на волков». Нельзя не отметить тот факт, что сохранению наследия Владимира Высоцкого в Венгрии в значительной степени способствовал Хобо, считавший поэта одним из своих учителей и творчество которого повлияло на его творческую деятельность. Хобо между песнями воспроизводит монологи поэта, которые тот произносил на концертах и стали ему настолько близкими, что воспринимаются как собственные. Хобо никогда не рассказывает о Высоцком, считая, что венгерская публика должна узнать и понять Высоцкого только благодаря собственным песням поэта.

На основе песен Высоцкого Хобо создал моноспектакль «Охота на волков», который он считает монодрамой, сочетающей в себе театр, музыку и литературу, показывающий конфликт художника и власти. «Песни Высоцкого в исполнении Хобо венгерская публика принимает просто фантастически, люди на его концертах плачут» [1; 71]. Хобо не воспроизводит текст буквально, его перевод ориентирован на передачу ключевого образа стихотворения, его тональности и настроения, на восприятие. Венгерский перевод Хобо часто отдалается от текста оригинала, это явление прослеживается и в творчестве Михая Шипоша, встретившегося с Высоцким на концерте ХОБО: «Я просто влюбился в Высоцкого и начал переводить его стихи» [1; 71]. Высоцкий будит в нем мысли, а затем он переносит эти мысли на свой жизненный опыт, пишет не столько переводы, а свои произведения, отталкиваясь от Высоцкого. В качестве примера приведем произведение Михая Шипоша «Послание патриарха горилл человеку или венгерская вариация на гимнастическую тему, подсказанная господином Высоцким», в основу которого положена «Утренняя гимнастика»:

На меня не будь в обиде,  
Лучше легкие проветри-ка  
И на энном километрикe  
Сбросишь всех забот ты груз.  
А иначе, я боюсь,  
К финишу придешь не в лучшем виде [1; 71].

Это только несколько примеров, которыми не исчерпывается взаимодействие В.С. Высоцкого с венгерской культурой. Произведения В.С. Высоцкого популярны не только среди старшего поколения, но и среди молодежи. Ему посвящают стихи молодые поэты. Актуальность творчества Высоцкого в Венгрии подтверждается и тем, что не проходит и дня чтобы его произведения не звучали в средствах массовой информации. В венгерской прессе о нем пишут как о «легенде», «мифе», «русской энциклопедии второй половины XX века» [1; 116]. Лучше всех объяснила феномен любви венгров к Высоцкому Эржебет Ч. Йонаш: «Искренние чувства, которые рвутся наружу у нынешнего молодого человека, когда он слышит послание Высоцкого без малого тридцатипятилетней давности, служат подтверждением тому, что можно и нужно извлекать Высоцкого из не такого уж и давнего прошлого, что кажется уже историей, тогда, когда молодые люди следующего поколения окажутся чуткими слушателями... всегда будут барды, которые озвучат страхи смертного человека, сопровождающие его земное существование, и всегда найдется готовая принять их публика, особенно среди самых обостренно чувствующих натур из молодого поколения, которая, истолковав их по-новому, пропустив через свои собственные переживания и примерив на себя, ответится на до боли прекрасные и суровые песни» [5; 58].

Мы полагаем, что дуэт В.С. Высоцкого с Венгрией, являющийся неотъемлемой частью венгерской культуры, есть одно из проявлений народной дипломатии, выражающееся не только в развитии российско-венгерских отношений, но и играющее определенную роль в создании единого Европы.

### Литература

1. *Вицаи П.* Венгерские страницы жизни и творчества Владимира Высоцкого. — Гонда Кенвкиадо, Эгер, 2006. — 175 с.
2. *Высоцкий В.С.* Сочинения. В 2-х т. Т. I. — М.: Худож. лит., 1991. — 639 с.
3. *Кипнес Л.В., Генкин А.Л.* Из опыта народной дипломатии: Польша в жизни и творчестве Б. Окуджавы и В. Высоцкого // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии, № 4(22), 2014. — С. 85–92.
4. *Пыбульский М.* Планета Владимир Высоцкий. — М.: Эксмо, 2008. — 816 с.
5. *Эржебет Ч. Йонаш.* От Высоцкого до Хобо и дальше // Юбил. сб. Владимира Высоцкого в честь его 65-летия. — «Холдудвар Таршулаш», Будапешт-Дьер, 2003.

## И. БРОДСКИЙ И ЧЕСЛАВ МИЛОШ: ЗАГАДКИ ПОЭТИЧЕСКОЙ ДРУЖБЫ

**Аннотация:** В статье рассматриваются обстоятельства личного знакомства И. Бродского и Ч. Милоша, а также выдвигается предположение о том, что И. Бродский читал стихи Милоша до 1972 г. («официально» принятой даты знакомства с ними) и испытывал влияние польского поэта, не осознавая, чье это влияние.

**Ключевые слова:** И. Бродский, Ч. Милош, перевод, поэты-эмигранты, интертекст.

**Annotation:** The article deals with the circumstances of personal acquaintance between J. Brodsky and Cz. Miłosz. It is supposed that Brodsky had read Miłosz's verses before 1972 (the "officially" accepted date of the acquaintance with them) and was subjected to the influence of the Polish poet without being aware of whose influence it was.

**Keywords:** J. Brodsky, Cz. Miłosz, translation, emigrant poets, intertext.

19 марта 1972 г., незадолго до эмиграции И. Бродского, его друг, литовский поэт Томас Венцлова записывает в дневнике: «Мы пообедали с Иосифом в ресторане «Ленинград». В окно там видна огромная Нева и крейсер [«Аврора»]. И. был сравнительно весел, декламировал лимерики и рисовал, спрашивал о Чеславе Милоше («до сих пор я думал, что лучший польский поэт — Херберт»)» [2; с. 403].

Более в опубликованном фрагменте дневника Венцловы, относящемся к этому времени и связанного с Бродским, упоминаний Милоша нет. Зато они разбросаны по последующим интервью поэта, из которых становится ясно, что именно от него Бродский впервые услышал имя Чеслава Милоша: «Иосиф Бродский собирался эмигрировать, мы сидели в ресторане, и он меня спросил: «Кто, по-твоему, сейчас лучший польский поэт? Потому что, по-моему, Збигнев Херберт». Я говорю: «Надо помнить, что есть еще Милош». «А кто такой Милош?» Я объяснил. Бродский говорит: «А на кого он похож?». «Ну, каждый крупный поэт похож на самого себя, но, может быть, слегка на Одена и слегка на тебя». На что Бродский сказал: «Ну, если так, то это хороший поэт»» [3; 12–13].

Конечно, с одной стороны, удивительно, что такой ценитель польской поэзии, как Бродский, знавший даже третьестепенных авторов, ничего не слышал (и не читал) о Милоше до 1972 г. С другой стороны, с 1945 г., то есть с момента эмиграции Милоша, его стихи не печатались в Польше и тем более имя его не упоминалось в СССР. Книги поэта, правда, выходили в парижских и лондонских издательствах и проникали в Польшу; сам Т. Венцлова, по его словам, прочитал изданный в Париже в 1953 г. сборник «Światło dzienne» («Дневной свет») именно в Польше.

Бродский не отрицает, что узнал о существовании Милоша незадолго до эмиграции, однако в одном из интервью сообщает: «Примерно в 1971, 1972 г. я открыл Милоша, что произвело на меня очень большое впечатление. Но до 1972 г. я читал его немного. Почти ничего до меня не доходило. Это произошло незадолго до моего отъезда» [1; 337].

Действительно, не читал ли Бродский «ничего» или «почти ничего» важно для того, чтобы уяснить, возможно ли было какое-либо воздействие текстов Милоша на его собственные до 1972 (или 1971) года (на этом мы остановимся ниже).

На обстоятельства личного знакомства Бродского с Милошем (и написания знаменитого письма) проливает свет переписка между Милошем и редактором парижского журнала «Культура» Е. Гедройцем. Именно Гедройц в письме от 30 июня 1972 г. дает Милошу американский адрес Бродского: «Я с ним в контакте и предложил ему перевести для нас на русский язык ряд твоих стихотворений... Может быть, подумаешь, какие стихи лучше всего подойдут для перевода и непосредственно свяжешься с ним» [6; 525]. Гедройц также советует ему пригласить Бродского в Беркли на чтение, хотя «он сейчас в бессознательном состоянии от новых впечатлений». 19 июля Бродский получает от Милоша книгу стихов и то самое письмо. Перевод тогда сделан не был — по-видимому, именно в силу «бессознательного состояния» Бродского — однако, по-видимому, что-то поэт сделать пытался. Это следует из письма Т. Венцлова Бродскому в Анн-Арбор от 25 сентября 1972 г.: «Кого ты там переводишь — дядю или племянника? Очень советую почитать второго. Впрочем, ты его наверняка увидишь (он в Беркли). Скажи ему, что один тип в Вильнюсе его любит...» [4; 360–361].

Письмо Бродского, на которое отвечает Венцлова, «не найдено» [4; 362], однако можно предположить, что речь в нем идет о переводах Милоша, но не сказано, которого: Оскара (дяди Чеслава), которым Бродский увлекался перед эмиграцией или самого Чеслава.

Что касается Беркли, то туда Бродский действительно приезжает по приглашению Милоша в декабре 1972 г. Об этой встрече мы узнаем из очередного письма Милоша Гедройцу: «Был тут Бродский. Удачный авторский вечер, я его представлял. [...] Был у нас на обеде, мы с ним хорошо побеседовали. Польский он знает совсем неплохо и помнит наизусть множество строф из Норвида. Мои стихи ценит и намерен подготовить целую книжку. Обо мне узнал от литовцев в Вильне [...] Утверждает, что лучший молодой поэт в Союзе — Томас Венцлова, постараюсь раздобыть его стихи и может быть перевести парочку [...] Кроме того, он слышал обо мне в Ленинграде от француженки, которая подарила ему книгу стихов Оскара и сказала, что это хороший поэт, но его родственник, живущий в Америке, кажется, еще лучше» [6; 558].

Как видим, Бродский не только выполнил шутивную просьбу Венцловы («Скажи, что один тип в Вильнюсе его любит...»), но и аттестовал его как лучшего поэта не только Литвы, но и СССР. Милош также выполнил свое намерение — перевел стихотворение Венцловы «Разговор зимой» (книгу «Знак речи», кстати, показал ему Бродский) и опубликовал в «Культуре» в 1973 г. А еще через четыре года Венцлова также приедет в США, и три поэта заключат «триумvirат». А вот книга переводов Бродского из Милоша так и не состоялась — переведено было всего шесть стихотворений, и то лишь в 1976 г.

Так состоялось знакомство Милоша и Бродского; если в нем что-либо удивляет, то только даты. Бродский прилетел в Вену 4 июня 1972 г., 18 июня улетел в Лондон на фестиваль поэзии, который начался 19 июня. И этим же днем — 19 июня — датировано его ответное письмо Гедройцу, в котором он также предлагает перевести для «Культуры» З. Херберта и В. Шимборскую. Получается, что письмо от Гедройца он получил еще в Вене, где две недели прожил в гостинице. А 30 июня Редактор дает Милошу американский адрес Бродского — но Бродский прибывает в США только 9 июля! Не будь сравнение столь неуместным, можно было бы сказать, что каналы информации Редактора работали оперативнее КГБ. Хотя скорее всего информация эта шла от издателей Карла и Эллендеи Профферов, опекавших Бродского в первые недели эмиграции.

В книге «Год охотника» (род дневниковых записей) Милош пишет: «Мое движение сердца — написать ему, когда он оказался на Западе, ободряющее письмо (помни, что только начало изгнания самое трудное) — с лихвой окупилось многолетней дружбой, а в дружбе он верен, несмотря на запредельную заносчивость, которую я не раз наблюдал. Я завидовал этой заносчивости и надменности... Я так не умел» [7; 96].

Хотя далее Милош пишет о собственной «учтивости» и «робости», по воспоминаниям тех, кто знал его в первые годы эмиграции, польский поэт также не отличался покладистостью. И поистине загадкой остается то, что эти два непростых человека, прекрасно владевшие «изысканным искусством наживать себе врагов», не поссорились за долгие годы дружбы.

В разговоре с И. Грудзиньской-Гросс Милош «не исключал, что мог знать и переводы его стихотворений на польский или английский» [3; 12]. Так или иначе, самих стихов Бродского он тогда не запомнил. Вспомним слова Венцловы о Милоше «немного похож на тебя, Иосиф». В цитированном выше письме Бродскому литовский поэт также пишет: Ситуация у вас сходная [...], да и стихи не без аналогий» [4; 261].

В числе повлиявших на него польских поэтов Бродский неизменно называет Милоша, при всей внешней разнице поэтик (так, Милош широко пользовался верлибром, почти отсутствующим у Бродского; характерный для Бродского анжамбман трудно найти у Милоша, тяготевающего

к совпадению синтаксической и стиховой границы, и т.п.). Роднит поэтов склонность к дидактизму, пристальное внимание к темам пространства и времени, особое, мифологизирующее отношение к родному городу (ср. «безымянный город» у Милоша. «переименованный город» у Бродского — но в данном случае речь идет о сходстве мироощущений).

Тем не менее, читая некоторые ранние тексты Бродского, трудно представить, что они написаны без «участия» Милоша. В первую очередь это известное стихотворение «Народ», написанное в ссылке на нехарактерную для Бродского тему: «Мой народ, не склонивший своей головы, / Мой народ, сохранивший повадку травы...». В нем кое-где прослеживается влияние М. Цветаевой (ее одноименного стихотворения, воспевающего чешский народ), но гораздо больше сходства со стихотворением Милоша «Naród», вошедшее в книгу «Światło dzienne» (1953). Польский поэт пишет как о достоинствах, так и о недостатках своего народа; русский усматривает в своем одни достоинства, причем некоторые строка выглядят как полемика с Милошем:

«Życie składa w ofierze aby ściągnąć gniew niebios na wrogów...» (Милош) — «Мой народ, не просивший даров у небес...» (Бродский); «Władzę oddaje ludziom o oczach handlarzy złotem, / Pozwala wznosi się ludziom o sumieniach zarządców bordelu» (Милош) — «Мой народ, возвышающий лучших сынов, / Осуждающий сам проходимцев своих и лгунов...» (Бродский); «Naród wielki, naród niezwalczony, naród ironiczny / Umie rozpoznać prawdę zachowując o tym milczenie» (Милош) — «Не обманешь народ. Доброта — не доверчивость. Рот, / Говорящий неправду, ладонью закроет народ...» (Бродский).

У Бродского — рифмованный разностопный анапест; у Милоша — разноиктовый дериват «польского гекзаметра» без рифмы; тем не менее в композиции стихотворений прослеживается сходство — это последовательный перечень свойств народа (лишь в последних строках у Бродского происходит смена планов: «Припадаю к народу. Припадаю к великой реке. / Пью великую речь, растворяюсь в его языке»). У Милоша также одной из характеристик народа является язык и поэзия: «Tyłko z ust do ust niesione słowo i wróżbę poetów».

Возможно, конечно, и случайное сходство двух поэтов; но если бы мы не «знали точно», что Бродский в то время Милоша не читал, то говорили бы об интертекстуальной связи.

Этот пример не единственный. Так, в стихотворении Бродского 1970 г. «Post Aetatem Nostram» имеется эпизод с почти «человекообразной» мухой: «Снявшись с потолка, / большая муха, сделав круг, садится / на белую намыленную щеку/заснувшего и, утопая в пене, / как бедные пельтасты Ксенофонта / в снегах армянских, медленно ползет / через провалы, выступы, ущелья / к вершине и, минув жерло рта, / взобраться

норовит на кончик носа. Не «вылетела» ли эта муха из стихотворения (точнее цикла) *Gucio zaszarowany*, где в одной из частей речь идет о мальчишке, превращенном в муху? Для него «*Kobieta naprzeciwko była wulkanicznym szczytem / Gdzie wąwozy, kraterzy i w kotlinach lawy / Ruch ziemi pochyła skrzęcone pnie sosen*».

Цикл «Заколдованный Гутя» Милош включил в одноименную книгу 1963 г., а фрагменты из него в переводе на английский — в антологию «*Polish Post-War Poets*» (1965). Заглавие было переведено как *Bobo's Metamorphosis*. Л.Лосев специально предупреждает читателей «об одной ложной аналогии. У Чеслава Милоша они могут прочесть стихотворение «*Bobo's Metamorphosis*», где и имя персонажа, и тема метаморфозы напоминают стихотворение Бродского. Это случайное совпадение. [...] Бродский начал знакомиться с поэзией Милоша после 1972 г. (сообщил Томас Венцлова, от которого Бродский впервые услышал о Милоше)» [5; 221]. Как видим, Лосев также исходит из рассказа Венцловы. Но, как известно, из поэзии Бродский читал все, до чего мог дотянуться на любом понятном ему языке, а книги на английском были достаточно доступны тем, кто хотел их читать и, в особенности, имел знакомых на Западе.

«Интригу» осложняет эпиграф к циклу Милоша, который в антологию включен не был: *Istoty od nicości odległość jest nieskończona* («*Zabawy przyjemne i pożyteczne*», 1776) — собственно, все содержание «похорон Бобо» можно свести к развитию этого афоризма: «Ты всем была. Но, потому что ты / теперь мертва, Бобо моя, ты стала / ничем — точнее, сгустком пустоты. / Что тоже, как подумаешь, немало».

Разумеется, искатель интертекстов и влияний найдет их везде, даже «влияние Хинтемита на Торквато Тассо», как иронически писал А. Вознесенский. Однако речь идет о Бродском и Милоше, имена которых почти нераздельны. Может быть оно все-так было, это влияние, которого не осознавал сам поэт? Загадка эта может быть решена наверняка лишь в случае обнаружения новых материалов, касающихся круга чтения Бродского и обстоятельств его знакомства с польскими поэтами.

## Литература

1. Бродский. Книга интервью. — М., 2011.
2. Венцлова Т. О трех последних месяцах И. Бродского в Советском Союзе // Иосиф Бродский: Проблемы поэтики. — М., 2013.
3. *Грузинская-Гросс И.* Милош и Бродский. Магнитное поле. — М., 2012.
4. Иосиф Бродский и Литва. — Вильнюс, 2015.
5. *Лосев Л.* На столетие Анны Ахматовой // Как работает стихотворение Бродского. — М., 2002.
6. Jerzy Giedroyc — Czesław Miłosz. Listy 1964–1972. — Warszawa, 2011.
7. *Miłosz Cz.* Rok myśliwego. — Paris, 1990.

НОВЕЛ КОВЧЕГ, КОРАБЛЬ ДУРАКОВ И ЛЕТУЧИЙ ГОЛЛАНДЕЦ  
В НОВЕЛЛЕ ГЮНТЕРА ГРАССА «ТРАЕКТОРИЯ КРАБА»:  
ТРАГЕДИЯ «ВИЛЬГЕЛЬМА ГУСТЛОФФА»

**Аннотация:** *Статья посвящена вопросу изучения символического значения художественного образа корабля в новелле Гюнтера Грасса «Траектория краба». Речь, в частности, идет об особенностях функционирования компонентов ядра образного поля «Корабль» в контексте центрального образа произведения — круизного лайнера «Вильгельм Густлофф».*

**Ключевые слова:** *Ноев Ковчег, Корабль Дураков, Летучий Голландец, Грасс, Густлофф, новелла, образное поле, художественный образ, символ.*

**Annotation:** *The article is devoted to the study of the symbolic meaning of the artistic image of ship in the novella by Günter Grass "Crabwalk". In particular, it examines the way core elements of the image field "Ship" function in the novella's key image — a cruise liner Wilhelm Gustloff.*

**Keywords:** *Noah's Ark, Ship of Fools, Flying Dutchman, Grass, Gustloff, novella, image field, artistic image, symbol.*

Новелла «живого классика» немецкой литературы, лауреата Нобелевской премии, Гюнтера Грасса «Траектория краба» (2002) — пример интереснейшего сочетания трех различных компонентов ядра образного поля «Корабль» в западноевропейской художественной прозе третьего тысячелетия. «Воспоминания рассказчика-писателя (предполагаемого сына то ли Мальке из повести “Кошки-мышки”, то ли Матерна из романа “Собачьи годы”) о данцигских событиях и уже известных читателю героях» [1; 19], являют собой попытку автора предложить иную перспективу осмысления трагических событий Второй мировой войны. Именно с этим, очевидно связано и определение жанра, в котором создана «Траектория краба» — новелла «в его историческом смысле..., то есть как нового взгляда на восприятие прошлого» [1; 19].

Сюжет книги строится вокруг попыток рассказчика проанализировать причины преступления, совершенного его сыном — убийство юношей на почве национальной ненависти своего ровесника. Ключевым пунктом в этом «психологическом расследовании» становится трагическая судьба известного немецкого судна «Вильгельм Густлофф», «ставшего легендой не потому, что затонул, а потому, что его гибель замалчивали» [2; 68].

Германский пассажирский десятипалубный круизный лайнер, построенный по заказу и на средства организации «Сила через радость» и названный в честь убитого нацистского партийного лидера, на момент

постройки считался одним из крупнейших кораблей своего класса. За все время своего существования, вплоть до 30 января 1945 г., когда в результате торпедной атаки, произведенной командиром подводной лодки С-13 А.И. Маринеско, судно затонуло у берегов Польши, похоронив под своими обломками от 5000 до 9000 пассажиров, большинство из которых составляли беженцы, «Вильгельм Густлофф» использовался в качестве плавучего дома отдыха, госпиталя, казармы, а также учебного судна. Спущенный на воду 5 мая 1937 г. в присутствии Адольфа Гитлера и ряда ключевых руководителей нацистской партии Германии, этот корабль вошел в мировую историю в связи с одной из крупнейших морских катастроф, которые знало человечество. События, связанные с крушением судна и долгое время замалчиваемые немецким руководством (как пишет Грасс во второй главе своей новеллы, *«Никто не хотел об этом слышать, ни здесь, на Западе, ни тем более на Востоке. “Вильгельм Густлофф” и проклятая история этого корабля сделали на десятилетия, так сказать, общегерманским табу»* [2; 33]; *«О гибели любимого лайнера из флотилии СЧР в рейхе не сообщалось. Такие сообщения могли подорвать у населения стойкость духа. Ходили только слухи»* [2; 163]), после окончания войны получили широкий резонанс и до сих пор считаются одной из самых болезненных тем в стране. Наряду с художественным фильмом «Ночь над Готенхафеном», снятом в 1959 г. в ФРГ и телевизионным фильмом 2008 г. *Die Gustloff* новелла Гюнтера Грасса является одной из немногих попыток художественного осмысления произошедших событий, а сквозь их призму и понимания причин трагедии Второй мировой войны, ее наследия и влияния нацистской идеологии на молодое поколение.

*«Легенды о белом лайнере, на борту которого счастливые люди плавали в короткие и дальние путешествия»* [2; 31], развенчиваемые Грассом в его «Траектории краба», во многом напоминают ренессансные предания о дураках, что беззаботно пустились в плавание, веселясь от души и отказываясь видеть творимое вокруг зло. Судно, о котором идет речь, задумывалось как первый в своем роде бесклассовый корабль, на борту которого все пассажиры были бы равны — идея сама по себе утопическая, она, тем не менее, оказалась как нельзя более действенной в популистском отношении: *«Идея насчет бесклассового лайнера была действительно блестящей. Думаю, именно этим объясняется то бурное ликование, которым отмечали рабочие верфи спуск лайнера на воду»* [2; 54]. Пожалуй, на тот период времени ничто не могло настолько способствовать смене акцентов в желательном для руководства страны отношении, как строительство великолепного парохода, доступного всему немецкому народу — парохода, способного увезти людей от их насущных проблем и забот. Цитируя радостные воспоминания своей

матери, Туллы Покрифке («чье сознание являет собой своеобразную матрешку из нахлобученных друг на друга мифов» [4; 268]), дочери простого столяра, вместе с родителями оказавшейся на борту волшебного «плавучего мирка», рассказчик пишет: *«Особенно большое впечатление произвели на мать Туллы Фольклорный зал, Зимний сад, общее хоровое пение по утрам, музыкальные вечера с оркестром. К сожалению, на берег, чтобы посмотреть фьорды, никого не пускали... Одна из фотографий... запечатлела Августа Покрифке смеющимся и пляшущим вместе с норвежской фольклорной группой, которая выступала на лайнере. “Папа мой всегда был весельчаком, а уж когда из Норвегии вернулся, то радовался с утра до вечера”»* [2; 72]. Когда по воле судьбы кораблю пришлось сменить свой профиль, целое поколение скорбело по утраченным счастливым мгновениям, которыми некогда одарил их чудесный лайнер: *«Конец программе “Сила через радость”. Конец морским круизам. Конец фотографиям на память и беседам на солнечной палубе. Конец веселью, конец бесклассовым компаниям отпускников»* [2; 86].

Описание злополучного рейса, в который ушел «Вильгельм Густлофф» в январе 1945 г., у Грасса в немалой степени напоминает сцены хаоса, разразившегося с началом Потопа, когда каждая живая тварь пыталась забраться на спасительный Ковчег, дабы выжить: *«Столпотворение и жуткий кавардак. Сначала всех, кто поднимался по трапу, еще записывали, как положено, а потом бумаги, видать, не хватило”. Общее число пассажиров так и останется неизвестным. <...> Сколько их было... непронумерованных и безымянных? <...> Сотней больше, сотней меньше — в подобных случаях это не имеет значения. Такого учета никто не ведет»* [2; 112]; *«Здесь гомонили тысячи детей, посчитанных и не посчитанных как часть живого груза, и их гомон то и дело смешивался с объявлениями по радио»* [2; 116]. Окруженные ледяной водой, оказавшиеся в смертельном плену после попадания советской торпеды, обезумевшие пассажиры лайнера готовы на все, чтобы выжить: *«Происходившее внутри корабля неопишимо. Когда мать говорит, что у нее “нету слов”, то можно догадаться, что именно я смутно имею в виду. <...> Стариков и детей затаптывали насмерть на широких лестницах и узких трапах. Каждый думал только о себе»* [2; 144–145].

Корабль Дураков не надолго отступает перед Ноевым Ковчегом, и вот, перед читателем вновь ладья глупцов, однако на этот раз уже не прежний пафосный белоснежный лайнер, экипированный по последнему слову техники, подобный тому, что некогда входил в брантовскую флотилию, но скорее потрепанная лодка с картины Босха: *«Оказавшись внутри корабля, Эрн и Август Покрифке почти ничего не узнавали, поскольку все столовые, библиотека, Фольклорный зал и Музыкальный салон лишились своего убранства, в том числе картин, и превратились в шумный*

*матрасный табор»* [2; 116]. Царящая на борту атмосфера беспечности, халатность и безответственность командования судном, несоблюдение элементарных правил безопасности, оставляют корабль на волю судьбы, которая, как известно жестоко расправляется с дураками: *«Упущения мстили за себя. Почему не были заранее подготовлены к спуску спасательные шлюпки, которых и без того не хватало? Почему не проводились регулярные противообледенительные работы на шлюпбалках и таях? К тому же сказалось отсутствие части экипажа, оставшейся за задраенными переборками в носовой части корабля. Ведь курсанты учебного дивизиона не обрабатывали спуска спасательных шлюпок»* [2; 143]. Герои исторической новеллы Грасса, жертвы войны, гибнущие на борту «Вильгельма Густлоффа», застывают перед мысленным взором читателя, словно босховские «глупцы» — веселящихся в кают-компаниях, наслаждающихся едой и напитками, смерть застаёт их врасплох: *«Всем, кто отдыхал, жевал коврижки, дремал в койке и кто уцелел при взрыве, не суждено было выжить... <...> Вода быстро прибывала, в ней плавали мертвые тела..., бутерброды и прочие остатки ужина... Криков почти не было. Свет погас»* [2; 140]. Несчастные беженцы, благодарившие судьбу за счастливую возможность спастись на корабле (количество принятых на борт пассажиров почти в десять раз превышало количество имевшихся мест, что, однако, нисколько не смущало желающих оказаться внутри корабля: людей размещали на палубах, переходах, пустом бассейне; отчаявшиеся матери отдавали своих детей тем, кто уже взошел по трапу), в новелле Грасса предстают в образе дураков эпохи раннего Возрождения, которые, сами того не ведая, добровольно погрузившись на казавшееся с берега чудесным судно, отправляются напрямик в чистилище. В этом отношении на страницах новеллы писателя затрагивается болезненный для немецкого общества вопрос нравственной рецепции наследия Второй мировой войны — проблема исторического восприятия немцев как жертв войны. Повествуя о *«тысячах смертей в недрах корабля и в ледяных волнах, немецком реквиеме..., морской “пляске смерти”»* [2; 158], Грасс развивает тему греховной природы человека, являющейся единственной причиной происходящих вокруг несчастий: *«Если актуальной сделалась тема гибели лайнера, то не менее злободневным стал для Сети и клич «Бей жидов!». Потоки ненависти, водовороты злобы. Боже мой! Сколько же этого накопилось, сколько ищет выхода наружу, стремится стать реальным действием»* [2; 159].

В новелле Грасса корабль также наделен чертами проклятого корабля-призрака, на борту которого навечно заперты души страждущих. В «Траектории краба» тремя такими «узниками», являются сам рассказчик, его мать и сын. *«Я ненавижу тебя и за то, что ты родила меня, когда тонул корабль. Временами мне ненавистно и то, что я остался в живых»*

[2; 75] — не единожды восклицает Пауль Покрифке, в своем внутреннем монологе обращаясь к матери. Пересматривая прожитые годы, цепочку событий, которые в итоге привели его вначале к неудачному браку, затем к утрате взаимопонимания с матерью и сыном, и, наконец, к ясному осознанию беспросветности собственного существования, рассказчик все чаще приходит к осознанию, что всему виной его роковая связь с кораблем, зимой сорок пятого погрузившегося на дно: *«Вот чего бы мне хотелось: чтобы родился я не тогда, когда это произошло на самом деле, не в тот фатальный день 30 января... <...> Но кто-то, должно быть, трехклятое провидение, оказался против. Иного варианта мне не дали. <...> Пока смерть продолжала собирать на бушующем море и в недрах “Вильгельма Густлоффа” свою богатую добычу, уже ничто не препятствовало матери разрешиться от бремени. <...> Рождение мое не было единственным... <...> Но именно в тот момент, когда лайнер ушел под воду... вылез из материнской утробы только я один»* [2; 153]. Тулла Покрифке, волосы которой побелели *«через полчаса после торпедных попаданий»* [2; 167], превратившая собственную жизнь в мемориал «Вильгельму Густлоффу», вначале надеявшаяся на сына, который однажды в подробностях опишет историю трагической гибели лайнера, затем, полагавшаяся на любимого внука (*«Конрадхен непременно станет знаменитым. Не чета он тебе, неудачнику»*) [2; 48]), при каждом удобном случае переходившая *«к своей излюбленной теме гибнущего корабля. Все остальное ее не волновало»* [2; 166], и находящая утешение лишь в том, *«что очутилась... в городе, где некогда родился человек, именем которого в казавшиеся мирными времена был назван тот злополучный корабль»* [2; 166] (*«Имя его встречалось здесь повсюду. Даже школа... носила его имя. ... Это имя можно было встретить едва ли не на каждом шагу»* [2; 166–167]), она вынуждена признать собственное поражение перед лицом новой трагедии, причина которой все те же роковые события многолетней давности: *«Нету справедливости!»* В гневе она вырвала сигарету... растоптала ее, будто сигарета служила символом чего-то, что подлежит немедленному уничтожению, закричала, потом запричитала: *“Сволочи! Нету больше справедливости!”*» [2; 211]. Конрад, сознательно пошедший на убийство во имя мести за смерть Мученика (Вильгельма Густлоффа. — И.М.), и осужденный на семь лет, пополнил ряды многочисленных жертв той страшной трагедии: *«Потерянные годы. Если придется отсидеть полный срок, то на свободу он выйдет только в двадцать четыре года. Повседневное общение с преступниками и настоящими правыми экстремистами лишь ожесточит его, поэтому на свободе ему будет тяжело, возможны рецидивы и опять тюрьма. Нет! Такой приговор принять нельзя»* [2; 209].

В новелле Гюнтера Грасса корабль выступает в качестве символа зла, таящегося в людях — история злополучного немецкого лайнера, ставшая

причиной трагедии в семье Пауля Покрифке, к концу повествования трансформируется в «голдинговскую» аллегорию греховной человеческой природы: «*“Эта скверна ищет выхода наружу”*» [2; 224], «*“То, что у нас в голове, внутри таится, вся скверна должна выйти наружу”*» [2; 225]. Итогом размышлений автора становится трагическое признание извечной замкнутости этого порочного круга: «*Никогда этому не будет конца. Никогда*» [2; 229].

«Траектория краба» явилась ключевым литературным событием зимы 2002 года в Германии: главная тема самого влиятельного немецкого информационно-аналитического издания «Шпигель», помещенного на обложку портрет автора, изображение тонущего лайнера и заголовок «Немецкий “Титаник”», новелла Грасса вызвала целый шквал последующих рецензий и статей на тему «забытой трагедии» и нарушенного писателем общественного «табу»: «*“Траектория краба” послужила импульсом для массы новых публикаций, литературных произведений, журналистских расследований, телевизионных передач*» [3; 232]. Произведение, единодушно с восторгом принятое критиками и читателями (абсолютный бестселлер года, свыше полу-миллиона экземпляров за один лишь первый квартал) вскоре было включено в школьную программу. Написанная «на злобу дня» новелла, как справедливо отмечает Б.Н. Хлебников, цитируя Яна Ассмана, представляет собой образец канонического текста показательного «для общества в целом и в то же время для системы ценностей и интерпретаций» [3; 233]. Затрагивая одну из центральных тем общественных дискуссий в Германии в начале нового тысячелетия (нацизма, правого экстремизма и антисемитизма), Грасс, в качестве сюжетообразующего звена своего иносказания использует корабль, который единственный способен масштабно и в то же время глубоко раскрыть тему человеческих заблуждений и социального зла.

## Литература

1. *Добряшкина А.В.* Гротеск в творчестве Гюнтера Грасса. — М.: ИМЛИ РАН, 2010. — 176 с.
2. *Грасс Г.* Траектория краба. — М.: Бослен, 2013. — 288 с.
3. *Хлебников Б.Н.* Pro captu lectoris // Грасс Г., Траектория краба. — М.: Бослен, 2013. — С. 230–250.
4. *Ямбург Е.А.* Педагогическая траектория Гюнтера Грасса // Грасс Г. Траектория краба. — М.: Бослен, 2013. — С. 252–269.

## ДАТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛ

**Аннотация:** *В данной статье рассматривается присутствие датских произведений в системе внеклассного чтения российских школ. В виду их незначительного количества к добавлению предлагаются работы выдающихся писателей и поэтов прошлого и современности с кратким анализом произведений автора.*

**Ключевые слова:** *Программа внеклассного чтения, датская литература, датские писатели.*

**Annotation:** *This article considers status of Danish works of literature in Russian system of extracurricular reading. As far as there is some shortage, author suggests a few writers and poets to fill this gap.*

**Keywords:** *Extracurricular reading, Danish literature, Danish writers.*

Еще в начальной школе в ребенка закладывают основные навыки и умения, которые развиваются и остаются с ним до конца жизни. Одним из таких навыков является внеклассное чтение — педагогически организованный процесс подготовки учащихся к самостоятельному чтению в соответствии с их индивидуальными интересами и потребностями [4]. Обычно оно включает в себя большое количество мероприятий, таких как посещение выставок, библиотек, музеев, встречи с писателями и так далее. Целью внеклассного чтения является формирование интереса учащихся к литературе, выработка осознанной привычки читать художественную литературу [2]. Внеклассное чтение как метод самостоятельной работы ученика закладывает основы читательской культуры, которая в дальнейшем повлияет на процесс становления личности, ведь человек есть то, что он читает. Учитывая, что программа внеклассного чтения рассчитана на все годы обучения в учебном заведении (школа, вуз), то у ученика постепенно вырабатывается персональный вкус в выборе литературы и оттачиваются навыки самоорганизации и самообразования. Последние развиваются в человеке параллельно основным учебным предметам, их целям и задачам.

Скандинавская литература за последние годы приобрела невероятную доселе популярность: каждый второй детектив ложится в основу голливудского триллера или местного сериала. Но огромное количество более ранних шведский, норвежский, финских и датских писателей и поэтов кануло в «литературную» Лету и довольно ограниченное число людей увлекается литературой определенной скандинавской страны — например, Дании. Датская литература впитала в себя всю многогранную сущность датчан, красоту природы и богатую историю страны. Внесение

ее в образовательную программу российских школ расширила бы кругозор современных школьников и увеличило бы их интерес к одним из наших ближайших соседей — странам Северной Европы.

В России существующие основные образовательные программы формируют федеральные образовательные стандарты (ФГОС), то есть это те требования, от выполнения которых зависит реализация объема, содержания, результатов обучения. ФГОС регламентирует систему аттестаций, учебных планов, организацию образовательного процесса и многое другое. Но возвращаясь к внеклассному чтению, нужно сказать, что рекомендованные списки внеклассного чтения формируются на базе хрестоматий, предложенных Министерством образования. Учителя вольны вносить изменения в план занятий в разумных пределах, основываясь на специализации и направлению подготовки [6].

Программа внеклассного чтения в российских школах повторяет деление на начальную, среднюю и старшую. Каждый подобный отрезок имеет собственные цели и задачи развития ученика, и литература подбирается в соответствии с интеллектуальными возможностями ребенка в конкретный период. В подборке отечественной и зарубежной литературы учитываются не только интересы, но и те практические умения, которые необходимы для чтения: способность адаптировать, сопоставлять, прогнозировать и так далее. Поэтому первые хрестоматии охватывают период с первый по третий-четвертый класс и содержат в себе произведения классиков и современных российских писателей, русские народные и зарубежные сказки, стихи и былины. Все тексты адаптированы и поэтому понятны, что способствует развитию эмоциональной и познавательной стороны в юном читателе. Рассматривая произвольно взятые хрестоматии по внеклассному чтению начальной школы (Е.В. Посашкова, Е.В. Бунеева, С.Д. Томилова) без труда можно заметить, во-первых, четкую классификацию по литературным жанрам: сказки, мифы, басни, рассказы, записанные как в прозе, так и в стихах. И во-вторых, наличие как российской, так и иностранной литературы. Отечественные авторы нам хорошо знакомы и некоторые будут встречаться и в средней, и в старшей школе: Л. Толстой, А. Барто, К. Ушинский, А. Пушкин, Б. Заходер, Н. Некрасов и многие другие. Что касается зарубежной литературы, то большинство писателей из программы внеклассного чтения начальной школы так там и останутся: Ш. Перро, Д. Розари, Р. Киплинг и прочие. Но это не проблема, ведь искушенный читатель всегда дочитает до конца все, что ему интересно. А дело в том, что лишь в начальной школе представлен единственный датчанин — Ганс Христиан Андерсен (Hans Christian Andersen) и его сказки. Безусловно, его вклад в развитие детской литературы невозможно переоценить — сказки

Андерсена живут своей жизнью, давно наградив своего создателя бес-смертием. В судьбе Андерсена как писателя для взрослых в России большую роль сыграли П.Э. Хансен и его жена А.В. Хансен, которые подарили первый перевод с датского его записок о путешествиях (потом эта пара перевести произведения Гончарова и Толстого с русского на датский) [3]. Но сказки, чьей славы чужался автор, попали в Российскую империю почти сразу по их изданию — еще тогда они давали пищу уму и воображению как детям, так и взрослым. Со второй половины XIX в. Андерсен прочно обосновался в литературных кругах России и его «Гадкий утенок», «Стойкий оловянный солдатик», «Соловей» и другие с тех пор являются настольными книгами для детей всех возрастов. Сказки по содержанию и размеру идеально совпадают с концепцией внеклассного чтения — расширение кругозора путем познания чужой культуры закладывает основы личности, не боящейся чего-то нового. На подсознательном уровне ребенок знакомится с Копенгагеном — в сказках «Калоши счастья» и «Капля воды» город предстает перед читателями в деталях. Мы видим Данию глазами Андерсена, который объездил эту страну вдоль и поперек, что вылилось в фантастический рассказ «Пешее путешествие от канала Хольмен к восточной оконечности Амагера» (1829) [5]. Если этот блок внеклассного чтения преподать верно, что ребенок спустя многие годы вернется и перечитает «Русалочку», «Дикий лебедь» и прочее. Своим колоритом творчество Ганса Христиана Андерсена заполняет нишу датской и по большей степени скандинавской литературы в начальном звене российских школ. Однако стоит отметить замечательную шведскую писательницу Сельму Лагерлёф, чье имя лишь изредка проскальзывает в подобных программах, хотя ее «Путешествие Нильса с дикими гусями» по праву должно занять постоянное место в списке внеклассного чтения.

Что касается средней школы, то с пятого по девятый классы расширяется количество жанров, авторов и, соответственно, увеличивается объем хрестоматии. Школьники приступают к активной работе над текстом, анализируют его композицию, замысел и стилистические особенности. Важным становится осознание историко-литературного процесса и культурной жизни эпохи, поэтому большое внимание уделяется таким произведениям как «Айвенго», «Алые паруса», «Три мушкетера» и им подобные, посредством которых подросший со времен начальной школы читатель окунается в прошедшие века и исчезнувшие культуры. Большую роль играет эпос, содержащий картину народной жизни, тем более, что в пятом-шестом классе ученики начинают проходить историю и мифы Древнего Мира. Школьникам предлагается множество былин («Садко», «Илья Муромец и Соловей-Разбойник»), сказок и других

памятников литературы. В хрестоматиях по внеклассному чтению средней школы (под ред. А.А. Савельевой, В.И. Быкова, В.В. Левики) нет произведений датских писателей, но в этом нет вины составителей. Работа с детской датской литературой становится почти невозможной в виду отсутствия или ограниченности переведенной литературы. Чтобы включить подходящие книги в список российского внеклассного чтения, их сначала необходимо перевести, проанализировать и при возможности выполнить иллюстрации. Это могло бы, как уже было сказано выше, расширить кругозор и познакомить читателя с совершенно новой литературой. Но если представить, что произведение переведено и одобрено Министерством образования, то в программу внеклассного чтения можно было бы включить современную датскую писательницу Сесиль Бёдкер (Cecil Bødker). В России ее творчество почти неизвестно, ее произведения выходили только в составе некоторых сборников. Бёдкер могла бы подарить российскому читателю цикл повестей о мальчике Синосе, сбежавшему из цирковой труппы, а также повести для школьников «Леопард», «Димма Голле» и другие. Ее произведения понравились бы читателю, который с упоением прочитал «Тома Сойера» Марка Твена или «Денискины рассказы» Виктора Драгунского. Более того, заинтересовавшийся найдет много пьес, поэм и романов в библиографии Сесиль Бёдкер. Далее, если говорить об эпосах, то на сегодняшний день самым популярным детским и подростковым писателем в Дании является Ларс-Хенрик Ольсен (Lars-Henrik Olsen). Его книги посвящены скандинавским мифам и эпическим сюжетам и переведены на многие языки мира. В России Ольсен известен книгой «Эрик, сын человека», переведенной О.В. Рождественским в 1996 г. Книга является в определенном смысле энциклопедией по мифологии стран Северной Европы, их богам и героям. Читатель узнает об Асгарде, царстве богов-асов, и о Йотунхейме, королевстве ледяных великанов-йотунов. Одновременно следя за приключениями Эрика и его друзей, спасающих Асгард, можно погрузиться в скандинавский быт, его обычаи и ценности. Даже эта отдельно взятая книга продвигает Ольсена в очереди на список внеклассного чтения. Говоря об аналогии, можно предложить еще несколько достойных дублеров классическим авторам: Т. Дитлевсен, Л. Хольберг, Г. Ибсен. Их произведения могли бы прекрасно подготовить подрастающего ученика к тому, что его ждет в старших классах. Ради справедливости стоит отметить, что составители хрестоматий данного звена не забыли о двух замечательных писательницах — шведке Астрид Линдгрэн и Туве Янссон (подданная Финляндии писала на шведском). Не найдется ни одного российского школьника, который не знал бы Пеппи Длинныйчулок, Карлсона или муми-троллей.

Начиная разговор о старших классах, стоит сказать, что в Дании это звено уже выходит за рамки обязательного среднего образования. Поэтому ученики гимназий (а именно туда поступают те, кто решил продолжить учебу) вольны не читать художественную литературу, только если они не поступили на углубленное гуманитарное направление. Но в российской школах десятый-одиннадцатый класс является самым напряженным и последним этапом обязательного среднего образования. Поэтому нагрузка по предметам становится еще больше — этой судьбы не избегает и программа внеклассного чтения. Объемные романы Гончарова, Толстого, Достоевского требуют много времени у школьников, а в дополнение к этому Диккенс, Флобер и Ги де Мопассан также не отличаются скромностью и краткостью изложения. Но среди подобных объемов есть смысл оставить место для скандинавской литературы. В первую очередь необходимо отметить Питера Хёга (Piter Høeg), нашумевшего писателя, которые вознес Данию до уровня литературы XXI в. Единственный датчанин, чьи книги переведены более чем на тридцать языков, всемирный успех Хёга был бурно встречен и в России. И хотя некоторые его книги будут недоступны школьникам из-за пометки «18+», произведения Хёга могут быть интересны читателям, любящим загадки, мистику и неожиданные повороты сюжета. Его дебютная книга «Смила и ее чувство снега» поражает читателя философской глубиной и живостью мысли. Другие произведения Питера Хёга, такие как «Женщина и обезьяна» «Тишина» и другие носят на себе отпечаток современного скандинавского мировоззрения — простые и минималистические формы снаружи, но загадочные и глубокие внутри. Кроме того, старшеклассников могут заинтересовать произведения Карен Бликсен (Karen Blixen). Ее романтико-фантастические новеллы наполнены глубоким смыслом, автор ставит вечные вопросы добро и зла, жизни и смерти [1]. Одной из самых знаменитых стала книга «Из Африки» или «Прощай, Африка», которая легла в основу не менее знаменитого одноименного фильма. Это своеобразный «Тихий Дон», события которого разворачиваются в Кении, но тема жизни, семьи, борьбы в отношениях и поиска любви перекликаются в независимости от времени, места или языка. Именно поэтому творчество датской писательницы Бликсен могло бы стать гармоничной частью программы внеклассного чтения старших классов.

В заключение хотелось бы сказать, что целью данной статьи не являлась замена устоявшегося списка литературы. Предлагается лишь рассмотреть возможные варианты обновления или добавления некоторых достойных претендентов, которые, без сомнения, обогатят читательский опыт российского школьника. Разумеется, подобные заявления применимы к литературе любой страны, ведь все это наше общее наследие

и каждая книга ценна по-своему. Но что касается Дании, то сотрудничество и обмен опытом России с этой страной обусловлен как минимум ближайшим соседством и как максимум исторически устоявшихся культурно-правовых отношений.

### Литература

1. *Brantly S.C.* Understanding Isak Dinesen. — Columbia: University of South Carolina Press, 2002.
2. *Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф.* Методика преподавания литературы. — М.: Академ А, 1999. — С. 162.
3. *Брауде Л.Ю.* Андерсен Х.К. Сказки, рассказанные детям. Новые сказки. — М., 1983. — С. 328–332.
4. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — С. 36.
5. *Вайль П.Л.* Гений места. — М.: Изд-во «Независимая Газета», 2001. — С. 347–372.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 661. «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» Опубликовано: 19 августа 2013 г. на Интернет-портале «Российской Газеты». Вступил в силу 1 сентября 2013 г.

## БАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА XVIII ВЕКА В РОССИИ

**Аннотация:** В статье говорится о потребности возрождения интереса к изучению русских национальных традиций, к старинной моде и светскому этикету, а так же к историческим танцам.

**Ключевые слова:** Ассамблея, бал, бальная культура, XVIII век, танцы, Петр I, бальный костюм.

**Annotation:** The article refers to the need of revival of interest in the study of Russian national traditions, to old fashion and secular etiquette, as well as to historical dances.

**Keywords:** Assembly, ball, ball culture, XVIII century, dancing, Peter I, a ballroom costume.

В России бальная культура начинает развиваться в эпоху петровских времен. Бал, появившийся в России в начале XVIII в. как элемент западноевропейской культуры, искусственно привитый на русской почве, вступил в противоречие с традиционной культурой нашей страны и нарушил некоторые основы ее общественной жизни. Прежде всего, благодаря преобразованию Петра I был отменен ранее соблюдавшаяся запрет на танцы, в рамках светского общения. Петр стремился привить дворянам хорошие манеры, дать им приличное воспитание. Своеобразной энциклопедией культурного поведения молодых людей стала книга «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению».

Общественные собрания с привлечением лиц обоих полов, ассамблеи, Петр I начал устраивать в самом начале XVIII. Мысль об устройстве собраний с танцами зародилась у Петра I после его возвращения из Франции и Голландии. Изданный им указ 25 ноября 1718 г. об ассамблеях гласил: «Ассамблея — слово французское, которое на русском языке одним словом выразить невозможно; обстоятельно сказать, вольное в котором доме собрания или съезд делается не только для забавы, но и для дела; ибо тут можно друг друга видеть и о всякой нужде переговорить, также слышать, что где делается; притом, же и забава. А каким образом оныя ассамблеи отправлять, определяется ниже сего пунктом, покамест в обычай не войдет:

1. В котором доме имеет ассамблея быть, то надлежит письмо или иным знаком объявлять людям, куда вольно всякому придти как мужскому, так и женскому.
2. Ранее пяти или четырех не начинается, а далее десяти пополудни не продолжается.
3. Хозяин не повинен гостей ни встречать, ни провожать, ни потчевать и не точию выше писанное не повинен чинить, но хотя и дома не случится оно, нет ничего; но токмо повинен несколько покоев очистить, столы, свечи, питье, употребляемое в жажду, кто просит, игры, на столах употребляемые.

4. Часы не определяются, в котором быть, но кто в котором хочет, лишь бы не ранее и не позже положенного времени; также тут быть сколько кто хочет и отъезжать волен когда хочет.
5. Во время бытия в ассамблее вольно сидеть, ходить, играть, и в том никто другому перешкодить или унимать; также церемонии делать вставанием и прочим отнюдь да не дерзает под штрафом Великого орла, но только при приезде и отъезде поклоном почтить должно.
6. Определяется, каким чинам на оныя ассамблеи ходить, а именно: с высших чинов до обер-офицеров и дворян, также знатным купцам и начальным мастеровым людям, тоже знатным приказным; тоже разумеется, и о женском поле, их жен и дочерей.
7. Лакеям или служителям в те апартаменты не входить, но быть в сенях или где хозяин определит, также в Австории, когда и в прочих местах будут балы или банкеты, не вольно выше описанным служителям в те апартаменты входить кроме вышеозначенных мест». Вскоре Петром был издан указ «О достоинстве гостевом, на ассамблеях быть имеющем», регламентировавший поведение на ассамблеях.

Ассамблеи проводились обычно между Рождеством и Великим постом — это время обычно ознаменовывалось прекращением военных действий. На ассамблее созывали барабанным боем, а также прикрепленными на перекрестках объявлениями. Очередности проведения ассамблей в доме того или иного чиновника не было. Место проведения первой ассамблеи определял обычно сам император, далее выбор места зависел от обер-полицмейстера в Петербурге и коменданта в Москве. Так как к ассамблеям относились как к делу государственной важности, они проводились под бдительным наблюдением полиции, в обязанность которой входила тщательная проверка готовности помещения к проведению собрания и приему гостей.

Основным элементом бала как общественно-эстетического действия были танцы. Последовательность танцев во время бала образовывала динамическую композицию. Каждый танец, имеющий свои интонации и темп, задавал определенный стиль не только движений, но и разговора. Для того, чтобы понять сущность бала, надо иметь в виду, что танцы были в нем лишь организующим стержнем. Цепь танцев организовывала и последовательность настроений. Каждый танец влек за собой приличные для него темы разговоров. В XVIII в. было принято открывать бал польским танцем или полонезом, который вошел в моду при Екатерине II. Продолжался он полчаса, и все присутствующие должны были принять в нем участие. Этот танец — торжественное шествие, во время которого дамы встречают кавалеров. Иностранцы называли его «ходячий разговор». Кавалеры на балах заранее записывались, приглашая дам на разные танцы. Вторым танцем на балу был вальс. Этот романтический трехдольный танец состоял из постоянно повторяющихся движений — партнер кружил свою даму по

залу, держа ее за талию. Завершал балы котильон, бальный танец-игра французского происхождения, близкий контрдансу, непринужденный и шаловливый. Он известен с XVIII в. По заведенному порядку, хозяин дома выбирал между молодыми женщинами «царицу бала» и преподносил ей букет цветов. В конце ассамблеи «царица» вручала этот цветок одному из кавалеров, что значило: в следующий раз ассамблея будет у него в доме. [3, 90–98]. Дамский бальный костюм состоял из пышного платья, под которым находились сложные кринолиновые конструкции и корсетные лифы, приподнимающие грудь. Главной задачей становилась сложная процедура забеливания париков и лиц — облик должен быть максимально уподоблен фарфоровым скульптурам. Макияж XVIII в. стирал возрастные отличия. Обязательным элементом макияжа были «говорящие» искусственные родинки и перламутрово-розовый румянец. Интересным аксессуаром балов прошлых столетий является бальная записная книжка или агенда. Это небольшой альбом, где записывались имена кавалеров, приглашавших даму на танец. Иногда вместо агенды могла использоваться обратная сторона веера. Бальные книжечки прикреплялись к поясу платья и служили подспорьем для памяти — дать обещание двум кавалерам на один танец не только считалось дурным тоном, но могло привести и к дуэли между претендентами, поэтому, оказавшись в ситуации подобной неосмотрительности, даме рекомендовалось пропустить танец. В случае поступления приглашения на танец одновременно от двух кавалеров, дама могла сделать выбор в пользу одного из них. По указу Петра I в 1700 г., дворянам и горожанам было запрещено ношение старого русского костюма и вместо него были установлены следующая форма для мужчин — короткие прилегающие кафтан и камзол, кюлоты, длинные чулки и башмаки с пряжками, белый парик или напудренные волосы, бритое лицо, так же кавалеры должны были выглядеть и на балах [2, 9–11].

Необходимо отметить, что бал был не только частью культуры XVIII, XIX и начала XX в., но и составляющей частью жизни людей в обществе. С течением времени менялись традиции, в том числе и традиции бальной культуры. В России в XX в. вследствие исторических событий балы потеряли свою популярность и актуальность. Постепенно культура танца пришла в упадок.

### Литература

1. Колесникова А. Бал в России. XVIII — начало XIX века. — СПб.: «Азбука-Классика», 2005. — С. 304.
2. Коршунова Т.Т. Костюм в России XVIII — начала XIX века: Из собрания Государственного Эрмитажа. — Л.: Художник РСФСР, 1979. — С. 9–11.
3. Лотман Ю.М. Беседа о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). — СПб.: Искусство-СПб., 1994. — С. 90–98.
4. Юрьев, Владимирский. Правила светской жизни и этикета: Хороший тон. — М.: Горизонт, 1991. — С. 328.

ЧАСТЬ 3.  
ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

*В.В. Кириллова, Н.И. Полторацкая*

РОЛЬ И МЕСТО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО  
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** *В статье рассмотрены некоторые аспекты преподавания иностранных языков в технических вузах. Разработка совместных образовательных программ предоставляет возможность и необходимость внесения изменений в учебные планы преподавания иностранных языков, уделяя особое внимание взаимоотношению языков и культур. Рассмотрены конкретные примеры таких программ, с целью внесения изменений в рабочие программы и определения уровня владения иностранным языком и межкультурной коммуникацией у студентов и аспирантов технических вузов России.*

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, иностранные языки в технических вузах, языковой барьер, культурный барьер, высшее техническое образование, компетентностный подход.*

**Annotation:** *Some aspects of foreign language teaching at technical universities are presented. The scheme of double diploma gives an opportunity and necessitates making deep changes in the schedule, paying special attention to cross-cultural aspect. Some examples of such programs and changes are presented to assess the level of foreign language knowledge and the impact of cross-cultural communication on higher technical education.*

**Keywords:** *cross-cultural (intercultural) communication, foreign language teaching at technical universities, language barriers, cultural barriers, higher technical education, competence approach.*

Поиск оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями преподавания иностранных языков в технических вузах привел к использованию расширенного спектра компетенций по межкультурной коммуникации. И хотя сам термин «межкультурная коммуникация» не включен в раздел компетенций в неязыковых вузах, практическая работа по изучению иностранных языков в условиях вхождения России в международное

образовательное пространство со всей очевидностью требует принимать во внимание взаимоотношение и взаимодействие языков и культур. В последние десятилетия стало совершенно очевидным, что эффективные контакты с представителями других культур не принесут желаемого результата без практических навыков межкультурного общения, и формирование межкультурной компетентности является одной из целей современного высшего образования.

Интересным и уже общеизвестным является тот факт, что именно преподаватели иностранных языков являются первопроходцами в изучении межкультурной коммуникации и обучении ее основам студентов, магистрантов и аспирантов в российской научной среде и в системе высшего образования.

Для технических, неспециальных вузов включение компетенций по лингвострановедению и межкультурной коммуникации, действительно, ново. Но даже при отсутствии стандартов на многих кафедрах иностранных языков в течение уже многих лет студентов обучали основам страноведения. В тех вузах, где система электронного тестирования приняла вполне устойчивые формы, преподаватели вынуждены использовать часть и так невеликой нагрузки по иностранному языку на изучение вопросов страноведческого характера. Безусловно, подобная деятельность преподавателей требует более упорядоченной и стабильной методической основы, и в этом опыт преподавателей филологических факультетов и лингвистических университетов трудно переоценить [1, 38].

Система высшего образования претерпевает в настоящее время существенные или, как любят говорить филологи, драматические изменения. Эти изменения затрагивают не только всю систему снизу доверху в отдельно взятой стране, скажем, в России, но и все страны Европы. Общеизвестен тот факт, что европейское высшее образование утратило позицию номер один в мире. Более того, сейчас оно испытывает сильнейшее давление со стороны нетрадиционных и неевропейских провайдеров высшего образования в лице различных сетевых кампусов, виртуальных университетов и т.д. Отстоять свою самобытность и стать более привлекательным для различных потребителей образовательных услуг поможет европейскому образованию, как считается, бинарная система, аккредитационные советы по оценке качества образования в различных странах и система накопления и перевода образовательных кредитов.

Много раз упоминались причины, вызвавшие необходимость подобных изменений: процессы глобализации, интернационализация образования, развитие информационных технологий в области образования. Единая Европа на пути создания единой системы высшего образования. В исследовательской литературе нам приходилось сталкиваться и с таким

понятием как «единый плавильный европейский котел» по аналогии с американским плавильным котлом. Но если в случае с Америкой, говорят о создании единой американской нации, европейский котел подразумевает единое образовательное пространство. Не вызывает сомнения тот факт, что создание подобного пространства выдвигает на первое место культурологические и коммуникационные вопросы. Ни о какой единой европейской нации пока говорить не приходится и в связи с этим необходимо обучать студентов и магистрантов с учетом различных национальных особенностей народов Европы. Более того, последние события во Франции и Германии показывают рост национального самосознания, пусть еще и в несколько националистическом духе. Надеемся, что экстремистская пена вскоре спадет, и мы вновь увидим рост национальных культур и в том числе различных систем образования.

Посредством разработки совместных образовательных программ предоставляется возможность для выхода на образовательные рынки других стран (в том числе и СНГ) для популяризации и экспорта российского высшего образования за рубежом, а также для создания единого европейского рынка труда, что важно для трудоустройства будущих выпускников и, тем самым, для мотивации их выбора.

В Санкт-Петербургском государственном технологическом университете растительных полимеров на протяжении нескольких лет ведется подготовка магистрантов по системе «двойных дипломов». Университет заключил договоры о совместном обучении с технологическим университетом в Лаппенранте и Миккеле (Финляндия), а также о длительной (в течение 1–2 лет) инженерной стажировке выпускников на заводах Andritz group (Германия). Подготовка магистрантов и специалистов к обучению и работе зарубежом включала не только обучение иностранному языку для научного общения со специалистами в научно-технических областях, но и к реальному и полноценному общению. Во время занятий преподаватели старались создать обстановку реального общения, чему в огромной степени способствовали иностранные специалисты, приезжающие в Санкт-Петербург для чтения лекций на иностранном языке. Студенты участвовали в научных дискуссиях на иностранном языке, в обсуждении научной литературы, оттачивая навыки общения с представителями другой культуры, повышая свой уровень понимания и передачи информации. Этому также в немалой мере способствуют совместные краткосрочные семинары студентов и преподавателей, проводимые в вышеупомянутых университетах и лабораториях.

Проблема межкультурной коммуникации не сводится исключительно к языковой проблеме. Знание языка носителя иной культуры необходимо, но еще недостаточно для адекватного взаимопонимания участников коммуникации. Более того, межкультурная коммуникация

предполагает существование не только расхождений между двумя различными языками, но и различия при использовании одного языка. При подготовке магистрантов к прохождению обучения и стажировки в ФРГ преподавателям кафедры иностранных языков приходится учитывать отличия в коммуникации между жителями «старых» и «новых» земель.

Отличия в культуре народов Финляндии и Германии еще раз подчеркнули на практике подготовки, что языковой барьер — не единственное препятствие на пути к взаимопониманию, отсутствие которого непременно сказывается на результатах совместной научной работы и обучения. Национально-специфические особенности различных культур требуют своего серьезного изучения [2].

Перед преподавателем иностранного языка в техническом вузе в настоящее время стоит чрезвычайно трудная задача — максимальное развитие коммуникативных способностей современного вузовского специалиста как широко образованного человека, имеющего фундаментальную подготовку.

Как показала практика, даже глубокого знания иностранного языка недостаточно для эффективного общения с его носителем: каждое слово другого языка отражает другой мир и другую культуру, «за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» (С.Г. Тер-Минасова). Главная задача в изучении иностранных языков как средства коммуникации заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [3, с. 575].

Очевидно, что парадигма образования, его организация, содержание и желаемые результаты изменились и меняются в разных направлениях. Эти изменения стали более заметны и более необходимы в настоящее время — время создания единого образовательного пространства. Также очевидно и то, что изменения будут происходить и в дальнейшем, все более затрагивая саму систему образования. Но как всегда, исследователи и преподаватели призывают рассмотреть и обсудить достоинства существующих систем, чтобы развивать их в дальнейшем, и определить и признать устаревшие и непродуктивные элементы системы, с целью их устранения.

Современное образование строится на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход — это метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества профессионального образования. Компетентность предполагает не только сформированные умения, но и постоянное обновление знаний, мобильность и готовность применить эти знания в конкретных ситуациях для успешного функционирования в обществе. Эти качества определяют

уровень профессионализма и квалификации и непосредственно связаны с понятием профессиональной компетенции. Содержание профессиональной компетенции той или иной специальности определяется уровнем соответствия профессиональных знаний и умений нормативным требованиям, степенью профессиональной подготовленности в определенной сфере деятельности [4, с. 377].

Новые условия жизни радикально изменили задачи подготовки специалистов, и обучение иностранным языкам в технических вузах также требуется усовершенствовать. Современному обществу требуются специалисты со знанием не только иностранного языка, но и культурных традиций и межкультурного общения. Преподавателям кафедр иностранных языков не стоит объяснять, что это выходит далеко за рамки собственно знания языка, которым общение между людьми не исчерпывается.

Пожалуй, вопрос о межкультурной коммуникации наиболее остро стоит при обучении иностранным языкам именно в технических вузах. Традиционно, страноведческий аспект образования является неотъемлемой частью преподавания иностранного языка. Но если в средней школе учебная нагрузка позволяет достойно знакомить учеников с культурой и историей стран изучаемого языка, включая и вопросы межкультурной коммуникации, то в технических вузах ситуация намного сложнее.

Помимо изучения иностранного языка как совершенно иной языковой системы, где отражается ментальность другого народа, его культура, история, необходимо сформировать и вторичную картину миру, которая усваивается при изучении других языков. Возможности для достижения этих целей можно разделить на две большие группы: 1) экстралингвистические (привлечение фоновых знаний, общей эрудиции студента и т.д.), и 2) интралингвистические (среди которых дидактические играют одну из самых главных ролей).

Как правило, отсутствие знаний по какому-либо предмету всегда можно восполнить, обучая студентов согласно стандартам. Однако, те же электронные экзамены (тесты) по иностранным языкам по проверке «остаточных знаний» студентов предлагают студентам механического факультета ответить: «Кем была Маргарет Тэтчер до того, как стала премьер-министром?» Смею напомнить, что для большинства 18–19-летних студентов личность Маргарет Тэтчер мало известна. Показательным также является пример теста для студентов технологического факультета, где несколько вопросов касались политической системы в Канаде, вопрос о главе государства и определения количества палат канадского Парламента.

Обучение студентов неязыковых вузов вопросам межкультурной и страноведческой направленности во время изучения иностранного

языка требует особого подхода к форме и содержанию преподавания. Практика показывает, что большую часть этих вопросов мы вынужденно выносим за рамки учебной нагрузки во внеаудиторную работу либо, в лучшем случае, на факультативные занятия. Нам представляется возможным привлечь к данному процессу и учебные часы, выделяемые для самостоятельной работы студентов.

При обучении межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка необходимо учитывать так называемые скрытые трудности речепроизводства и коммуникации. Они обусловлены непотворимостью лексико-фразеологической сочетаемости каждого слова в рамках конкретного языка. Такая специфика становится очевидной при сопоставлении языков. Поэтому при изучении иностранных языков важно заучивать слова, не в отдельности, а в естественных устойчивых сочетаниях. Данное утверждение тем более справедливо при изучении технического иностранного языка, где контекстуальное значение термина варьируется в зависимости от его окружения, а такое понятие, как региональная синонимия вызывает необходимость заучивать большее количество терминов. Основанием для подобного утверждения служит наш многолетний опыт изучения технической литературы на английском и французском языках по технологии производства бумаги, картона и целлюлозы в различных странах мира. В зависимости от того, в какой стране российские учащиеся проходят стажировку, учатся в магистратуре или аспирантуре им приходится актуализировать тот или иной набор терминов и тот или иной набор правил социокультурного поведения.

Помимо владения иностранным языком, важно не только знать принципы межкультурной коммуникации, но и применять и совершенствовать их на практике. Полезно и необходимо развивать быстроту мышления, а также способность выражать мысль разными способами, что в условия изучения технического иностранного языка представляет определенную трудность. В процессе подготовки доклада на международную конференцию, презентации на семинар или отчета о прохождении практики в иностранной фирме или на зарубежном предприятии российские учащиеся испытывают меньшие трудности в языковой терминологической области, нежели в конкретной ситуации общения при производстве речи.

Процесс межкультурного общения предъявляет повышенные требования к прочности владения общеязыковой лексикой, терминологией специальности, уровню сформированности грамматических навыков. Аксиомой является утверждение, что прочное владение языковым материалом достижимо только при комплексном обучении всем видам речевой деятельности — аудированию, говорению, чтению и письму.

Еще одной особенностью изучения вопросов межкультурной коммуникации в неязыковых вузах — это уровень, на котором проходит ее изучение и осуществление. Общеизвестен тот факт, что существует несколько таких уровней: межличностный уровень коммуникации, межкультурная коммуникация в малых группах и межкультурная коммуникация в больших группах [5, 100]. В силу специфики подготовки преподаватели иностранных языков сосредоточены на обучении учащихся (студентов, аспирантов, магистрантов) на первых двух уровнях и, даже в большей степени, на первом, межличностном. Именно на межличностном уровне сосредоточены все барьеры изучения: языковые и неязыковые, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления и, пожалуй, наиболее сложные на данном этапе — возраст, пол, изучаемая специальность и различия в социальном статусе.

Форма и содержание преподавания являются основными и неотъемлемыми параметрами как по отношению ко всему учебному плану, так и к конкретной ситуации, возникающей в процессе обучения. На каждом отдельном уровне преподавания, начиная с каждого отдельного преподавателя, каждого отдельного учебного подразделения, будь то кафедра или факультет, и, заканчивая учебным отделом целого вуза, возникает необходимость решения определенных дидактических задач. Такие задачи должны решать те, кто обладают ответственностью за принятие решений и имеют возможность влиять на сам процесс принятия этих решений. Они должны выбирать **что** (содержание) и **как** (форма) они собираются преподавать и обучать и от них также требуется обосновать **зачем** (цель). Все вышеприведенные факты с необходимостью ставят вопрос об увеличении часов нагрузки для преподавания иностранных языков в технических вузах, с целью включения межкультурной коммуникации как аспекта изучения в профессиональной подготовке специалиста технического вуза.

Нам кажется неоспоримым тот факт, что выпускники технических вузов, начинающие свою карьеру за границей, испытывают наибольшие трудности именно в сфере межкультурной коммуникации. Тем очевиднее тот факт, что нам необходимо готовить специалиста всесторонне образованным человеком с фундаментальной подготовкой. Иностранный язык для такого специалиста — и инструмент, и часть культуры. Профессионализм выпускника вуза, и неязыкового в том числе, владеющего знаниями в области межкультурной коммуникации, базируется не только на знании всех аспектов иностранного языка, но и на более глубоком понимании социокультурного и лингвострановедческого аспектов.

Рецепта «хорошего» преподавания не существует. Если бы он был, то процесс обучения был бы очень прост: нужно, лишь следовать

инструкциям, изложенным в этом рецепте. Никто не подвергает сомнению все изложенное как основополагающие утверждения касательно целей современного высшего образования; проблемы начинаются, когда предпринимаются попытки по внедрению и применению этих утверждений в практике преподавания дисциплин. И решение этих проблем напрямую связано с необходимостью принимать как данное существование определенного методического и методологического дефицита в процессе обучения, поскольку дисциплина «межкультурная коммуникация» читается в основном в гуманитарных вузах, да и то не во всех.

Преподавание, обучение должно доводить до сознания студентов смысл и содержание изучаемого предмета таким образом, чтобы создать плодотворный процесс изучения дисциплины, как с точки зрения науки, так и с позиции студентов. Преподаватели имеют склонность полагаться на уже привычные и апробированные методы, а именно, чтение лекций, выполнение упражнений, проведение лабораторных занятий, зачастую, не принимая во внимание тот факт, насколько используемые конкретные методические приемы помогают создать творческую атмосферу восприятия знаний. Более того, довольно часто такой параметр успешного восприятия знаний, как создание процесса самостоятельного изучения и образования («learning»), не принимается во внимание.

Говоря о диалоге культур, процессах интеграции и гуманизации образования, нужно отметить, что преподаватели иностранных языков зачастую сталкиваются с очень низким уровнем знаний родного языка, культуры русского (российского) народа. Такое положение вещей усугубилось с введением ЕГЭ и особенно ярко проявляется среди студентов технических вузов. Но и преподаватели переводческих факультетов лингвистических университетов сетуют на низкий уровень владения русским языком своими студентами. Все тонкости и вся глубина проблем межязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно очевидными при сопоставлении иностранного языка с родным и чужой культуры со своей. В лингвистических вузах и на филологических факультетах предлагается ведение параллельных курсов по изучению иностранного языка и культуры и родного языка и культуры. Интересны примеры, когда такие курсы читаются носителями языка и культуры (наши специалисты по русской истории, культуре и т.п.) и иностранцами, рассказывающие об их восприятии России и русских [2, 34].

К большому сожалению, подготовка студентов неязыковых вузов по межкультурной коммуникации в основном проводится на занятиях по изучению иностранных языков. Тем не менее, наличие определенных часов учебной нагрузки по русскому языку для студентов технических

специальностей и введение факультатива по русскому языку и литературе для аспирантов и магистрантов позволило снять некоторые наиболее острые вопросы при изучении конфликта культур. К тому же в процессе подготовки магистрантов и аспирантов преподаватели обладают более широким спектром методических приемов и, что самое важное, обучающиеся с большим желанием и усердием принимают участие в определении и снятии культурного барьера, который гораздо опаснее и неприятнее языкового.

## Литература

1. *Антипов Г.А., Донских О.А., Морковнина И.Ю., Сорокин Ю.А.* Текст как явление культуры. — Новосибирск, 1989. — 77 с.
2. *Тер-Минасова С.* Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. — URL: [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Ter/\\_index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_index.php)
3. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. — М., 1990. — 120 с.
4. *Астафьева О.Н., Захарова О.А.* Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества // Медиакультура новой России: мат-лы междунар. науч. конф. Т. 2. — Екатеринбург-М.: Академический проект, 2007.
5. *Хохлова И.Н.* Межкультурная коммуникация. Понятия, уровни, стратегии // Актуальные проблемы филологии: мат-лы междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 98–101.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ)**

**Аннотация:** *В данной статье говорится о формировании лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов-филологов на примере глагольной лексики. Представлена модель работы со студентами-филологами на основе лексико-семантической группы глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению.*

**Ключевые слова:** *лингвокультурологическая компетенция, обучение русскому языку как иностранному, глагольная лексика.*

**Annotation:** *This article refers to the formation of linguo-cultural competence of foreign students-philologists on the example of the verbal lexicon. Presents a model of work with students-philologists on the basis of the lexical-semantic group of verbs of speech, characterized by sound and pronunciation.*

**Keywords:** *linguo-cultural competence, teaching Russian as a foreign language, the verbal lexicon.*

В современной методике обучения русскому языку как иностранному особое значение уделяется лингвокультурологическому подходу, в рамках которого осуществляются методически ориентированные описания различных аспектов языка и прежде всего — его лексического состава. Как подчеркивают исследователи, «лингвокультурология анализирует лексические единицы, выявляет в их структуре культурообусловленные смысловые компоненты и разрабатывает различные способы использования слова как инструмента для приобщения изучающих иностранный язык к миру соответствующей национальной культуры» [3: 35].

Лингвокультурологический подход позволяет рассматривать предмет обучения не как застывшую систему правил, которую студент автоматически заучивает, а как феномен культуры, выражающий в языковых единицах ментальность и менталитет народа, его опыт, историю, оценки (А. Вежицкая, Г.М. Васильева, В.В. Воробьев, В.В. Красных, И.П. Лысакова, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова и др.). Принципиально важным представляется то, что «лингвокультурологический подход позволяет студентам сформировать достаточно полную картину иноязычной действительности посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения культурных сфер» [5: 105].

Поскольку «именно лексико-семантический уровень языка, выступает не только в роли бесстрастного «отражателя» реальных сущностей,

но и в роли транслятора национальных ценностей культуры в языковые сущности» [2: 101], то без глубокого погружения в содержание лексического уровня языка коммуникативная компетенция иностранных студентов, изучающих русский язык, не может быть сформирована. Лингвокультурологический потенциал лексики проявляется в различных контекстах и, прежде всего, в текстах художественной литературы, поскольку дополняет, расширяет, уточняет не только словарные дефиниции, но и так называемую экстралингвистическую ситуацию. Говоря о глагольной лексике, то ее лингвокультурологический потенциал проявляется, прежде всего, в контексте, поскольку именно в предложении происходит соотнесенность семантической структуры предложения с изображаемой экстралингвистической ситуацией (Апресян, 1996 и др.). Как известно, идея соотнесенности ситуации и семантики предиката является одной из центральных в лексикографической концепции Ю.Д. Апресяна, который утверждает, что «языком толкования предикатной (в частности глагольной) лексемы является выполненное на упрощенном и стандартизированном естественном языке исчерпывающее и избыточное описание ситуации (физической или ментальной), которая ею обозначается. Описать ситуацию исчерпывающим и избыточным образом значит назвать всех ее участников и только их, указав все свойства каждого участника и отношения между ними и только эти свойства и отношения» [1: 19]. При этом существенно, что для студента, изучающего русский язык важно «освоить как стандартные способы выражения знаний о ситуациях процессуально-событийного мира, так и нестандартные, образные» [6: 11].

Уровень владения языком в современных методических концепциях является основой иноязычной коммуникативной компетенции, которая требует «определенного уровня владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющего обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать своё речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения и создающего основу для коммуникативного бикультурного развития» [7: 97–98].

Внутри иноязычной коммуникативной компетенции выделяются различные виды знаний и умений, при этом определяющее место среди них принадлежит лингвистическим, культурологическим и социокультурным знаниям. Умение варьировать средства передачи мысли, выражая заданный смысл разными способами, рассматривается Ю.Д. Апресяном в качестве основного условия владения языком и, соответственно, требует от студентов как исчерпывающих знаний о собственно лингвистических характеристиках предмета обучения, так и о его лингвокультурологическом потенциале, который проявляется в культурно значимых

контекстах. Ввиду этого правомерно говорить о необходимости формирования у студентов-филологов лингвокультурологической компетенции, в рамках которой осуществляется синтез различных знаний и умений — знаний о системе языка и культуре, воплощенной в этом языке, а также овладение совокупностью умений и навыков, проявляемых в условиях конкретной речевой ситуации.

Таким образом, концепция лингвокультурологической компетенции ориентирована на выработку у студентов навыков и умений восприятия глубокого лингвокультурологического смысла, «а не просто знания «языкового ярлыка», который требует дальнейшей когнитивной расшифровки и знания реального «общения с предметом» [4: 49].

Остановимся на методике работы по формированию лингвокультурологической компетенции у студентов-филологов на основе лексико-семантической группы глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению. Для этого необходимо решить следующие задачи:

- обосновать необходимость включения данных глаголов в содержание обучения русскому языку иностранных студентов-филологов;
- определить основные принципы их отбора;
- определить методически релевантную тематическую структуру учебной лексико-семантической группы, позволяющую представить все важнейшие аспекты этой группы (отражающую основные параметры звучащей речи, связанные с различной степенью силы и высоты голоса, четкости и скорости речи, артикуляционными особенностями произношения, различными отступлениями от произносительной нормы, а также с ее возможностью передавать внутреннее состояние человека и др.);
- в соответствии с принципом полноты семантического описания разработать методику поэтапной семантизации данных глаголов: для этого на основании анализа словарных толкований выявить как типовую семантику основных тематических подгрупп, так и различные способы её конкретизации и стилистической дифференциации;
- выявить типичные текстовые конкретизаторы, позволяющие расширить словарные толкования данной глагольной лексики и эксплицировать их оценочное содержание в учебных целях;
- систематизировать наиболее существенные морфологические, синтаксические и стилистические характеристики глаголов, передающих особенности внешней стороны речи, что способствуют возникновению у студентов умения свободно оперировать различными средствами номинации звуковой стороны речи и ведет к формированию способности к перефразированию, необходимой для студентов-филологов;

- разработать методику обучения глагольной лексике на основе ЛСТ с учетом лингвокультурологического потенциала на основе учебного тематического словаря-справочника и аутентичных текстов.

Отметим, что особенности звучащей речи не являются её исключительно внешним параметром, а способны передавать культурологически значимую информацию о возрастных, социальных, профессиональных, гендерных характеристиках, а также о психологическом, эмоциональном состоянии, характере и намерениях «человека говорящего», они должны быть учтены при формировании содержания обучения иностранных студентов-филологов в рамках лингвокультурологического подхода.

Таким образом, эффективное обучение лексике, в том числе глагольной лексике, в рамках лингвокультурологического подхода предполагает решение ряда вопросов: о её систематизации, о связи с другими уровнями языковой системы; о критериях и принципах отбора лексики для различных этапов обучения; об учете культурной информативности, существующей на различных уровнях содержания слова.

## Литература

1. *Апресян Ю.Д.* О толковом словаре управления и сочетаемости русского глагола // Словарь. Грамматика. Текст. — М.: Ин-т рус. яз., 1996. — 476 с.
2. *Васильева Г.М.* Национально-культурная специфика семантических неологизмов: лингвокультурологические основы описания. — СПб.: Сударыня, 2001. — 211 с.
3. *Васильева Г.М., Некора Н.Е.* Особенности национальных культур в зеркале языка: монография. — СПб.: Изд-во СПбГУВК, 2012. — 221 с.
4. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы): монография. — М.: Изд-во РУДН, 1997. — 331 с.
5. *Дигина О.Л.* Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Научный журнал LINGUA MOBILIS. — URL: [linguamobilis.ucoz.ru/2009-4/digina.pdf](http://linguamobilis.ucoz.ru/2009-4/digina.pdf)
6. *Русские глагольные предложения: экспериментальный синтаксический словарь / под ред. Л.Г. Бабенко.* — М.: Флинта, Наука, 2002. — 462 с.
7. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж: Истоки, 1996. — 239 с.

## ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация:** *Духовная составляющая образования — его онтологическая укорененность, так как учебный процесс (по своей сути системный), реализующийся в процессе коммуникации-общения, происходит через внутренний резонанс участников и их обращение в область общего источника информации-формализации-систематизации, внеположенного участникам и ситуации.*

**Ключевые слова:** *духовность, образование, коммуникация, общение, общий (онтологический) источник информации-формализации-систематизации.*

**Annotation:** *The spiritual constituent of education is its ontological rootedness, for the educational process (systemic process per se) happening as communication-communication process takes place through the inner resonance of the participants and their going into one external corporate source of information-formalization-systematization external both to the participants and the situation.*

**Keywords:** *spirituality, education, communication, communion, one corporate (ontological) source of information-formalization-systematization.*

Процесс обучения исследуется со множества сторон, и в последнее время в фокусе находится понятие «духовности» образования, которое в свою очередь рассматривается в разных аспектах, например: духовность учащегося и учащего, духовность и развитие личности, духовность как цель образовательного процесса, техники введения духовности в учебный процесс, подготовка к духовному опыту в учебном процессе, духовность за рамками учебного процесса, духовность как животворящее начало образования, духовность как цель образования, духовность как стимул и движущая сила креативности, духовность как дополнительное измерение знания, духовность и связь/отношения и т.п. (см. [1, 4], [6–8], [16–21] и др.). Посмотрим на учебный процесс как на процесс коммуникации/общения и в этом ракурсе на его духовную составляющую.

Понятия общения и коммуникации кто-то отождествляет, кто-то различает. Например, общение трактуется не как простая передача информации от одного индивида к другому, но как такая коммуникация, в которой происходит взаимодействие не столько людей в обществе, сколько общественных индивидов [10; 43]; человек общается как вещь — физически, как растение — реактивно, как животное — инстинктивно, как человек — разумно [3; 236], коммуникация — «цепь выражений и отражений, субъективаций и объективаций» [3; 98], «в терминах системного анализа общение может быть понято как система, включающая в себя коммуникантов и средства общения» [12; 3], при этом коммуникант — это личность из дихотомии «личность — общество», и далее

всё сводится только к деятельности; некоторые сводят общение только к психо-физиологии [13]. Даже если не учитывать терминологических «сбоев» в этих и т.п. определениях, то и по содержательной стороне видно, что принципиальное различие общения и коммуникации авторами не ощущается. Однако, в сущности, коммуникация вряд ли сводима к чисто информационному процессу.

Для пояснения вышесказанного и для рассмотрения ситуации общения, в частности, в преподавании, необходимо обратить внимание на еще два момента. Казалось бы, общение — это процесс, в котором информация передается без особых потерь, однако, только обмен информацией как цель общения — это мнимость. Информация, взятая сама по себе, обращается в незначимое. Подлинная цель и ценность общения — во взаимопонимании, будь оно основано на любви к учителю или ходу его мысли, или любви со знаком минус — зависти, или на чувстве тайны и т.д., хотя, несомненно, без желания или потребности передать информацию общение также состояться не может. Одно без другого не существует. Эти две ценности конкурируют, и либо обе достигаются, либо обе не достигаются.

Посмотрим на процесс общения в двух срезах: информационном и оформляющем (с точки зрения оформления и языковой системы). Можно показать, что любому высказыванию и тексту присущи так называемые резонансные характеристики: интонация автора, авторское «как» — то есть личностный путь мышления: дискретность мышления и проявленность скачка при переходе к более значимой единице текста и т.д.; иными словами, то, что резонансно вызывает «силовое поле» нашей мысли при восприятии или чтении и заставляет через сочувствие и сопереживание идти своим параллельным путём к тем же выводам. Отсюда получается, на первый взгляд, парадоксальный вывод для методики: человеку нельзя передать информацию, но можно только указать на ее источник (например, источник информации, из которого в силу своей свободы человек и черпает «информацию»).

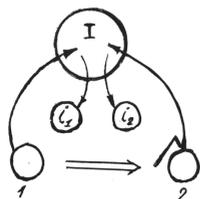


Схема 1.  
Ситуация «ведение»

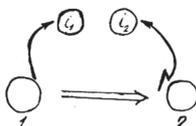


Схема 2.  
Ситуация «узнавание»

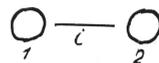


Схема 3.  
Ситуация «накопление»

Схемы 1, 2, 3 раскрывают взгляд на процесс передачи информации (в частности, в ситуации обучения).

Схема 1 соответствует тому, о чем говорилось выше. Передающий (1) имеет некоторую информацию в личной форме ( $i_1$ ) из общего источника (I). Чтобы передать ее другому лицу (2), первый должен возбудить резонанс во втором в сторону источника, и только тогда второй сможет сформировать ту же информацию, но в *собственной* форме ( $i_2$ ), и сравнить с предлагаемой. Даже выраженные одинаковыми средствами,  $i_1$  и  $i_2$  будут представлять ту же и не ту же информацию, то есть сама информация будет той же и не той. Чтобы общение продолжалось, обращения в область источника должны продолжаться с обеих сторон, причем максимальный эффект достигается, если эти «колебания» резонируют.

По сравнению со схемой 1 схема 2 является усеченной. Она представляет похожий взгляд, но только констатирующий результат процесса: первый человек возбуждает резонанс во втором, который создает свою информацию и сравнивает ее на «похожесть» с предлагаемой. Отсутствует обращение к общему источнику, то есть информация «теряет» нечто объединяющее. Схема 3 отражает бытующую особенно в педагогике ситуацию: первый (обучающий) передает информацию напрямую, а второй (обучаемый) накапливает получаемую информацию. Этот процесс по сути можно было бы отождествить с процессом, когда что-то набивают чем-то, что равносильно совершенно недопустимому взгляду на человека (даже если это происходит неосознанно).

При появлении потребности «передать» информацию, так же как и при необходимости ее принять, человек, имея знание от источника, оказывается перед огромным количеством выразительных средств [9; 14] и сначала как бы без возможности оформить, формализовать это знание. Создается некое облако, для оформления которого начинается процесс сужения через обращение к источнику формализации (F), выход из которого сопровождается некоторой формализацией в *собственном* для каждого человека виде ( $f_1, f_2$ ) плюс чувством ускользания оттенков знания (схема 4).

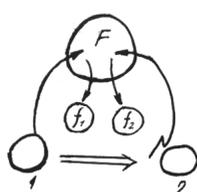


Схема 4

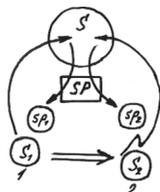


Схема 5



Схема 6

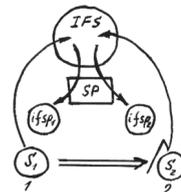


Схема 7

Возникающее желание охватить фиксацией всё облако дает осознание полноты знания без возможности передать его полностью, но,

если довести формализацию до предела, то это убьет знание, ради которого формализация совершалась. Поэтому начинается совместный процесс поиска через возврат в область источника, и эти колебания повторяются до тех пор, пока продолжается общение. По-видимому, максимальное взаимопонимание будет достигаться, когда такие наполненные информацией колебания будут резонировать. Сама формализация соотносится с языковой системой, которая также включена в процесс общения.

Из того факта, что не существует совпадения темпов мышления [15; 35] и, следовательно, возможно либо опережение, предугадывание, то есть ускоренное или активное восприятие, либо — отставание, запоминание и последующее осознание, то есть замедленное или пассивное восприятие, вытекает, что, во-первых, каждый из участников общения обладает собственной языковой системой ( $S_1$ ,  $S_2$ ), реализующей сам язык и допускающей несоответствие темпов мышления, и, во-вторых, что при общении создается промежуточная языковая система ( $SP$ ) из общего источника ( $S$ ) и системы как реакции на каждое сообщение у каждого участника ( $sp_1$ ,  $sp_2$ ). Следует заметить, что все три системы — это не системы типа языка-посредника системообразования в понимании И.А. Мельчука и его последователей [11;135],[14].  $sp_1$  и  $sp_2$  — это системы, возникающие в результате резонансного всплеска при общении,  $SP$  — система, промежуточная между участниками (схема 5), о которой говорят «возникло взаимопонимание», «нашли общий язык» и которая позволяет каждому участнику говорить *на своем языке*, не стремиться говорить на языке собеседника и высказывать как бы больше того, что он знает. Она дает каждому возможность не только говорить, но и слушать, причем не только собеседника, но и себя, а еще точнее — слушать то, что исходит от общего источника информации. Такое общение есть взаимообогащение, то есть ситуация, о которой говорят: одна голова — хорошо, а две — лучше, тогда как ситуация общения через язык-посредник (схема 6) — это ситуация потери, когда каждый участник (по условию ситуации) не должен выходить за рамки предписанного и стремиться выйти в область общего источника, то есть добровольно отказывается от обогащения. Таким образом, любое истинное общение — обогащение: обогащаются участники, обогащается сам язык, потому что ни одна из возникающих систем не исчезает бесследно, проникая в те, что существовали прежде.

Если сравнить и наложить три схемы — третью, шестую и седьмую, соответствующие трём взглядам на процесс общения, то получится схема, интерпретирующая в определенном ракурсе процесс общения в полноте (схема 7), когда происходят колебания между областью источника и личностными реализациями. Именно резонанс таких содержательно полных

колебаний и важен в общении сам по себе, информация же уходит на «задний план», так как то, что получают участники общения, превышает по ценности и важности этот исходный материал. Информация не исчезает, а передается среди всего того, что возникает при общении, или не передается, и это означает, что она не имела смысла.

С этой точки зрения общение отличается от коммуникации степенью совместного проникновения общающихся в область источника, в целом же, коммуникация — это этап, предшествующий общению, в задачу которого входит возбудить в общающихся резонанс. Если такая задача не ставится или не осуществляется, то либо возникает ситуация отсутствия общего языка, поскольку до начала общения информация у каждого абсолютно индивидуализирована и не пригодна для другого, либо возникнет эффект «гипноза» (то есть односторонняя активность, подавление одного участника другим), завершающийся только фиксацией информации (например, бездумное запоминание и повторение услышанного), причем в сглаженном, бессодержательном виде. Либо возникает ситуация, когда выдвигается задача максимальной простоты изложения и неизбежно всё мобилизуется на использовании клише, штампов и т.п., которые не вмещают в себе информацию (такой язык будет абсолютно общим, но тавтологичным). Если удастся ее сжать или растянуть, то либо она сама по себе малоценная (и тогда нет не только общения, но и коммуникации), либо она оказывается настолько скомпрометированной средствами передачи, что возникает невольное чувство беспокойства, и тогда открывается выход к общему источнику, то есть к общению.

Таким образом, коммуникацию можно рассматривать как установление связи (ср. [5; 141] между общающимися, начальный этап общения, на котором определяется возможность перехода к истинному общению (то есть выходу в верхнюю область).

Идея примата верхней области и предлагаемая схема функционирования языка (= «языкового сознания» [3]) не совсем нова. Понимание иерархии уровней при описании коммуникации через признание роли интуиции; взаимной гармонии всех предпосылок акта коммуникации; понимание коммуникации как «коммуникативного самоубийства», как связи и столкновения субъектов от «полного понимания до полного непонимания ... от содержательности до формализма», «не подавление одного субъекта другим, а его утверждение как свободной индивидуальности, целого, в котором просвечивает высшее целое»; расщепление, правда, коммуникативного представления на два импульса, один из которых — формально-языковой; идея «флюктуации» как отхода от основного направления коммуникативного акта; необходимость в атмосфере глубокого взаимопонимания, иногда, правда,

формального; общее направление движения «сверху – вниз – вверх»; своеобразный выход в сверхсознание и другие моменты концепции [2, 3] позволяют говорить, что представление о коммуникации в этом случае превышает понятие чистой коммуникации в совпадающем с предлагаемым здесь смыслом. Однако источники, ход развития и оформления идеи абсолютно иные, то есть интуиция одинаковая, а ее осознание разное. В нашем случае — именно «выход» к (онтологическому) источнику (в верхнее по отношению к участникам) и представляет собой свидетельство существования духовной составляющей процесса общения в целом и учебного процесса в частности — его онтологической укоренённости, так как преподавание (обучение), несомненно, есть общение, и цель преподавателя — дать возможность учащемуся (через доверие или иначе) «подстроиться» в резонанс и тем самым глубже проникнуть в область общего источника (внеположенного участникам и ситуации) для последующего максимально полного самовыражения.

## Литература

1. *Александрова В.Г.* Аспекты духовности образования [Электронный ресурс] // МГУ. — URL: <http://lib.icr.su/node/1021> (дата обращения: 15.03.2016).
2. *Атаян Э.Р.* Коммуникация и раскрытие языкового сознания. — Ереван: Изд-во Ерев. ун-та, 1981.
3. *Атаян Э.Р.* Язык и внеязыковая действительность. — Ереван: Изд-во Ерев. ун-та, 1987.
4. *Ахвердова О.* Духовность как основа высшего образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России, 2006, № 4. — URL: <http://vocabulary.ru/upload/pdf/4/65551.pdf> (дата обращения: 15.03.2016).
5. *Брудный А.А.* Коммуникация и семантика // ВФ, 1972, № 4. — С. 40–47.
6. *Ветошкин А.П., Дзюев А.Р.* Феномен духовности и методология идеал-реализма в современном образовании [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2012, № 15(269) Философия. Социология. Культурология, вып. 24. — С. 13–20. — URL: <http://vocabulary.ru/upload/pdf/11/197089.pdf> (дата обращения: 15.03.2016).
7. *Ильичева И.М.* Психология духовности [Электронный ресурс]. — СПб., 2003. — URL: <http://www.dissercat.com/search?keys =ДУХОВНОСТЬ%2022.00.06> (дата обращения: 29.11.2015).
8. *Канапацкий А.Я.* Онтологическая истинность духовности [Электронный ресурс] // Науч. библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. — URL: <http://www.dissercat.com/content/ontologicheskaya-istinnost-dukhovnosti#ixzz3srWkivNC> (дата обращения: 15.03.2016).
9. *Касевич В.В.* Семантика. Синтаксис. Морфология. — М.: Глав. ред. вост. лит-ры изд-ва «Наука», 1988.
10. *Леонтьев А.А.* Язык, познание, общение // Методологические проблемы анализа языка. — Ереван: Изд-во Ерев. ун-та, 1976.

11. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. — М.: Прогресс, 1989.
12. Общение. Текст. Высказывания. — М.: Наука, 1989.
13. *Смирнов В.П.* Исследование механизмов общения // ВФ, 1967, № 3. — С. 145–148.
14. Теоретические проблемы социальной лингвистики. — М.: Наука, 1981.
15. *Хакимов Э.М.* Моделирование иерархических систем. — Казань: Каз. ун-т, 1986.
16. *Tisdell E.J.* Spirituality in Adult and Higher Education // ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH, 2001. — URL: <http://www.ericdigests.org/2002-3/adult.htm> (дата обращения: 15.03.2016).
17. *Tisdell E.J.* The Role of Spirituality in Irish Adult Education in culturally responsive teaching. — URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907234.pdf> (дата обращения: 15.03.2016).
18. Spirituality in Higher Education // University of California. — URL: <http://spirituality.ucla.edu/docs/white%20paper/white%20paper%20final.pdf> (дата обращения: 15.03.2016).
19. *Bradley Ch.A.* Spirituality and Language education: An Introduction. — URL: [http://reposit.sun.ac.za/bitstream/10561/730/1/v12p01\\_bradley.pdf](http://reposit.sun.ac.za/bitstream/10561/730/1/v12p01_bradley.pdf) (дата обращения: 15.03.2016).
20. *Jones L.* What Does Spirituality in Education Mean? // Journal of College and Character, 6:7, 2005. — DOI:10.2202/1940-1639.1485.
21. *Meehan A.* The Spirituality of Teaching and Learning. — URL: [http://www.ceist.ie/\\_uploads/\\_ckpg/files/Faith%20Development/A%20Spirituality%20of%20Teaching%20and%20Learning.pdf](http://www.ceist.ie/_uploads/_ckpg/files/Faith%20Development/A%20Spirituality%20of%20Teaching%20and%20Learning.pdf) (дата обращения: 15.03.2016).

## К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ЖАНРА РЕКЛАМНОЙ АННОТАЦИИ

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос о разграничении различных видов аннотаций: справочной, рекомендательной и рекламной. Особое внимание уделено структуре и особенностям стиля рекламной аннотации, которую часто используют в качестве рекомендательной, допускают при этом определенные грамматические и стилистические ошибки, ведущие, в свою очередь, к разрушению жанра, стиля, канонов языка.

**Ключевые слова:** разграничение различных видов аннотаций, структура и особенности стиля рекламной аннотации.

**Annotation:** The article discusses the question of distinguishing different kinds of annotation: reference, recommendation and advertising. Special attention is paid to the structure and peculiarities of the annotation style of advertising, which is often used as a recommendation, allow certain grammatical and stylistic errors, leading, in turn, to the destruction of genre, style, the canons of the language.

**Keywords:** different annotation kinds distinguishing, structure and peculiarities of the advertising style annotation.

В связи со вступлением России в новую фазу социально-экономического развития, с наступлением века информационных технологий, с бурным развитием рынка, с вовлечением в рыночные отношения все больших слоев населения значительно растет уровень экономической и политической грамотности в стране. Владение иностранными языками и компьютерными технологиями стало нормой. Создававшаяся экономическая ситуация заставляет людей заниматься экономическим и компьютерным самообразованием, что вызывает интерес к производственно-практической, экономической, юридической и компьютерной литературе. Большим спросом у покупателей сегодня пользуется наряду с художественной литературой литература по программированию, психологии, экономике, юриспруденции, по вопросам бизнеса и управления — учебники, учебные пособия, справочники, самоучители. Сегодняшний рынок способен удовлетворить разных читателей.

Функциональное назначение книги на этом рынке — служить источником дохода, быть предметом торговли, цена которого зависит от спроса на нее как носителя информации. Поэтому книга, как любой товар, должна быть прорекламирована. Все книги различны, следовательно, реклама для каждого издания должна быть индивидуальной.

Такой рекламой для книги при традиционных формах торговли является издательская аннотация. До 90-х гг. рекламной аннотации в России

не существовало, поскольку во время командной экономики книга не являлась источником дохода, представление о справочной и рекомендательной аннотациях были связаны с утилитарными потребностями областей использования конкретного издания. Значимость же аннотации в эпоху рыночных отношений определяется тем, что она должна привлечь внимание покупателя к книге, раскрывая ее основное содержание, особенность данного издания книги.

В ГОСТ 7.9-95 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и аннотация. Общие требования», в котором регламентированы правила подготовки аннотации, термин «аннотация» определен как «краткое обобщенное описание (характеристика) текста книги, статьи». Рекомендуемый средний объем аннотации — 500 печатных знаков. Аннотация книготорговой библиографической записи не должна превышать абзац, состоящий из 10–12 строк.

В публикациях, посвящённых вопросу аннотирования, различают несколько видов аннотаций. По содержанию и целевому назначению аннотации подразделяются на справочные и рекомендательные. Некоторые исследователи выделяют рекламные аннотации. Так, О.О. Борисова замечает: «**Рекламные аннотации** в отличие от рекомендательных и справочных не были объектом пристального теоретического внимания библиографоведов» [1, с. 80]. В то время как исследователь Н.И. Гендина приравнивает понятие рекламной аннотации к рекомендательной [3].

Справочные аннотации, которые также называются описательными или информационными, характеризуют тематику документа, сообщают какие-либо сведения о нем, но не дают его критической оценки. По мнению исследователей, «...особенностью справочной аннотации является выделение основного смыслового содержания текста первичного документа на основе представлений о ценности, новизне, значимости информации непосредственно самого автора, составителя или редактора первичного документа, а не на основе субъективных суждений составителя информации» [3, с. 5].

### **Пример:**

*Лосев К. Вода живая и мертвая // Энциклопедия для детей. Экология. — М., 2001. — С. 215–218.*

*Статья посвящена проблеме антропогенного загрязнения природных вод. В ней описаны пути загрязнения природных вод. Подчеркивается неэффективность работы водоочистительной системы, используемой в развитых странах.*

Рекомендательные аннотации характеризуют документ и дают оценку его пригодности для определенной категории потребителей, с учетом уровня их подготовки, возраста и других особенностей.

**Пример:**

*Есинова В.И. Директ-маркетинг. — М., 2008.*

*Данное учебно-практическое пособие раскрывает все основные вопросы современного директ-маркетинга. В нем содержится вся необходимая информация о SMS-рассылках, курьерских доставках и телемаркетинге. Раскрываются особенности продаж по телефону, почтовой и факс-рассылки, директ-маркетинга через Интернет и работы с каталогами. Отдельное внимание уделяется работе с целевой аудиторией и расчетам эффективности директ-маркетинга.*

*Для специалистов данной отрасли, руководителей предприятий, отделов продаж, рекламных агентств, а также студентов.*

Рекламные же аннотации необходимы при продаже книжного издания. «Рекламируя книгу как товар, рекламная аннотация содействует снижению экономических барьеров между читателем и книгой. Тот, кто создает рекламную аннотацию, постоянно думает о том, как заинтересовать читателя, на каких побудительных мотивах строить текст» [2, с. 81].

**Пример:**

*Столярковский С. Дизайн и проектирование мебели на компьютере (+CD). — СПб., 2008.*

*У вас небольшая мастерская по производству мягкой мебели? Или салон кухонь? Или, может быть, вы просто дизайнер-любитель, который периодически приходит к выводу, что комната стала снова унылой и неинтересной, и было бы неплохо придумать какой-нибудь эдакий столик? В любом случае эта книга для вас. В ней вы найдете изложение дизайнерских и технических принципов проектирования мебели, но главное — описание множества программ, которые помогут вам эти принципы воплотить в жизнь — быстро и наглядно. Безусловно, вы также оцените и то, что демонстрационные версии большинства рассмотренных программ выложены на компакт-диск, прилагаемый к книге. Вам нужно только выбрать наиболее приглянувшиеся. Данная книга предназначена всем, кому в той или иной мере интересен мебельный дизайн.*

Н.И. Гендина отмечает, что вид аннотации зависит, во-первых, от типа и вида аннотируемого произведения, целей и задач процедуры свертывания. Рекомендательная аннотация составляется на такие виды изданий, как научно-популярные, массово-политические, литературно-художественные, издания для досуга, детскую литературу. На иные виды изданий целесообразно составление справочных аннотаций [3, с. 2]. «В качестве объектов аннотирования при составлении справочной аннотации выступают научные, учебные, справочные, нормативные,

официальные издания; документы большого объема: сборники, собрания сочинений» [3, с. 4].

*Во-вторых*, в отличие от справочной рекомендательная аннотация — вторичный документ, «не только характеризующий первичный документ с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей, но и дающий оценку и рекомендации по его использованию. Цель рекомендательной аннотации — заинтересовать читателя, показать значение и отличительные особенности данной книги или статьи, привлечь внимание пользователя к первичному документу. **Практически рекомендательная аннотация выполняет функцию рекламы издания**» [3, с. 8].

Кроме того, следует отметить, что в работе исследовательницы определяются способы обеспечения «рекомендательной функции аннотации за счет использования приемов», близких по характеру к приемам построения рекламного текста:

- включение в текст аннотации занимательных вопросов, на которые читатели могут ответить с помощью данного документа;
- введение в текст аннотации цитат из произведения, а также цитат, характеризующих слова автора, действующего лица, героя;
- приведение в аннотации кульминационного момента сюжета, включение отрывков из диалогов персонажей произведения, прием неоконченного рассказа;
- ссылки на отзывы известных критиков, ученых деятелей культуры и искусства, очевидцев событий, воспоминания современников и т.д.» [3, с. 8].

Эти приемы напоминают рекомендации составителям рекламных текстов в книге К.А. Ивановой «Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов». «Главная задача рекламного текста, — говорится в названной публикации? — пробудить интерес, вызвать доверие, разбудить желание и часто даже побудить к действию, то есть заставить приобрести рекламируемый товар» [6, с. 65].

На наш взгляд, рекомендательная аннотация характеризует документ и даёт оценку его пригодности для определенной категории потребителей, с учетом уровня их подготовки, возраста и других особенностей (здесь мы согласны с Н.И. Гендиной), однако приемы, о которых говорит исследователь, можно использовать при составлении рекламной аннотации с целью заинтересовать пользователя и заставить приобрести рекламируемое издание.

Если говорить о стилистических особенностях жанра, структура текста рекламной аннотации отвечает требованиям, предъявляемым к произведениям публицистического стиля речи (обеспечение функции информативности и функции внушения).

Рекомендательная же аннотация, исходя из требований ГОСТа 7.9-95 к структуре и содержанию, по содержанию и предъявлению информативной части отвечает требованиям, предъявляемым к тексту научного стиля речи — точности и лаконичности передачи информации. С одной стороны, рекомендательная аннотация включает «характеристику и оценку первичного документа на основе представлений о ценности, значимости информации составителя или редактора первичного документа, выдающихся деятелей культуры и искусства, критиков и литературоведов и др., а не субъективных суждений составителя аннотации», что обеспечивает точность передачи в аннотации основной информации, содержащейся в первичном документе. С другой стороны, текст рекомендательной аннотации должен отличаться четкостью и лаконичностью изложения. Требование лаконичности обеспечивается правилами составления текста рекомендательной аннотации:

5.1. Не допускается использовать громоздкие синтаксические конструкции.

5.2. Запрещается использовать шаблонные словосочетания, ничего не добавляющие к сведениям, содержащимся в тексте аннотации. Они подлежат замене на краткие формы. Например, выражение «В данной повести речь идет о ...» должно быть заменено соответствующей краткой формой: «Повесть посвящена...» [4, с. 120–121].

В связи с тем, что задачи рекомендательной книжной аннотации и задачи контекстной книжной рекламы во многом совпадают, а общей лексической базой для них является литературный русский язык (язык литературно-художественных, массово-политических, научно-популярных произведений, изданий для досуга, детской литературы), жанр рекомендательной книжной аннотации, как и жанр контекстной книжной рекламы, часто относится исследователями к публицистическому стилю речи. Однако следует заметить, что стилистическое предъявление рекомендательной аннотации, приемы, структура, функции — все это не дает возможность назвать ее рекламной. Таким образом, книготорговцам, пытающимся получить максимальный доход от продажи книжного издания, необходимо грамотно составить рекламную аннотацию.

Однако анализ текстов рекламных аннотаций, представленных в книжных интернет-магазинах, дает возможность сделать вывод о том, что, во-первых, копирайтеры часто подменяют рекламную аннотацию рекомендательной, сделанной издательством, или наоборот. Этому способствует, на наш взгляд, последняя книгоиздательская тенденция размещения аннотации на задней стороне обложки. «В российских изданиях аннотация традиционно располагается либо, на следующей странице после титульного листа, либо на последней странице книги. Последней книгоиздательской тенденцией, получившей массовое распространение

в России, является помещением аннотации к произведению на заднюю сторону обложки. Это значит, что книжная аннотация начала выполнять помимо своей изначальной, информативной функции и отчетливо рекламную функцию, ведь знакомство потребителя с книгой начинается именно с обложки» [7, с. 3]. Во-вторых, копирайтеры создают текст рекламной аннотации неграмотно. Во избежание этой ошибки составитель рекламной аннотации необходимо помнить и выполнять основные требования, предъявляемые к тексту данного жанра:

1. Рекламная аннотация выполняет функции извещения, убеждения, побуждения к приобретению, чтению, использованию книжных изданий.
2. Основные схемы композиционного построения: диалог с читателем, рассказ (или цитирование кульминационного момента из текста), историческая справка или мнение известного человека.
3. Идейным центром такого текста должна быть сенсация, интрига, которая захватит внимание пользователя. (психологический компонент).
4. В тексте рекламной аннотации должно присутствовать обещание, что книжное издание принесет пользу не только пользователю, но и его родственникам.
5. Сам жанр рекламной аннотации предполагает краткость, разговорный стиль, предельную четкость и ясность, применение тропов, метафор, гипербол, иронии, что даст большую экспрессию тексту.

### ***Пример грамотного составления текстов рекламной и рекомендательной аннотаций:***

*Дунаев В. Компьютерная литература // Самоучитель. — М., 2007. — 288 с.*

#### **Рекламная аннотация**

*Хотите, чтобы ваш сайт был привлекательным и интересным? Тогда эта книга для вас! В ней в простой и доступной форме рассказывается о том, как с помощью сценариев, написанных на языке PHP, создавать гостевые книги, форумы, счетчики посещений и посетителей, защищать паролем веб-страницы, работать с файлами и базами данных. В приложении вы найдете обширный справочный материал по HTML и каскадным таблицам стилей (CSS). Книга будет полезна начинающим веб-разработчикам.*

#### **Рекомендательная аннотация**

*Книга предназначена для самостоятельного освоения программирования на языке JavaScript. Это издание — не справочник, а практическое руководство для самостоятельного изучения JavaScript, не требующее от читателя предварительной подготовки в области программирования. Кроме общего руководства книга содержит множество примеров и текстов, готовых к использованию программ. Рассматриваются вопросы создания сценариев для веб-сайтов, а также сценариев, выполняемых Windows Scripting Host. В приложениях приводится справочная информация по JavaScript и HTML.*

*Книга адресована как новичкам, так и тем, кто уже имеет некоторый опыт в веб-дизайне и программировании.*

Таким образом, появление и существование на современном этапе развития языка нового жанра, жанра рекламной аннотации, на наш взгляд, должно быть органично языку. Изначально научный жанр трансформируется в публицистический под воздействием экстралингвистических факторов, поскольку призван обслуживать сферу торговли. Изменившаяся речевая среда, речь торговых работников, изменила в корне форму и содержание жанра аннотации. К сожалению, следует констатировать тот факт, что тексты нового жанра часто нарушают каноны языка:

- 1) происходит смешение стилей: «эта книга для тех, кто постигает...»; «эта книга позволяет постепенно войти в завораживающий компьютерный мир»;
- 2) нарушается грамматическая основа языка: в книге очень подробно рассказано, **почему имеет смысл решать** свои задачи; каждый пример начинается с обсуждения **самой проблемы, почему она считается таковой**;
- 3) нарушается композиционное построение текста аннотации, логика, последовательность мысли;
- 4) нарушается управление: беспрецедентное развитие производительных сил **содействуют с голодом** и ухудшением экономического положения; монография представляет интерес **для широких кругов** читателей; **задуматься исходно**;
- 5) плеоназм: очень подробно, свои решения и задачи, чуть ли не через пару страниц;
- 6) неоправданное изменение порядка слов: адресовано, разумеется, широкому кругу читателей

Перечисленные выше ошибки могут быть предметом дальнейшего лингвистического исследования.

## Литература

1. ГОСТ 7.9-95. Реферат и аннотация. Общие требования. — Минск, 1996. — 8 с.
2. *Борисова О.О.* Библиотечно-библиографическая реклама: уч.-практич. пос. для вузов. — М.: Профиздат, Изд-во МГУК, 2002. — 223 с. (Соврем. б-ка; Вып. 22).
3. *Гендина Н.И.* Методика формализованного составления справочных и рекомендательных аннотаций: конспект лекций. — URL: [www.taoi.kcmguki.ru](http://www.taoi.kcmguki.ru)
4. *Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А.* Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: уч.-метод. пос. — 2-е изд., перераб. — М.: Школьная библиотека, 2003. — 296 с.
5. *Демидова А.К.* Пособие по русскому языку. — М., 1991. — 35 с.
6. *Иванова К.А.* Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов. — 2-е изд. — СПб.: Изд. дом «Питер», 2006.
7. *Передний Д.М.* Реклама: место в оформлении книги [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.vitalminerals.ru/docx\\_110\\_0\\_man.html](http://www.vitalminerals.ru/docx_110_0_man.html)

## **РУССКИЕ СКОРОГОВОРКИ НА МЯГКИЙ И ТВЕРДЫЙ «Р» КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация:** *В статье основное внимание акцентировано на проблеме произношения звука «Р» иностранными студентами, способы реализации русского звука «Р» при помощи упражнений и скороговорок.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, произношение, скороговорка, мягкий, твердый «Р».*

**Annotation:** *The article is focused on the problem of the "P" sound pronunciation by foreign students, the ways of improving the sound with the help of exercises and tongue-twisters.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, pronunciation, patter, soft, hard «R».*

Одним из базовых категорий любой методики является принципы и методы обучения. Базисом процесса обучения является не только учебный процесс, но и его важнейшие составляющие (цели, задачи, организационные формы, методы и средства). Не является исключением в этом смысле, и методика преподавания РКИ. Принципы, на которые стоит обратить внимание в преподавании русского языка как иностранного, представляют собой систему общедидактических составляющих (словесные, наглядные и практические) [2]. В целях обеспечения доступности и систематичности дидактика предполагает усвоения материала по определенной системе, в которой будут вычленены определенные этапы, которые помогут лучше усвоить материал, а в последствие и закрепить его [1]. В каждом уроке должны быть сосредоточены следующие аспекты: Грамматика, Чтение, Разговор. Все эти аспекты должны быть связаны между собой общими лексическими, грамматическими и фонетическими особенностями. Говоря о скороговорках, следует упомянуть, что это упражнение относится к технике говорения, а значит является неотъемлемой частью каждого урока. Важно помнить, перед тем как перейти к работе со скороговоркой необходимо отработать мягкий и твердый «Р», чтобы обеспечить студенту комфортную среду для следующего этапа. Упражнения на звук «Р» могут сопровождаться отдельной проработкой каждого слога, а затем и легких слов.

Для того чтобы обратиться непосредственно к тексту скороговорки и презентовать ее студенту нужно понять к какому аспекту и на каком этапе урока следует использовать этот прием. Скороговорка может стать разминкой в первые 5 минут урока, такой прием сработает как речевая игра, что поможет студенту настроиться на восприятие следующей, более сложной информации. Важно использовать эту скороговорку

и в конце урока, как закрепительный материал. Обратимся к этапам работы со скороговорками:

1. Текст должен быть визуализирован (написан на доске, выведен на проекторе, напечатан на бумаге).
2. Текст читается преподавателем медленно, четко с ударением.
3. Каждое из слов, употребленных в скороговорке следует объяснить, используя при этом различные методы (подбор синонимов и антонимов, ассоциации или визуальные материалы). Лучшим из предложенных материалов будет визуальное объяснение (картинки).
4. Чтение. Здесь преподаватель работает в паре со студентом. Скороговорка читается медленно, с ударением и акцентом на тот звук, который тренируется. После к чтению приступает студент, на этом этапе важно, чтобы студент читал и вникал в текст.
5. К чтению переходит сам студент, читая текст с пониманием и наращиванием темпа. Следует понимать, что студент не сможет подобрать к привычно для носителя темпу, важно добиться медленного чтения, которое расставит акценты на прорабатываемом звуке.

Вернуться к скороговорке следует за несколько минут до окончания урока, используя другую схему работы:

1. Текст визуализирован.
2. Текст читается преподавателем, а затем студентом.
3. Повтор слов, посредством картинок.
4. Заключительным заданием станет цепочка из картинок, которая сложится в текст скороговорки. Такое упражнение проверит зрительную память студента и слуховую память студента одновременно.

Что касается скороговорок на звук «Р» у иностранных студентов, здесь возникает особая сложность, так как в большинстве языков звук «Р» отличается от русского. Еще одним отличием является мягкость и твердость звука в русском языке и при работе с произношением согласных звуков следует обратиться к двум группам скороговорок. Скороговорки на мягкий «Р» и на твердый «Р». При выборе скороговорки основным принципом является легкость ее воспроизведения.

### Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. — М., 2012.
2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: уч. пос. — Минск, 2011. — 309 с.

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ ИСТОРИЮ ИСКУССТВ

**Аннотация:** *Описаны принципы отбора учебного материала для работы по теме «Музеи, выставки» со студентами, изучающими немецкий язык как второй иностранный. Все тексты составлены на основе оригинальных немецких источников, в частности, статей из периодических изданий.*

**Ключевые слова:** *отбор, немецкий язык, учебный материал, история искусств, самостоятельная работа, кейс-стади, виртуальная экскурсия, музей, описание картины, словарь, именной указатель.*

**Annotation:** *The principles of the choice of teaching material for the study of the topic "Museums, exhibitions" by the students learning the German language as a second foreign language are described. All the texts are based on the original german sources, in particular on the mass communication media sources.*

**Keywords:** *Choice, the German language, teaching material, art history, self-dependent work, case-study, virtual excursion, museum, description of a painting, vocabulary, name index.*

Любой язык изучается в контексте определённых культур, это обеспечивает эффективность межкультурного общения. Одной из образовательных целей обучения иностранному языку является приобщение обучаемых к миру культуры страны изучаемого языка, подготовка их к общению на межкультурном уровне. В процессе обучения иностранному языку возникает потребность познания, самореализации и социальной адаптации. Дисциплина «Иностранный язык» не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но путём сравнения оттеняет особенности своей родной, национальной культуры.

В программе дисциплины «Язык в сфере международной художественной деятельности (второй иностранный язык немецкий)», изучаемой студентами СПбГУП направления подготовки «История искусств», одна из тем посвящена музеям и выставкам. На занятиях по этой теме используется пособие «Немецкий язык. Сборник текстов для студентов I и II курсов факультетов культуры и искусств». Пособие состоит из двух частей. Оно знакомит студентов с актуальными проблемами культуры и искусства, с памятниками, входящими в список всемирного наследия ЮНЕСКО. Особое внимание уделяется памятникам, находящимся в Санкт-Петербурге и Берлине. Во второй части пособия тексты посвящены развитию музейного дела в России и Европе, а также отдельным художественным музеям, например, Русскому музею, Лувру. В отдельную группу выделены тексты, рассказывающие об исторических,

краеведческих, литературных и естественнонаучных музеях. Все тексты составлены на основе оригинальных немецких источников. Многообразие текстового материала позволяет развивать у студентов навыки и умения различных видов чтения. Задания к текстам носят творческий характер, побуждают к ведению дискуссий, умению группового общения.

Особый интерес у студентов вызывают статьи из периодических изданий, почти каждое из которых в той или иной степени представлено в сети Интернет. В них можно найти информацию о проходящих временных выставках и об аукционах. Конечно, эти тексты сложны для понимания, тем более в условиях, когда немецкий язык всё более обретает статус второго иностранного языка. Для использования этих материалов в аудиторных занятиях и в самостоятельной работе студентов преподавателю следует обработать их соответствующим образом (адаптировать, разработать систему заданий с учётом дидактической задачи).

При чтении текстов студенты всё чаще пользуются электронными словарями, а не традиционными словарями на бумажных носителях. В системе поддержки самостоятельной работы студентов можно создавать глоссарий терминов по живописи, скульптуре и архитектуре, пополнять его и редактировать. Интересной и творческой представляется работа по созданию именных указателей художников и мифологических героев. Создание таких указателей является приобщением студентов к одному из элементов научной деятельности.

Интерес студентов вызовут занятия с использованием метода «кейс-стади», который относится к инновационным средствам и методам обучения. Содержание кейса должно определяться уровнем владения студентами немецким языком на данном этапе обучения. Для студентов, изучающих историю искусств, такое занятие проводится по теме «В музее». Для проведения данного занятия преподавателю необходимо учитывать следующие задачи:

- практическую — формировать умения высказываться на немецком языке в зависимости от ситуации, использовать навыки речевого этикета и адекватно реагировать на ситуацию общения;
- развивающую — формировать познавательную активность студентов, развивать навык партнёрства, речемыслительной деятельности, повысить уровень информированности;
- образовательную — развивать учебно-организационные и специальные умения и навыки, развивать речевую реакцию;
- воспитательную — формировать позитивный режим работы в группе.

В качестве сюжетной части возьмём ситуацию, имитирующую экскурсию в музей. Для проведения занятия необходимо повторить базовый грамматический и лексический материал, обслуживающий данный кейс. Роли: группа экскурсантов, экскурсовод. Вопросы экскурсовода к группе и посетителей музея к экскурсоводу позволяют развивать умение

высказываться по теме и реализовать коммуникативный принцип в обучении иностранному языку. Использование неподготовленной речи является одним из преимуществ подобного занятия. Такое занятие можно провести как в виртуальных музеях, так и в реальных.

Очень важно для будущих специалистов по истории искусств умение проанализировать произведение искусства. На начальном этапе этой работы студентам предлагаются два текста, анализирующие живописные полотна. Это «Возвращение Дианы с охоты» Рубенса [2; 24] и Даная Рембрандта [1; 47]. Затем после изучающего чтения этих текстов, выполнения ряда послетекстовых упражнений студентам даётся задание самим проанализировать какое-либо произведение искусства по их выбору. Предварительно следует дать необходимый лексический минимум, например: Bild n (картина, написанная маслом), Vordergrund m (передний план картины), Bildmitte f (центр картины), Hintergrund m (задний или второй план картины), Farbwert m (цветовая гамма), Beleuchtung f (освещение), darstellen (изображать) и другие. Для логического изложения можно дать следующий примерный план:

- 1) автор, название, время и место создания, история замысла;
- 2) стиль, направление;
- 3) вид живописи: станковая, монументальная;
- 4) жанр живописи (портрет, пейзаж, натюрморт, историческая живопись, иконопись, мифологический жанр, бытовой жанр);
- 5) сюжет картины;
- 6) живописные характеристики произведения;
- 7) личные впечатления.

Этот план студент может корректировать по своему усмотрению в зависимости от выбранного произведения. В качестве задания на самостоятельную работу студенты могут написать сочинение-описание по картине. При выполнении этой работы развивается языковая компетенция, которая предусматривает овладение иноязычными языковыми средствами (орфографическими, лексическими, грамматическими).

Положительным моментом при изучении данной темы является формирование у студентов мотивации, способствующей развитию интереса к дисциплине «Иностранный язык».

## Литература

1. Азаркова Е.В. Три прогулки по Санкт-Петербургу. — СПб.: ЛИТОН, 2003. — 68 с.
2. Елизарова Л.В., Собакина Л.С. Немецкий язык. Сборник текстов для студентов I и II курсов факультетов культуры и искусств. — СПб.: СПбГУП, 2002. — 65 с.
3. Елизарова Л.В., Собакина Л.С. Немецкий язык. Сборник текстов для студентов I и II курсов факультетов культуры и искусств. Вторая часть. — СПб.: СПбГУП, 2004. — 56 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОЛОГИИ РГГМУ

**Аннотация:** *Статья посвящена педагогической практике студентов 3 и 4 курса факультета филологии РГГМУ. Дается характеристика целей и задач педагогической практики, описание хода ее проведения, индивидуальных заданий для студентов.*

**Ключевые слова:** *образовательная подготовка, методика обучения иностранным языкам, педагогическая практика.*

**Annotation:** *This article aims at describing student teaching organized for the third and fourth year students doing philology studies at RSHU (Russian State Hydrometeorological University). The subject matters of the article are the purpose, the tasks, the progress of the student teaching and also personal tasks given to the students.*

**Keywords:** *educational attainment, methods of teaching and learning foreign languages, student teaching.*

Педагогическая практика ориентирована на профессионально-практическую подготовку студентов. Цель педагогической практики — реализация модели фундаментальной и специализированной подготовки выпускника через мониторинговую, методическую, проектную, организаторскую, гностическую деятельность.

Педагогическая практика в высших и средних образовательных учреждениях осуществляется в условиях оптимизации научно-методической работы, внедрения новых педагогических технологий, способствующих созданию единого информационного пространства в сфере образования.

Студенты выполняют работу преподавателя иностранного языка и знакомятся со всеми подробностями этой работы.

Успешное прохождение педагогической практики во многом зависит как от уровня владения иностранным языком, так и от знаний и умений, полученных в результате изучения таких дисциплин как «Методика обучения иностранным языкам в школе» и «Методика обучения иностранным языкам в вузе».

Педагогическая практика — составная часть основной образовательной программы студентов факультета филологии РГГМУ направления 032700.62 — «Филология», профиля «Английский язык и литература».

Объем учебно-производственной практики определен Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению 032700.62 «Филология» (специализация «Зарубежная филология») и составляет 3 недели на 3-м курсе и 3 недели на 4-м курсе.

### **Основные задачи педагогической практики:**

- углубление и закрепление теоретических знаний, полученных студентами в процессе освоения основных образовательных программ по специальности 032700.62 «Филология» (специализация «Зарубежная филология»);
- развитие и совершенствование умений по осуществлению профессиональной деятельности;
- развитие творческой самостоятельности и инициативы.

Педагогическая практика проходит на базе образовательных учреждений Санкт-Петербурга, Северо-Западного региона, Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока.

За период практики студенты выполняют следующие виды работы:

- *планируют и организуют педагогический процесс;*
- *посещают, наблюдают и анализируют уроки преподавателей иностранного языка;*
- *проводят психологический анализ урока;*
- *планируют и проводят занятия иностранного языка в течение всего периода практики* (каждое занятие анализируется самим студентом, преподавателем образовательного учреждения, студентами-практикантами, руководителем практики);
- *планируют и проводят внеклассную и индивидуальную работу по иностранному языку с учащимися образовательного учреждения;*
- *оказывают помощь организатору воспитательного процесса (классному руководителю, педагогу-организатору, куратору) в работе с классом (группой):* изучают индивидуальные особенности школьников (студентов), диагностируют и прогнозируют уровень воспитанности обучающихся, составляют характеристику класса (группы);
- *проектируют ход и развитие целостного педагогического процесса, организуют различные виды деятельности учащихся с целью формирования у них основных качеств и свойств личности, в том числе организуют и проводят воспитательные мероприятия, включая профориентационную работу;*
- *выполняют индивидуальные задания научно-исследовательского характера, связанные со спецификой профессиональной деятельности в период практики.*

Индивидуальные задания составляются с учетом специфики того учебного заведения, в котором проходит педагогическая практика, а также с научными интересами студентов, связанными, например, с написанием выпускной квалификационной работы, знакомством с психолого-педагогическими, общественными, гуманитарными и социально-экономическими дисциплинами.

Индивидуальное задание может быть оформлено в виде реферата, доклада, презентации, видеосюжета и включать в себя:

- материалы для написания выпускной квалификационной работы;
- обобщение педагогического опыта, полученного во время практики;
- наглядное представление о педагогическом процессе.

Во время прохождения педагогической практики студенты ведут работу по оформлению документации, включающую:

- дневник педагогической практики;
- рабочую тетрадь практиканта, содержащую фиксацию, анализ, самооценку работы проводимой во время практики;
- план воспитательной работы,
- планы-конспекты уроков, внеаудиторных занятий по иностранному языку и воспитательных мероприятий.

Для проведения зачетных уроков (занятий) за студентом закрепляется определенная группа школьников (студентов).

**За период педагогической практики студент обязан:**

- в средних образовательных учреждениях *посетить* не менее 10 уроков иностранного языка, 1–2 внеклассных занятий по иностранному языку, 1–2 воспитательных мероприятия (классный час, урок патриотического воспитания) *и провести их анализ; провести на оценку* 9–15 уроков иностранного языка, 1 внеклассное занятие по иностранному языку, 1 воспитательное мероприятие и 1 профориентационное занятие.
- в лицеях, колледжах и вузах посетить 3–4 практических занятия, 1 воспитательное мероприятие и провести их анализ; провести на оценку 3–4 практических занятия по иностранному языку, 1 воспитательное мероприятие и 1 мероприятие профориентационной направленности.

Во время практики продолжительность рабочего дня студента составляет 6 часов при шестидневной рабочей неделе.

Итоговая оценка по педагогической практике выставляется руководителем практики с учетом оценок кураторов от образовательного учреждения, в котором студент проходит практику.

При выставлении итоговой оценки за практику учитываются уровень теоретического осмысления студентами своей практической деятельности (цель, задачи, содержание); степень сформированности профессиональных умений; профессиональная направленность и социальная активность (интерес к профессии преподавателя иностранного языка, ответственное отношение к выполняемой работе и пр.).

Оценка по педагогической практике имеет равную значимость с оценками по теоретическим курсам и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов.

## Литература

1. *Антонова К.Н., Башмакова Н.И.* Обучение иностранному языку: рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности: курс лекций. Ч. 2: уч. пос. — СПб.: ГПА, 2006. — 200 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя. — М.: АРКТИ, 2004. — 138 с.
3. *Антонова К.Н., Мясников А.А., Порунов В.А.* Педагогическая практика. Краткое руководство: уч. пос. для студентов факультета филологии. Направление 032700.62 — «Филология». Профиль — «Английский язык и литература». — СПб.: ГПА, 2014. — 24 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация:** *Данная статья посвящена роли поликультурной компетентности в современном обществе, а также рассматривает ее значение и особенности формирования в образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** *поликультурная компетентность, межкультурная коммуникация, поликультурное общество, диалог культур.*

**Annotation:** *The article is devoted to the role of multicultural competence in modern society, and considers importance and peculiarities in the educational process.*

**Keywords:** *multicultural competence, intercultural communication, multicultural society, cultural dialogue.*

В последнее время в условиях активного установления и развития межкультурных контактов и отношений в самых разных сферах деятельности (бытовой, экономической, образовательной, политической и др.) российскими и зарубежными исследователями все яснее осознается ключевая роль поликультурной компетентности личности в организации эффективного профессионального, делового и бытового общения, а также в гармоничном устройстве внутреннего мира и выстраивании отношений с формирующейся поликультурной средой. Как показывает практика, успешность межкультурной коммуникации не определяется только лишь знанием языка общения, но и в большой степени зависит от «знания особенностей культуры партнеров по взаимодействию, их собственных коммуникативных способностей, прошлого практического опыта и навыков межкультурного общения» [4; с. 8].

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время нет единого взгляда на понятие «поликультурная компетентность», его определение и структуру. Вместе с тем, наряду с понятием «поликультурная компетентность» употребляется ряд других понятий, описывающих компетентности, необходимые для выстраивания продуктивных отношений в общении представителей разных культур: межкультурная компетентность, культурная компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность. Если культурная компетентность является наиболее общим понятием, раскрывающимся через знание и учет в процессе взаимодействия представителей разных культур системы убеждений, религиозных, национальных, возрастных, классовых и семейных особенностей, то «термины «межкультурная компетентность» и «межкультурная коммуникативная компетентность» чаще всего обозначают навыки и умения

продуктивно выстраивать межкультурные деловые и личные отношения с представителями других стран» [1]. Межкультурная коммуникативная компетентность рассматривается как одна из основных составляющих межкультурной компетентности в области деловых межкультурных отношений [1]. Что же касается поликультурной компетентности, то — это интегративное качество индивида, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур [3, с. 209]. Таким образом, именно формирование поликультурной компетентности является залогом успешного взаимодействия в условиях поликультурной среды, которая в современном обществе приводит на смену двустороннему межкультурному диалогу.

Поликультурной компетенции в условиях образовательной среды следует уделять особое внимание; ее формирование происходит не только в рамках специальных дисциплин — социологии, регионоведения, страноведения и т.д., но ее развитие должно стать интегративной частью всего процесса обучения иностранному языку. О.С. Новикова в структуре поликультурной компетентности предлагает выделить следующие элементы: *когнитивный* (система поликультурных знаний), *мотивационно-ценностный* (определяющий отношение к этим знаниям) и *деятельностный* (опыт применения знаний и соблюдение социальных норм, характерных для поликультурного общества) [3, с. 210]. Формирование поликультурной компетентности студента должно происходить с учетом данных элементов, развитие которых наиболее эффективно происходит при следующих условиях, сформулированных Л.Ю. Даниловой:

1. «Обогащение текстовой деятельности и поэтапная реализация идеи «диалога культур» на занятиях иностранного языка» [2, с. 9]. Работа над развитием поликультурной компетентности должна сопровождать обучение иностранному языку на всех этапах обучения (от начального и до продвинутого) и быть неотъемлемой частью этого процесса при обучении всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению, письму. Реализация этого условия включает в себя соответствующий подбор материала, установку на восприятие особенностей другой культуры. При обучении чтению и аудированию целесообразно подбирать тексты, несущие страноведческую информацию. При обучении говорению и письму необходимо ориентировать студентов на продуцирование текстов, затрагивающих аспекты межкультурного взаимодействия, сравнения различных культурных традиций. Так, например, при изучении

темы «Праздники» целесообразно не только обсуждать праздники страны изучаемого языка, но и проводить параллели с праздниками своей страны, а также с традициями других стран, привлекать внимание учащихся к интересным фактам других культур, подчеркивать их значимость и место в мировой культуре. Это не только расширит их кругозор, но и позволит избавиться от этноцентризма.

2. «Построение комплексной программы формирования поликультурной компетентности студента, включающей языковые образовательные проекты, построенные с учетом профессиональных интересов студента» [2, с. 9]. Данное условие реализуется как в процессе учебной (подготовке докладов, сообщений, проектов, участие в языковых стажировках), так и внеучебной деятельности (организация тематических вечеров, праздников, концертов, конкурсов). Например, на кафедре французского языка в Государственной полярной академии традиционно проводится праздник «Франкофонии», в рамках которого студенты участвуют в конкурсах профессиональной направленности («Конкурс переводчика», «Лингвострановедческая олимпиада» и др.), готовят выступления для концерта; проявляя свои творческие способности, они знакомят себя и других студентов с традициями и культурой Франции.
3. «Создание на занятиях атмосферы максимально приближенной к естественным коммуникативным условиям» [2, с. 9]. При обучении иностранному языку необходимо обращаться к аутентичным и актуальным материалам, стремиться к созданию ситуаций реального общения (деловые игры, дискуссии и обсуждения актуальных современных проблем).

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку учащиеся не только приобретают языковые умения, но и получают знания о других культурах, учатся характеризовать себя как представителя (носителя) определенной культуры и положительно воспринимать ценности других культур, что позволяет комфортно, бесконфликтно и эффективно выстраивать общение, находясь в поликультурной среде.

## Литература

1. Гуляевская Н.В., Помуран Н.Н. Поликультурная компетентность специалистов социальной работы в условиях культурного многообразия [Электронный ресурс] // Медицина и образование в Сибири (электронный журнал), 2015, № 1. — URL: [http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text\\_full.php?id=1625](http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1625) (дата обращения: 07.12.2015).
2. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2007. — 163 с.
3. Новикова О.С. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире // Философия и космология, 2009, № 1(7). — С. 205–213.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. ... д-ра культурологии. — М., 2009. — 349 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ВАЖНОСТЬ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО БАРЬЕРА В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация:** *Основной задачей иноязычного обучения является развитие коммуникативной компетенции, в которую входит большое количество компетенций, одной из которых следует назвать лингвострановедческую компетенцию, включающую знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужого и порождения своего собственного речевого поведения.*

**Ключевые слова:** *фоновые знания, лингвострановедческая компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация.*

**Annotation:** *The main objective of foreign language teaching is the development of communicative competence, which includes a large number of competencies, one of which should be called linguistic competence, including knowledge, abilities and skills necessary to understand and another generation of their own speech behavior.*

**Keywords:** *background knowledge, linguistic competence, communicative competence, intercultural communication.*

О фоновых знаниях уже давно говорят лингвисты, но остаётся много вопросов, которые необходимо решить педагогическому сообществу. Так, например, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров считают, что такие знания должны носить лингвострановедческий характер [1]. Г.Д. Томахин понимает под фоновыми знаниями практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту их общения [2]. В.П. Фурманова выделяет такие фоновые знания для успешного понимания в процессе межкультурной коммуникации, как: историко-культурный фон; социокультурный фон; этнокультурный фон; семиотический фон [3]. Т.Н. Черняевская под фоновыми знаниями понимает экстралингвистические знания, связанные с особенностями национальной культуры, отражённые в языковых единицах [4].

Мы придерживаемся данной точки зрения и считаем, что сущность лингвострановедческой компетенции заключается в содержании в языке лексических единиц с национально-культурным компонентом. Безусловно, важно не только знание реалий, но и также умение правильного их использования для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного межкультурного общения. В любом тексте на иностранном языке имеются определённые реалии, которые следует знать для понимания текста.

В процессе обучения иностранному языку в языковом вузе происходит усвоение определённого объёма фоновых знаний для адекватного

восприятия иноязычных реалий, встречающихся в текстах, которые используются на занятиях. В этом случае иностранный язык является средством познания картины мира, отражённого в аутентичных произведениях на изучаемом студентами языке. Таким образом, в основу формирования лингвострановедческой компетенции филолога должны войти те знания о мире, которые отражены в письменных иноязычных источниках, что свидетельствует о том, что культура и язык взаимосвязаны.

В процессе межкультурной коммуникации имеет место адекватное взаимопонимание двух участников, принадлежащих к разным национальным культурам. Для преодоления лингвокультурного барьера в процессе межкультурной коммуникации необходима, безусловно, социокультурная адаптация. Отсутствие общих знаний, страноведческих сведений, которыми обладают все члены определённой лингвокультурной общности, являются преградой для взаимопонимания. Контактируя с чужой культурой на примере иноязычного текста, студент воспринимает её через свою культуру, исходя из своей когнитивной базы.

Необходимо отметить, что в процессе межкультурной коммуникации тем меньше будет возникать проблем в понимании, чем больше будет объём общего в содержании когнитивных баз представителей различных лингвокультурных общностей. В этой связи крайне важна междисциплинарная интеграция с целью адекватной межкультурной коммуникации, когда участники коммуникативного акта являются носителями разных языков и представителями разных культур.

## Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. — Индрик, 2005. — 1308 с.
2. *Томахин Г.Д.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // *Ин. яз. в школе*, № 4. — М., 1980.
3. *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. — Изд-во Мордовского ун-та, 1993. — 123 с.
4. *Черняевская Т.Н.* Проблема стратификации культуры и практика описания фоновых знаний современных носителей русского языка и культуры // *IV Междунар. симп. по лингвострановедению (Москва, 31 янв. — 4 фев. 1994 г.): тезисы докладов и сообщений.* — М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1994.

## ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация:** *В статье приводится анализ состояния современной методике преподавания литературы и намечаются пути ее модификации в соответствии с федеральным образовательным стандартом нового поколения.*

**Ключевые слова:** *методика преподавания литературы, федеральный государственный образовательный стандарт.*

**Annotation:** *The article provides an analysis of the state of the modern methods of teaching literature, and outlines ways to modify it in accordance with federal educational standard of new generation.*

**Keywords:** *methods of teaching literature, federal state educational standard.*

Диалог сегодня очень распространен в педагогических исследованиях, вернее не сам диалог, а просто это слово стало модным. Диалог позволяет уйти от авторитарного преподавания советской системы, услышать ученика. Сегодня волна плюрализма отступает, и учительское сообщество вновь скатывается в пучину советского сознания, но теперь оно абсолютно деморализовано: учитель потерял былое классическое педагогическое образование, а нового университетского не обрел. Страдает здесь, прежде всего, методика обучения. Она выброшена из образовательного процесса, в то время как в восьмидесятые – двухтысячные годы методика развивалась мощно. Этому способствовал плюрализм учебников по всем предметам. Именно он сдвинул с мертвой точки косную машину педагогических исканий, позволил обрести стройную законченную форму в УМК в разных линиях учебников.

В этом смысле методике преподавания литературы как науке повезло больше других дисциплин этого рода. Ею занимались выдающиеся специалисты, намного опередившие сегодняшнее педагогическое мышление (В.В. Голубков, М.А. Рыбникова, Г.И. Беленький, О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман). Именно в их работах методика вырвалась из «рецептурного» плена, приобрела научный характер с серьезным собственным инструментарием.

Сегодня все эти начинания стараются сложить под сукно, если не просто выбросить. Это, по меньшей мере, не конструктивно. К такому выводу я пришла, прочитав «Концепцию преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации», предъявленную для обсуждения широким массам заинтересованных лиц. Этот документ, по моему мнению, не подлежит обсуждению, так как эта процедура должна быть направлена на улучшение текста,

или на аргументированный спор с авторами. Этот текст не дает такой возможности, ибо он анонимен и беспредметен.

Мы учим учеников истории методики «музейным» способом, в то время как даже классические музеи переходят на интерактивные формы, вбирающие в себя все достижения науки. Методика пока жива, хоть и слабо дышит. Сегодняшний откат от теории методики в сторону учительского произвола, так называемых «ноу-хау», не вполне конструктивная позиция. Понятно, что в условиях жесткой регламентации всего образовательного процесса в школе и вузе учитель кинулся изобретать свое видение преподавания предмета. Это естественно, но учитель-то сегодня другой, уже не выученный, ни в педагогическом, ни в методическом планах. И его инновации подчас не только архаичны, но и просто неграмотны. И в этом вина не столько учителя, сколько системы педагогического образования. Поэтому учитель и припадает к спасительному тезису «один учебник — одна страна», дайте нам возможность не думать, а просто исполнить приказы. А мы — учителя — дополним это своими наработками. И возникает иллюзия творчества как раз там, где нужна технология, — очень тщательное и вдумчивое вживание учителя в методику преподавания предмета через анализ учебника, выбор его адекватно классу, учительскому методическому кредо и т.п. Вместо системы у ученика появляется хаос, который усугубляется и без того выраженной клиповостью его сознания.

И в этих условиях новая «Концепция» выглядит особенно угрожающе — незнание методики сменяется ее отсутствием! Конечно, нужно в преподавании литературы и языка многое менять, но не до основания же? Потому что, затем, мы не построим новый мир без фундамента старого, проверенного годами учительской практики.

Проанализировав все линии учебников, существующие в последние 20 лет в средней школе, можно без труда понять, что пафос их создателей делится на 4 вида:

- «рецептурная» методика (под ред. В.Я. и В.И. Коровиных, В.П. Журавлева, под ред. Т.Ф. Курдюмовой);
- «школьное литературоведение» (под ред. Г.С. Меркина, С.А. Зинина, под ред. И.Н. Сухих);
- психолого-педагогическая ориентация на ученика (под ред. В.Г. Маранцман, под ред. А.Г. Кутузова);
- практикоориентированная (В.Ф. Чертов).

Здесь я отметила наиболее яркие и наиболее востребованные по тиражам УМК по литературе для основной и профильной школы.

Если новая «Концепция» все же не будет настаивать на едином учебнике по литературе, то можно рассмотреть уже существующие УМК, и дать учителю право выбрать из них — более четко и в соответствии

с учебным заведением, в котором они работают. Заявление о необходимости нового учебника, предложенное в «Концепции», по-моему, сопряжено не столько с новыми методическими идеями, которые еще подлежат довольно длительной апробации, прежде чем они станут рабочими и выверенными педагогическими продуктами, сколько с коррупционной схемой захвата власти новыми, не опознанными субъектами. Ни идей, ни, тем более, продуктов мы не знаем.

Именно поэтому профессиональное сообщество должно направить свои усилия на поиск возможностей конструктивного выхода из тупиковой ситуации. Как же исправить такое положение вещей?

Сначала необходимо понять, с кем и на каких основаниях мы осуществляем диалог? Или диалог этот призрачен — профессиональное сообщество, которое и должно генерировать методические идеи, никто не слышит, ориентация на учителя не спасет — это очень зависимый от министерства пласт людей. Они в сегодняшней боязни безработицы и выкручивания рук бесконечными бумагами подпишут все, что и происходит повсеместно. От учительских забастовок власть тоже себя обезопасила — все учителя подписали бумагу, не допускающую эту ситуацию. Осталось уповать на достоинство и профессионализм профессоров, которым уже нечего терять.

Еще хотелось бы подумать о соединении школьной и вузовской образовательной парадигмы, увязывание этих составляющих всегда было болезненно, всегда преподаватель вуза кичился тем, что он не знает средней школы, и говорил своим воспитанникам, пришедшим на первый курс: «Забудьте все, чему вас учили в школе, я открою вам новый мир — научный!» И только методисты стояли между наукой и практикой школьного образования, выстраивая свою, отнюдь не примитивную линию приобщения ребенка к высокой литературе. Они обучали будущих учителей не только понимать предмет, любить его, но и передавать эти знания и любовь школьникам. Теперь методика преподавания предмета урезана в вузах до неприличия! И кто будет учить учителей учить учащихся, например, писать сочинения, не совсем понятно! Спустить все учительское образование на институты повышения квалификации не продуктивно — как можно повышать то, чего нет изначально?

Я предлагаю следующую «связку» среднего и высшего образования для людей, связывающих себя со школой.

I. В основной школе (5–9 классы) учитель может иметь степень бакалавра педагогики (русский язык и литература) или специалиста по тому же профилю. И здесь только учитель выбирает из четырех линий учебников ту, которая созвучна и ему, и его классу.

Во ФГОС аргументировано все сообщество выделяются четыре линии учебников из ныне существующих, которые приведены выше.

Ученики сдают экзамен по одной из этих линий, утвержденных ФГОС, с федеральным перечнем текстов, обязательных к изучению (здесь можно корректировать и объем, и качество изучения — текстуально или обзорно). Это все уже заложено в существующих линиях.

Именно в 9 классе ученик должен сделать выбор профиля своего дальнейшего обучения. Это может быть научный, художественный или практический профили.

- II. Профильная школа отдается на откуп самим учебным заведением, гимназиям, лицеям и пр. специализированным заведениям (колледжи). Общеобразовательные предметы сведены к минимуму.

В этих учебных заведениях работают только магистры соответствующего профиля. Они занимаются по авторским программам или по тем пособиям, которые выбирают. Эти пособия не утверждает никто!!! На то это и профильная школа — здесь доверие учителю полное, он готовит ребят к поступлению в вуз, и, значит, родители и администрация школ делают свой выбор.

Подводя итог этим размышлениям, можно прийти к неутешительным выводам:

1. Развалив методическое образование, страна пришла к необходимости решать вопросы школьного образования силовым путем.
2. Развалив систему педагогических вузов, страна имеет беспомощных учителей, с радостью откликающихся на все инновации, независимо от их качества.
3. Страдает от таких «инноваций» прежде всего ребенок, который и при стандарте-то читал мало, а учил наизусть и того меньше, в современных условиях вообще выбросит книгу из своего обихода.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

**Аннотация:** В данной статье описан пример использования аутентичной песни на занятии по французскому языку для формирования у студентов лингвострановедческой компетенции.

**Ключевые слова:** аутентичная песня, лингвострановедческие реалии, социокультурная компетенция, речевое поведение, регистр языка, фамильярная лексика, аргю.

**Annotation:** This article describes the use of authentic French songs at the lesson in order to develop students' cross-cultural competence.

**Keywords:** authentic song, cross-cultural communication, verbal behavior, language register, flash tongue, argot.

В последнее время активизация диалога культур, политических и экономических контактов повысила прагматическую значимость не только владения иностранным языком, но и формирования так называемого, коммуникативного поведения, изучения социокультурных стереотипов речевого общения. Для формирования и развития лингвострановедческой компетенции необходимо использовать на уроке аутентичный материал, который в полной мере даст представление об особенностях социокультурной жизни французов. В качестве такого материала могут использоваться, например, современные французские песни, так как в них точно и образно отражаются различные стороны социальной жизни.

Во-первых, песня вносит в процесс изучения языка элемент нетрадиционности, что оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу обучаемых. Песне присуща коммуникативная функция, то есть передача заложенного ее автором содержания адресату. При этом в отличие от учебных текстов общестрановедческого характера, которые прежде всего информируют читателя (или слушателя), то есть воздействуют на его интеллект и память, песня в качестве страноведческого материала оказывает воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память.

Во-вторых, использование аутентичных песен повышает интерес, как к стране изучаемого языка, так и к самому языку, а также является весьма эффективным способом повторения уже изученного материала, особенно на среднем и старшем этапе обучения. Кроме того, в песнях знакомая лексика нередко встречается в новом контексте, что способствует развитию так называемого языкового чутья и увеличению ассоциативных

связей в памяти. Реалии страны изучаемого языка часто представлены именами собственными, например, встречаются названия сетевых магазинов или телевизионных каналов Франции. Эти социокультурные знания также могут оказаться необходимыми студентам для осуществления качественной коммуникации на французском языке.

Таким образом, критерием отбора текстов аутентичных песен с целью формирования у студентов лингвострановедческой компетенции должно быть наличие в них некоторых фактических сведений о географии и истории страны изучаемого языка, о политической, социальной жизни; наличие этнокультурной информации, различного рода символики, информации о поведенческой культуре, включающей особенности поведения в различных ситуациях, разговорные формулы и т.д.

Рассмотрим некоторые лингвокультурологические особенности на примере песни известного французского автора-исполнителя Renaud «Lesbobos». Будучи популярным среди французской молодежи восьмидесятых и девяностых, этот певец и сейчас идет в ногу со временем. Текст «Lesbobos» был написан самим Рено, а песня была впервые исполнена в 2006 г. и имела молниеносный успех.

В данной статье для понимания лингвострановедческих реалий, содержащихся в тексте песни, используется перевод автора.

В названии песни встречается слово «Lesbobos», которое является сокращением от **bourgeois-bohème** (богемная буржуазия). Так во французском языке называют хорошо обеспеченных и образованных людей, которые активно участвуют в культурной жизни и предпочитают голосовать за «левых» («Un bobo — c'est une personne qui a des revenus sans qu'ils soient famineux, plutôt diplômée, qui profite des opportunités culturelles et vote à gauche») [2; 137].

On les appelle **bourgeois-bohèmes**  
Ou bien bobos pour les intimes  
Dans les chansons d'Vincent Delerm  
On les retrouve à chaque rime.

В следующем примере: «Ils font leurs courses dans **les marchés bios**» («Они покупают одежду в биомагазинах») речь идет о том, что во Франции считается хорошим тоном покупать в специальных магазинах одежду, сделанную из переработанных материалов, проявляя, таким образом, заботу об окружающей среде.

Тема охраны окружающей среды прослеживается и в следующих строках: «**Ils roulent en 4×4**, mais l'plus souvent, préfèrent s'déplacer à vélo...» (Они ездят на внедорожниках, но чаще всего предпочитают перемещаться на велосипедах»). Здесь мы встречаемся также с неологизмом

«unequatre-quatre», возникшим в языке благодаря появлению полноприводных джипов, внедорожников, отсюда и его образование: «четыре на четыре».

В песне также присутствуют реалии, связанные с французским телевидением, например:

«Ils regardent surtout **ARTE**  
**Canal plus**, pour les matchs du **PSG...**»

(«Они смотрят в особенности канал «Культура» и матчи ПСЖ на «Канале плюс».) PSG — (Paris-Saint-Germain), это аббревиатура футбольного клуба Парижа. Таким образом, мы можем сделать вывод, что эти «богемные буржуа» также являются футбольными фанатами.

Стоит отметить, что во многих современных французских песнях для большей экспрессивности нередко используется фамильярная лексика и арго. В песне «Lesbobos» мы находим следующие примеры:

1. «**boulot**» — разговорный синоним слова «travail» — работа («Mais leur passion est leur boulot» — «Но их страсть — это работа»);
2. «**nickel**» — «très propre» («Pour leur cachemire tous les jours nickel.» — «Для их всегда идеально чистого свитера...»);
3. «**se fringuer**» — «s`habiller» («La femme se fringue chez Diesel...» — «У женщины прикид от «Diesel»). Здесь речь идет об итальянской брендовой одежде этой марки, что подчеркивает достаток и статус «богемных буржуа», ведь только состоятельные люди могут позволить себе покупать этот бренд.

Также часто используются сокращения, характерные для разговорной речи:

1. «**les prolos**» — «les prolétariats» («Ils sont une nouvelle classe après **les bourgeois et les prolos**» — «Это новый класс после пролетариев и буржуа»);
2. «**les restos**» — «les restaurants» («Ils aiment les restos japonais» — «Они любят японские рестораны»);
3. «**Ecolo**» — «écologie» («Mais votent toujours Ecolo» — «Они голосуют всегда за «зеленых»»).

Что касается методических рекомендаций по работе с песней, мы предлагаем сначала поинтересоваться, знакомы ли студенты с песнями конкретного исполнителя, при необходимости кратко рассказать им о певце и особенностях его творчества. Затем можно раздать студентам текст с пропусками известных им лексических единиц и прослушать песню, заполняя эти пропуски. Далее необходимо проверить правильность заполнения, обсудить, какие лингвострановедческие реалии Франции встречаются в этой песне и что студенты о них уже знают, после чего

можно дать перевод лексем или дополнительный комментарий. В заключении можно попросить их объяснить понятие «bourgeois-bohèmes» своими словами, рассказать об их привычках и особенностях повседневной жизни.

Подводя итоги, надо отметить, что изучение разговорной лексики и арго на материале песен знакомит студентов со стилистическими особенностями языка, помогает различать его регистры. Тексты аутентичных песен действительно богаты лингвострановедческими реалиями Франции, знания о которых необходимы студентам для понимания языка средств массовой информации или просто для осуществления качественного общения с носителями языка.

### **Литература**

1. Dictionnaire du français argotique et populaire. — Tours, 2003.
2. Le Robert Micro. — Paris, 2006.
3. URL: <http://www.wikipedia.fr/Resultats.php?q=les+bobos&projet=article> (дата обращения: 20.11.2015).
4. URL: [https://www.google.ru/?gfe\\_rd=cr&ei=Qe1SVsWNCM\\_ywAOg5ajwAg&gws\\_rd=ssl#newwindow=1&q=renaud](https://www.google.ru/?gfe_rd=cr&ei=Qe1SVsWNCM_ywAOg5ajwAg&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=renaud) (дата обращения: 20.11. 2015).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Ачкасов Андрей Валентинович* — доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет

*Бараш Ольга Яковлевна* — филолог, переводчик, образовательный ресурс [www.language-travel.ru](http://www.language-travel.ru), Москва

*Белая Серафима Дмитриевна* — магистрант кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Бисько Ирина Александровна* — доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Брекунова Ольга Владимировна* — ассистент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Булиан Сильви* — преподаватель кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Вакуленко Наталия Сергеевна* — кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургская православная духовная академия

*Васильева Инга Владимировна* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Виноградова Марина Владимировна* — кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет имени Петра Великого».

*Генкин Александр Львович* — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и регионоведения, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича»

*Грачева Надежда Александровна* — ассистент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Грибенник Дмитрий Владимирович* — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Зарунский Станислав Эдуардович* — аспирант кафедры английского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

- Истомина Илона Анатольевна* — кандидат филологических наук, Русский культурно-образовательный центр «Пушкинский дом», Сеул
- Кипнес Людмила Владимировна* — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Кириллова Виктория Витальевна* — кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Высшая школа технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна
- Кириченко Владислав Владимирович* — студент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВПО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Курбатова Дарья Владимировна* — магистрант кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Лесохина Анна Михайловна* — старший преподаватель, кандидат педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
- Лопатенко Екатерина Сергеевна* — магистрант кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Макарова Инна Сергеевна* — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и литературы, ФГБОУ ВПО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Маранцман Елена Константиновна* — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Махметова Джамия Муратовна* — магистр переводческого дела, Казахский национальный университет им. аль-Фараби
- Мигранова Адель Винеровна* — студент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Мирошниченко Светлана Алексеевна* — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Мясников Алексей Анатольевич* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Нужная Татьяна Владимировна* — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВПО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург
- Павлова Мария Николаевна* — преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

*Полторацкая Наталья Ильинична* — доктор филологических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Высшая школа технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна

*Порунова Екатерина Ильинична* — преподаватель кафедры русского языка, Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, Санкт-Петербург

*Преображенский Сергей Юрьевич* — кандидат филологических наук, доцент, ФГА-ОУ ВО «Российский государственный университет дружбы народов», Москва

*Собакина Лариса Сергеевна* — кафедра немецкого и романских языков, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

*Степанченко Анита Николаевна* — аспирант кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Чевтаев Аркадий Александрович* — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Чевтаева Марина Вадимовна* — студент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВПО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Шадрин Виктор Иванович* — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет

*Шевченко Надежда Викторовна* — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет»

*Юрова Ирина Вячеславовна* — кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой французского языка и литературы ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

*Юсупова Дильбар Джумаевна* — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ АСПЕКТЫ  
ДИАЛОГА КУЛЬТУР

К 70-летию ЮНЕСКО

Статьи и материалы 3-го Международного научного форума

14 декабря 2015 года

*Технический редактор Ю.И. Климов*

---

Подписано в печать 12.10.16. Формат 60×90 1/16. Гарнитура Newton.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 11,25. Тираж 60 экз. Заказ № 000.  
РГГМУ, 195196, Санкт-Петербург, Малоохтинский пр., 98.  
Отпечатано в ЦОП РГГМУ

---