

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 24

16+



УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «САХАЛИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ВЫПУСКА:

ИКОННИКОВА Елена Александровна,
доктор филологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

БАЛИЦКАЯ Ирина Валериановна,
доктор педагогических наук, доцент

САДОКОВА Анастасия Рюриковна,
доктор филологических наук, профессор

ЧУДИНОВА Виктория Ивановна,
кандидат филологических наук, доцент

ВЕРСТКА:

Г. С. АРТЮХОВА,
О. А. НАДТОЧИЙ

КОРРЕКТОР:
В. А. ЯКОВЛЕВА

В НОМЕРЕ

РАЗДЕЛ I

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ
И ПУБЛИЦИСТИКИ

- Чудинова В. И.** А. С. Пушкин и А. П. Чехов:
поэтика открытого финала (к 160-летию
со дня рождения А. П. Чехова) 4
- Степаненко А. А., Фульвио Франчи.**
Переводы книги А. П. Чехова «Остров Сахалин»
на испанский язык (к 160-летию
со дня рождения А. П. Чехова) 8
- Иконникова Е. А.** Метафизическое
в теории Т. С. Элиота 11
- Зиновьева Н. В.** Поэзия в сборнике «Числа»:
темы, проблемы, основные образы 17
- Куриленко А. А.** Кутх: от сакрального
к художественному 23
- Потанова Н. В.** Проблемы православной
жизни Сахалина в публицистических работах
священников: 1905–1917 годы 26
- Сотникова В. Е.** Зрительная перспектива
и геометрия художественного пространства
в современной лирике 34

РАЗДЕЛ II

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ЛИНГВИСТИКИ

- Легенкина В. И., Сергеева Л. О.**
Проблемы перевода политических
метафор с английского языка на русский 38
- Муминов В. И., Непомнящая Н. С.**
Диалогические структуры в поэмах
Марины Цветаевой 41
- Корнеева И. В., Соколова А. В.**
Лингвокультурологические особенности
китайских сказок 44
- Лим Э. Х.** Языковые реалии культурного
символа «вареный рис» в корейском языке 47
- Слепцова Е. В.** Кризис речевой
коммуникации и пути его преодоления 50
- Чжоу Юньчжу.** Сопоставительное исследование
русских и китайских фразеологизмов
о народных приметах и суевериях 55
- Шапалова Т. Р.** Роль перевода и переводчика
в условиях взаимодействия социальных
и технологических контекстов 59

РАЗДЕЛ III

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

- Балицкая И. В.** Подготовка специалистов в контексте
проектов международного сотрудничества
(русско-японская программа RJE3) 64
- Денисова Е. С.** Трудности коммуникации
аспирантов, участвующих в программе
академической мобильности RBJ3 70
- Добрычева А. А.** Формирование коммуникативных

Журнал зарегистрирован
Дальневосточным окружным
межрегиональным территориальным
управлением Министерства Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № 150357
от 05.06.2002 г.

Адрес редакции:
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290.
Тел./факс (4242) 45-23-00.

Подписано в печать 25.12.2020.
Формат 60x84^{1/8}.
Тираж 100 экз.

Информационно-издательский центр
Сахалинского государственного университета.
693008, Южно-Сахалинск,
ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел./факс (4242) 45-23-16.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru

Отпечатано:
Информационно-издательский центр СахГУ.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел./факс (4242) 45-23-16.
E-mail: polygraph@sakhgu.ru

С электронной версией журнала можно
ознакомиться на сайте
Сахалинского государственного университета
www.sakhgu.ru
в разделе «Изданное».

Цена свободная

навыков при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи».....	72
Донская Н. Ю. Расширение представлений младших школьников о культуре и природе родного края через творчество Василия Чесалина.....	75
Коротяева Я. Л., Хатнюкова-Шишкова Т. Г. Овладение процессом чтения учащимися первых классов с общим недоразвитием речи.....	78
Пермякова Е. А. Произведения Уильяма Шекспира на занятиях литературы в средней школе: методический обзор.....	84
Табаченко Т. С. Формирование лингвокогнитивного уровня профессиональных способностей студентов-филологов на занятиях по лингвистическим дисциплинам... 89	89
Федоренко Т. Г. Развитие орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка.....	96
Шаповалова Т. Р., Келехсаева Г. Х. Фоновая и безэквивалентная лексика как фактор формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку.....	101

РАЗДЕЛ IV НАУЧНЫЙ ЛЕКТОРИЙ

Слепцова Е. В. Многообразие языков на земном шаре.....	106
Тарасова М. Р. Роман Константина Вагинова «Козлиная песнь» сквозь призму заглавного кода....	111

РАЗДЕЛ V НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Зиновьева Н. В., Зиновьева С. А. Образы Бабы-яги в современной культуре.....	124
Каверинская Ю. О., Лебедева А. В. COVID-19 в лингвокультурологическом пространстве современного Китая.....	131

РАЗДЕЛ VI РЕЦЕНЗИИ, ОБЗОРЫ, ИНТЕРВЬЮ, ОБЪЯВЛЕНИЯ

Добрычева А. А. Заметки просвещенного обывателя.....	135
Иконникова Е. А. Чтения для изучения.....	136
Лисицына Е. Н. «Мы строим наше счастье...»... 137	137
Малеева А. Е. Рассказ Владимира Семенчика «Золотая рыбка».....	138
Мальцева Е. В. Из опыта прочтения рассказа «Ищут пожарные, ищет милиция» Владимира Семенчика.....	139
Черкасова А. В. Короткие наблюдения над книгами Владимира Семенчика: «Осколки одного романа» и «Некто Ефимов».	140
Иконникова Е. А. К юбилею Л. В. Шатуновой ... 141	141
Русинова Н. Б. Педагогический талант Л. В. Шатуновой.....	142
Иконникова Е. А. Новые рубежи Л. В. Дорофеевой.....	143
Голубкова Н. В. Легенда филфака Лариса Дорофеева: «Мой лозунг по жизни – не суетись».....	144
Объявление	148

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	149
--------------------------	-----

РАЗДЕЛ I

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ И ПУБЛИЦИСТИКИ



А. С. ПУШКИН И А. П. ЧЕХОВ: ПОЭТИКА ОТКРЫТОГО ФИНАЛА (К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А. П. ЧЕХОВА)

В литературоведении А. С. Пушкин и А. П. Чехов сопоставлялись неоднократно. Исследователи отмечали несомненные точки схождения в поэтике писателей: простота и краткость прозы, правда и «поэзия жизни действительной», перекличка отдельных образов и мотивов. Писали о том, что язык прозы Пушкина «заключает в себе завязи именно чеховского языка»¹.

Однако существуют резкие оценки попыткам формального сближения двух писателей. Так, А. П. Чудаков, подчеркивая различный характер краткости их прозы, замечает: «Проза Чехова при всем ее лаконизме строится совершенно иначе – она свободно инклюзирует подробности, ломающие логическую перспективу, нарушающие заявленный масштаб. Детали отбираются не только и не столько по их логическому весу, сколько по метонимической их значимости в создании эмоционально-поэтического контекста»².

Несмотря на существующее сходство и различие творческих манер, Пушкин и Чехов представляют «единый тип художника, который ни в ком другом из русских писателей реализован не был»³. Типологическая общность заключается в их «нравственной самодостаточности», в том, что они, в отличие от большинства других русских писателей золотого века, не стремились подпереть свое искусство чем-то, не являющимся собственно искусством – дидактизмом, проповедничеством, назидательным пафосом.

Эту объединяющую, родственную для Пушкина и Чехова черту очень точно сформулировал С. Довлатов: «...главное тут не простота и ясность Пушкина, а еще и нечто большее. Читая Пушкина, видишь, что проза может обойтись без учености, без философии и религии, даже без явной, подчеркнутой духовности. То есть достаточно как следует рассказать историю, житейский случай, и глубина жизни, ее духовное содержание, и все прочее – проявятся сами собой»⁴.

А. С. Пушкин создавал свои произведения исходя из принципа, что «цель поэзии – поэзия»,

следовательно, «цель художника есть идеал, а не нравouchение»⁵. А. П. Чехов в известном письме поэту А. Н. Плещееву писал: «Я хочу быть свободным художником и только» (П., III, 213)⁶. В другом письме, развивая ту же мысль, он утверждал, что «от художника нельзя требовать решения вопросов, а только их правильной постановки», и в качестве примера произведения, в котором «не решен ни один вопрос», но «все вопросы поставлены правильно», приводил пушкинский роман «Евгений Онегин» (П., III, 257). Открытые финалы пушкинских и чеховских произведений – это свидетельство творческой свободы писателей. А. П. Чехов был убежден, что «все недостающие элементы вдумчивый читатель добавит сам».

Законченность долгое время (начиная с Аристотеля) признавалась обязательным правилом и основным критерием совершенства художественного произведения. Сюжет и композиция классицистических, романтических и сентименталистских произведений выстраивались согласно этому закону. Прием открытого финала, который появился в реалистической литературе XIX века, – это особенность сюжетно-композиционного построения художественного произведения, при которой отсутствует развязка или формально присутствующая развязка оставляет ощущение незавершенности, недоговоренности, предоставляя возможность читателю сделать собственный вывод о возможных дальнейших событиях и судьбах героев.

Существуют несколько типов открытых финалов: первый – открытый финал с множеством вариантов ответа (он подразумевает неограниченное количество интерпретаций, из которых читатель вправе выбрать собственную); второй – полуоткрытый или двойственный финал, когда выбор между вариантами развязки и продолжения ограничен определенным количеством интерпретаций (двумя и более), намек на которые дается автором; третий – внезапный

¹ Чичерин, А. В. Идеи и стиль. О природе поэтического слова / А. В. Чичерин. – М., 1968. – С. 139.

² Чудаков, А. П. Пушкин – Чехов: завершение круга / А. П. Чудаков. – М., 1998. – С. 36.

³ Катаев, В. Б. Златая цепь / В. Б. Катаев // Чеховиана: Чехов и Пушкин. – М., 1998. – С. 8.

⁴ Довлатов, С. Блеск и нищета русской литературы / С. Довлатов // Собрание соч.: в 4 т. – СПб., 2000. – Т. 4. – С. 357.

⁵ Пушкин, А. С. О литературе. Избранное / А. С. Пушкин. – М., 1977. – С. 85.

⁶ Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / А. П. Чехов. – М.: Наука, 1973–1984. (Здесь и далее все сноски даны по этому изданию с указанием тома и страницы в скобках. «П» – означает письма, «С» – сочинения.)

финал с отсылками к новому конфликту в следующей части.

В «Евгении Онегине» представлен открытый финал первого типа. А. С. Пушкин в процессе длительной работы над романом перебирал разные варианты его завершения: гибель Онегина на дуэли или на Кавказе, участие героя в восстании декабристов 1825 года. Но в итоге отказался от подобных сюжетных разрешений судьбы героя. Пушкин, который в этот период творчества стал «поэтом жизни действительной» (по выражению Н. В. Гоголя), не мог уже завершить свое произведение какой-либо традиционной романтической развязкой. После обращения Пушкина к «презренной прозе» жизни в его творчестве происходит постепенное усложнение повествования и отказ от традиционного нарратива с четким делением: завязка – кульминация – развязка.

Первая глава романа заканчивается авторским признанием: «Я перечел все это строго, противоречий очень много, но их исправить не хочу» (VI, 109)⁷. Противоречия, нашедшие отражение в романе, были порождены самой жизнью. В русской действительности они были неразрешимы, следовательно, любой из возможных финалов нарушал бы правду жизни. «Основой построения текста “Евгения Онегина” стал принцип неснятых и нерешенных противоречий»⁸.

При этом роман не оставляет ощущения прерванного, недоконченного повествования. Совершенство его архитектоники достигнуто благодаря сочетанию событийной «открытости» и композиционной завершенности. Пушкин использует принцип зеркальной симметрии, тематически связывая первую и восьмую главы эпизодами объяснения Татьяны и Онегина, их письмами, отражающимися одно в другом. Действие романа начинается и заканчивается в Петербурге. За счет этого создается кольцевая композиция, которая подчеркивает неизменность, цельность характера главной героини и проясняет концепцию духовного возрождения главного героя. Фабула романа завершена: Ленский убит, Ольга быстро утешилась и вышла замуж, Татьяна, несмотря на любовь к Онегину, «другому отдана» и будет «век ему верна». Остается незавершенной только судьба Онегина. Заключительная сцена не дает нам каких-либо ясных указаний на варианты ее дальнейшего развития. После отповеди Татьяны герой стоит, «как будто громом поражен», после

чего следует авторское заключение:

И здесь героя моего,
В минуту, злую для него,
Читатель, мы теперь оставим,
Надолго... навсегда. За ним
Довольно мы путем одним
Бродили по свету. Поздравим
Друг друга с берегом. Ура! (VI, 263)

Ключевым в этом авторском обращении к читателю является слово «навсегда», которое категорично отвергает какое-либо продолжение истории жизни заглавного героя в пределах данного произведения. Конкретная ситуация в «Евгении Онегине» завершена, и начинается следующая, но мы не узнаем, о чем она будет.

Как справедливо заметил Ю. М. Лотман: «Идея сюжетного завершения была чужда самой идее “свободного романа”»⁹. К 1830 году, когда роман был закончен, все изначально возможные варианты концовки «Онегина» были поэтом отвергнуты, как искусственные, неправдоподобные. Честнее было оставить героя на распутье. Таким финалом Пушкин дал понять, что с его героем может произойти в дальнейшем все что угодно и никакие конкретные версии здесь неуместны. Однако этот сознательно выбранный поэтом композиционный прием долгие годы был предметом обсуждения и критики, и читательской аудитории. Настойчиво высказывалось мнение, что роман Пушкину помешали завершить какие-то внешние обстоятельства. Письма Пушкина, его стихотворения «Труд» и «В мои осенние досуги...», написанные в 1830 году, говорят об обратном – он намеренно оставляет открытым свое произведение. «Пушкин оборвал роман, “не договорив” сюжета. Он не хотел исчерпаемость жизни сводить к завершенности литературного текста. Выносить приговор противоречило его поэтике»¹⁰.

В комментарии к роману «Евгений Онегин» Ю. М. Лотман отметил, что новаторское решение поэта повлияло на все последующее развитие русской литературы: «... каковы бы ни были обстоятельства, принудившие Пушкина отказаться от традиционных форм композиции, они натолкнули его на эстетическое открытие такой силы, что последствия его сказались на всем русском романе XIX в.»¹¹.

Второй тип открытого финала – двойствен-

⁷ Пушкин, А. С. Собрание сочинений: в 15 т. / А. С. Пушкин. – М.: «ТЕРРА», 1998. (Здесь и далее все сноски даны по этому изданию с указанием тома и страницы в скобках.)

⁸ Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь / Ю. М. Лотман. – М., 1988. – С. 17.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ Лотман, Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: пособие для учителя // Ю. М. Лотман. – Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. – СПб.: Искусство-СПб, 1995. – С. 472–762.

ный, или полуоткрытый, – завершает сюжет повести «Станционный смотритель». В нем на основании всего предшествующего повествования читатель может сам предположить, «домыслить» тот или иной вариант развития дальнейших событий.

Повесть отличается особым типом конфликта. Несмотря на сентиментальный пафос, в повести нет злых и добрых, жертвы и злодея, правых и виноватых. Повесть по своему характеру не обличительная, а философская. Финальная сцена в «Станционном смотрителе» имеет символический смысл, она неоднозначна, так как может допускать разные, даже противоречивые и несовместимые интерпретации. Казалось бы, все закончилось плохо для Самсона Вырина и хорошо для его дочери, «бедной Дуни». Однако финал размыт, он не дает однозначного ответа на вопрос, что же было с Дуней, как она жила, осталась ли она с Минским, почему не приехала навестить отца и вообще, а она ли, та самая молодая барыня с детьми, которая попросила проводить ее к могиле смотрителя? Пушкин в «Станционном смотрителе», как и в «Евгении Онегине», отказывается от традиционного финала, когда «при конце последней части / Всегда наказан был порок, / Добру достойный был венок». Хотя сам сюжет, взятый Пушкиным, подсказывал такую форму завершения художественного времени, как возвращение «блудной дочери» в отчий дом и счастливое примирение с отцом. Явным намеком на подобный исход событий служит упоминание картинок о блудном сыне на стене комнаты, в которой жили смотритель и его дочь. Однако композиционная функция этой предметной детали в повести иная. Она раскрывает идиллический мир Самсона Вырина с его устойчивой патриархальной этикой, согласно которой блудный сын (или блудная дочь) должен непременно вернуться в отчий дом. В последней части повести эта вероятность идиллии окончательно разрушается. Конец старого смотрителя приземленно трагичен – «спился». Автор не комментирует события, не дает им прямой оценки и оставляет покров тайны на судьбе Дуни, тем самым предоставляя читателю возможность строить свои предположения.

Такая концовка – выразительный знак того, что Пушкин отказывается от роли всезнающего учителя. Подобное отношение к читателю, который тем самым как бы приглашается писателем в соавторы, было и у Чехова, многие произведения которого имеют открытый финал. Например, писатель не дает разъяснения, как сложится в дальнейшем жизнь главных героинь рассказов «Верочка», «Невеста», «Дом с мезонином», чем

закончится судьба героев повести «Дуэль» и рассказа «Дама с собачкой».

Лаевский, главный герой «Дуэли», который подобно Онегину произвел переоценку своей жизни и духовно возродился, не знает, что ждет его впереди. «Никто не знает настоящей правды...», – думает он. Завершается повествование авторским размышлением и вопросами: «В поисках за правдой люди делают два шага вперед, шаг назад. Страдания, ошибки и скука жизни бросают их назад, но жажда правды и упрямая воля гонят вперед и вперед. И кто знает? Быть может, доплывут до настоящей правды...» (С., VII, 455). Сложная и противоречивая действительность не давала ответа на эти вопросы, поэтому любая авторская попытка однозначного финала выглядела бы искусственно и неубедительно. «Чем крупнее замысел произведения, тем теснее связано оно с самыми острыми и сложными проблемами действительности, тем труднее поддается благополучному “заканчиванию” его сюжет, тем естественнее оставить его “открытым”»¹².

Художественная система «Евгения Онегина» получила сложное преломление в чеховском творчестве, отозвавшись на различных уровнях организации таких произведений, как «Цветы запоздалые», «Верочка», «Ионыч», «Дом с мезонином», «Дуэль». «Онегинский» сюжет, который складывается из «непроисходящих событий» (Ю. М. Лотман) и приводит к открытому финалу, оказался особенно значимым для Чехова.

В рассказе «Верочка» (1887) выведен тип молодого человека, который испытывает странную холодность и неловкость в момент, когда давно влюбленная в него девушка сама откровенно признается ему в любви. Эта ситуация отсылает нас к сцене из четвертой главы пушкинского романа, когда Онегин так же холодно объясняется с Татьяной, накануне отправившей ему страстное любовное послание. Огнев, герой чеховского рассказа, «как ни рылся, не находил в своей душе даже искорки...», чтобы откликнуться на горячие чувства Верочки. Стараясь объяснить себе свое равнодушие, он, словно разочарованный Онегин, среди прочих причин называет «раннюю старость души», «старость в 30 лет» (С., VI, 79). «Огненная» фамилия героя неслучайна, она контрастно проявляет холодность его сердца.

Рассказ строится как воспоминания героя, поэтому очевидно, что с самим Огневим, который когда-то так и не решился ответить на любовь прекрасной девушки Веры Кузнецовой и изменить свою жизнь, ничего значительного больше не произошло. При этом он осознал это еще тогда, в момент расставания с Верой, а жизнь лишь

¹² Эйхенбаум, Б. М. Статьи о Лермонтове / Б. М. Эйхенбаум. – М. ; Л., 1961. – С. 183.

подтвердила его горькое предвиденье. «У него болела совесть, а когда скрылась Вера, ему стало казаться, что он потерял что-то очень дорогое, близкое, чего уже не найти ему. Он чувствовал, что с Верой ускользнула от него часть его молодости и что минуты, которые он так бесплодно пережил, уже более не повторятся» (С., VI, 80).

Огневу в отличие от Онегина в финале не дано пережить просветление, катарсис. У Пушкина понимание и общение героев все же состоялось в конце, несмотря на открытый финал, у Чехова – нет. Наличие двух временных планов в структуре произведения и многоточие в конце рассказа создают ощущение недоговоренности. Вместе с тем подобный финал вполне закономерен. Он подготовлен философским и психологическим содержанием рассказа: герой не способен внутренне измениться, поэтому продолжения этой истории быть не могло.

В «Верочке» остается неясной дальнейшая судьба героини. Именно в этой «незавершенности» упрекали Чехова сотрудники малой прессы, давая оценку рассказу. Так, В. В. Библин указывал писателю на «неясность, незаконченность и т. п.», на то, что «Верочка» «не понята ни “критиками”, ни обыкновенным читателем» (С., VI, 637). В. А. Гольцев утверждал, что «“Верочка” составляет совсем оборванный эпизод» (С., VI, 638). Н. К. Михайловский писал: «... читатель все-таки, может быть, заинтересуется: ... как Верочка после неудачного объяснения в любви коротала свой век?... мы желали бы видеть цельное, законченное произведение г. Чехова».

Хотя среди критиков были и те, что встали на защиту чеховского решения открытого финала. И. А. Белоусов писал: «...от таких историй нечего ждать конца, – так и должно случиться. Огнева наука заставит позабыть разлуку, а Верочку – разлука заставит позабыть любовь...» (С., VI, 638).

Исследователи уже неоднократно отмечали сходство сюжетной ситуации рассказа Чехова «Ионыч» (1889) с романом А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Только у Чехова ситуация-перевертыш: сначала герой объясняется в любви и не получает взаимности, а затем героиня. Та же симметрия в композиции, зеркальность эпизодов. Та же ситуация «разминовения» героев. Однако приемом открытого финала писатель здесь не воспользовался, так как он художественно противоречил бы самой идее рассказа. У Старцева в отличие от Онегина нет духовной перспективы. Старцев безнадежен. Поэтому финальные слова автора звучат как окончательный и бесповоротный приговор: «Вот и все, что можно сказать о нем» (С., X, 37). В «Ионыче» Чехов словно бы испытывает «онегинскую» ситуацию на ином жизненном материале, на ином типе героя.

В основе непосредственного интереса Чехова к Пушкину лежит своеобразное духовное родство, близость мироощущения. Произведения Пушкина и Чехова притягательны именно в силу своей недосказанности, потому что позволяют читателю вступить в диалог с автором, включиться в творческий процесс осмысления жизни.

ПЕРЕВОДЫ КНИГИ А. П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН» НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК (К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А. П. ЧЕХОВА)

Книга А. П. Чехова «Остров Сахалин» стала результатом поездки русского писателя на остров каторги и ссылки в 1890 году. Еще до выхода отдельным изданием путевые записки вызывали большой интерес общественности. Спустя пять лет после путешествия, когда книга была опубликована в 1895 году, она произвела большое впечатление на читающий мир. С этого времени вышли десятки переизданий «Острова Сахалин» в России. За рубежом книга начала переводиться в XX веке, и этот интерес не ослабевал до нового столетия. Уникальное собрание литературно-художественного музея книги А. П. Чехова «Остров Сахалин», включающее издания из США, Германии, Швейцарии, Японии, Китая, Финляндии, Франции, Италии, Кореи и других стран, продолжает пополняться новыми переводами. Экспонаты в эту коллекцию поступают, как правило, после зарубежных командировок или после посещения музея иностранными гостями. Например, первый испаноязычный перевод «Острова Сахалин» был передан в дар тележурналистом из Испании Йоланда Соберо в 2007 году.

Книга А. П. Чехова «Остров Сахалин» была дважды переведена на испанский язык. Первый перевод был сделан в Испании переводчиком Виктором Гальего в 1998 году (ediciones Ostrov, Madrid, 1998). В 2005 году книга была переиздана (Alba Editorial, Barcelona, 2005) в роскошном издании в суперобложке, включая несколько фотографий жизни Сахалина периода путешествия А. П. Чехова и карту острова XIX века. В книге есть краткое вступление (Introducción) Гальего, в котором говорится о причинах и результатах поездки А. П. Чехова на Сахалин.

Второй перевод был сделан в Аргентине переводчиком Фульвио Франчи и издан в 2014 году (Editorial Losada, Buenos Aires, 2014). Книга также включает вступительную статью переводчика и первый перевод очерков «Из Сибири» на испанский язык. Эти небольшие произведения опубликованы в качестве «предисловия» к книге «Остров Сахалин» и посвящены сибирским впечатлениям Чехова. Автор перевода Фульвио Франчи посчитал, что испаноязычному читателю должно быть интересно узнать условия, при которых Антон Павлович совершил свою поездку на Сахалин, а также познакомиться с образом жизни Сибири тех лет.

Данная книга была включена в проект издательства «Losada» по переводу чеховских повестей, пьес и рассказов аргентинским переводчиком Александром Гонзалесом между 2010 и 2012 годами. В итоге вышло собрание сочинений, включающее 12 изданий рассказов, повестей и пьес. В 2016 году это же издательство опубликовало биографию А. П. Чехова Ирины Немировской (Vida de Chéjov, editorial Losada, Buenos Aires, 2016), переведенную с французского языка.

Эти примеры говорят об интересе к чеховскому творчеству в Аргентине в последние годы. Важно сказать, что большое количество повестей и рассказов А. П. Чехова публиковалось в Аргентине и на протяжении XX столетия. В театрах Буэнос-Айреса и в других аргентинских городах непрерывно шли и сейчас идут чеховские пьесы.

Кроме этого, надо отметить то, что в последние годы общество озабочено вопросом человеческих прав и свобод, также связанным с условиями и правами заключенных. В этом контексте личность А. П. Чехова как гуманиста представляет интерес даже больший, чем его художественное наследие, а издание книги «Остров Сахалин» особенно актуально сегодня, так как посвящено социальным проблемам. Подвижнический подвиг этого человека был сделан с целью изменить устройство неразумной тюремной системы.

Издательство «Losada» разрешало недорогую стоимость книги на местном диалекте, так как испанские книги в Аргентине очень дороги, и иногда диалект затрудняет наслаждаться переводом. В отношении «Острова Сахалин» таких трудностей не возникало, потому что книга написана научным языком. Как известно, диалектические особенности в научной речи проявляются не так заметно.

Процесс перевода длился с 2011 по 2013 год. Переводчик получил двухтомное издание «Остров Сахалин» (Владивосток – Южно-Сахалинск, «Рубеж», 2010) с подробными комментариями Михаила Станиславовича Высокова. Нужно отметить, что этот первый русский пословный комментарий книги, куда М. С. Высоков включил фактически всю лексику, упоминаемую Чеховым, помог Ф. Франчи глубоко понимать и переводить книгу Чехова. Это наименования растений и животных, тюремный жаргон, топонимы, архивные материалы и те личности, о

которых писал автор. Нужно отметить, что даже при чтении на русском языке возникает много трудностей, так как в книге много цифр и исторических фактов, которые вынуждают читателя постоянно «отвлекаться» на комментарии.

В свой перевод Фульвио Франчи также включил более чем 140 комментариев о разных трудностях чеховского творчества.

Основные трудности заключались при переводе следующей лексики:

1. Тюремная лексика

Первая трудность заключается в том, что в российском законодательстве есть сложная система квалификации арестантов, то, что называется званием, определенное М. С. Высоковым, как «официально закрепленный государством сословный разряд, к которому принадлежало то или иное лицо»¹. Тот же самый разряд не существует в аргентинском законодательстве, поэтому перевод разных званий должен быть понятен читателю, который живет в иной реальности. Для этого переводчик прибегал к объяснениям, часто в сносках. Вот выбранные выражения в переводе:

– **арестант**: на испанском слова «preso», «prisionero», «presidiario» относятся к тем, кто должен жить вне свободы. В зависимости от контекста их можно назвать «condenado», если эти люди еще не живут в тюрьме;

– **поселенец** или ссыльнопоселенец – лицо, оставленное или отправленное на жительство в отдаленные местности после отбытия им срока каторги или тюремного заключения. Русское законодательство стремилось к созданию поселений на острове Сахалин с целью освоения этой территории. На испанском это слово «colono». Основные трудности заключаются не в переводе, а в значении понятия. В самом деле, столько же слова (по)селение, сколько же колония надо перевести как «colonia», причем на Сахалине не было своевольной колонизации;

– **ссылный** – одна из форм наказания в России, в основе которой жизнь вдалеке от родины (самое непривычное наказание в Аргентине). В переводе были названы «desterrados» или «deportados». Другое слово, которое могло бы быть употреблено, – «exiliados», но для аргентинских читателей оно могло бы иметь политическое значение;

– **каторжный** – слово соотносится с понятием **каторги**. На испанском «каторга» можно перевести сочетанием «trabajos forzados» и «каторжные» просто словом «forzados», но в зависимости от контекста переводчик выбрал более простые и понятные «prisioneros», «presos», «condenados»;

– **крестьянин** (из ссыльных) – из ряда зна-

чений, которые имеет слово «крестьянин» в России. Испаноговорящие более привычны к «землепашцу, земледельцу», то есть «campesino».

Иногда название лиц происходит от жаргона, в таких случаях переводчик сделал буквальный перевод, стараясь сохранить оригинальное остроумие и объясняя выражение в сноске. Например, «**горбач**», «**горбачик**» – «jorobado»: беглый на тюремном языке назван так за ношу, которая всегда имеется у него сзади на спине. Это объясняется переводчиком в сноске.

2. Сахалинская топонимика и русская и иностранная антропонимика

Переводчик сделал точную транслитерацию русских топонимов и антропонимов, подчиняясь испанским правилам акцентуации. В случае известных имен (Москва, Сибирь / Moscú, Siberia) употреблялись привычные формы. Иногда приходилось переводить имена или части имен (Поповские Юрты, Iurtas del Pope / Нижний или Верхний Армудан, Armudán Inferior o Superior).

Непереводимые – украинские фамилии, хотя у них есть значение. Можно перевести «Желтоног», «Желудок», «Безбожный», «Заривай» как «Pie Amarillo», «Estómago», «Sin Dios», «Entiéralo», но на испанском языке эти слова не обозначают то же самое.

Наконец, названия местных народов представляют определенную проблему для переводчика, потому что это народы, которые незнакомы для рядового читателя. Переводчик решил определить испанское название этих народов по звучанию, так как в словарях большая их часть не включена. Например: гиляки, орочи, айно = guiliakos, oroches, ainos.

3. Имена животных и растений

Здесь переводчик отдает долг книге М. С. Высокова, который в каждом случае упоминает научное название животных и растений по международной номенклатуре по-латински. Таким образом, переводчик смог точно определить виды, упоминаемые Чеховым, их точный эквивалент на испанском языке.

4. Единицы измерения

Переводчик считал важным, чтобы все меры были точными и чтобы чтение не могло бы быть затруднено из-за того, что они выражены в старых русских единицах мер. В заключение он решил отразить меры в современной десятичной системе, делая соответствующий перевод в каждом случае.

В виде исключения, например, в XX главе, «он обязуется свезти пудов двадцать груза», в переводе осталось слово «пуд» со сноской, объясняя эквивалентность пуда.

¹ Высоков, М. С. Комментарий к книге А. П. Чехова «Остров Сахалин» / М. С. Высоков. – Владивосток – Южно-Сахалинск : Рубеж, 2010. – С. 119.

Также в случае мер, употребляемых в судоходстве, переводчик решил оставить специфические единицы, хотя не от десятичной системы, как морская миля (*milla marina*) или сажень (*braza francesa*), фут (*braza*), всегда давая соответствия в сноске. Кстати, говоря о сфере судоходства, слово «фарватер» (от нидерландского «*vaarwater*») просто переведено как «*canal*», ясное и легкопонятное слово.

5. Фразеологизмы

Одна из трудностей любого перевода – это устойчивые сочетания, пословицы и поговорки. Как перевести пословицы, имеющие особое значение в русской культуре? Только найти местную пословицу, выражающую ключевой смысл. Однако иногда теряется дух оригинального выражения. Поэтому в известных случаях можно сохранить пословицу, переводя ее буквально. Например, в начале книги А. П. Чехов чувствует себя «как рак на мели», то есть в беспомощном положении. Смысл пословицы ясен, не надо искать равнозначное выражение в испанском языке. Или в VIII главе: «Паны дерутся – у хлопцев чубы болят».

Есть примеры, в которых можно было найти испанскую или аргентинскую пословицу. В X главе автор говорит о бедах колонии в Палево. «К сожалению, перечень неблагоприятных обстоятельств не кончается на этом. Почему-то еще, по пословице – на бедного Макара все шишки валяются...» и продолжает список бед Палево. Есть на испанском языке известная пословица, которая хорошо переводит русскую: «*sobre llovido, mojado*».

Какие-то выражения не смогли быть переведены из-за того, что они очень специфические. Например «майдан», слово принадлежащее тюремной среде, надо объяснить, но нельзя перевести, у него есть местное, социальное и национальное значения.

Это же происходит с наименованиями жилищ «изба», «юрта». Конечно, в Аргентине и в других испаноговорящих странах есть деревенские и временные жилища, но в каждом локальном месте у них есть особые черты. Кроме этого, у

этих слов (особенно у «изба») есть литературная традиция, обычный читатель русской литературы хорошо понимает, о чем идет речь. Поэтому каждое подобное слово переводчик сопроводил кратким объяснением.

6. Административно-территориальное деление

В Российской империи было особое административно-территориальное деление, не соответствующее аргентинскому. Чехов говорит о делении на округа и уезды. В испанской номенклатуре нет столько делений, и так как слово «*distrito*» уже было употреблено, надо было объяснить слово «уезд» как деление меньшее, чем округ.

Переводчик также решил сохранить русское слово «волость», объясняя в сноске, что это «низшая административно-территориальная единица крестьянского самоуправления в Российской империи»².

Административно-территориальное деление в Российской империи сложнее, чем в стране переводчика. Например, слово «область» переведено как «*provincia*», губерния – как «*gobernación*», генерал-губернаторство – как «*gobernación general*», хотя в Аргентине нет таких делений, а просто «*provincias*». Тема сложнее, тем более что территория Российской империя делилась по-иному в своих различных частях: Европейская Россия, Кавказ, Сибирь и т. д.

Литература

1. Высоков, М. С. Комментарий к книге А. П. Чехова «Остров Сахалин» / М. С. Высоков. – Владивосток – Южно-Сахалинск : Рубеж, 2010.

2. Чехов, А. П. Остров Сахалин (из путевых записок) / А. П. Чехов. – Владивосток – Южно-Сахалинск : Рубеж, 2010.

3. Chéjov, Antón P., La isla de Sajalín, Barcelona, Alba, 2005. Traducción, introducción y notas de Víctor Gallego Ballesterio.

4. Chéjov, Antón, La isla Sajalín, Buenos Aires, Losada, 2014. Traducción, introducción y notas de Fulvio Franchi.

² Высоков, М. С. Комментарий к книге А. П. Чехова «Остров Сахалин» / М. С. Высоков. – Владивосток – Южно-Сахалинск : Рубеж, 2010. – С. 459.

МЕТАФИЗИЧЕСКОЕ В ТЕОРИИ Т. С. ЭЛИОТА

Интерес к поэтам «метафизической школы» в Англии существовал на протяжении нескольких столетий, но не был ярко выраженным. Писатель и эссеист С. Джонсон спустя почти пятьдесят лет после смерти Дж. Донна подверг резкой критике его «запутанные» стихи, назвав их «метафизическими». Классицист Дж. Драйден, живший на исходе XVII столетия, ценил ум Дж. Донна, но не считал его большим поэтом. Великим для Дж. Драйдена был Дж. Мильтона, отдельные части творчества которого рассматриваются в границах «метафизической школы». Сентименталист А. Поуп занимался исправлением рукописных изданий Дж. Донна, стараясь выровнять в них просодию и убрать выражения, которые могли бы смутить читателей своей откровенностью. Сатирик Дж. Свифт упоминал в своих работах имена А. Каули и Э. Марвелла. У. Вордсворд и С. Кольридж в трактатах по искусству не раз ссылались на Дж. Донна и его современников как на «невероятных» мыслителей. Прозаики Ч. Лэм и Т. де Куинси высоко оценивали наследие поэтов-метафизиков, П. Б. Шелли читал стихотворения Р. Крэшо, а Р. Браунинг так и не смог популяризовать интерес к Дж. Донну, но развил в английской поэзии свойственные первым метафизикам монологическую исповедь и углубленный психологизм. Близкий к прерафаэлитам Дж. Хопкинс, ушедший из жизни в 1880-х гг., свободной ритмической структурой стиха был обязан в первую очередь Дж. Герберту и отчасти другим поэтам «метафизической школы». Эстет эпохи декаданса О. Уайльд не обошел своим утонченным вниманием наследие А. Каули и Э. Марвелла, а его младший современник, вдохновитель «ирландского Ренессанса» – таинственный У. Б. Йетс продолжил развитие поэтической медитации, предложенной когда-то Г. Возном. Но только XX век был ознаменован возрождением серьезного интереса к первым метафизикам, широким представлением их произведений в академических изданиях. Английский критик Дж. Л. Стрейчи, описывая литературную обстановку начала XX столетия, предсказывал популярность метафизической традиции. «Донн поднимается, – писал он, – Стивенсон быстро

нисходит, Шекспир в безопасности, Вордсворд – хорошее солидное капиталовложение, хотя и дает всего два с половиной процента»¹.

В контексте представления Дж. Л. Стрейчи вспоминается и интригующий финал сказки «Соловей и Роза» (1891), авторство которой принадлежит поклоннику парадоксов О. Уайльду. Разуверившийся в любви Студент – герой уальдовского «этюда в прозе» – говорил о том, что в любви «и наполовину нет той пользы, какая есть в Логике»², и далее, размышляя над этим, заявлял: «Она ничего не доказывает, всегда обещает несбыточное и заставляет верить в невозможное. Она удивительно непрактична, а так как наш век – век практический, то вернусь я лучше к *Философии* и буду изучать *Метафизику* (выделено мной. – Е. И.)»³. Студент, отрицающий любовь, не имеющую, на его взгляд, доказательств, при этом обратился в сторону не менее «бездоказательной» даже со времен Аристотеля умозрительной метафизики. Примечательно, что О. Уайльд разграничивал понятия «философия» и «метафизика», которые в философской науке долгое время были синонимичными, а в некоторых случаях продолжают ими оставаться. Но в художественной литературе философское и метафизическое совпадают отнюдь не всегда.

Позиция О. Уайльда, ратовавшего за победу искусства над действительностью, напрашивается на некоторое сопоставление со взглядами на проблему художественной реальности Р. Крэшо, изобразившего в своем «Музыкальном поединке» самоотверженного Соловья, погибающего во имя единственной для него ценности – истинного искусства. Соловей Р. Крэшо своим естественным звучанием голоса вступил в противоборство со звуками человеческой лютни. Но если у О. Уайльда Соловей жертвовал своей жизнью сознательно, как он полагал, во имя любви, жажды помощи Студенту, то смерть Соловья у Р. Крэшо – это последствие неравной борьбы между природным, первозданным (голос птицы) и искусственным, созданным человеком (звуки лютни, струны которой подвластны пальцам музыканта). Но здесь важны не только сюжетная перекличка между Р. Крэшо и О. Уайльдом, но и

¹ Красавченко, Т. Н. *Английская литературная критика XX века* / Т. Н. Красавченко. – М., 1994. – С. 61.

² Андерсен, Х. К. *Сказки и истории* / Х. К. Андерсен. – М., 1980. – С. 250.

³ Там же.

замечание последнего, заявившего устами своего героя о приоритете философии и метафизики (еще раз обращаем внимание, что у О. Уайльда эти понятия не синонимичны, но лексически самостоятельны) над другими областями человеческой деятельности в «практический век».

Заметим, что в исследовательской литературе по творчеству О. Уайльда не содержится ни одного замечания касательно его аналогий с поэтами-метафизиками (хотя в его публицистических работах об искусстве можно обнаружить упоминания о «метафизической школе»). Критики чаще всего видят тематическую близость «Соловья и Розы» О. Уайльда с «китайской фантазией» Г. Х. Андерсена в его сказке «Соловей» (1848–1851). Но мы с изрядной долей риска предполагаем, что и сюжет названного произведения Г. Х. Андерсена мог возникнуть не без прочтения «Музыкального поединка» Р. Крэшо. Такая точка зрения допускается с учетом ряда фактов из биографии датского сказочника, старательно изучавшего после 1846 года английский язык, публиковавшегося на страницах лондонских периодических изданий (например, в «Литерари газетт»), посещавшего Британские острова, интересовавшегося английской культурой и, наконец, дружившего с Ч. Диккенсом, неплохо знавшим наследие первых метафизиков.

Более того, многие сказки самого Г. Х. Андерсена крайне необычны для детского чтения: они не просто философичны, но и метафизичны. В «Истории одной матери» писатель соглашался с мыслью, что человек находится под абсолютной властью Бога: молодая женщина, пройдя все препятствия, встречается со Смертью, унесшей ее ребенка, и ...примиряется с решением последней (ранняя смерть ее малыша ограждает его от зла во взрослой жизни). В сказке «Девочка со спичками» Г. Х. Андерсен в принципиально ином для христианства решении представлял феномен самоубийства – безмянная девочка в последнюю ночь старого года засыпает в огне вспыхнувшего спичечного коробка, освещающего ей мир безмятежной детской радости, которой она была лишена в реальной жизни. А в сказке «Самое невероятное», повествующей об объявлении королем конкурса на самый необычный поступок, побеждает «мускулистый парень», разбивший тяжелым топором необыкновенные часы с чудесными образами. Но на этом сказочная история не заканчивается, ибо в церковь в момент венчания «победителя» и молодой принцессы вошли ...чудесные часы. «Умершие люди не могут восстать из могилы, – писал Г. Х. Андерсен, – это мы все хорошо знаем, но произ-

ведение искусства может возродиться, и оно возродилось: вдребезги была разбита внешность, форма, но идея, одухотворяющая произведение, не погибла»⁴. При доказательстве того, что текст стихотворения Р. Крэшо «Музыкальный поединок» был прочитан Г. Х. Андерсеном до создания сказки «Соловей», возникает возможность нового, более пристального исследования парадоксального уайльдовского текста «Соловей и Роза». Кроме того, вновь возникают вопросы адаптации метафизического еще и в прозаическом тексте, аналогии между метафизическим и романтическим и др.

Если рассматривать метафизическую поэзию в горизонтальном измерении, то одной из ее «остановок», одним из пунктов ее следования по пути развивающейся английской литературы следовало бы признать эпоху романтизма. Творчество Г. Вона, воспитанника «метафизической школы», а затем и У. Блейка уже можно считать аналогами раннего английского романтизма, его предтечей. Наследие первых метафизиков было по-своему принято романтиками и интерпретировано ими. В дальнейшем английские поэты XX века смотрели на «метафизическую школу» и ее последователей исключительно через призму этого «нереалистического» метода, да и приходили к метафизическому, не избежав увлечения романтическим: Т. С. Элиот в своих первых литературных опытах старался им подражать, а его последователя Д. Томаса западная критика до сих пор склонна именовать романтиком нового поколения.

Первая половина XX столетия в английской и западноевропейской литературе открывается именем Т. С. Элиота – воскресителя английской «метафизической школы», ее талантливой интерпретатора в критике и продолжателя в поэзии, автора, нашедшего место, где «прошлое и будущее смыкаются и смирятся» (пер. С. Степанова). Лучшим доказательством того, что Т. С. Элиот воспринимался в начале XX века новым метафизиком, могут быть слова отца-иезуита Ф. Ч. Коплстона из работы Б. Рассела «Существование Бога»: «Вы считаете, наверное, грамматической или скорее, синтаксической, ошибкой сказать, например, “Т. С. Элиот существует”; следует говорить, видимо, “Он, автор “Убийства в соборе” существует”. <...> Вы можете сказать, что мир не имеет причины; но я не могу понять, как вы можете считать суждение “Причина мира существует”»⁵. Именно Т. С. Элиот – мастер метафизических картин в поэзии всплывает в мыслях священника Ф. Ч. Коплстона, желавшего убедить своего собеседника в правильности собственной позиции, ставшей предметом спора.

⁴ Андерсен, Х. К. Сказки и истории / Х. К. Андерсен. – М., 1980. – С. 487.

⁵ Самарин, Р. М. Творчество Джона Мильтона / Р. М. Самарин. – М., 1964. – С. 288.

По мысли Т. С. Элиота, прославленные английские романтики У. Вордсворд и С. Т. Кольридж, размышляя о значимости метафизиков, как и С. Джонсон, в своих измышлениях «принадлежат восемнадцатому веку, – только там, где восемнадцатый век говорит о недостатке изящества, озерные поэты находят недостаток чувств»⁶. И более того, в декабре 1932 года Т. С. Элиот уже окончательно был уверен в том, что «большая часть поэзии Вордсворда и Кольриджа так напыщенна, искусственна и деланно изящна, что соответствует желанием всякого консерватора восемнадцатого века»⁷. Иными словами, этими и рядом других высказываний Т. С. Элиот не только окончательно порывает с романтической традицией, признавая ее несостоятельность в новых историко-литературных условиях, но и отрицает близость метафизического, одновременно основывающегося на интеллектуальном и интуитивном постижении мира, с романтической поэзией индивидуальных, нередко эгоистических видений и фантазий.

В своей статье «Шелли и Китс», датированной 1933 годом, Т. С. Элиот полагал, что Дж. Китс «в высшей степени обладал необычным свойством страстного восприятия абстрактных идей» – именно восприятия, а не личностного воспроизведения, каковое имело место у большинства английских и немецких романтиков. «Я, – настаивал Т. С. Элиот, – не имею в виду, что Шелли обладал *метафизическим* или *философским складом ума* (выделено мной. – *Е. И.*); его знания были довольно эклектичными: он мог с одинаковым энтузиазмом становиться рационалистом восемнадцатого века и возвышенным платоником»⁸ – это еще одно указание на некоторую несовместимость метафизического и романтического, а в качестве объекта доказательства выбран не кто иной, но Дж. Китс, воспринимавшийся в XX столетии многим выше, чем прославленные У. Вордсворд или Дж. Байрон. Каждый из предлагаемых Т. С. Элиотом образов по отношению к П. Б. Шелли, будь то «рационалист восемнадцатого века» или «возвышенный платоник», – уход от метафизического или в сферу разумного, или сферу материально философствующего. Но вместе с предложенными выводами еще раз делается акцент на то, что Т. С. Элиотом, как и О. Уайльдом, понятия «метафизический» и «философский» разводились.

В своих ранних и нашумевших статьях от 1921 года «Эндрю Марвелл» и «Метафизические

поэты» Т. С. Элиот выделял три поэтические традиции, близкие и взаимодополняющие друг друга, а именно: метафизическую, классицистическую и символическую. На его взгляд, только метафизики XVII века сочетали в своей поэзии и мудрость, предполагающую интеллектуальное осмысление, и религиозное, основывающееся на интуитивных чувствах верующего. Иными словами, метафизическим у Т. С. Элиота становится то, что одновременно вбирает в себя интеллектуальное (это основная черта последующего за первыми метафизиками века – эпохи Просвещения) и чувственное (прерогатива романтиков), человеческую мудрость как неограниченную свободу воли ума и религиозную догму как непреложную истину. В статье «Метафизические поэты» Т. С. Элиот, объясняя характер отличия Дж. Донна и Дж. Герберта от И. Тэна и Р. Браунинга, назвал первых интеллектуальными, а вторых – размышляющими.

Просветители отвечали требованиям интеллектуальным, романтики – чувственным, а первые метафизики совмещали в своем философствующем взгляде на мир и то и другое. Вот почему они требовали от читателя еще и «значительной активности»⁹, а к этому стремился и сам Т. С. Элиот. Поэтому в элиотовском сочетании интеллектуального с интуитивным нестройная форма перемежалась с «болезненным» содержанием строк, относившихся к новому времени, но и в чем-то созвучных концепции мира в барокко (в этом случае уместно вспомнить Ш. Хини, говорившего о «провидческой отрешенности Элиота»¹⁰):

Склонился раненый хирург
С ланцетом в поисках гниенья.
В движениях кровавых рук
Участье острое и сожаленье
Творящего кровавый труд во исцеленье.
Земля – наш общий лазарет,
И он содержится банкротом.
Отсюда тихо – на тот свет,
Благодаря отеческим заботам,
Куда препроводят с любовью
и почетом.

(из «Ист Коукер», пер. С. Степанова)

Но Т. С. Элиот не тот автор, который слепо держался за метафизическую традицию. Его поэзия, как и у О. Уайльда, это парадоксальное столкновение метафизического мироощущения с нерелигиозным. Лучшие элиотовские строки,

⁶ Элиот, Т. С. *Назначение поэзии* / Т. С. Элиот. – М., 1997. – С. 86.

⁷ Там же.

⁸ Там же. – С. 98.

⁹ Eliot, T. S. *Selected essays* / T. S. Eliot. – L., 1953. – P. 282.

¹⁰ Хини, Ш. *Дань поэзии. Нобелевская лекция 1995* / Ш. Хини // *Иностранная литература*. – 1996. – № 6. – С. 267.

конечно же, аллюзии на поэзию первых метафизиков: знаменитое «Конец предваряет начало» – парафраз из «Человека» Дж. Герберта, а экстравагантное «Я покажу тебе ужас в пригоршне праха» – парафраз на «страшашегося скрягу, сжимавшего в руках не золото, а прах» Г. Воэна из его апокалиптического «Мира». В стихотворении «Щепотки бессмертия» (обыгрывающем, как ни странно, оду «размышляющего», У. Вордсворда «Намеки бессмертия по воспоминаниям раннего детства») были слышны и некая ирония над Дж. Донном, полагавшим, что мир небесный не лишен красот мира земного, и размежевание реального сознания и ирреальных чувств. Но «Щепотки бессмертия», в которых фигурировало имя Дж. Донна, по праву могли быть отнесены и к любому из метафизиков XVII века, даже к самому позднему – Э. Марвеллу, в своем обращении «К стыдливой возлюбленной» писавшему о смерти плотских желаний в мире могил. Тем не менее, полемизируя именно с Дж. Донном, Т. С. Элиот говорил:

...таким же был, наверно, Донн,
Добравшийся до откровенья,
Что нет замен вне бытия
Объятью и проникновенью,
Он знал, как стонет костный мозг,
Как кости бьются в лихорадке;
Лишенным плоти не дано
Соединенья и разрядки...
(пер. А. Сергеева)

В эссе «Метафизические поэты» Т. С. Элиот сближал Дж. Донна с Ж. Расином: «...Расин и Донн видели гораздо глубже сердца. Следует проникнуть в кору головного мозга, нервную систему, пищеварительные тракты»¹¹. Разрешение назревших проблем через чувства, а не посредством долга, общественной морали, как видим, роднило янсениста Ж. Расина с англиканским священником Дж. Донном. Но уже позже в 1931 году в добавление к сказанному Т. С. Элиот открыто заявлял, «что в Донне была “явная трещина” между мыслью и чувственным мировосприятием»¹² – долгом, диктуемым разумом, и чувством, руководимым сердцем. И этот взгляд полностью оправдывал финальный катрен «Щепоток бессмертия». Так как

...абстрактные Понятия сами –
И те желают к ней припасть.

А нас влечет к истлевшим ребрам
Метафизическая страсть.
(пер. В. Шубинского)

Г. Э. Ионкис писала о поэтическом успехе, сопутствующем Т. С. Элиоту на поприще продолжения метафизической традиции, следующее: «...заслуга его состояла в том, что, осознав начало нового литературного этапа, он одновременно понял важность и остроту проблемы взаимоотношения с предшественниками. В век повсеместного ниспровержения традиций он подал голос за их сохранение и развитие, что выгодно отличало его от многих ретивых экспериментаторов»¹³. Содержательные компоненты метафизической традиции, ее стремление к христианскому осмыслению жизни были действительно сохранены и развиты Т. С. Элиотом: он опирался на опыт своих английских предшественников, но *формальная сущность* его стиха все же, как и предполагается, шла в ногу со временем, футуристически настроенным на принципиально новый синтаксис поэтической фразы, на абсолютно новую поэтическую образность.

Поэтому справедливым представляется высказывание Н. А. Соловьевой, отмечавшей в поэтике Т. С. Элиота следующее: «Метафизическая теория субстанциального единства человеческой души, легшая в основу элиотовского мировидения, отражает его *желание изменить форму* (выделено мной. – Е. И.) современной поэзии, что он наглядно демонстрирует в своих крупных поэмах “Бесплодная земля” и “Полые люди”»¹⁴. Оставляя прежним содержательное зерно метафизической поэзии, Т. С. Элиот лишь видоизменил форму его подачи для читателей, жаждущих от современной поэзии ее же современной реализации. К еще одному достижению Т. С. Элиота в литературе новой эпохи причисляется уверенность поэта в том, что «поэзия – это не простор для эмоции, а бегство от эмоции, и это не выражение личного, а бегство от личного»¹⁵ – своеобразная формула, близкая христианской жертвенности, самоотречению от личного, индивидуального и стремлению к образцу евангельских заповедей.

Идеи Т. С. Элиота дополняли и раскрывали смысл величайшего багажа художественных открытий, сделанных первыми метафизиками, и поэтому оказались актуальными в XX столетии, созвучными ему. Ввиду этого во мнении, что, «сле-

¹¹ Eliot, T. S. *Selected essays* / T. S. Eliot. – L., 1953. – P. 220.

¹² Красавченко, Т. Н. *Английская литературная критика XX века* / Т. Н. Красавченко. – М., 1994. – С. 127.

¹³ Ионкис, Г. Э. *Английская поэзия XX века* / Г. Э. Ионкис. – М., 1980. – С. 73.

¹⁴ Соловьева, Н. А. *Модернизм в Великобритании* / Н. А. Соловьева // *Зарубежная литература XX века: учебник для вузов* / под ред. Л. Г. Андреева. – 2 изд., испр. и доп. – М., 2000. – С. 303.

¹⁵ Элиот, Т. С. *Назначение поэзии* / Т. С. Элиот. – М., 1997. – С. 166.

дую за Т. С. Элиотом, многие критики и литературоведы в Англии и США постарались обрести для себя авторитет и опору в «метафизиках»¹⁶, нужно видеть зерна позитивного, а не выпад в сторону так называемой прежде буржуазной идеологии. Ведь именно метафизики, несмотря на тот духовный кризис, который они стремились преодолеть в себе и в своем времени, предвосхитили многие аксиологические аспекты поэзии будущего. Некоторые расхождения в поэтическом осмыслении метафизического поэтами барокко и модернистом Т. С. Элиотом объясняются твердым убеждением последнего: «Каждая эпоха требует разного от поэзии, хотя ее требования время от времени видоизменяются за счет того, что привносит какой-нибудь новый поэт»¹⁷. Следуя за Т. С. Элиотом в его понятийном наполнении слов «традиция» и «традиции», а также перефразируя самого критика, отметим, что метафизическую поэзию «нельзя унаследовать», но ее можно обрести «лишь путем серьезных усилий»¹⁸ и только тогда по-настоящему почувствовать «чрезвычайно отчетливое ощущение своего места во времени, своей современности»¹⁹.

Т. С. Элиот позволил с иной меркой (вопреки традиционной) оценить достоинства и недостатки романтизма. В конце XVIII–начале XIX века исходную точку зарождения *двоемирия* как романтического средства и видения как романтического жанра романтики видели исключительно в «метафизической школе», но на рубеже XX столетия романтизм столь удалился от поэзии первых метафизиков в область личностных ощущений и оригинальных предчувствий, что Т. С. Элиот и его современники были вынуждены в буквальном смысле обратиться к первоисточнику – английской барочной поэзии, а не к трансформированным идеям романтиков. Когда-то реализм вобрал в себя определенные черты романтизма и в дальнейшем стал антагонистичным ему, так и романтики, сформировавшие свои приемы не без посредства «метафизической школы», спустя более чем столетие оказались на изрядной дистанции от первых метафизиков.

Т. С. Элиот, разбирая понятийное различие между фантазией и воображением, ссылаясь на отрывок из «*Biographia Literaria*» С. Т. Кольриджа, полностью приводя его в одной из своих работ: «Длительные размышления <...> лишь подтвердили мою первоначальную догадку о том, что фантазия и воображение далеко не одно и то же, что это два совсем не одинаковых дара, хотя при-

нято думать иначе, а именно, что в этих словах заключено одно понятие или, в лучшем случае, разные степени одного и того же понятия. Признаю, что действительно не так-то легко найти адекватные термины для греческого слова *phantasia* и латинского *imaginatio*; однако несомненно и то, что у каждого народа есть инстинкт развития, определенное коллективное неосознанное чувство здравого смысла, которое контролирует процесс совершенствования речи, что ведет к постепенному исчезновению синонимов тех первоначально одинаковых по значению слов, которые образовались в результате слияния диалектов в более однородные языки, как это было, например, с греческим или немецким. <...> Мильтон был одарен богатым *воображением*, Каули – яркой *фантазией*»²⁰ (курсив Т. С. Элиота. – Е. А.). В этом случае, полагая, что Дж. Мильтон был наделен «богатым воображением», Т. С. Элиот, очевидно, соотносил свое представление с поэтическими картинами библейского эпоса, нарисованными автором на основе переработки полученного человечеством в предшествующем опыте материала. Что касается А. Каули, то он, как и многие поэты, не преодолевшие в своем духовном сознании грани «свободного» метафизического, представлял такие картины, которым мало что соответствовало в действительном мире.

Т. С. Элиот прав был и в том, что воображение и фантазия, по сути дела, или «одно понятие», или «разные степени одного и того же» (вспомним, что греческое слово «*phantasia*» переводится либо как представление, либо как воображение): иногда в обычной языковой практике они могут быть заменимыми, а по отношению к «связанному» религиозному и «свободному» метафизическому воображению присуще первому, фантазия – второму (что, собственно, и сделал Т. С. Элиот в поисках границы между мировоззрением Дж. Мильтона и А. Каули). Сам Т. С. Элиот соглашался принять без всякой проверки различие между воображением и фантазией, хотя и считал это различие навязанным со стороны С.Т. Кольриджа. При этом использование понятий «воображение» и «фантазия» для Т. С. Элиота являло аксиологическое разграничение, ибо он полагал, что не только А. Каули, но и все метафизики обладали развитой фантазией. «Отбросив фантазию и оставив только воображение, – писал критик, – вы не получите метафизической поэзии»²¹. Действительно, читате-

¹⁶ Самарин, Р. М. *Творчество Джона Мильтона* / Р. М. Самарин. – М., 1964. – С. 158.

¹⁷ Элиот, Т. С. *Назначение поэзии* / Т. С. Элиот. – М., 1997. – С. 136.

¹⁸ Самарин, Р. М. *Творчество Джона Мильтона* / Р. М. Самарин. – М., 1964. – С. 158.

¹⁹ Там же.

²⁰ Элиот, Т. С. *Назначение поэзии* / Т. С. Элиот. – М., 1997. – С. 155.

²¹ Там же. – С. 78.

ли и критики таким образом могут столкнуться или с проявлением форм религиозного, или с поэзией, крайне отличной от метафизической. Вследствие этого видится, что «свободное» метафизическое постижение мира становится не провидческим (видимо, связанным с чистым *воображением*), но продиктованным собственными, индивидуальными видениями (*фантазией*), и поэтому в чем-то отчасти родственным романтическому взгляду на мир.

В статье «Современное сознание» (март, 1933) Т. С. Элиот говорил: «Любая теория, которая устанавливает тесную связь между по-

эзией религиозной или социальной схемой, преследует, вероятно, цель *объяснить* поэзию через открытие ее естественных законов; однако здесь есть опасность *связать* поэзию, обязав ее следовать этому законодательству – а поэзия не признает подобных законов» (курсив Т. С. Элиота. – **Е. И.**)²². И он был прав: поэзию нельзя обязать придуманными законами, следствиями и умозаключениями критиков, но ее можно объяснить посредством и законов, и умозаключений даже при нахождении той тонкой и едва видимой грани, которая существует между воображением и фантазией.

²² Элиот, Т. С. *Назначение поэзии* / Т. С. Элиот. – М., 1997. – С. 134.

ПОЭЗИЯ В СБОРНИКЕ «ЧИСЛА»: ТЕМЫ, ПРОБЛЕМЫ, ОСНОВНЫЕ ОБРАЗЫ

Журнал (а точнее, «сборник» – именно так он именовался в выходных данных) русской эмиграции «Числа» выходил в Париже с февраля 1930 по июнь 1934 года, когда увидел свет последний, десятый, номер. Первые четыре номера редактировались совместно И. де Манциарли и Н. Оцупом, остальные – только Н. Оцупом¹.

К особенностям сборников можно отнести, во-первых, сам их внешний вид: они имели солидный объем (до 300 страниц), печатались на качественной бумаге, с большим количеством иллюстраций и репродукций, в том числе и цветных. Внимание в «Числах» уделялось прежде всего литературе и искусству, как эмигрантским, так и зарубежным, и советским.

Основными сотрудниками журнала стали «молодые» (то есть начавшие свою литературную деятельность уже в эмиграции, в отличие от писателей «старшего поколения») прозаики и поэты русского зарубежья. В истории литературы «Числа» остались как журнал, вокруг которого в основном сложилась так называемая «парижская нота» – не оформленная организационно поэтическая школа, ориентирующаяся на требования, предъявляемые поэзии Г. Адамовичем.

В качестве основных теоретиков «Чисел», занимавшихся проблемами литературы и искусства в целом, могут быть названы Г. Адамович, З. Гиппиус, Г. Иванов, Н. Оцуп, Г. Федотов, из молодого поколения – прежде всего Б. Поплавский, затем В. Варшавский и Ю. Терапиано. Нужно отметить, что статьи молодых теоретиков печатались на страницах «Чисел» едва ли не чаще, чем представителей старшего литературного поколения. При этом все перечисленные нами авторы в своих статьях уделяли место прежде всего не классическому литературоведению, а, скорее, философии искусства и литературы.

К важнейшим для перечисленных теоретиков «Чисел» вопросам искусства в целом (и литературы в частности) мы относим следующие: стремление к истине в искусстве; роль и значение искусства в современном мире; соотношение искусства и политики; выражение жалости в искусстве; отражение в искусстве темы смерти.

Неудивительно, что «Числа» с их «аполи-

тичностью», их проблемными публикациями, их вниманием к авангарду, к культурной жизни СССР, считающегося тогда в эмигрантской среде «несуществующим государством», с их весьма расплывчато обозначенной литературной позицией привлекали к себе интерес эмигрантского читателя и вызывали много споров.

Художественный мир каждого поэта, публиковавшегося в «Числах», уникален, однако мы можем выделить некоторые общие черты, присущие опубликованным в отделе поэзии «Чисел» стихотворениям.

Для многих стихотворений характерно некое «пренебрежение» формой, связанное, прежде всего, с желанием не скрывать сути жизни, «самого главного» за внешней красотой стиха. Установки на психологическую достоверность, на приоритет содержания над формой, на интимность, простоту стиха обосновывались в теоретических публикациях Г. Адамовича, Г. Иванова, Н. Оцуа, З. Гиппиус, Б. Поплавского.

Мы можем выделить несколько формальных особенностей, присущих поэзии «Чисел» в целом.

1. Преобладание небольших по объему стихотворений без названий.

Из ста девяноста одного стихотворения, опубликованного в «Числах», только семь представляют собой сравнительно объемные поэмы или баллады. Из них озаглавлено только тридцать одно, остальные даны под номерами.

2. Синтаксическая фрагментарность стихотворений, использование неполных предложений.

Эти особенности формы видны в стихотворениях Г. Иванова «Все розы, которые в мире цвели...» (№ 1), «Бессонница, которая нас мучит...» (№ 4), «Час от часу. Год от году...» (№ 7–8). Так, в «Бессоннице...» последняя строфа из-за оборванности мысли теряет и строку, и рифму:

На бледном мареве абракадабры,
В мерцаньи фосфорического дна,
Больные рыбы раздувают жабры...²

То же можно увидеть в других опубликованных в «Числах» стихотворениях молодых авторов: «Ничем, ничем, ни призрачной улыб-

¹ Еремина, Л. Рыцарь культуры / Л. Еремина // Литературное обозрение. – М., 1996. – № 2. – С. 8.

² Иванов, Г. «Бессонница, которая нас мучит...» / Г. Иванов // Числа. – 1930. – № 4. – С. 8.

кой...» Н. Белоцветова (№ 7–8), «Банальнее – банального...» И. Одоевцевой (№ 2–3), «...И пряча под подушками ключи...» Л. Кельберина (№ 5), «Плотник» А. Холчева (№ 5), «То, что около слез. То, что около слов...» Л. Червинской (№ 9) и др.

Так, все стихотворение Н. Белоцветова представляет собой одно развернутое предложение, точнее, по форме – лишь отрывок предложения, не имеющий даже грамматической основы³. В связи с такой своеобразной грамматической конструкцией стихотворения оно не кажется ни цельным, ни законченным. Перед нами так же, как и в стихотворениях Г. Иванова, своего рода фрагмент «потока сознания».

3. Использование неологизмов. Для творчества молодых поэтов «Чисел» характерно создание неологизмов, упрощение рифмы и нарушение языковых норм (о чем см. ниже). В данном случае неологизмы служат молодым авторам не для намеренного эпатаживания читателя, как в творчестве футуристов, а для максимально точного выражения своей мысли с помощью минимума средств:

Стихотворительное одержанье,
Язык богов, гармония комет!⁴
...тот гулкий, вдохновенный, страшный час
Непоправимого жизнекрушенья⁵.
А телу жуткая миражится печаль...⁶

4. Особенности рифмы. Упрощение рифмы в творчестве молодых поэтов связано с развитием ими идеи о простоте стихотворной формы. Если в стихотворениях З. Гиппиус, Г. Адамовича, Г. Иванова, Н. Оцупа в «Числах» рифма не имеет четко выраженных особенностей, то в творчестве молодых мы часто встречаем такую ее упрощенную модификацию, как тавтологическая рифма (иногда глагольная):

Солдат не плачет,
Лежит, не плачет,
А конь ускачет –
В ковыль ускачет⁷.
Вознесись к отцу молитва, мой конь,
Подстрекаемый пятками моей любви,
Низойди на меня, отчий огонь,
Сильный поток любви.⁸

Иногда в творчестве молодых упрощение рифмы приводит к ее исчезновению. Так, в стихотворении В. Мамченко «Затворятся упорно глаза...» (№ 5) рифма заменяется созвучием:

К небу опять побредут
Без дороги – навзничь – на горы,
Впереди человек на кресте и в бреду
Загорится⁹.

Стихотворения, полностью написанные белым стихом, характерны также для творчества Д. Кнута и М. Горлина.

5. Нарушение языковых норм.

Нарушение лексической или грамматической сочетаемости в стихотворении также характерно для творчества молодых поэтов «Чисел». При этом иногда трудно определить, где автор применил этот прием сознательно, а где могла сказаться его литературная неопытность.

Так, Б. Божнев в своем стихотворении «Еще летит, еще летит пешком...» (№ 2–3) использует нарушение лексической сочетаемости (в том числе и оксюморон) для изображения абсурдного, хаотичного мира:

Еще летит, еще летит пешком
Любовь на ложе под Столы блаженства,
С которых крошки падают мешком
Наполненным Пирами совершенства...¹⁰

В стихотворении А. Гингера «Мания преследования» (№ 2–3) нарушается грамматический строй предложения:

И мелкий шар как сердце тонет в лузу,
Подстреленное властью кия¹¹.

Итак, для поэзии «Чисел» характерна формальная «простота», доходящая до нарочитого пренебрежения формой. Стихотворения при этом становятся похожими на отрывки из разговоров или дневниковые записи, как бы изначально не предназначенными для прочтения и созданными без ориентации на читателя. О своем желании (и порой невозможности) найти «простые слова» говорят сами молодые поэты в своих стихотворениях.

³ Белоцветов, Н. «Ничем, ничем, ни призрачной улыбкой...» / Н. Белоцветов // Числа. – 1933. – № 7–8. – С. 5.

⁴ Гингер, А. Мания преследования / А. Гингер // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 16.

⁵ Кнут, Д. Бутылка в океане / Д. Кнут // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 21.

⁶ Мамченко, В. «И будет день тяжелый и святой...» / В. Мамченко // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 22.

⁷ Закович, Б. «В туманный вечер...» / Б. Закович // Числа. – 1930. – № 4. – С. 25.

⁸ Гингер, А. «Я молюсь перед Богом моим...» / А. Гингер // Числа. – 1934. – № 10. – С. 7.

⁹ Мамченко, В. «Затворятся упорно глаза...» / В. Мамченко // Числа. – 1931. – № 5. – С. 21.

¹⁰ Божнев, Б. «Еще летит, еще летит пешком...» / Б. Божнев // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 15.

¹¹ Гингер, А. Мания преследования / А. Гингер // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 16.

Если говорить о содержательной стороне поэзии, то лирический герой в «числовской» поэзии максимально приближен к автору стихотворения, чего требует установка на психологическую достоверность, исповедальность стихотворений, провозглашенная в «Числах» Г. Адамовичем, Г. Ивановым, Н. Оцупом, Б. Поплавским. Необходимо отметить, что эти установки сегодня считаются общими признаками поэзии так называемой «парижской ноты»¹².

Для поэтов «Чисел» в соответствии с их теоретическими установками характерно почти полное отсутствие гражданских мотивов и, в свою очередь, преобладание интимной лирики. Авторы обращаются, прежде всего, к своему внутреннему миру.

При этом поэзия «Чисел» выражает исключительно трагическое мироощущение. Ей присущи мотивы лжи, предательства, измены, страха, отчаяния, одиночества, пустоты, холода, безмолвия, тьмы, безумия. Лирический герой осознает конечность и часто ненужность своей жизни, бессмысленность искусства. В качестве примера можно привести строфы стихотворений, передающие трагическое мироощущение лирических героев:

Все длилось промедленье
И, все слабей дыша,
От одиночества и от недоуменья
Здесь умерла душа¹³.

От всего отрекаюсь. Ни звука
О другом не скажу я вовек.
Все постыло. Все мерзость и скука.
Нищ и темен душой человек¹⁴.

Банальнее банального
«Прости» свистка вокзального,
Печальнее – печального,
В купе вагона спального,
В ночи, с огнями встречными,
С цветами подвенечными,
Бряцание, качание –
А там совсем отчаяние...¹⁵

Особенно часто в стихотворениях поэтов «Чисел» варьируется тема смерти. Практически

в любом из ста девяноста одного стихотворения, опубликованного в журнале, так или иначе затрагивается эта тема.

Так, только в первом номере журнала в двадцати девяти опубликованных стихотворениях шести авторов слова «смерть», «гибель», «умирание» упоминаются более тридцати раз.

При этом поэтам «Чисел» присущи различные взгляды на смерть. В трактовке представителей среднего поколения – Г. Адамовича, Г. Иванова, Н. Оцупа и более молодого М. Горлина смерть предстает как «последний финал» в экзистенциалистском понимании. Лирический герой обретает смысл своего бытия, находясь в «пограничной ситуации», перед лицом смерти.

Так, Н. Оцуп в стихотворениях «Не только в наш последний час...» (№ 1), «Въезжают полозья обога...» (№ 1), «Почти упав, почти касаясь льда...» (№ 1), «Снег передвинулся и вниз...» (№ 4) развивает высказанные в своих теоретических работах положения о необходимости смерти, боли, трагедии, так как эти явления делают жизнь человека насыщеннее, ярче. Без них, по мнению Н. Оцупа, невозможно само понимание того, что есть жизнь, радость, счастье¹⁶.

Уже в первом номере «Чисел» помещено небольшое стихотворение Н. Оцупа «Не только в наш последний час...»¹⁷. В нем смерть рассматривается как неотъемлемая часть жизни, избежать ее, по мнению лирического героя, невозможно. В бессмертие души он не верит, умереть для героя значит исчезнуть, «стать ничем». Но вместе с тем, по его мнению, без присутствия смерти жизнь потеряла бы все свое очарование, ведь только «на краю гибели» бытие приобретает ценность.

Тезис о необходимости смерти обосновывается и в другом стихотворении Н. Оцупа – «Въезжают полозья обога...». Вся красота жизни обретается для лирического героя особую прелесть, когда он вспоминает о постоянном присутствии смерти в мире:

И по льду скользящие сани,
И голос подруги твоей, –
Тем сердцу дороже – в сияньи
Над гробом зажженных свечей¹⁸.

¹² См. об этом: Коростелев, О. Пафос свободы. Литературная критика русской эмиграции за полвека (1920–1970) / О. Коростелев // Критика русского зарубежья: в 2 ч. – Ч. 1. – М.: Олимп, АСТ, 2002. – С. 13; Литература русского зарубежья (1920–1990): учебное пособие / под ред. А. И. Смирновой. – М.: Флинта, Наука, 2006. – С. 30.

¹³ Адамович, Г. «О, если где-нибудь, в струящемся эфире...» / Г. Адамович // Числа. – 1930. – № 1. – С. 12.

¹⁴ Там же. – С. 13.

¹⁵ Одоевцева, И. «Банальнее банального...» / И. Одоевцева // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 11.

¹⁶ См. об этом: Оцуп, Н. Вместо ответа // Н. Оцуп // Числа. – 1930. – № 4. – С. 158–160; Оцуп, Н. Об Андрее Белом. К 50-летию со дня рождения / Н. Оцуп // Числа. – 1930. – № 4. – С. 212–214; Оцуп, Н. Ф. И. Тютчев / Н. Оцуп // Числа. – 1930. – № 1. – С. 150–160.

¹⁷ Оцуп, Н. «Не только в наш последний час...» / Н. Оцуп // Числа. – 1930. – № 1. – С. 23.

¹⁸ Оцуп, Н. «Въезжают полозья обога...» / Н. Оцуп // Числа. – 1930. – № 1. – С. 24.

Экзистенциальные мотивы представлены и в творчестве Г. Адамовича. Так, в стихотворении «Пора печали – юность – вечный бред!..» (№ 4) человек постигает, что жизнь прекрасна, только оказавшись на краю между жизнью и смертью, когда, казалось бы, потеряна и материальная («без денег»), и духовная («без любви») основа его жизни¹⁹.

Нужно отметить, что в стихотворении своеобразно решен вопрос отношения героя с самой жизнью, представляющей собой некую высшую силу. Если раньше он роптал, то теперь, после перенесенных тягот, он «за каждый час ее благодарит». Здесь нельзя не увидеть сходства с библейским Иовом, «праведником на гноище», ропот которого сменился в итоге непоколебимой верой в конечную благодать Господней воли (об образе Иова в «Числах» впервые заговорила Н. Летаева, исследующая трансформацию этого образа в прозе «Чисел»)²⁰.

Единственным из представителей молодого поколения поэтов, развивающим экзистенциальные мотивы в поэзии в том же ключе, что и Н. Оцуп, и Г. Адамович, становится М. Горлин.

В его стихотворении «Когда с рельсов сойдя, с легким сладостным свистом...» (№ 7–8) также говорится о возможном приближении к чему-то высшему (возможно, к Богу) в тот момент, когда человек находится на грани жизни и смерти:

Когда испуганного убийцы синеватый нож
Безвольно вонзается в покорную плоть,
Когда вдруг в ночи падают бомбы
На влажный от сна и тумана город,
Тогда странно как-то яснее в душе,
И – благовение и трепет! – видна над миром
В небе гладком и плоском, как потолок,
Громадная тень недвижимой руки²¹.

В творчестве молодых поэтов – А. Берлина, Л. Ганского, А. Гингера, Л. Кельберина, И. Чиннова, А. Штейгера смерть представлена как желанное избавление от земных страданий, отсюда часто возникает мотив самоубийства. Такая трактовка темы смерти характерна также для молодых теоретиков «Чисел», прежде всего для Б. Поплавского и Л. Кельберина. Отсюда берет свое начало изображение притягательности

смерти, за которое авторов «Чисел» неоднократно обвиняли в «декадентских настроениях»²².

Мотив самоубийства виден в таких стихотворениях, как «...И пряча под подушками ключи...» Л. Кельберина (№ 5), «Веревка, стул и крепкий крюк...» Л. Ганского (№ 10), «Я молюсь перед Богом моим» А. Гингера (№ 10), «Рукой протянутой почти касаясь двери...» А. Холчева (№ 10), «Нарциссы, и голубоватый день, и труп...» И. Чиннова (№ 10), «Баллада о гимназисте» А. Штейгера (№ 10).

Причины, приведшие героев данных стихотворений к самоубийству или мыслям о нем, как правило, сходны. Герой стихотворения Л. Ганского «Веревка, стул и крепкий крюк...» (№ 10) – «отважный неудачник» – ищет в смерти избавление от мук, от своего духовного одиночества, приближения к Богу:

Веревка, стул и крепкий крюк,
Друзьям последняя записка.
Скажи, не будет больше мук?
Скажи, ведь Ты теперь так близко...²³

Того же жаждет и семнадцатилетний гимназист из «Баллады о гимназисте» А. Штейгера:

Он писал в дневнике:
«Чуда нет. Я умру.
Не в Твоей ли руке
Кончу эту игру?»
«Если можешь – подай.
Если нет – откажи.
Лучше ад, лучше рай
Ожиданья и лжи»²⁴.

Важная тема стихотворного отдела – поиск смысла жизни; тема социально актуальная, приводящая к философско-религиозным исканиям в эмигрантской среде. Здесь можно вспомнить слова из редакционной статьи, открывающей первый номер «Чисел»:

«Мировоззрения, верования – все, что между человеком и звездным небом составляло какой-то успокаивающий и спасительный потолок, – сметены или расшатаны.

“И бездна нам обнажена”²⁵.

Революция, гражданская война, эмиграция, но-

¹⁹ Адамович, Г. «Пора печали – юность – вечный бред!..» / Г. Адамович // Числа. – 1930. – № 4. – С. 6.

²⁰ Летаева, Н. В. Молодая эмигрантская литература 1930-х годов: проза на страницах журнала «Числа»: дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Летаева. – М., 2003. – С. 98–102.

²¹ Горлин, М. «Когда с рельсов сойдя, с легким сладостным свистом...» / М. Горлин // Числа. – 1933. – № 7–8. – С. 6.

²² Бем, А. Л. Числа // Письма о литературе / А. Бем. – Прага: Slovanski ustav Euroslavica, 1996. – С. 72–74; Струве, Г. П. Русская литература в изгнании: Опыт исторического обзора зарубежной литературы / Г. П. Струве. – Нью-Йорк: Издательство имени Чехова, 1956. – С. 150.

²³ Ганский, Л. «Веревка, стул и крепкий крюк...» / Л. Ганский // Числа. – 1934. – № 10. – С. 6.

²⁴ Штейгер, А. Баллада о гимназисте / А. Штейгер // Числа. – 1934. – № 10. – С. 24.

²⁵ «Случается в истории литературы...» (редакционная статья) // Числа. – 1930. – № 1. – С. 6.

вые порой невыносимые условия существования русских людей требовали пересмотра ими своего миропонимания. Отсюда в начальный период эмиграции большое количество различных направлений в политической и культурной жизни русского общества за рубежом, обилие споров «как нам обустроить зарубежную Россию». При этом к 1930-м годам все большую роль в жизни эмигрантов начинало играть молодое поколение, также ищущее в жизни свои пути. Именно «цель жизни, смысл смерти»²⁶ должны были стать основными предметами для разговора в новом журнале «Числа» по замыслу его создателей, но именно в разделе поэзии эта тема становится одной из основных.

При этом трактовка данной темы поэтами «Чисел», как правило, пессимистическая – этот поиск оказывается напрасным. Выше уже было сказано о том, что лирический герой поэзии «Чисел» часто максимально приближен к автору. В связи с этим характерное для нее трагическое мироощущение может в какой-то степени объясняться условиями, в которых оказались сами эмигрантские поэты.

Одиночество, бессилие изменить что-либо, предощущение конца эмигрантской культуры – все это легло в основу картины мира, созданной поэтами «Чисел». Лирический герой Г. Адамовича, Г. Иванова, Н. Оцупа, Л. Кельберина, Д. Кнута, А. Ладинского, Г. Раевского, Ю. Софиева, В. Смоленского, А. Холчева, Л. Червинской тяжело переживает свою отчужденность от мира.

Из представителей среднего поколения наиболее трагическим видит мир Г. Иванов. Характерным в этом отношении является стихотворение «Хорошо, что нет царя...» (№ 1). В нем глубина трагедии русских эмигрантов передана с помощью парадоксальных утверждений, начинающихся со слова «хорошо». Хорошо – потому что хуже быть уже не может, что падать дальше уже некуда:

Хорошо, что – ничего,
Хорошо, что – никого,
Так черно и так мертво –
Что мертвее быть не может
И чернее не бывать,
Что никто нам не поможет
И не надо помогать²⁷.

При этом смысл жизни для многих авторов «Чисел» неразрывно связан со смыслом смерти, с решением вопроса о возможности посмертного существования, и, соответственно, тема поиска смысла жизни оказывается тесно связана с темой смерти.

Постоянно обращался к теме поиска смысла жизни Н. Оцуп в таких стихотворениях, как «В жизни, которая только томит...» (№ 1), «Идти, идти, быть может, и вперед...» (№ 1), «Все будет уничтожено, пока же...» (№ 4), «Возвращается ветер на круги своя...» (№ 6), «Красавица (отрывок из поэмы)» (№ 10).

Для лирического героя стихотворений Н. Оцупа жизнь бессмысленна потому, что он не знает, бессмертна душа или нет, что ждет человека за гранью смерти. Такой взгляд можно назвать агностико-экзистенциальным. Если никакого посмертия не существует, значит, жизнь оказывается лишенной смысла. Тогда с гибелью человека исчезают весь его внутренний мир, все его устремления, надежды и мечты.

Но абсолютного знания об этой тайне бытия не существует и не может существовать. Помочь здесь способно не знание, но вера, которую лирический герой утратил. Поэтому он предстает перед нами человеком растерянным, не имеющим твердых духовных убеждений, лишенным какой бы то ни было опоры. Он способен лишь страшиться грядущей смерти. В качестве примера можно привести строки из стихотворения Н. Оцупа «Все будет уничтожено, пока же...»:

Там долго мы искали, как умели,
Для мира объяснения и цели,
И научились только день за днем
(Не разрубив узла одним ударом)
Довольствоваться тем, что вот – живем,
Хотя и без уверенности в том,
Что надо жить, что все это не даром²⁸.

Тема поиска смысла жизни оказывается связанной с темой смерти также в стихотворениях молодого литературного поколения: Л. Кельберина, Г. Раевского, В. Смоленского, Ю. Софиева, А. Холчева, Л. Червинской и многих других. Но если лирический герой Н. Оцупа не способен ответить на вопрос о возможности посмертного существования, то герои названных стихотворений окончательно разуверились в нем. Человеческое существование для них не имеет смысла, посмертия не существует. Поскольку память о человеке не способна сохраниться долго, то любая жизнь, по их мнению, окончится смертью и забвением. Любое начатое ими дело в такой ситуации оказывается бессмысленным, поскольку человек не может знать, доведет ли его до конца или его прервет смерть.

Героями стихотворений молодых поэтов часто выступают люди труда, ремесленники: плотник из одноименной поэмы А. Холчева, сапожник из

²⁶ «Случается в истории литературы...» (редакционная статья) // Числа. – 1930. – № 1. – С. 6.

²⁷ Иванов, Г. «Хорошо, что нет Царя...» / Г. Иванов // Числа. – 1930. – № 1. – С. 16.

²⁸ Оцуп, Н. «Все будет уничтожено, пока же...» / Н. Оцуп // Числа. – 1930. – № 4. – С. 10.

стихотворения Ю. Софиева, чей бессмысленный труд оканчивается смертью. При этом А. Холчев в своей поэме символически подчеркивает эту мысль тем, что любовно вытесанный плотником гроб приобщается в конечном итоге для его же собственных похорон.

Закольцованность жизненного процесса подчеркивает кольцевая композиция поэмы – сцена выстругивания гроба начинает и заканчивает стихотворение. Память о погибшем плотнике постепенно исчезает, а ему на смену приходит новый мастерской, начинающий стругать новый гроб – возможно, для самого себя²⁹.

В стихотворении В. Смоленского «Какое дело мне, что ты живешь...» (№ 2–3) объясняется причина всеобщего забвения – это одиночество человека в исполненном трагизма мире. Лирический герой восклицает, обращаясь к современнику:

И как тебя зовут, и как ты жил
Не знал я никогда или забыл,
И если мимо пронесут твой гроб
Моя рука не перекрестит лоб...
Но страшно мне подумать – что и я
Вот также безразличен для тебя
Что жизнь моя, и смерть моя, и сны
Тебе совсем не нужны и скучны,
Что я везде – о, это видит Бог! –
Так навсегда, так страшно одинок³⁰.

О том же духовном одиночестве, с которым тесно связана бессмысленность жизни, пишет и Д. Кнут в своем стихотворении «Бутылка в океане» (№ 2–3). Картина ночного Парижа, нарисованная им, похожа на некий сюрреалистический ад, в котором мучаются души эмигрантов, а слова о «людях-братьях» в данном контексте оказываются злой насмешкой над возвышенными идеалами. Наблюдая из окна за жизнью жителей большого города, лирический герой все яснее осознает весь скрытый трагизм этого мира:

...А мне сейчас непоправимо-ясно,
Что наша жизнь – бессмысленность и ложь.
Я эти торопливые слова
Бросаю в мир – бутылкою – в стихии
Бездонного людского равнодушья...³¹.

Мы видим, что тема смысла жизни непосредственно связана с философско-религиозными исканиями авторов «Чисел» и реальными жизненными перипетиями эмигрантов. За эмигрантской трагедией «числовцам» видится трагедия утраты идеалов и верований, когда человек остается один на один с «обнаженной бездной».

Через ничего не скрывающее искусство, через творение-исповедь пробиться к трансцендентному, познать самого себя, достигнуть Бога (Творца) – вот высшая задача молодых авторов «Чисел», нашедшая свое прямое выражение в теоретических статьях Б. Поплавского, Л. Кельберина, А. Алферова. Эту задачу, как мы видим, авторы «Чисел» пытаются решить и в своей лирике. Отсюда появляются в стихотворениях молодых мотивы молитвы, разговора с Богом, отсюда берет начало стремление к полной искренности, даже дневниковости творчества.

От неудовлетворенности жизнью, от ощущения какой-то непреодолимой преграды между истиной, реальностью и самим собой, от этих мучительных поисков смысла существования, от разочарованности в политических и религиозных идеалах, свойственной во многом всему молодому эмигрантскому поколению, берет начало и постоянное обращение к теме смерти, за которое так часто критиковали и критикуют авторы «Чисел».

В творчестве поэтов «Чисел» нашло свое отражение и то явление, которое принято называть экзистенциальными мотивами. Действительно, нельзя не заметить, что философия экзистенциализма оказала, хотя, возможно, и косвенное, но несомненное влияние на идеи и творчество поэтов «Чисел». Литературный персонализм Н. Оцуа во многом противостоял экзистенциализму, но и в его поэзии мы обнаруживаем те же мотивы. В своих попытках преодолеть грань между миром и собой авторы «Чисел» часто описывали состояние и переживание человека «на грани» – между жизнью и смертью, между Россией и эмиграцией и т. д. Мучительная раздвоенность между «Я» и «Не-Я», между бытием и «Ничто», стремление ее преодолеть и вернуться к гармонии существования, постоянно встречающиеся у авторов «Чисел», во многом, как мы видим, близки идеям экзистенциалистов.

²⁹ Холчев, А. Плотник (баллада) / А. Холчев // Числа. – 1932. – № 6. – С. 24.

³⁰ Смоленский, В. «Какое дело мне, что ты живешь...» / В. Смоленский // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 20.

³¹ Кнут, Д. «Бутылка в океане» / Д. Кнут // Числа. – 1930. – № 2–3. – С. 22.

КУТХ: ОТ САКРАЛЬНОГО К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ

В наступившем 2020 году 85-летний юбилей отметил известный в России и за рубежом писатель и поэт Владимир Михайлович Санги, часто обращавшийся в своих произведениях к богатому устному наследию народов Севера и Дальнего Востока. Обратимся к одному из персонажей, присутствующих как в произведениях В. М. Санги, так и в фольклоре других народов, рассмотрим и проанализируем характеристику одного из ключевых фольклорных образов в свете идей и тезисов Владимира Яковлевича Проппа, автора таких известных переведенных на многие языки работ, как «Морфология волшебной сказки» и «Исторические корни волшебной сказки».

В сборнике «Легенды и мифы Севера» читатели неоднократно встречаются с образом ворона. Этот образ от одной легенды к другой неоднороден. Автор книги в трактовке образа ворона обращается к устным традициям мансийского, негидальского и ительменского фольклора. В одной из легенд мансийского народа «Как ворон землю мерял» ворон напоминает собой голубку, посланную библейским Ноем после потопа обследовать землю. Будучи отправленным трижды измерить землю, с каждым разом ворону необходимо все больше времени для выполнения своего задания, так как по легенде земля – это живой, растущий организм. В негидальской легенде ворон появляется эпизодически, он брат главного героя – коршуна, зато в ительменских сказаниях обнаруживается образ Кутха¹. Кутх – это ворон в образе человека, хозяина, мудрого и щедрого отца, трудолюбивого охотника и кормильца. Кутх способен по мере необходимости превращаться и представать перед окружающими непосредственно в виде птицы. Ему характерны человеческие качества и поступки: то смысленный Кутх обнаруживает способ приучить свою ленивую жену Мити к работе по дому, то, полетав, находит своему сыну Эмэкуту хорошую жену, то он будит сонного краба, чтобы тот его по морю покатал.

Процитируем В. Г. Богораза, который, обращаясь к образу Кухта², пишет следующее: «Корякско-камчатальский фольклор отличается веселым, насмешливым характером. О вороне Кухте рассказывается много странных и смешных историй о том, как он воевал с мышинными девчонками, как он поджег свой собственный дом и пр. Кухт фигурирует то в виде человека, то в виде ворона. Фольклор относится к нему совершенно непочтительно. Одновременно с этим Кухт является также Вороном-творцом, сотворившим небо и землю. Кухт создал человека, добыл для него огонь, потом даровал ему зверей для промысла»³.

В своей книге «Исторические корни волшебной сказки» В. Я. Пропп, выделяя сказки о животных в отдельную категорию, обращает особое внимание на образ птицы в сюжете, проводя исторический, панорамный анализ присутствия этого персонажа в мифах, легендах, а затем и в сказках разных народов. Так, представление о птице в общем и о вороне в частности как о существе, подхватывающем и уносящем душу умершего в потустороннее царство, существует у коренных народов Австралии, Таити и Тонга⁴. Представление о душе-птице или о душе, уносимой птицей, сохраняется в Египте и Вавилоне, присутствует в античной культуре. В египетской мифологии есть несколько форм переправы в иное царство – тела умерших царей остаются в пирамидах, «а души, познав пути благие, ведущие в рай, переселяются к богам, то взбираясь по лестнице, восходящей у края небосклона, то совершая переправу в барке, в которой гребет сумрачный Харон, то воспарив или же поднявшись на крыльях Тота, священного Ибиса»⁵. Полет на птице встречается в «Книге мертвых»: «Я поднялся, я поднялся подобно мощному золотому ястребу, происшедшему из своего яйца. Я лечу и спускаюсь подобно ястребу, имеющему спину в четыре локтя шириной и крылья которого подобны изумруду с юга» («Книга мертвых», XXVII, 248)⁶. Не чужда этому представлению и Вавило-

¹ *Легенды и мифы Севера* / [сост., примеч. В. М. Санги ; вступ. ст. А. В. Пошатаевой ; ил. В. Петрова]. – М. : Современник, 1985. – 399, [1] с. (Библиотека литератур народностей Севера и Дальнего Востока). – С. 296.

² *Здесь и далее как В. Г. Богораз, так и В. Я. Пропп следуют написанию «Кухт» вместо «Кутх».*

³ *Богораз-Тан, В. Г. Основные типы фольклора Северной Евразии и Северной Америки* / В. Г. Богораз-Тан // *Советский фольклор*. – М. : Изд-во АН СССР, 1936. – С. 29.

⁴ *Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки* / В. Я. Пропп. – М. : изд-во «Лабиринт», 1998.

⁵ *Морэ, А. Цари и боги Египта* / А. Морэ. – М., 1914. – С. 134.

⁶ *Naville, E. Das Aegyptische Todtenbuch der XIII. bis XX. Dynastie, Bd. 1–2.* – Berlin, 1881.

ния. В поэме о Гильгамеше Эабани снится, что его зовут в преисподнюю (Irkalla), «где, подобно птицам, носят одежду из перьев» (Jensen, 10)⁷.

Таким образом, в Вавилоне умершие мыслились в виде птицеобразных существ. Подобное же представление имелось в Греции (Weicker, 23)⁸. Об этом есть сведения, например, в рассказе Псевдокаллисфена, когда в момент смерти Александра взвился орел. При смерти киника Перегрина Протея якобы произошло землетрясение, к небу взлетел орел, который человеческим голосом воскликнул: «Я оставил землю и поднимаюсь на Олимп» (Holland, 210). В Риме при смерти императоров отпускали орла, чтобы он уносил душу властителя к небу (Holland, 213)⁹. Наконец, в христианстве есть похожий образ крылатых ангелов, уносящих душу.

Возвращаясь к образу ительменского ворона Кутха и рассматривая его в контексте приведенных выше образов мифической птицы, видно, что он далек от подобного мифического, священного образа. Будучи образом отчасти ловким и находчивым, он скорее отождествляет собой качества, необходимые охотнику для успешного исхода охоты¹⁰. Не случайно, что у других народов, как, например, у североамериканских индейцев, встречаются ритуалы поклонения ворону именно перед началом охоты. Во всяком случае, если ворон, о котором иногда рассказывается непременно, в то же время есть творец неба и земли и если истории о его «похождениях» звучат непосредственно перед охотой, то и здесь сакральное происхождение этого персонажа несомненно. Однако очевидны и эволюция, развитие данного образа. Если следовать теории В. Я. Проппа, утверждающей, что сказка – это не что иное, как «профанация» священного, сакрального мифа, то ительменский Кутх выступает в качестве яркого подтверждения данного тезиса. Следуя аргументации В. Я. Проппа, «профанация» священного сюжета (под «профанацией» понимаем превращение священного рассказа в профанный, то есть не духовный, не эзотерический, а художественный) начинается довольно рано в истории народов, еще в родовую, дофеодальную эпоху. Эта трансформация и есть не что иное, как момент рождения, собственно, сказки. Несмотря на это, отделить, где кончается священный рассказ и начинается сказка, невозможно¹¹. Причины «перерождения» религиозного мифа в сказку и таким образом последующее возникновение его но-

вых социально-культурных функций различны. В. Я. Пропп обуславливает этот процесс эволюционными факторами, как то: исчезновением того строя, при котором миф был создан, изменением в укладе, общественно-политическом устройстве общества. Будучи изначально сакральным повествованием, миф как таковой был неразрывно связан с религиозным культом, отдельно взятым обрядом, который он сопровождал, описывал и которому придавал смысл. Со временем происходят изменения как в самом культе, так и в составляющих его обрядах, их переосмысление, «модернизация» или же полное исчезновение, что непосредственно влечет за собой отделение сакрального рассказа от сопровождаемого им обряда. Исчезает синкретизм мифа с обрядом, наступает момент, когда сакральный миф начинает жить собственной независимой жизнью. Этот момент открепления В. Я. Пропп и называет началом, рождением сказки. И в данном случае ученый говорит об «откреплении» как самого сюжета рассказа от ритуала, так и об отмежевании от ритуала акта рассказывания, воспроизведения того или иного рассказа.

Процесс «открепления» священного рассказа от ритуала, по В. Я. Проппу, обусловлен двумя причинами: исторической необходимостью и христианизацией, в свою очередь, ускорившей этот процесс. Если историческая необходимость была обусловлена постепенной социально-политической трансформацией общества, изменениями в образе жизни его представителей, способах производства материальных благ и так далее, то христианизация скорее была искусственным изменением идеологических концепций и представлений человека, его восприятия окружающего мира. На примере истории отдельно взятых палеоазиатских народов России можно наблюдать оба этих процесса. В качестве первого можно привести одомашнивание северного оленя народами Севера, начавшееся в XVIII–XIX веках, процесс, повлекший за собой кардинальные изменения в укладе их жизни. С одомашниванием оленя произошел переход от охоты как основного вида деятельности этих народов к занятию скотоводством. Так же незадолго до этого началось полномасштабное освоение российскими первопроходцами Сибири и Дальнего Востока, что повлекло за собой последующий приход христианства.

Возвращаясь к образу ворона в фольклоре народов Севера, проведя краткое его описание и

⁷ Jensen, P. *Das Gilgamesch-Epos in der Weltliteratur*. – Strassburg, 1906.

⁸ Weicker, G. *Der Seelenvogel in der alten Literatur und Kunst Eine Mythologisch-archaologische Untersuchung*. – Leipzig, 1900.

⁹ Holland, R. *Zur Typik der Himmelfahrt // ARw*. – 1925. – Bd. XXIII. – Hf. 3/4.

¹⁰ Пропп, В. Я. *Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп*. – М. : изд-во «Лабиринт», 1998. – С. 278.

¹¹ Там же. – С. 435.

анализ его качеств и функций в свете идей В. Я. Проппа, можно прийти к выводу, что образ этот весьма древний, стоящий у истоков исконного религиозного культа. Почему напрашивается именно такой вывод? Ворон в легендах северных народов не представляет собой сакральный образ. Его роль в легенде не сопряжена ни с фактом смерти человека, ни с переселением душ в другой, потусторонний мир, он также не представляет собой окрыленные души умерших. Напротив, здесь встречается ворон с живыми человеческими чертами ловкого охотника, забавного Кутха, проучившего свою сестру лисицу воровать у родственников. Кутх – это не духовный, не эзотерический персонаж, скорее это персонаж басни, поучительный и назидательный герой притчи. Это, в свою очередь, и является доказательством того, что изначально священный, мифический образ пережил долгий, полный цикл эволюции, трансформации и «профанации», чтобы предстать в образе почти банальном, земном, совершенно лишенном каких-либо священных атрибутов. Кутх в легендах Севера – скорее забавный персонаж, чем настоящий герой. Он в северных легендах такой же исконный, древний и самобытный, как Леший или Домовый в русском фольклоре. Подобное преобразование, разумеется, не происходит в одночасье, такой процесс растянут на века. Однако некоторые магические свойства у ворона все же еще сохранились, как то: способность превращаться в человека, творить землю и человека, спускаться в подводное царство и так далее. Ему также не чужды функции персонажей ветхозаветного и новозаветного происхождения. Уже было упомянуто выше его сходство с Ноевой голубкой, облетающей землю. В этой же легенде «Как ворон землю мерял» указано, что ворон изначально был белым, но после последнего облета земли он вернулся к своему хозяину черным. Изменение цвета птицы произошло вследствие того, что ворон впервые вкусил падали, если быть точнее, то испробовал вкус человеческого трупа. В данном случае ворон нарушает определенный, существовавший до этого порядок, обычный природный ход вещей, вследствие чего, как Люцифер, переходит из «светлого» статуса в «темный» и, как Адам и Ева, нарушившие данный им богом запрет, прогоняется своим хозяином прочь. В легенде «Ворон и коршун» ворон

как таковой присутствует мало, главным героем здесь выступает другая птица – его брат коршун, от которого одна из девиц рождает сына. Старшая сестра девицы невзлюбила ребенка и избавилась от него, отправив его на барке вниз по течению реки, что созвучно истории ветхозаветного Моисея. При более детальном изучении легенд Севера, обращаясь к персонажам, представленным в образе других животных, таких совпадений с библейскими героями можно найти достаточное количество, чтобы убедиться в позднем христианском влиянии на северный фольклор.

В особой роли в легендах и мифах Севера выступает образ оленя, а точнее, оленихи-матери. Образ ее еще исполнен исключительного, магического характера, что в отличие от образа ворона свидетельствует о ее сравнительно недавнем происхождении и вхождении в северный мифический пантеон. Олень в легендах Севера еще не прошел свой этап «профанации», не пережил трансформацию, о которой говорилось выше, и поэтому пока еще предстает перед читателями в особом, сакральном качестве. Тема образа оленя в северном фольклоре достаточно обширная и интересная, заслуживающая отдельного объемного и детального обсуждения.

Завершая рассмотрение образа ворона в общем и персонажа Кутха в ительменском фольклоре в частности (с опорой на работы В. Я. Проппа), обозначим вывод, а именно: Кутх – это не что иное, как самобытный, прошедший долгий путь развития, трансформации, адаптации и «профанации» из персонажа когда-то изначально сакрального в персонаж магический, а затем в сказочный (нередко с забавными для содержания элементами). Пройдя путь трансформаций и преодолевая внешнее влияние соседствующих культур, фольклор продолжает оставаться полноценным, развивается и адаптируется в условиях интереса современных читателей.

Литература

1. Богораз-Тан, В. Г. Основные типы фольклора Северной Евразии и Северной Америки / В. Г. Богораз-Тан // Советский фольклор. – М. : Изд-во АН СССР, 1936. – С. 29–50.
2. Морэ, А. Цари и боги Египта / А. Морэ. – М., 1914.
3. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп // Лабиринт. – 1998.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ЖИЗНИ САХАЛИНА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ РАБОТАХ СВЯЩЕННИКОВ: 1905–1917 ГОДЫ

Рубежным событием в истории стран Дальнего Востока в начале XX века стала Русско-японская война, исход которой зафиксировал изменение геополитической ситуации в регионе, начало новейшего этапа истории социально-экономической и политической истории. Специфика этого периода, преломленная в жизни Русской православной церкви (РПЦ) и верующих, нашла отражение на страницах епархиальной прессы. Остров Сахалин, являвшийся частью Владивостокской епархии РПЦ, по результатам Русско-японской войны утратил геополитическое единство своей территории, так как оказался разделенным между Российской и Японской империями по 50-й параллели. Произошли изменения в количестве церквей и священников на Сахалине, в связи с утратой по итогам войны Россией южной части острова остался только восьмой благочиннический участок. Непосредственным следствием Русско-японской войны стала отмена каторги на Сахалине 10 апреля 1906 года. Новое вероисповедное законодательство Российской империи 1905–1906 годов, принятое под давлением Первой русской революции, провозгласило веротерпимость, предопределило появление новых тенденций в общественно-политической и религиозной жизни региона.

В начале XX века информация о православии на Сахалине довольно активно публиковалась на страницах «Владивостокских епархиальных ведомостей», печатного органа Владивостокской епархии, издававшихся в период 1903–1918 годов. Заслуга в этом принадлежит как сахалинским священникам, так и епархиальным деятелям, перио-

дически посещавшим остров. Тематически можно выделить два основных блока информации о православной истории Сахалина: повествующую о жизни православного населения острова и относящуюся к описанию миссионерской работы священников острова среди аборигенного населения. Данная статья акцентирует внимание на анализе первого комплекса материалов, имеющих важное историко-краеведческое значение. В период после Русско-японской войны в журнале, в частности, в рубрике «Епархиальная хроника», довольно активно публиковалась и информация с Сахалина, в ней были отражены важнейшие события церковно-общественной жизни острова: открытие народного дома в с. Рыковском в 1907 г.¹, освящение нового храма в с. Рыковском в 1911 г.², прибытие на Сахалин нового губернатора Сахалинской области Д. Д. Григорьева 19 апреля 1911 г.³, открытие на Сахалине первой церковно-приходской школы в 1911 г.⁴, пребывание на Сахалине приамурского генерал-губернатора Л. Н. Гондатти в сентябре 1912 г.⁵. Дополнялись такие новостные сообщения и работами историко-аналитического характера, посвященными современной автору ситуации на острове, современным проблемам православной жизни⁶. Среди проповедей, традиционно публиковавшихся в епархиальных ведомостях, стоит отметить выступление одного из самых ярких православных деятелей России начала XX в. протоиерея И. Восторгова, сопровождавшего в поездке архиепископа Владивостокского Евсевия, в п. Александровском на Сахалине 13 июля 1911 г.⁷. Высоко оценивая деятельность протои-

¹ Хроника епархиальной жизни. (Народный дом на острове Сахалине) // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1908. – № 5. – С. 149–151.

² Церковный староста. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 7–8. – С. 254–261.

³ Диакон Феодосий Громовой. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 11. – С. 371–374.

⁴ Хроника епархиальной жизни // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1912. – № 3. – С. 80–82.

⁵ Благочинный священник Иоанн Яковлев. С о. Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1912. – № 18. – С. 596–598.

⁶ Иерей 8-го благочиния. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 1. – С. 25–31; На Южном Сахалине // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1912. – № 2. – С. 48–49.

⁷ Протоиерей, И. Восторгов. На русском Сахалине. Благовестие жизни Дальнему Востоку / И. Протоиерей // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 17. – С. 546–554.

ерея Восторгова на Дальнем Востоке, В. Данилов в 1914 г. писал так: «В деле епархиального благоустройства обращает на себя особенное внимание ежегодное увеличение числа приходов до десяти и более вот уже в продолжение целого ряда лет. В этом неопределимая заслуга современно-неутомимого церковно-общественного деятеля в России – московского протоиерея И. Восторгова, который ежегодно посещает наш край, на месте выясняет духовные нужды переселенцев и по приезде в Россию представляет высшим властям свои мотивированные ходатайства. Несомненно, о. протоиерей прочно уже связал свое имя с великим русским государственным делом – переселения в Сибирь. Несомненно, благодаря в значительной мере огромному церковно-государственному размаху его творческой мысли и дела, сотни тысяч переселенцев сразу же по водворении на новые места обставляются всеми необходимыми условиями религиозно-нравственного утешения и просвещения... и, будучи спасены от духовного одичания, а потому и от социально-политического разложения, сохранены для России в качестве надежного элемента для будущего культурного слияния полудикой Сибири с Европой на началах исторической православно-русской национальной созидательной идеи»⁸.

Духовенство Владивостокской епархии, пережившее военные события 1904–1905 гг., уклоняясь на страницах епархиальной печати от оценок войны, большее внимание обращало на проблемы, требующие разрешения в послевоенное время. Эти проблемы встали тем более остро, что за годы войны и наложившихся на этот период революционных событий принципиально изменилась общественно-политическая ситуация в России, внутри православной церкви, в государственной вероисповедной политике. Редактор «Владивостокских епархиальных ведомостей» священник В. Давыдов так описывал ситуацию, сложившуюся после войны: «...кончилась наконец мучительная война! Если вся русская земля почувствовала облегчение, то еще большее облегчение испытывает наша окраина, измученная особенно... Что касается деятельности епархиального духовенства, то новые запросы и новые задачи подлежат ему к разрешению. Почти отрезанные в продолжение войны от остальной России, почти потерявшее чувствительность под близкими впечатлениями и даже ощущениями кровавых ужасов к восприятию всего значения

событий внутри церковно-общественной российской жизни, наше духовенство неизбежно соприкоснется с стихийными течениями внутрицерковной жизни – и так или иначе должно будет с ними считаться. Подобно духовенству остальной России, нашему духовенству предстоит... трудное, ответственное дело борьбы с отрицательными церковно-религиозными явлениями...»⁹.

Тема Русско-японской войны в выступлениях миссионеров, приезжавших из центральной России, не переживших войну вместе с паствой, носила, как и положено, ура-патриотический и даже геополитический характер. Их речи, проповеди, публикации были направлены на поддержание морального духа местного духовенства и населения и связаны с поставленной общецерковной задачей усиления миссионерской деятельности. Так, по мнению протоиерея И. Восторгова, озвученному в проповеди 14 сентября 1909 г. в кафедральном соборе г. Владивостока, опубликованной в епархиальных ведомостях под заголовком «Россия и Восток»: «...в истории России не было войны более важной по идейному значению в мировых судьбах, по замыслам и стремлениям, как последняя война с Японией. Русская интеллигенция этого не поняла, русская, так называемая передовая печать этого не уразумела. ...Война кончилась неудачно... От чего все это? ...От того, что мы забыли и перестали даже ценить свое мировое религиозно-миссионерское предназначение. Если Дальний Восток и Океан – наша конечная цель, если мы здесь ищем только государственной и экономической мощи, то нечего и жалеть, что мы опозорены и отброшены. Тогда мы достойны своей судьбы... Стойте здесь, на границе России перед лицом врага»¹⁰.

Впрочем, желающих «стоять на границе России» было не так много. Например, работать на далеком, сохранившем каторжные традиции, да еще и с находящимися теперь по соседству вчерашними врагами-японцами Сахалине среди духовенства найти было не так просто. Принимая во внимание нехватку священнослужителей и их очевидное нежелание ехать на остров, военный губернатор о. Сахалин А. М. Валуев в декабре 1905 г. телеграммой вызывает «хотя бы двух священников»¹¹. На протяжении 1906–1907 гг. продолжалась переписка ведомств по этому вопросу. В 1907 г. на острове были священники при Александровской, Рыковской и Дербинской церквях,

⁸ Редактор, священник В. Давыдов. *Новогодние думы и пожелания редактора // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1914. – № 2. – С. 61.*

⁹ От редактора // *Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1905. – № 18. – С. 411–413.*

¹⁰ Протоиерей, И. Восторгов. *Россия и Восток / И. Протоиерей // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1909. – № 11. – С. 327–337.*

¹¹ *Российский государственный исторический архив Дальнего Востока (РГИИ ДВ). Ф. 702. Оп. 1. Д. 459. Л. 1–1 об, 39 об.; Д. 482. – Л. 18.*

военный при Сахалинской местной команде и диакон при церкви в п. Александровском¹². Однако этого количества священнослужителей все равно было недостаточно, что связано было скорее не с объемом работы, так как на севере острова жителей осталось немного, а с разбросанностью селений и плохими путями сообщения. Например, от с. Онор, где церковь не действовала, до сел. Рыковского – места ближайшего жительства священника, было 60 верст. Из священников, работавших в предыдущие годы, на Сахалине продолжил служить А. Кукольщиков, вернулись в 1906–1907 гг. о. И. Яковлев, о. А. Хлебцевич, о. А. Городнов. В последующие годы на острове работали священники С. Болтиков (в 1912–1913 гг.)¹³, А. Н. Гневушев (1913–1929 гг.)¹⁴, И. Гуляев (1911–1915 гг.)¹⁵, П. Дышаев (1919–1924 гг.), Н. Сахаров (1917 г.), И. Стефаненко (1915–? гг.), А. Шастин (1908–1917 гг.)¹⁶, А. Щеглов (1907–1914 гг.)¹⁷. В 1906 г. на севере острова было шесть церквей. Церкви в п. Александровском, с. Корсаковке, с. Дербинском и Онор сохранились. Михайловскую «японцы всю внутри разорили, пользуясь ею, как лавкой»¹⁸. Дуйская церковь была уже очень ветхой, и служить в ней было опасно. Церковь в с. Рыковском сгорела в 1905 г. Действующими были Александровская, Корсаковская, Рыковская (находилась в приспособленном помещении) и Дербинская церкви. В с. Воскресенское и в с. Абрамовка имелись деревянные часовни с алтарем¹⁹.

Организация приходской жизни становится главной задачей сахалинских священников в послевоенное время. Именно этому острому вопросу преимущественно посвящены и публицистические работы сахалинских священно- и церковнослужителей, появившиеся на страницах «Владивостокских епархиальных ведомостей». Сахалинские приходы оказались несостоятельными, «сахалинские церкви остались одинокими, брошенными всецело на плечи причтов»²⁰. Иерей 8-го благочиния так описывал эту ситуацию: «...в после-тюремное и после-военное время ... страшный Сахалин стал жалким... в Онорском приходе, например, числится только 40 дворов! В Рыковском приходе числится 240 дворов», но «добрая половина дворов едва пробивается на сахалинской картошке и рыбе...»²¹. По расчетам автора получалось, что для покрытия всех церковных расходов с состоятельных крестьян необходимо будет взимать свыше 7 руб. на домохозяина, но на Сахалине такая сумма легла бы непосильным бременем на хозяйство. При этом следовало еще принять во внимание и непривычку ссыльных крестьян содержать что-либо своими средствами²².

Бедственное материальное положение православного духовенства было одной из серьезнейших проблем начала XX века. Экономический кризис 1901–1903 гг., Русско-японская война 1904–1905 гг. обострили социально-эко-

¹² РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 1. Д. 485. Л. 8.

¹³ Софроний Болтиков, окончивший Московские пастырские курсы в июле 1912 г., был назначен на священническую вакансию в церкви с. Рыбное, однако в октябре 1913 г., согласно прошению, был переведен к церкви Императорской Гавани. (Назначения, перемещения и увольнения // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1912. – № 15. – С. 496; Известия и распоряжения Епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1913. – № 22. – С. 606).

¹⁴ Александр Николаевич Гневушев назначен, согласно прошению, к Дербинской церкви с 1 июня 1913 г. на смену А. Кукольщикову, в июне 1915 г. переведен к Рыковской церкви на смену А. Шастину (Известия и распоряжения Епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1913. – № 11–12. – С. 293; Известия и распоряжения Епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1915. – № 14. – С. 481–482); Подробнее см.: Потапова, Н. В. Материалы к биографиям православных священнослужителей Сахалина второй половины XIX–начала XX в. / Н. В. Потапова // Краеведческий бюллетень. – Южно-Сахалинск, 2002. – № 4. – С. 63–65; Подпечников, В. Л. Трагедия семьи священника / В. Л. Подпечников // Краеведческий бюллетень. – 1999. – № 3. – С. 92.

¹⁵ Иоанн Гуляев с 1911 по 1915 г. служил в с. Онор (Известия и распоряжения Епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1915. – № 11–12. – С. 384.)

¹⁶ Андрей Шастин с 1908 по 1917 г. служил в Рыковской церкви, с 1911 г. был вторым священником Александровской церкви, в 1915 г. был переведен к Онорской церкви, позднее служил в Ново-Михайловской церкви (Известия и распоряжения Епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1915. – № 14. – С. 481–482; Известия и распоряжения Епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1917. – № 19–20. – С. 634.)

¹⁷ Александр Щеглов был священником Сахалинской местной команды после Русско-японской войны, получал награды от руководства епархии (Хроника епархиальной жизни. Поездка на Сахалин // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 16. – С. 523–524.)

¹⁸ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 1. Д. 485. Л. 8; Д. 459. Л. 34 об.

¹⁹ Там же.

²⁰ Иерей 8-го благочиния. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 1. – С. 30–31.

²¹ Иерей 8-го благочиния. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 1. – С. 26–29; РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 1. Д. 485. Л. 8.

²² Там же.

номическую обстановку на Дальнем Востоке²³. Архиепископ Евсевий в письме к приамурскому генерал-губернатору в 1907 г. отмечал, что священники в год имеют 490 руб., псаломщики – 196 руб. При этом минимальный доход, позволявший нормально существовать священнику, должен был составлять в регионе не менее 1200 руб., с этой цифрой согласуются и подсчеты священника Е. Шиверского, публиковавшего статьи о материальном положении духовенства епархии²⁴. О проблеме наделения причтов положенной им по закону землей много говорилось на десятом съезде духовенства епархии, который решил: «Просить Его Высокопреосвященство возобновить ходатайство перед начальником края о наделе безземельных церковью причтовыми землями с присоединением побуждения гг. лесничим и заведующим переселенческими продрайонами сему не препятствовать»²⁵. Здесь можно увидеть один из примеров того, что гражданские власти на Дальнем Востоке не всегда проводили политику, выгодную православной церкви. В епархиальных документах обнаруживаются сведения, что власти старались отводить лучшие земли переселенцам, а не церкви, в лучшем случае наделая причты по принципу «на тебе, боже, что нам не гоже», а в худшем – игнорируя их просьбы о наделении землей. На страницах епархиальной печати много писалось о недоброжелательном отношении со стороны гражданских властей (чиновников Переселенческого управления) в деле наделения церковью и причтов землей, «без которой в настоящее время нельзя существовать духовенству, так как земля – единственная поддержка к скудному казенному жалованию»²⁶.

Очень острой для духовенства епархии была проблема отсутствия средств на обучение детей²⁷.

Этот вопрос, так и не решенный в исследуемый период, постоянно поднимался в епархиальной печати, его считали «жгучим, большим» вопросом, «самым насущным вопросом духовенства Владивостокской епархии». Выглядела ситуация следующим образом: в епархии не было ни духовного училища, ни семинарии, ни епархиального училища, где бы духовенство, получающее скудное содержание, могло дешево учить и воспитывать детей. В крае имелись гимназии, реальные и коммерческие училища, но все эти учебные заведения были «не по карману духовенству: ни по его средствам в год на каждого ребенка тратить 300–400 рублей... В особенности те, у кого 3–4 детей учатся, и начинается полная страданий и скорби жеребьевка – кому учить и кому оставаться дома, окончив в начальной школе все образование...»²⁸. Обычно «в жертву» приносились дочери духовенства²⁹. Необходимо отметить, что проблема с обучением детей существовала не только у духовенства, она была общей для чиновничества всего Дальнего Востока, в частности, Сахалина³⁰.

Материальное положение духовенства на Сахалине в послевоенный период также ухудшилось, оклад священника в год по-прежнему составлял 1000 р., но на Сахалине стоимость одежды, обуви и других товаров была выше в 1,5–2 раза, чем в других районах Приамурского края, а доходов от прихожан практически не было³¹. В 1907 г. «среди правительственных служащих на Сахалине только духовные лица не получали пособия на воспитание детей, содержание учащегося ребенка в ...Хабаровске или Владивостоке ложилось тяжелым бременем на бюджет священнослужителя»³². Один из сахалинских священников того периода с возмущением писал в епархиальные ведомости: «Становится непонятным: да что же такое духовенство

²³ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 108. Л. 1 об, 2 об; Д. 157. Л. 51.

²⁴ Заметка по поводу предстоящего съезда духовенства Владивостокской епархии // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1905. – № 18. – С. 422–425; Шиверский Е., священник. К вопросу о материальном положении духовенства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1909. – № 5. – С. 134; № 6. – С. 192–196; Шиверский, Е. Странное положение // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1910. – № 4. – С. 118–122; Давыдов, В. Маленький дневник // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1912. – № 18. – С. 580–588; и др.

²⁵ Журналы 5-го епархиального съезда // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1909. – № 19. – С. 487.

²⁶ О церковно-причтовых землях // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 23. – С. 797–805.

²⁷ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 157. Л. 60.

²⁸ Ваулин Гр. (священник). Самый насущный вопрос духовенства Владивостокской епархии // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1904. – № 18. – С. 402; Журналы 3-го съезда духовенства Владивостокской епархии // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1907. – № 7. – С. 129–130; Больные вопросы епархии // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1915. – № 16. – С. 487–491.

²⁹ Там же.

³⁰ Цит. по: Лим, С. Ч. История развития школьной системы на Сахалине (1855–1945 гг.) (Сравнительное исследование государственной политики России, Японии и СССР в деле развития школьной системы на Сахалине) / С. Ч. Лим. – М., 1999. – С. 16.

³¹ Иваницкий, Н. С. Нужды народного образования в Приамурском крае / Н. С. Иваницкий. – Хабаровск, 1914. – С. 29.

³² РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 1. Д. 485. Л. 18 об.

Сахалина? ...Почему сахалинское духовенство не получает жалование из местного сахалинского казначейства, а вынуждено подолгу ждать его, в особенности в периоды оторванности Сахалина от материка. Наконец, кем и как будут возмещены расходы церковные по содержанию наемных лиц с начала 1910 г.»³³. В 1911 г. в епархиальной печати отмечалось: «У сахалинских причтов нет ни причтовых домов, ни земли даже усадебной, живут во временных помещениях тюремного ведомства»³⁴. Любопытно, что священникам разных церквей в этот период назначалось разное жалование, в зависимости от источника финансирования. Так, в новой Рыковской церкви, построенной в 1911 г., церковный причт был обеспечен следующим содержанием: священник получал в год: жалования 1000 руб., разъездных – 200 руб., за преподавание закона Божия в школе 200 руб., за печение просфор из церковных доходов – 120 руб. и частного дохода с прихожан и за продажу просфор – около 100 руб., а всего около 1620 руб. и готовую квартиру с отоплением и прислугой. Псаломщик получал в год 600 руб.³⁵. В то же время указом Синода от 13 февраля 1912 г. во вновь открытом приходе (с переселенческим населением) на о. Сахалин в с. Рыбное священник имел оклад 600 руб. и псаломщик – 200 руб., квартирное пособие составляло соответственно 200 и 100 руб. и на разъезды – 200 руб. Добавочных денег из сумм Переселенческого управления полагалось священнику – 150 и псаломщику – 50 руб.³⁶.

В связи с приростом населения на Дальнем Востоке возникает настоятельная нужда в построении новых храмов, рост храмового строительства наблюдается особенно после 1907 г. Однако на Дальнем Востоке в послевоенный период на постройку церквей и содержание приходов от церковного управления финансов выделялось мало, а администрацией не выделялось вообще,

эти вопросы предлагалось решать самим прихожанам³⁷. Пока же, до сооружения постоянных церквей и открытия в них самостоятельных приходов, религиозные нужды новоселов Владивостокской епархии удовлетворялись как ближайшими приходскими священниками, так и вновь утвержденными тремя походными причтами.

Прирост населения на Сахалине не был велик, но появляются новые храмы и на острове. 29 января 1911 г. состоялось освящение нового храма в с. Рыковском, построенного «на местные средства»³⁸. Один из очевидцев так описывал церковь: «Новая церковь построена из массивных бревен лиственного и елового леса на прочных каменных (бетонных) столбах, крыша из кровельного листового железа покрашена в зеленый цвет. Формой она напоминает сгоревшую церковь и вмещает до 450 человек молящихся»³⁹. При освящении нового храма «...церковь была полна народом; всем хотелось побывать в новой церкви, помолиться...»⁴⁰. В 1912 г. был открыт новый приход в с. Рыбное, на северо-западном побережье, где с 1909 г. имелось несколько русских поселений. В епархиальной печати есть информация о назначениях в эту церковь священников в 1912–1915 гг.⁴¹, но причт проживал в г. Николаевске, ни причтового дома, ни церкви в с. Рыбном не было. В феврале 1913 г. на их постройку Синодом было выделено 6 тыс. руб. Очевидно, средств оказалось недостаточно, в августе 1913 г. епархиальное начальство решило вместо храма в с. Рыбном строить часовню. Неоднократные ходатайства сахалинского губернатора о скорейшей постройке храма и причтового дома в с. Рыбном, которая задерживалась «неассигнованием кредита со стороны епархиального ведомства», очевидно, ни к чему не привели⁴².

Губернатор Сахалинской области Д. Д. Григорьев с 1911 г. стал выделять суммы на содержание церквей из процентов от «Сахалинского экономического капитала». Церковная печать,

³³ *Перей 8-го благочиния. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 1. – С. 31.*

³⁴ *Хроника епархиальной жизни. Поездка на Сахалин // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 16. – С. 524–525.*

³⁵ *Церковный староста. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 7–8. – С. 260–261.*

³⁶ *Известия и распоряжения Епархиального начальства. Открытие новых приходов // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1912. – № 6. – С. 178.*

³⁷ *Капранова, Е. А. Проблемы религиозной жизни края и пути их решения (по всеподданнейшим отчетам генерал-губернаторов Приамурской и Приморской областей 1883–1907 гг.) // Чтения памяти профессора Е. П. Сычевского : сборник докладов / отв. ред. А. И. Донченко. – Благовещенск : изд-во БГПУ, 2001. – Вып. 2. – С. 170.*

³⁸ *Церковный староста. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 7–8. – С. 254.*

³⁹ *Там же. – С. 260–261.*

⁴⁰ *Там же. – С. 254.*

⁴¹ *Известия и распоряжения епархиального начальства // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1912. – № 6. – С. 178 ; № 15. – С. 496 ; 1913. – № 22. – С. 606 ; 1915. – № 13. – С. 438. Имеются также метрические книги причта этой церкви: Государственный исторический архив Сахалинской области (ГИАСО). Ф. 23 и. Оп. 1. Д. 161, Д. 169.*

⁴² *РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 413. Л. 154, 162 ; Д. 447. Л. 9.*

превознося благочестие и заботу нового губернатора о делах духовных, сообщала: «...Обстановка квартиры настоящего губернатора воскрешает в памяти древнего боярина, верного заветам св. церкви, не стыдящегося в угоду духу времени имени Христова. Передний угол в кабинете весь украшен св. иконами древнего письма... Также углы в спальне, детской и др. комнатах везде украшены дорогими по древности образами. 24-го апреля была “со славой” перенесена из губернаторского дома икона Божией Матери “Неувядаемый цвет”»⁴³.

Первый монастырь на Дальнем Востоке был основан в 1895 г. в Южно-Уссурийском крае, это был Свято-Троицкий Николаевский монастырь. К 1918 г. в пределах Благовещенский и Владивостокской епархий было учреждено пять монастырей – два женских и три мужских. В 1911–1912 гг. при поддержке синодального миссионера И. И. Восторгова был подготовлен проект развития сети монастырей на Дальнем Востоке и в Маньчжурии. По предложенному плану предполагалось основать 10–12 монастырей для усиления православного влияния на дальневосточное население. Но этому не суждено было осуществиться: сначала по причине отсутствия средств и кадров, а затем в связи с революционными и военными событиями⁴⁴. На каторжном Сахалине никто никогда не планировал создание монастырей. После отмены каторги такие планы появились, при назначении на Сахалин Д. Д. Григорьев «выразил желание в деле обновления областной сахалинской жизни положить то начало, которым строилась Святая Русь – начать это дело с устройства сахалинской обители»⁴⁵. Будучи человеком очень набожным, губернатор собирался устроить на Сахалине в с. Рыбном скит Свято-Троицкого мужского монастыря, однако этот план не был реализован.

После революции 1905–1907 гг. церковное образование подвергалось жесткой критике со стороны общественности. «Достигнув пика развития в 1905 г., церковная школа на Дальнем Востоке, как и в целом по России, начала уступать место светской»⁴⁶. В то же время после вероисповедных актов 1905–1906 гг. РПЦ предпо-

лагала проведение комплекса мер, направленных на укрепление прихода, в частности, неотъемлемой частью православного прихода должна была стать церковно-приходская школа⁴⁷. Именно в этот трудный для церковно-школьного строительства период на острове появляется первая и единственная в дореволюционной истории Сахалина церковная школа для девочек имени шталмейстера Гондатти – 23 октября 1911 г. она была открыта при содействии Д. Д. Григорьева в п. Александровском. «Перед освящением о. Благочинный сказал речь о пользе для отечества религиозного направления в школьном обучении... в особенности девочек – как будущих матерей слуг отечества»⁴⁸. На приспособление здания бывшего реального училища (здание Александровского церковно-приходского попечительства) под школу губернатором было отпущено 450 руб., от покровителя школы генерал-губернатора шталмейстера Гондатти поступило «300 р. на заведение учебных пособий и первоначальную обстановку»⁴⁹. Церковно-приходское попечительство на свои средства нанимало учительницу и сторожа-женщину. Учебники выслал Епархиальный училищный совет. «Супруга г. начальника участка Е. П. Ляхович... изъявила согласие преподавать безвозмездно в новой школе рукоделие. Уроки Закона Божия разделены между благочинным и диаконом. В школу принято 36 девочек»⁵⁰. Председателем комитета по заведыванию школой был губернатор, руководил школой благочинный.

В связи с переходом острова под гражданское управление и попытками поднять авторитет церкви в целом по стране участие сахалинских священников и их паствы в общественной и епархиальной жизни активизируется. В 1909–1910 гг. на территории Владивостокской епархии были открыты отделы Русского народного союза им. Михаила Архангела. Председателем Владивостокского отдела стал редактор епархиального журнала Вл. Давыдов, так объяснивший необходимость создания местного отделения этой организации: «Смутные дни Дальнего Востока и особенно Владивостока показали, насколько велика здесь нужда в сильных патриотических

⁴³ *Диакон Феодосий Громовой. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 11. – С. 373.*

⁴⁴ *Капранова, Е. А. Развитие церковно-административного устройства и управления русской православной церкви на Дальнем Востоке России (1840–1918 гг.): автореф. ... канд. ист. наук / Е. А. Капранова. – Благовещенск, 2003. – С. 17.*

⁴⁵ *Диакон Феодосий Громовой. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 11. – С. 373.*

⁴⁶ *Федирко, О. П. Очерки истории православного образования в дореволюционном Приамурье (1862–1918 гг.) / О. П. Федирко. – Благовещенск, 2003. – С. 48.*

⁴⁷ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 108. Л. 1 об, 2 об.

⁴⁸ *Хроника епархиальной жизни // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1912. – № 3. – С. 81.*

⁴⁹ *Там же. – С. 81–82.*

⁵⁰ *Там же.*

организациях...»⁵¹. По сообщению епархиальной прессы, с подачи протоиерея И. Восторгова, посетившего незадолго до того Владивосток, представители владивостокского духовенства – о. Мичурин, о. Нестор и о. Островидов были избраны уполномоченными на общенархический съезд, проводившийся в Москве 27 сентября 1909 г. Из указанных лиц В. Островидов не смог покинуть приход «за неимением заместителя»⁵². В 1911 г. сопровождавшим в поездке по острову архиепископа протодиакон В. Островидовым, известным епархиальным деятелем, публицистом, миссионером⁵³, был открыт Сахалинский отдел союза Михаила Архангела, в состав которого вошли все сахалинские священники⁵⁴. По следам своей поездки В. А. Островидов написал книгу, материалы которой первоначально представил в виде доклада «О современном положении Дальнего Востока» 11 января 1913 г. в Русском собрании Санкт-Петербурга. Священник в духе правомонархической черносотенной организации, активным членом которой состоял, обвинял во всех неудачах дальневосточной политики России немцев «Корфа, Унтербергера, Флуга и их помощников... плохо говоривших по-русски»⁵⁵, выполнявших административную работу в крае. Высоко оценивая потенциал дальневосточных земель, он считал, что «это величайшая страна будущего», «новая «Калифорния» во всех отношениях». Главной же задачей администрации он считал сделать эту «Калифорнию» «русскою и для русских». Описывая посещение Сахалина, Островидов с сожалением замечал: «Невеселую картину представляет наш Полу-Сахалин... Всюду полное разрушение и запустение... Жалкие деревянные здания, сгнившие заборы как надгробные памятники свидетельствуют о бывшем каторжном Сахалине ...деревянный собор, как говорят, построенный каторжанами, требует капитального ремонта. Вглубь Сахалина по “сахалинским” дорогам проникнуть положительно

невозможно после небольшого дождя... Чтобы осмотреть свою “губернию”, губернатор летом должен обращаться к любезным соседям-японцам с просьбой одолжить катерочек»⁵⁶. Главной проблемой послевоенного Северного Сахалина Островидов считал то, что «все богатства нашего Полусахалина эксплуатируются в основном иностранцами и для иностранцев». Российская же сторона пришла к мысли, что «там серьезная колонизационная работа не мыслима», поэтому и не предпринимается никаких усилий в этом направлении. Совершенную противоположность северному представлял собой южный, японский, Сахалин. Описывая несомненные достижения японцев в деле его колонизации, священник отмечал: «Бывший Корсаковский пост с удивительной быстротой и планомерностью превращен японцами во вполне культурный благоустроенный город с прекрасной пристанью, электрическим освещением, телефоном, телеграфом и другими культурными приспособлениями. Внутри Сахалина проведены прекрасные грунтовые дороги; открыто правильное пароходное сообщение. Правильно производится заселение полуострова здоровым, трудоспособным элементом. Все богатства японского Сахалина эксплуатируются самими японцами и для японцев... Невольно возникают вопросы: что делали на протяжении полвека времени на Сахалине десятки тысяч людей – “номеров”... Сахалин останется навсегда страшным, проклятым местом для русского человека»⁵⁷.

В период каторги значительные добровольные пожертвования на церковные нужды от сахалинцев были исключительно редким явлением. В период Русско-японской войны церковь стала активно собирать пожертвования. Начало этому было положено Определением Святейшего Синода в январе 1904 г. и Императорским Указом в мае 1904 г., предписывающими «причтам епархии производить за воскресными богослужениями каждую неделю на все время войны России с Японией сбор в пользу раненых и больных воинов»⁵⁸.

⁵¹ Речь, произнесенная председателем Владивостокского отдела Русского народного союза им. Михаила Архангела священником Вл. Давыдовым, на торжестве открытия 1 мая 1909 г. // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1909. – № 10. – С. 305–309.

⁵² Хроника епархиальной жизни // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1909. – № 17–18. – С. 477.

⁵³ Островидов, В. А., протодиакон. Дальний Восток и путевые впечатления от Владивостока до Петрограда. – Одесса, 1915.

⁵⁴ Диакон Феодосий Громовой. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 11. – С. 373; Хроника епархиальной жизни. Поездка на Сахалин // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть неофициальная. – 1911. – № 16. – С. 524–525.

⁵⁵ Островидов, В. А., протодиакон. Дальний Восток и путевые впечатления от Владивостока до Петрограда. – Одесса, 1915. – С. 5.

⁵⁶ Там же.

⁵⁷ Там же. – С. 8.

⁵⁸ Определение Св. Синода от 28 янв. 1904 г. № 398 // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1904. – № 6. – С. 102; Циркулярный Указ Его Императорского Величества духовенству Владивостокской епархии из Владивостокской духовной консистории во исполнение Определения Св. Синода от 8.02.1904 г. № 18 // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1904. – № 9. – С. 183.

В 1904–1905 гг. производились сборы в пользу общества Красного Креста и на санитарные нужды действующей на Дальнем Востоке армии. Сахалинские священники и их паства принимали активное участие во всех этих сборах. Данные об этом (ведомости о пожертвованиях) с указанием перечисленных причтами епархии сумм печатались регулярно во «Владивостокских епархиальных ведомостях». Одним из первых жертвователей-сахалинцев в этот период стал благочинный о. А. Уннинский, перечисливший лично в пользу общества Красного Креста в первой половине 1904 г. 28 руб. 56 коп. Личные пожертвования он продолжает делать и в последующем. Суммы от церквей Сахалина поступали разные, так же, как и по всей епархии, например, в том же 1904 г. на санитарные нужды действующей на Дальнем Востоке армии было перечислено: от настоятелей Дербинской церкви – 100 руб., Рыковской – 300 руб., от благочинного о. А. Уннинского (Александровская церковь) – 550 руб.⁵⁹. В последующем часто перечисляет пожертвования и д. благочинного южной части Сахалина о. А. Троицкий. С 1907 г. пожертвования собираются по различным направлениям: «В пользу пострадавших от неурожая в Европейской России», «На нужды православных в Иерусалиме», по линии Красного Креста: «На больных и раненых воинов», «На сооружение и украшение церквей внутри страны и за границей», «В пользу пострадавших от войны солдат и их семейств», «На улучшение быта православных паломников Палестины», «В пользу братства во имя Царицы Небесной» и пр. Если сборы на нужды войны от сахалинских церквей исчислялись десятками и сотнями рублей, то теперь рублями и копейками. Объясняется это просто: сборов стало много, население на Сахалине после Русско-японской войны резко сократилось, цели сборов стали не такими важными для сахалинцев, не будили прилива патриотических чувств, материальное положение сахалинцев, как и всех дальневосточников, ухудшилось.

В целом, судя по материалам, публиковавшимся в епархиальной периодике, развитие религиозной жизни православного Сахалина в дореволюционный период шло в общем русле развития религиозной жизни в дальневосточном регионе Российской империи. После отмены каторги с переходом острова под гражданское управление, получением населением Сахалина прав свободных сельских обывателей появилась возможность создать полноценные приходы, церковные школы, монастыри, однако оставшееся на российском Северном Сахалине немногочисленное население сохранило каторжные традиции и не отличалось религиозным рвением, что создавало сложности для работы священнослужителей. На этом этапе деятели РПЦ, в том числе сахалинские, стали активнее включаться в епархиальную жизнь и пытаться участвовать в обсуждении и решении общероссийских и дальневосточных проблем, в общественной и внутрицерковной жизни. Результатом стала более активная, чем ранее, публицистическая деятельность священников и церковнослужителей. Публикации епархиальных ведомостей, содержащие информацию о Сахалине, отличаются разнообразием жанров и форм – это и статьи, и дневниковые описания, и отчеты, и телеграммы и др. Все выявленные «сахалинские» материалы, размещавшиеся на страницах епархиальных ведомостей, представляют собой комплекс уникальных исторических источников, которые, акцентируя внимание на наиболее значимых для РПЦ и для Сахалина событиях, содержат информацию не только по истории православной жизни острова, но и по общей истории Сахалина (в ее военно-политическом, экономическом, культурном и других аспектах), они являются важным дополнением к иным опубликованным и неопубликованным источникам, позволяя более детально, комплексно и всесторонне рассмотреть и исследовать локальную историю Сахалина на последнем этапе существования Российской империи.

⁵⁹ *Ведомость о пожертвованиях, поступивших во Владивостокскую духовную консисторию от причтов и благочинных Владивостокской епархии в пользу «Общества Красного Креста» с 1 февраля по 1 июля 1904 г. // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1904. – № 13. – С. 282 ; Ведомость о пожертвованиях на санитарные нужды действующей на Дальнем Востоке армии с 1 августа по 1 сентября 1904 г. // Владивостокские епархиальные ведомости. – Часть официальная. – 1904. – № 18. – С. 392.*

ЗРИТЕЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ГЕОМЕТРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИРИКЕ

Анализ современного лирического текста требует от читателя не только способности думать метафорически, готовности воспринимать интертекстуальную информацию и расшифровывать аллюзии, но и особого угла зрения, который позволит произвести именно смысловое чтение, сделать текст «своим». Современная лирика часто предметно-выпуклая, зрительная, вещная, такой прием изображения художественного пространства отражает протеистичность, двуслойность мира, в котором существует лирический субъект – лики Бытия и гримасы Быта. В подобных стихотворениях традиционные формальные средства и приемы могут отсутствовать (нуль признака) либо быть весьма аскетичными, не позволяющими глубоко проанализировать содержательные элементы текста.

Помня об одном из ярких признаков лирики (изобразительность), обратимся к приемам, актуальным для живописи. Одним из таких приемов является использование зрительной перспективы. Г. В. Беда в своем «Словаре специальных терминов в живописи» (1989) предлагает следующее определение данного понятия: «Перспектива – техника изображения пространственных объектов на какой-либо поверхности в соответствии с теми кажущимися сокращениями их размеров, изменениями очертаний формы и светотеневых отношений». В отношении художественного произведения мы можем говорить про взгляд воспринимающего субъекта – это лирический герой, чьими глазами мы смотрим на мир, представленный в тексте, и читатель, имеющий свое видение пространства стихотворения. Вполне приложимы к литературному тексту основные виды перспективы, используемые художниками:

1) прямая линейная перспектива (предметы уменьшаются пропорционально по мере удаления их от переднего плана);

2) обратная линейная перспектива (предметы расширяются при их удалении от зрителя, словно точка схода находится не на горизонте, а внутри самого зрителя);

3) панорамная перспектива (изображение всего того, что зритель видит вокруг себя, рассматривая панораму, зритель находится в центре);

4) рельефная перспектива (изображение глубины пространства с помощью различных форм рельефа, рельефная перспектива создает иллюзию

разной глубины при помощи выпуклых форм);

5) диорамная перспектива (изображение, написанное с обеих сторон на просвечивающем материале (стекле, ткани и т. п.) и специально освещенное для создания впечатления объемности);

6) воздушная перспектива (воздушная перспектива характеризуется исчезновением четкости и ясности очертаний предметов по мере их удаления от глаз наблюдателя. При этом дальний план характеризуется уменьшением насыщенности цвета (цвет теряет свою яркость, контрасты светотени смягчаются). Таким образом, глубина кажется более светлой, чем передний план).

Помимо приведенных выше видов перспективы, отметим варианты зрительной перспективы, активно используемые лириками в стихотворных текстах:

1. Зашоренный взгляд, суженный, ограниченный рамками (например, образ окна, дверей – мотив смыкания и размыкания границ пространства):

Мой кругозор невероятно сужен:

Все, что не ты, – междупланетный мрак...

(В. Тушнова)

2. Взгляд назад (оглянуться, вернуться) и взгляд вперед (действие развернуто в будущее).

3. Взгляд вверх (мотив неба, космоса, верхнего мира) и взгляд вниз (мотив земли, нижнего мира, inferнальные мотивы).

4. Взгляд на предмет крупным планом (попытка постичь суть вещей).

5. Взгляд внутрь предмета, внутрь себя.

6. Взгляд со стороны (принцип отстранения).

7. Панорамное зрение (огляделся кругом, вижу все).

8. Двойственный, диорамный взгляд (вижу разные стороны предмета, явления, постижение двуслойности пространства).

Ах как сегодня плакал ветер
и бился в черное окно,
и я навстречу выл и бился
но только с этой стороны. (@Zhyv)

Внутри дождя растут деревья,
гуляют люди под зонтом,
а мы с тобой в окошко смотрим
на них с наружной стороны. (@ o-znake)

9. Кадровое, рассеянное, детальное зрение (взглядом выхватываю из пространства отдельные картинки, детали).

10. Клиповое, альтернативное зрение (альтернатива – чередование; высокая степень фрагментарности информационного потока, быстрая смена картинок).

11. Детский взгляд на мир.

12. Взгляд больного человека (странная зрительная перспектива: внимание к близлежащим вещам, а сразу за ними – бесконечное пространство, отбор образов и деталей по принципу случайности – скользящий взгляд).

13. Взгляд, развернутый во Вселенную, в макрокосмос (человек – песчинка в огромном мироздании).

Для примера проанализируем стихотворение современного поэта Ивана Храмовника (пунктуация авторская):

Выхожу один я из онлайн
сквозь дурман, манящий в пустоту
утомлен, обласкан и облаян
и протерт насквозь, как старый стул
столько текстов с ловкими словами
столько фоток радостных котиков
видео о взлетах и провалах
больше я терпеть их не готов

а в пустынной тьме перед экраном
так звенит густая тишина
и луна протягивает странный
луч зеленоватый из окна
там, вдали, подсели на измену
фонари, смеющиеся вслух
ночь тиха, подушка учит дзэну
и звезда стекает по стеклу

Предметом лирической и философской рефлексии автора как раз становится то, что и в каком порядке видит его лирический герой, то, что становится его миром, окружающим пространством. Мы сталкиваемся со сменой зрительных перспектив: границей мира «перед» и мира «за» является монитор компьютера (лирический герой «перед экраном», он вышел «из онлайн»). В онлайн-мире его зрение было клиповым, альтернативным (он был частью бесконечного, мелькающего информационного потока, который воспринимался как «дурман, манящий в пустоту»). Предметные образы этого мира – бесчисленные тексты, фотки, видео, они утомляют, превращают человека в протертый насквозь «старый стул». Взгляд, направленный в монитор, – суженный, ограниченный рамками экрана взгляд, расширяющийся внутри экранного пространства, но заставляющий чувствовать дурманящую пустоту. Во второй строфе зрительная перспектива меняется: оказавшись «перед экраном», лирический герой сначала ощущает «пу-

стынную тьму» и звенящую «густую тишину», но потом взгляд перемещается на окно, границы пространства размыкаются, так как за окном обнаруживается целый мир, проникающий в комнату зеленоватым лучом луны. Возникает прямая линейная перспектива, позволяющая увидеть «там, вдали, ... фонари, смеющиеся вслух». Погружаясь в сон («подушка учит дзэну»), герой открывает для себя мир, полный красоты, покоя и гармонии, мир, в котором «ночь тиха», в котором в противовес лермонтовскому разговору звезд «звезда стекает по стеклу», продлевая впечатление неспешного течения времени. И это уже взгляд, развернутый во Вселенную, как и в прототексте М. Ю. Лермонтова («Выхожу один я на дорогу»).

Анализируя хромотоп лирического текста, следует уделить внимание **геометрии художественного пространства** (формам и расположению объектов изображения). Выделим основные приемы такого изображения:

1) использование геометрических объектов в тексте (куб, квадрат, треугольник, круг, шар, цилиндр, линия...);

2) мир – чертеж, координатная плоскость (точки А, В, С... в пространстве: герой и пространство зафиксированы, статичны);

3) движение вверх/вниз (мотив небо/земля, полет – заземление). Положение объекта: снизу (под), сверху (над). Дробное деление мира (обыкновенная дробь: числитель/знаменатель – человек/земля);

4) параллели (параллельные миры);

5) диагонали, скрещение, пересечение (образы перепутья, креста);

6) кольцо (круг, образ замкнутого пространства);

7) спираль (повтор, возвращение к исходным точкам);

8) расширение пространства (образ открытого пространства, бесконечности);

9) сужение пространства (образы: угол, рама, окно, дверной проем);

10) мир спрессованный, плотный, скульптурный (нагромождение образов);

11) симметрия пространства/хаос, асимметрия (процесс всемирного «вывиха» – мир «съехал» с основополагающих основ);

12) мир, похожий на лист Мёбиуса.

Лист Мёбиуса относится к числу «математических неожиданностей», это простейшая односторонняя поверхность с краем. Попасты из одной точки этой поверхности в любую другую можно не пересекая края. Рассказывают, что открыть свой «лист» Мёбиусу помогла служанка, сшившая однажды неправильно края ленты;

13) мир, похожий на бутылку Клейна.

В 1882 году немецкий математик Феликс Христиан Клейн создал модель плоскости, получившую название «бутылка Клейна». В отличие

от обычной бутылки, у этого объекта нет края, где бы поверхность резко заканчивалась, то есть у этой модели нет «внутри» и нет «снаружи», нет начала и конца.

Проанализируем геометрию художественного пространства в стихотворении современной поэтессы Инны Кабыш:

Кто варит варенье в июле,
тот жить собирается с мужем,
уж тот не намерен, конечно,
с любовником тайно бежать.
Иначе зачем тратить сахар,
и так ведь с любовником сладко,
к тому же в доме его тесно
и негде варенье держать.
Кто варит варенье в июле,
тот жить собирается долго,
во всяком уж случае зиму
намерен пере-зимовать.
Иначе зачем ему это?
И ведь не из чувства же долга
он гробит короткое лето
на то, чтобы пенки снимать.
Кто варит варенье в июле
в чаду на расплавленной кухне,
уж тот не уедет на Запад
и в Штаты не купит билет,
тот будет по мертвым сугробам
ползти на смородиновый запах...
Кто варит варенье в России,
тот знает, что выхода нет.

Помимо оригинальных образов («чад расплавленной кухни» – образ земного ада, «мертвые сугробы», «смородиновый запах» – символ России), интересна спиральная организация художественного пространства текста, она мотивирована рефренами («Кто варит варенье в июле»). Это возвращение к исходной точке (короткое лето, июль, бесконечные заготовки на зиму) рисует безрадостную и цикличную картину быта (возникает образ закольцованного пространства), в эту картину не вписываются экстравагантные поступки типа побега с любовником или поездки за границу. В этом мире есть место только мыслям о том,

как «пере-зимовать», все остальное обесмысленно вопросом «Иначе зачем ему это?». Кроме того, человек в данном стихотворении зафиксирован и статичен в пространстве, как точки на координатной плоскости. Координаты постоянны – это дом мужа (в доме любовника тесно), «расплавленная кухня». В финале стихотворения И. Кабыш использует прием пуанта, изменяя повторяющуюся формулу «Кто варит варенье в июле» на «Кто варит варенье в России», но размыкания спирали не происходит, так как резкая, острая концовка «тот знает, что выхода нет» превращает изображенный в стихотворении мир в нечто, похожее на лист Мёбиуса и бутылку Клейна одновременно, в нечто, не имеющее выхода, конца, а значит, не имеющее входа и начала.

В заключение хотелось бы отметить, что анализ зрительной перспективы и геометрии пространства в стихотворном тексте, безусловно, является частью комплексного разбора произведения, но предоставляет возможность читателю потренировать свои интерпретационные навыки, более выпукло увидеть мир лирического героя.

Литература

1. Бахтин, М. М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике* / М. М. Бахтин // *Эстетика словесного творчества*. – М., 1976.
2. Беда, Г. В. *Словарь специальных терминов в живописи* / Г. В. Беда. – М., 1989.
3. Лотман, Ю. М. *Структура художественного текста* / Ю. М. Лотман. – М.: Искусство, 1970.
4. Санги, В. М. *Легенды и мифы народов Севера и Дальнего Востока: сборник* / В. М. Санги. – М.: изд-во «Современник», 1985.
5. Naville E. *Das Aegyptische Todtenbuch der XIII. bis XX. Dynastie*, Bd. 1–2. – Berlin, 1881.
6. Jensen P. *Das Gilgamesch-Epos in der Weltliteratur*. – Straßburg, 1906.
7. Weicker G. *Der Seelenvogel in der alten Literatur und Kunst Eine Mythologisch-archaologische Untersuchung*. – Leipzig, 1900.
8. Holland R. *Zur Typik der Himmelfahrt* // *ARw.* – 1925. – Bd. XXIII. – Hf. 3/4.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕТАФОР С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Перевод политических текстов является одним из самых востребованных в настоящее время видов перевода, что обусловлено интенсивным развитием международных контактов и нестабильной политической обстановкой в мире. Противостояние между Россией и США на политической арене подогревает интерес русскоязычной аудитории к тому, как текущие события освещаются в американских СМИ. Следовательно, необходим своевременный и качественный перевод текстов ведущих англоязычных политических изданий на русский язык.

Качественный перевод политических текстов предполагает, прежде всего, реализацию их основных функций, а именно: а) функции информирования массовой аудитории о политических событиях; б) функции формирования общественного мнения о той или иной политической ситуации. Другими словами, политический текст не просто информирует реципиента, но и оказывает на него агитационно-пропагандистское воздействие. Поэтому при переводе политических текстов важно уметь выявить средства оказания речевого воздействия, используемые автором исходного текста, и найти подходящие способы для их межъязыковой передачи.

Авторы политических текстов часто используют метафору, поскольку метафора позволяет создать яркий, понятный и запоминающийся образ путем проведения аналогии со знакомыми реципиенту понятиями и явлениями¹.

В лингвистической литературе можно встретить разнообразные подходы к исследованию метафоры. Ведущее место в современных исследованиях политической коммуникации занимает когнитивный подход. Основные постулаты когнитивной теории метафоры были сформулированы Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. Американские ученые рассматривают метафору не просто как средство для придания выразительности тексту или высказыванию, но и как ин-

струмент познания, структурирования и объяснения мира². Продолжая развивать когнитивную теорию метафоры Дж. Лакоффа, советский и российский лингвист А. П. Чудинов считает метафору способом и средством мыслительной деятельности, выражения мыслей и познания окружающего мира³.

Несмотря на то, что метафора как когнитивный механизм имеет универсальный характер, который присутствует в сознании любого человека независимо от языка, на котором он говорит, метафоры в различных языках, как правило, не совпадают. Иными словами, политический дискурс отдельной страны обладает определенной спецификой, связанной с языковой картиной мира ее народа⁴, которую необходимо учитывать при выборе способа перевода метафор. Например:

*We have to build new ladders of opportunity in our own societies...*⁵ – Мы должны создать новые возможности в нашем обществе...

Представление возможностей в виде лестницы в переводе на русский язык непривычно для носителя русского языка, поэтому переводчик принимает решение опустить эту метафору. В данном случае образный компонент переводчиком не сохранен, следовательно, воздействие высказывания на реципиента снижается.

В политическом тексте метафора выполняет целый ряд функций. А. П. Чудинов выделяет когнитивную (представлена номинативной, оценочной, моделирующей, инструментальной и гипотетической разновидностями), коммуникативную (представлена эвфемистической и популяризаторской разновидностями), прагматическую и эстетическую (представлена изобразительной и экспрессивной разновидностями) функции⁶.

Учитывая важность тех функций, которые выполняет метафора в политическом тексте, переводчику следует тщательно подходить к выбору способа перевода метафоры, для того чтобы

¹ Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2003. – 326 с.

² Lakoff, G. *Metaphors we live by* / G. Lakoff, M. Johnson. – London : University of Chicago Press, 2003. – 276 p.

³ Чудинов, А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – М. : Флинта, 2006. – 254 с.

⁴ Москвин, В. П. Русская метафора: параметры классификации / В. П. Москвин // *Филологические науки*. – 2006. – Вып. 2. – С. 66–74.

⁵ <http://www.obamawhitehouse.archives.gov>

⁶ Будаев, Э. В. Метафора в политическом интердискурсе / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 2006. – 215 с.

не исказить коммуникативную установку автора текста оригинала. Например:

During the first presidential debate at Hofstra University, Hillary Clinton decried gun violence, especially as it impacts young African-Americans. "The gun epidemic is the leading cause of death of young African-American men"⁷. – Во время первых президентских дебатов в Университете Хофстра Хиллари Клинтон осудила насилие с применением оружия, особенно это касается молодых афроамериканцев: «Эпидемия с применением огнестрельного оружия является основной причиной смерти молодых афроамериканцев».

Переводчик использует калькирование *"the gun epidemic"* – эпидемия с применением огнестрельного оружия, при этом добавляя элемент с применением. Данный перевод нельзя признать удачным, так как сочетание «эпидемия с применением огнестрельного оружия» может быть непонятно русскоязычному носителю либо неправильно истолковано, что не позволит сохранить в переводе ту же степень воздействия на реципиента, как и в оригинале.

При переводе метафор следует осознавать и учитывать опасность буквального перевода, в результате которого может возникнуть совершенно чуждый и несвойственный переводящему языку образ, например:

America: In the face of our common dangers, in this winter of our hardship, let us remember these timeless words...⁸ – Америка, перед лицом наших общих опасностей, в зиму трудностей, давайте помнить эти вечные слова.

Этот перевод нельзя признать удачным, так как сочетание в «зиму трудностей» может быть воспринято русскоязычным носителем как чужеродное, что будет препятствовать сохранению в переводе задуманного автором эффекта воздействия на реципиента.

Одной из проблем перевода метафор в текстах политического дискурса является отсутствие односложного соответствия какому-либо из компонентов в русском языке, например:

We must vote on November 8th to keep the American government from being sold to the highest bidder⁹. – Мы должны проголосовать 8 ноября, чтобы предотвратить продажу американского правительства тому, у кого больше всего денег.

В данном контексте выражение *"the highest bidder"* (то есть человек, предложивший наибольшую сумму на аукционных торгах) теряет свое прямое значение: выборы сравниваются

с торгами, а образ человека, предложившего наибольшую сумму на этих торгах, соответствует кандидату, который имеет больше всего денег, самое большое состояние. Переводчик принимает решение использовать деметафоризацию, так как в русском языке нет односложного соответствия английскому *"bidder"*. Как следствие, это приводит к снижению выразительности текста.

Потеря метафоричности неизбежно ведет к снижению степени воздействия перевода на реципиента, поэтому при отсутствии эквивалентной метафоры переводчику следует, прежде всего, постараться подобрать метафору-аналог, создающую похожий, но не идентичный образ. Например:

The orange-tinted freakshow that is Donald Trump should be removed from the White House and sent to some filthy, rat-infested dungeon with a sentence of life without Twitter¹⁰. – Выкрашенное в оранжевый цвет пугало по имени Дональд Трамп должно убраться из Белого дома и быть отправлено в какое-нибудь грязное, кишмящее крысами подzemелье на пожизненное заключение без права использования Twitter.

В представленном переводе заменяется образ *"freakshow"* («цирк уродов»), с которым сравнивается американский президент, на близкий, но не идентичный образ «пугало». Сохранение метафоричности текста позволяет избежать снижения степени его выразительности, а, следовательно, и степени его воздействия на реципиента.

Однако переводчику следует учитывать, что сохранение метафоричности высказывания в тексте принимающего языка не всегда обеспечивает необходимую степень воздействия. Сила воздействия может снижаться, если при передаче исходной метафоры переводчик использует стертую метафору. Стертые метафоры менее экспрессивны, так как их образный компонент уже не ощущается носителями языка. Например:

When there's a cloud hanging over our reputation...¹¹ – Когда что-то может запятнать нашу репутацию... (переводчик использует метафору-аналог «запятнать репутацию», которая слишком часто встречается в политических текстах и поэтому уже является стертой).

Снижение степени воздействия перевода на реципиента может также произойти из-за использования в тексте перевода метафоры с менее экспрессивными компонентами, например:

⁷ <http://www.counterpunch.org>

⁸ <http://www.obamawhitehouse.archives.gov>

⁹ <http://www.theguardian.com>

¹⁰ <http://www.counterpunch.org>

¹¹ <http://www.bbc.co.uk>

*We must now fight for the idea of Europe or perish beneath the waves of populism*¹². – Сейчас мы должны бороться за идею Европы или погибнуть под волнами популизма.

Глагол «погибнуть», используемый в переводе в качестве соответствия глаголу “perish”, не обладает такой же экспрессивностью, поскольку “perish” относится к книжной возвышенной лексике, а «погибнуть» – к нейтральной.

Таким образом, одной из основных проблем, возникающих при межъязыковой передаче метафор, является снижение уровня воздействия текста перевода на реципиента. При выборе способа перевода метафор следует отдавать предпочтение способам, которые предполага-

ют использование метафоры в тексте перевода. В случае неизбежности демегафоризации следует компенсировать потерю экспрессивности другими средствами оказания речевого воздействия. Исследование показывает, что трудности при переводе метафор нередко возникают из-за различия картин мира народов, говорящих на исходном и принимающем языках. Образные несоответствия метафор разных языков отражают несоответствия менталитетов говорящих на них народов. Поэтому при переводе метафор следует осознавать и учитывать опасность буквального перевода, в результате которого может возникнуть совершенно чуждый и несвойственный переводящему языку образ.

¹² <http://www.counterpunch.com>

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ В ПОЭМАХ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

Поэма – крупное стихотворное произведение, большая форма лироэпического жанра с повествовательным или лирическим сюжетом (повесть или роман в стихах). Специфическая составляющая поэмы базируется на сочетании повествовательной характеристики действующих лиц, событий и так далее и их раскрытии через восприятие и оценку лирического героя, повествователя, играющего в поэме активную роль¹.

Смысл любого художественного произведения мы раскрываем через постижение его языка. Особенно плодотворно обращение к «языковой стихии» тех произведений, в которых слово или сочетание слов являются не только предметом изображения, но и средством выражения² (максимальной экспрессии, языковой полифонии, эмоциональности, колоративных оценок и т. д.). К числу таких произведений можно отнести поэмы М. Цветаевой, написанные рукой опытного мастера, который развил и приумножил стилевое богатство русской художественной речи.

Специфика живой разговорной речи особенно ярко проявляется в диалоге, коммуникативной единицей которого считается диалогическое единство – такое сочетание реплик, части которого связаны по определенным правилам синтаксической членности (смысловой, интонационной, собственно формальной)³.

Диалогическое единство представляет собой наиболее крупную структурно-семантическую единицу диалогической речи. Оно может входить в состав диалогического комплекса большого объема, а может функционировать как диалог минимального объема (микродиалог). Диалогическое единство возникает на основе одной речевой ситуации, состоит из речевого действия лица (из двух, трех и более предложений-реплик, тесно связанных между собой по смыслу и структурно; при этом содержание и форма первой реплики определяет содержание и форму второй и так далее, так что в сочетании реплик обнаруживается необходимая для понимания полнота дан-

ной части диалога), с которым он обращается к собеседнику, чтобы разрешить с его помощью возникшую проблему, и ответного речевого действия собеседника, которым непосредственно разрешается эта задача. Например: «– Кто был сей? – Му-зы-кант» («Крысолов»); «– Дуи и плюнь! Сделай рябь! Что ты видишь? – Корабль» («Царь-Деввица»); «– Завтра с западу встанет солнце! – С Иеговой порвет Давид! – Что мы делаем? – Расстаемся. – С кем? – Ни-чего мне не говорит» («Поэма конца»). (Здесь и далее выделения наши. – В. М., Н. Н.)

В первом примере содержание и форма ответной реплики-предложения определяются содержанием и формой первого вопросительного предложения: второе неполное предложение состоит из одного подлежащего, так как в первом вопросительном предложении спрашивается именно о субъекте действия (вопросительное местоимение *кто*); сказуемое же во втором предложении опущено, но оно названо в первом.

Во втором примере ответная реплика состоит из одного дополнения (*корабль*), которого не хватает в первой реплике (но оно представлено в виде местоимения *что*) и которое представляет собой ответ на вопрос, заключенный в первой реплике.

В третьем примере в первой ответной реплике-предложении не хватает подлежащего (*мы*), чем вызвана следующая реплика – вопросительное предложение (опущено подлежащее и сказуемое (*мы расстаемся*)); наконец, заключительная реплика – неполное двусоставное предложение. Таким образом, полный смысл сообщений извлекается из сочетаний-реплик.

Язык и стиль поэм М. Цветаевой характеризуется широким привлечением диалогических единств, которые представлены различными структурными объединениями репликами-предложениями в одно структурно-смысловое целое (только в единстве и обнаруживается смысловая

¹ *Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – С. 86.*

² Муминов, В. И. *Способы выражения максимальной экспрессии в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» / В. И. Муминов // Литература – время – мир : монография / отв. ред. Т. Е. Шумилова. – Южно-Сахалинск : изд-во «ИРОСО», 2016. – С. 78.*

³ Шведова, Н. Ю. *К изучению русской диалогической речи / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 25.*

полнота того иного фрагмента диалогической речи).

Речевое действие (реплика) – это высказывание, принадлежащее участнику диалога, обращенное к другому лицу и вызывающее у него ответную реакцию (речевую или неречевую). Например: «– Куда ворота? – В счастье, конечно!... – Счастье? Но это же там, – на Севере – где-то – когда-то – простыл и след!» («Сибирь»); «– На ангельские звуки, что сделала чета? – Сложил бабка руки. Внук приоткрыл глаза» («Певница»).

В диалогическом единстве различают реплики инициативные (или начальные – обычно открывающие диалог) и ответные (реактивные), служащие речевой реакцией собеседника на обращение к нему говорящего: «– Все мы белые? – Все. – В чем же дело? – В словце» («Крысолов»). Инициативная и ответная реплики создают единое законченное коммуникативное целое – диалогическое единство.

В диалогическом единстве реплики объединяются не только по смыслу, но и структурно-грамматически, где инициативная реплика является исходной для всего структурного целого, а ответная реплика ориентирована на словесный и грамматический состав первой, дублирует те или иные ее особенности. Ответной реплике присущ ряд структурных особенностей (лексический повтор, синонимическая замена, параллелизм грамматической формы, неполнота состава и др.), которые свидетельствуют о формально-грамматическом объединении реплик в составе диалогического единства, превращают их сочетание в единый комплекс.

По значению и по формальным особенностям, интонационному сопровождению можно выделить следующие типы диалогических единств:

1. Вопрос – ответ (вторая реплика продолжает незаконченную первую): «– Отчего душа теснится, грудь для вздоху мала? – Оттого, что Чудо-Птица в ней гнездо завилла. – Отчего на бабы речи весь – как ржавый замок? – Оттого, что узкопечий не по госте – домок!... – Чьи хаты? – Бариновы! – Ло – паты? – Бариновы! – За – паты? – Бариновы! – Ре – баты? – Бариновы!.. – Чьи ножки? – Бариновы! – Се – режки даренные. Чьи ночки? – Бариновы!» («Поэма горы»); «– Что ж не спишь опять? – Не сплю, не дремлю, дрему, радужную птицу, ловлю...» («Царь-Девница»).

2. Побуждение – согласие/несогласие собеседника (во второй реплике выражается согласие/несогласие с утверждением, заключенным в первой): «– Дай подушечку поправлю! – Я и сам примощусь! – Как же так тебя оставлю? – Я и сам обойдусь! – Ай пониже? Ай повыше? – Мне твой вид постыл!... – Али ручки не белы? – В море пена белей! – Али губки не алы? – В море зори алей! – Али грудь не высока? – Мне что грудь, что доска! – Можно рядышком прилечь? – Постеля узка!... – Пой, сыночек, на здоровье –

Нет уж, – не до колыбельной! ... – Спи, сыночек, час-то сонный! – Нет уж, дядька, не до сна тут!» («Царь-Девница»).

3. Сообщение – ответная речевая реакция собеседника (реплики связаны одним предметом мысли, представляют собой высказывания по поводу него): «– Я сын тебе, а ты мне – мать. Взошел я ветром подышать. Морскую речь послушать... – Ты баб до времени не старь. Царица я, а ты мне – Царь!... – Эй, старый, послушка-ка: вот сон-то приспел! Как будто кукушку я взял на прицел! Пусть зря не тоскует! Зажмурил глазок... И слышу – кукует до трех до разов. – То не пташечка-кукушка куковала, то твоя подружка тосковала» («Царь-Девница»).

4. Единство с репликой-повтором: «– Ну-кошь? – Чтой-то темно. – Плюнь на самое дно! – Ну-кошь! – Ходко бежит!... – Перстень в масле брось! Ну-кошь! – Рученьки врозь... – Полный круг обойди! Ну-кошь! Зорче гляди!» («Царь-Девница»).

5. Единство с репликой-подхватом: «– Что ж, краса, мне за работу кладешь? – Положу тебе шесть сот соболей. – Мне плевочек твой единый милей! – Скот заморского сукна на кафтан. – Из сукна того скатай сарафан! – Так червонцев нагрелу чугунок. – Дешев, дешев тебе царский сынок!» («Царь-Девница»); «– Не любите? – Нет, люблю. – Не любите!... Любовь, это плоть и кровь. Цвет – собственной кровью полит. Вы думаете, любовь – беседовать через столик?» («Поэма конца»).

6. Повествование – повествование (начало мысли и ее продолжение): «– Наша улица!... – Сколько раз по ней!... – Прошу не глядите!... – Говорю, не надо глядеть!... – Милый, уйдемте, плакать начну» («Поэма конца»).

7. Единство с обменом мнением: «– Гетто избранничества! Вал и ров. – По-щады не жди! – В сем христианнейшем из миров поэты – жиды!» («Поэма конца»); «– Говорю вам, что это лжец, лжец, агент! – Лжет не Музыка – инструмент! – Обман и стыд! – Лжет не музыка – музыкант! – Обособь! – Говорю вам, что это топь, гать! – Пусть так! Лучшие музыка, чем мышьяк!» («Крысолов») – первые реплики, открывающие диалогические единства, противопоставляются другим членам этого единства по признаку «самостоятельности». Последующие реплики ориентированы на словесный и грамматический состав первой реплики, которая в своих формах относительно самостоятельна. Обмен репликами ведется на основе согласия/несогласия с высказываниями о предмете общения (с наибольшей отчетливостью это представлено в тех случаях, когда функции второй реплики сводятся только к подтверждению или отрицанию того, что было сказано в первой; использование утвердительно-го или отрицательного элементов).

Поэма охватывает большее число героев и

персонажей, нежели стихотворение, которое является более мелкой единицей в членении произведения лирического рода и жанра. Множество героев поэм вступают друг с другом в общение, в результате которого возникает диалогическое единство. Например: «– Не будет Девы-нам-Царя!... – Дева! Дева! Дева!... – Царь наш! Царь!... – Сам Михаил-Архистратиг! – Здорово, стан сильномогучий!» («Царь-Девница»); «– Даром молодость с вами гублю! Много в чаще деревьев, по лощинкам – чудес, а настанет беда – протрублю... Где ты, храбрый боец? Не стряслась ли с тобою беда? – Я в холодной воде ...И плыву – сам не знаю куда!... – Что здесь делается? Почему на тебе чешуя? – Потому чешуя, что сей добрый отец сочетал меня с Девой Ручья...» («Робин Гуд и маленький Джон»); «– Говорят, что он в зеленом! – Где ж он? – Я иду за звоном. – Он в жару меня баюкал. – Где ж он? – Я иду за звуком. – Я за красною фатой. – Я за старшей сестрой. – Говорят, что рай – далеко. – Я не выучил урока. – Что-то боязно мне тайне. – Я – за дальним. – Я – за крайним. – Я – чтоб детство наверстать. Не остаться. Не отстать... – Я – за славой. – Я за стадом» («Крысолов»).

Таким образом, диалогические единства в поэмах М. Цветаевой отражают такую специфическую особенность, как многокомпонентность.

Реплики в поэмах всегда направлены определенному адресату. Читателю крайне важно четко ориентироваться в ситуациях и точно знать, кому из персонажей принадлежит та или иная реплика в составе диалогического единства, кому она адресована. Поэтому в поэмах реплики, как правило, персонифицированы (для автора очень важно указывать на это в собственных словах), и становится ясным, кому из персонажей они принадлежат.

Персонифицированность возможна только в словах автора, который поясняет читателю, кто из персонажей вступает в диалог и каким образом произносятся его слова. Следовательно, в поэмах широко представлены реплики, которые имеют определенные элементы ввода или выво-

да (реплики, которые не имеют элементов ввода или вывода, представлены в поэмах крайне редко). Например: «*Стук, дыханья осторожней. – Дома? – Дома. – Можно? – Можно. Торс виденья неподвижной. – Это – я: сосед Ваш нижний. К Вам от бабушки. – Гвоздики жгут – как светоч вознеся: – Ну, и тьма ж у вас! – Входите. Лампы нет, а свечка – вся. Первая пройду. Вы – следом...*» («Певница»).

Нередко автор не только комментирует слова своего героя, но и сам принимает непосредственное участие в ходе сюжета (участие автора). При этом в поэме нет того отождествления с лирическим героем, которое присуще стихотворению. Кроме того, в поэмах возможны особые случаи введения реплик, которые не используются в стихотворениях. Например: «*Мальчиком, бегущим резво, / Я предстала Вам. / Вы посмеивались трезво / Злым моим словам: / “Шалость – жизнь мне, имя – шалость! / Смейся, кто не глуп!” / И не видели усталость / Побледневших губ. / Вас притягивали луны / Двух огромных глаз. / – Слишком розовой и юной / Я была для Вас! (Мальчиком, бегущим резво); – Очнись! – Не хочу!... – Беги, девка, из хаты! Спасай душу! Твemu брату и так хорошо! – На кой мне душа!... – Невестенька! Стряхни мечту! Гони версту! Беги к попу!*» («Молодец»).

Литература

1. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 286 с.
2. Муминов, В. И. Способы выражения максимальной экспрессии в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» // Литература – время – мир: монография / отв. ред. Т. Е. Шумилова. – Южно-Сахалинск : изд-во «ИРОСО», 2016. – 152 с.
3. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 25–44.
4. Цветаева, М. И. Полное собрание сочинений: в 7 т. / М. И. Цветаева. – Т. 4: Поэмы. – М. : Сов. Россия, 1994. – 623 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ СКАЗОК

В современных условиях культурного сотрудничества стран Тихоокеанского региона вопрос изучения связи языка и культуры является одним из актуальных аспектов исследования в современной науке. Интерес к этой теме определяется, прежде всего, необходимостью понимания самобытности, национального мировоззрения и самосознания этноса, его культурно-исторической эволюции с целью более полного вовлечения материала в общемировой круг гуманистических воззрений.

Вполне очевидно, что нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие личности прямо связано с получаемой им духовной пищей. Важную роль в данном процессе играют произведения фольклора, в частности, сказки, которые не только сохраняют и передают представления древних народов о мире и отражают национальную картину мира, но и влияют на укрепление и отражение национального менталитета. Существуют различные классификации сказок: по структуре, по содержанию, по сюжетам. Наиболее известна классификация В. Я. Проппа, которая делит их как сказки бытовые, сказки о животных и волшебные сказки [3, с. 7]. Именно анализ нескольких волшебных сказок и был положен в основу исследования.

Сегодня Китай – это государство с древней культурой, богатыми традициями и характерными национальными особенностями. Китайские сказки соединяют в себе всю мудрость этого народа и поэтому будут интересны и полезны. Знакомясь с текстами, мы получаем новые знания о культуре и традициях. Глубокий смысл этих произведений оттачивался веками, передавался из уст в уста, из поколения в поколение.

Практически каждая сказка учит положительным качествам, рассказывает, что такое хорошо и что такое плохо, помогает стать лучше, добрее, смелее, находчивее, формирует такие нравственные качества, как сочувствие и готовность прийти на помощь, умение прощать.

Изучению сказочного жанра посвящены работы таких известных русских фольклористов, как: В. П. Аникин, К. С. Аксаков, Э. В. Померанцева, В. Я. Пропп, А. И. Никифоров и др. Изучением китайских сказок в России занимались Б. Л. Рифтин, З. Ф. Леонтьевский, В. П. Васильев. В китайской науке изучение сказок связано с именами таких ученых, как Шэнь Яньбин (沈雁冰), Цун Япин (尊压冰), Ли Найкунь (李乃坤).

Большой толковый словарь русского языка С. А. Кузнецова дает такое определение понятию «сказка»: «Повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях с участием волшебных, фантастических сил» [1, с. 1191].

В Китае термин «сказка» (童话) связан со следующим объяснением: сказка является одной из форм или одним из жанров детской литературы. Она носит простой и живой характер, наделена фантазией, гиперболой и описывает события жизни, которые обладают культурным смыслом. Сказка отражает природу и жизнь теми способами, которые легко распознаются детьми (童话是儿童文学的一种。浅显生动,富于幻想和夸张,多作拟人化描写,以适合儿童心理的方式反映自然和人生,达到教育的目的。).

Таким образом, представленные определения позволяют понять, что русская и китайские сказки имеют несколько тождественных черт, но в то же время можно говорить и о некоторых специфических явлениях, позволяющих раскрыть лингвокультурологический потенциал текста, и их роли в передаче сведений о национальной культуре и языковой картине мира китайцев.

Традиционные формулы сказочного текста и реализуемые в них уникальные и универсальные концепты картины мира человека, волшебные миры, животные-помощники, сюжет, герои – все это присутствует в сказке любого народа. Но у каждого народа эти на первый взгляд одинаковые вещи будут принципиально отличаться. Китайские сказки не исключение, и в них можно условно выделить несколько основных тематических аспектов: 1) имена героев; 2) место действия в сказках; 3) женские образы; 4) время действия в сказках.

Употребление того или иного имени, свойства, вида животного в сказке отражает особенности национального восприятия действительности. Имена собственные имеют большое значение в китайских сказках. Характерный персонаж китайской сказки – это человек мужского пола с «говорящим» значением имени. В сказке «Женщина-лисица» главных героев зовут Да-Чжуан и Эр-Ни. Имя Да-Чжуан обозначает – (大da) – большой, (壮zhuàng) – крепкий, мужественный, сильный. В оригинальном тексте сказки в имени Эр-Ни присутствуют иероглифы (二èr) – второй и (妮nī) – девочка. Так как она была младшей сестрой, то есть «Второй», то и

в значении имени отражена семейная иерархия, присущая всей китайской цивилизации.

В сказке «Волшебная картина» присутствует имя Чжу-Цзы. Имя Чжу-Цзы означает (柱zhù) – стержень, (子zǐ) – потомок, дитя, сын. А ремесленника Ду-Линя мы встретим в сказке «Красная лилия». Ду-Линь обозначает (独dú) – индивидуальный; (玲líng) – умелый.

Стоит отметить, что далеко не во всех китайских сказках у персонажей присутствуют личные имена. Как, например, в сказках «Женьшень-оборотень» и «Мимоза», где главных героев на протяжении всей сказки так и называют «юноша».

На примере представленных сказок мы видим, что имена в китайских народных сказках описывают характер человека, подчеркивают его особенности. Таким образом, употребление того или иного имени неслучайно, а определенным образом отражает особенности национального восприятия действительности.

Каждый народ в сказках подчеркивает положительные черты своих соплеменников, которые именно через сказку передаются из поколения в поколение. Все сказки внушают уверенность в торжестве правды, победе добра над злом. Как правило, страдания положительного героя и его друзей являются преходящими, временными, за ними обычно приходит радость, причем эта радость – результат борьбы, результат совместных усилий. Именно сказка способствует расширению границ нравственного, духовного, патристического, экологического, эстетического и умственного развития.

Интересно отметить, что действие в китайских сказках никогда не происходит в вымышленном мире. Все необычное случается с героем рядом, в родных и знакомых местах. Так, действия в сказке «Женщина-лисица» происходят в горах, вблизи которых и живет главный герой. В сказке «Волшебная картина» прекрасная дева спускается к юноше с картины в обычной деревушке. В сказке «Мимоза» парень находит свою суженую у берега реки. А в сказке «Красная лилия» все волшебство происходит в обычной старой хижине крестьянина. В сказке «Женьшень-оборотень» действие происходит в реально существующих горах Тайшань.

Использование истинных названий гор объясняется верой китайцев в философию Дао. В русле даосской традиции образовалась стереотипная для культуры Китая модель восприятия окружающей действительности. В результате сложился общий набор образов в китайской культуре. Так, гора (хребет, утес, каменная глыба) выступает ассоциативным местом обитания бессмертных, символом мужского начала мира и олицетворением вечности природы (горы вечны, недвижны и неизменны) [8, с. 61]. Поэтому очень часто в китайских сказках все самое неве-

роятное сливается с бытовыми подробностями и перестает казаться таким уж невероятным.

У китайцев очень распространены сказки о чудесной жене. Древнейшая основа всех этих сказок – брак с тотемной женой. Это может быть змея, лиса, еж, цветок, ракушка или любое другое животное или существо, принявшее облик женщины. Происходило это, видимо, под влиянием очень распространенной в странах Дальнего Востока веры в оборотней. Но в сказках оборотни далеко не всегда персонажи отрицательные. Как правило, такой брак приносит человеку счастье. Женитьба на такой женщине мыслилась в древности как способ овладеть природными богатствами, которыми она якобы распоряжалась.

Интересно, что женщина-оборотень всегда использует волшебный предмет. Эта древняя основа проглядывается во всех сказках, являясь причиной для исследования. Так, в сказке «Женьшень-оборотень» чудесная дева-оборотень с помощью рисунка на волшебном веере указывает любимому место, где растет целебный корень. Этот корень в Древнем Китае являлся священным, так как в нем, по мнению китайцев, хранилось снадобье бессмертия. Красавица из сказки «Женщина-лисица» была не только настоящим оборотнем-лисицей, но и владела жемчужиной, способной исцелять от болезней и давать еду в любое время. В сказке «Волшебная картина» дева спускалась с полотна и ткала волшебный шелк и атлас, а волшебный меч помогает возлюбленным убежать от злого монаха. В сказке «Мимоза» оборотнем была дева-лотос, которая умела управлять силами природы с помощью серебряного колечка. А в сказке «Красная лилия» фея цветов превращалась в чудесную поющую лилию.

Исследование показало, что в центре сказок находятся взаимоотношения, поэтому повествование сосредоточено вокруг главного героя. Китайские сказки имеют одинаковую структуру и дальнейшее развитие сюжета. Заключалось оно в том, что герой либо отправлялся на поиски суженой и любой ценой стремился отнять ее у злодея-разлучника и вернуть в мир людей, либо путем раскаяния: дева-тотем сама прощала своего суженого.

Разлука между влюбленными всегда происходит по определенным обстоятельствам. В представлении древних китайцев похищение возлюбленной рассматривалось как наказание за пренебрежение традицией выбирать в жены девушку только из своего рода. Также брак с тотемной девой в сказках часто и легко расторгается из-за нарушения каких-либо брачных запретов.

В сказке «Красная Лилия» главный герой женился на прекрасной фее, пренебрег своим счастьем – стал ленивым пьяницей, чем и разрушил их брак. В сказке «Женьшень-оборотень» связь

между девой-оборотнем и младшим братом разрушается в момент потери волшебного предмета – веера, который девушка приказала беречь юноше. В сказке «*Волшебная картина*» возлюбленные расстаются из-за старого монаха, забравшего полотно у матери бедного крестьянина. Отец девы-оборотня в сказке «*Женщина-лисица*» был против ее брака с простым смертным, поэтому забирает девушку в свои владения. А в сказке «*Мимоза*» молодой парень сам виноват в разрушении связи с девой-тотемом, так как дарит волшебный предмет – цветок лотоса злему демону, обратившемуся прекрасной девушкой из пещеры.

События в китайских сказках часто связаны с какими-либо датами, и обычно это были праздники старого сельскохозяйственного календаря. Удивительные приключения происходят с героями или в Новый год, или в праздник фонарей, или в особые дни поминовения усопших предков.

Так, например, в сказке «*Женьшень-оборотень*» события разворачиваются под Новый год («Но вот однажды в тридцатый день двенадцатой луны снег повалил, все горы укрыл»), именно в этот день девушка забирает младшего брата к себе в пещеру. Второе приключение брата и девы-оборотня также начинается в пятнадцатый день нового года. В сказке очень красочно описаны празднование этого дня, одежда людей, виды фонарей. В сказке «*Волшебная картина*» мать отправляет сына на рынок в канун Нового года, где парень и покупает старинное волшебное полотно. А Фея цветов из сказки «*Красная лилия*» превращается в прекрасную девушку в белом платье в праздник «*Середина осени*».

Сказки – это золотой фонд любого народа, который способен не только отражать традиционную национальную картину мира, но и акку-

мулировать в себе стереотипные этнокультурные представления народа. Важнейшие идеи, основная проблематика, сюжетные стержни и, главное, расстановка сил, осуществляющих добро и зло, едины в сказках разных народов. Но в то же время сказки хранят в себе большой лингвокультурологический потенциал, что делает их изучение весьма значимым для формирования лингвокультурной компетенции, которая всецело ориентирована на взаимопонимание между представителями различных этносов и культур.

Литература

1. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь / С. А. Кузнецов. – СПб., 1998. – 1536 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки ; науч. ред., текстолог. комм. И. В. Пешкова / В. Я. Пропп. – М. : изд-во «Лабиринт», 2001. – 192 с.
4. Китайские народные сказки / пер. с кит. Б. Рифтина. – М. : Художественная литература, 1972. – 334 с.
5. Сяо Сюй. Лучший сборник китайских сказок / Сяо Сюй. – М. : Китайское дет. изд-во, 1999. – 628 с.
6. Цуй Чжунлэй. Книга китайских классических сказок / Цуй Чжунлэй. – Цзилинь : Цзилиньское худож. изд-во, 2010. – 160 с.
7. Новый словарь современного китайского языка. – Т. 1 и 2 新编现代汉语词典 (上下卷). – 1288 с.
8. Галкина, Н. М. Даосизм и его влияние на китайскую культуру / Н. М. Галкина // Вестник КРСУ. – 2009. – Т. 9. – № 3. – С. 59–63.

ЯЗЫКОВЫЕ РЕАЛИИ КУЛЬТУРНОГО СИМВОЛА «ВАРЕННЫЙ РИС» В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Внимание лингвистов и культурологов все больше привлекают к себе проблемы соотношения языка и культуры. Язык является средством для понимания мира и усвоения культуры, так как представляет собой систему ценностей и духовную жизнь конкретного народа, его нравственные устои и традиции. Язык как один из основных признаков нации выражает культуру народа, который говорит на нем, то есть национальную культуру.

Исследователи отмечают, что слова с особо культурно-специфичными знаниями отражают не только образ жизни, характерный для языкового коллектива, но и образ мышления, так как язык является социально-историческим явлением, а потому имеет национальный характер [4, с. 18]. В данной статье предлагается попытка раскрыть языковые реалии в корейском языке на тему культурного символа «пап» с помощью анализа структуры и содержания языковых единиц.

В современной Республике Корея под словом «пап» подразумевается именно белый рис, сваренный на пару (кор. 쌀밥). Однако в древности чисто белый рис могли позволить себе только люди с очень высоким достатком. Большинство же зажиточного населения ели так называемый белый рис, сваренный на пару (кор. 쌀밥), смешанный с другими злаками, где доля злаков не превышала 50 % [5, с. 138]. Простой народ, как правило, употреблял в качестве основного блюда рис, сваренный на пару, смешанный с ячменем (кор. 보리밥), бобовыми (кор. 콩밥) и другими злаками. Более того, некоторые семьи, чаще проживающие в северных районах Кореи, из-за характерных малых урожаев риса в качестве основной пищи ели в основном лапшу из пшеничной муки (кор. 국수) [5, с. 76]. Вплоть до конца 70-х гг. XX в. белый вареный рис на столе являлся признаком достатка.

В современной Республике Корея известны более 60 видов блюд из риса, сваренного на пару: чисто белый рис, сваренный на пару (кор. 쌀밥); виды риса, смешанного с различными злаками. В корейской культуре широко известно блюдо с пятью злаками (кор. 오곡밥), которое готовят на 15-е число первого лунного месяца по случаю празднования первой полной луны в новом году Тэборым (кор. 대보름), в состав которого входят: рис (кор. 쌀), ячмень (кор. 보리), просо (кор. 조), чумиза (кор. 기장), соя (кор. 콩). Помимо выше-названных видов риса в корейской кухне готовят

рис с красными бобами (кор. 팔밥); различными орехами: каштаном (кор. 밤밥), арахисом (кор. 땅콩밥); с фруктами (кор. 과일밥); овощами (кор. 야채밥). Кроме этого, в корейской кухне есть блюда, основным ингредиентом которых является рис, сваренный на пару: рис, приправленный мясом, овощами и специями (кор. 비빔밥); рис, поджаренный с мясом и овощами (кор. 볶음밥); рис в мясном бульоне (кор. 국밥); рисовый колобок (кор. 주먹밥); завернутый в листья морской капусты, рисовый рулет (кор. 김밥) и др.

Несмотря на то, что в современной Республике Корея блюдо из риса, сваренного на пару вместе с соевыми бобами (кор. 콩밥), считается образцом здоровой пищи, для большинства населения оно ассоциируется с пищей для заключенных, сравнимое с русской баландой. В 1957 г. в стране впервые было утверждено руководство по питанию заключенных. Основной едой был определен рис, сваренный на пару с ячменем и соей (риса – 30 %, ячменя – 50 %, сои – 20). Однако в 1986 г. состав основного блюда был изменен: белый рис, сваренный на пару, – 50 %, соя – 50 %. В настоящее время заключенные Республики Корея едят вареный рис, смешанный с соей в пропорции 90 % : 10 %. Тем не менее блюдо из риса, сваренного на пару вместе с соевыми бобами (кор. 콩밥), продолжает оставаться в сознании корейцев пищей для заключенных. Например, выражение 콩밥 맛을 보다 переводится как «попробовать посидеть в тюрьме» (букв. «попробовать вкус риса, сваренного на пару вместе с соевыми бобами»); 콩밥 신세를 지다 – «проводить время в тюрьме» (букв. «проводить время с рисом, сваренным на пару вместе с соевыми бобами»); 콩밥을 먹다 – «сидеть в тюрьме» (букв. «есть рис, сваренный на пару вместе с соевыми бобами»); 콩밥을 먹이다 – «отправить кого-либо за решетку» (букв. «накормить кого-либо рисом, сваренным на пару вместе с соевыми бобами») [5, с. 167].

Ячмень, сваренный на пару (вместе с рисом) (кор. 보리밥), вызывает двойственные чувства у корейского народа, в частности, у корейцев старшего поколения. С одной стороны, это диетическое полезное для здоровья питание, с другой, напоминание о тяжелом голодном времени старшего поколения корейцев. Существует ряд выражений в корейском языке, подтверждающих эти трудные для корейцев времена. Например, словосочетание 보릿고개를 넘기다 означает

«преодолеть весенние трудности с продовольствием» (букв. «миновать ячменный перевал»). Дело в том, что в апреле-мае по лунному календарю корейские крестьяне испытывали самые большие трудности с продовольствием, старый урожай ячменя уже подходил к концу, а до нового урожая оставались месяцы ожидания. Корейская пословица «보릿고개가 태산보다 높다» означает «весенние трудности с продовольствием тяжелее преодолеть, чем высокую гору» (букв. «миновать ячменный перевал труднее, чем высокую гору»). Или «보릿고개에 죽는다» означает «умереть от весенних трудностей с продовольствием». До конца 70-х гг. XX в. школьники в обязательном порядке должны были приносить в школу обед из риса, смешанного с ячменем. В случае если ученики приносили обед из чисто белого вареного риса, то классный руководитель наказывал этого ребенка. Это было связано с политикой равных возможностей в стране [5, с. 148].

Корейское блюдо кашу из пяти круп, сваренную на пару (кор. 오곡밥), принято считать праздничным блюдом на праздник Тэборым. Его подносили духу плодородия (кор. 신농씨) с мольбой об урожайном годе, поскольку с луной связаны многие сельскохозяйственные обычаи.

Количественное отношение пяти злаков: рис (쌀), ячмень (보리), просо (조), чумиза (기장), соя (콩) связано с происхождением праздника. Согласно китайскому преданию, дух плодородия Синнон научил людей искусству земледелия. Он попробовал 100 видов растений, среди которых были ядовитые, и отобрал пять самых полезных сельскохозяйственных культур, научив их выращивать. С тех пор блюдо из пяти злаков, приготовленное в день первой полной луны, является символическим перед предстоящим урожаем.

Однако в классических трудах эпохи Чосон (XIV–XIX вв.) в качестве праздничной еды на Тэборым указывает «сдобный клейкий рис» (кор. 약식). Основными ингредиентами блюда являются клейкий вареный рис (кор. 찰쌀), сахар, мед, кунжутное масло, загустевший соевый соус, вареные каштаны, жужуба, хурма, кедровые орехи и т. д.

Блюдо из пяти круп (кор. 오곡밥) как праздничное блюдо, которое ели все вместе, впервые упоминается в документах позднее эпохи Чосон. Однако способ приготовления сдобного клейкого риса изложен в 88 иероглифах, второе блюдо описано в 30 иероглифах. Корейские этнографы объясняют это тем, что древние записи могли оставить только образованные люди, а это, как правило, обеспеченные слои общества. В свою очередь, именно люди с достатком могли позволить готовить достаточно дорогостоящее блюдо. Для простого народа даже блюдо из пяти злаков было роскошью.

В южных районах провинции Чолла на празд-

ник первой полной луны в новом году (кор. 대보름) готовили рис, сваренный на пару с красными бобами (кор. 팔밥), в надежде на урожайный год. Если в Японии красный цвет бобов имел силу отгонять духов и плохую энергию, то в Корее верили, что красные бобы посылают благословение духов. Согласно корейским обрядам, десятый месяц по лунному календарю (кор. 상달) считался самым удачным месяцем для подношения духам плодов нового урожая. Во время совершения обряда жертвоприношения духам с мольбой о предотвращении несчастья (кор. 고사) на стол ставили корейский рисовый хлебец, приготовленный в сиру, с добавлением красных бобов (кор. 시루팔떡). Такое же блюдо преподносили духам, охранявшим дом и кухню [5, с. 177].

Рисовый колобок (кор. 주먹밥) является для корейцев блюдом, которое можно брать с собой в дорогу, чтобы утолить голод. Как правило, его собирали в дальнюю дорогу, рисовый колобок был пайком во время военных действий, едой для беженцев в период смуты. Это блюдо готовят вручную, отсюда его дословное название «варенный на пару рис в форме кулака». Считается, что первое упоминание о корейском рисовом колобке встречается в историческом памятнике Самгук юса в истории о святом буддийском жреце Косынъине (кор. 고승인), который жил в эпоху Силла (668–935 гг.). Буддийский жрец родился в очень бедной семье. Из-за отсутствия денег он не мог жениться, но был очень почтительным сыном для своей матери.

Он, состоя на службе в армии, нанялся на работу, чтобы помогать матери. Сын с матерью были настолько великодушны, что, когда узнали о сборе железного лома на строительство буддийского храма, мать пожертвовала единственную кастрюлю для варки риса. Сын, узнав об этом, очень обрадовался за возможность хоть как-то поучаствовать в строительстве храма. Он сказал матери, что когда перестанет ухаживать за ней, срежет волосы и пойдет служить в храм. Мать, услышав это, стала настаивать на том, чтобы сын шел в храм, не дожидаясь ее смерти.

Она собрала все последние запасы в 7 тве (примечание: мера сыпучих тел = 1,8 л) и сварила поесть. Съесть все заняло бы слишком много времени, тогда она попросила сына съесть перед матерью только одну тарелку горячего риса, а остальное собрала в дорогу и пожелала быстрее добраться до храма. В Самгук юса рисовый колобок (кор. 주먹밥) указан иероглифически (кор. 탁반) и означает еду в сумке, которую носят на поясе или через плечо. В современной кухне блюдо рисовый колобок имеет различные вкусы и формы [5, с. 307].

В переводе на русский язык слово «пап» имеет ряд значений: рис, сваренный на пару; пища, еда; средства к существованию и др. Это объясняется тем, что рис для корейцев является самым

ценным и жизненно необходимым элементом. Данное утверждение подтверждается различными языковыми выражениями. В лексической системе корейского языка значительное место занимают пословицы на тему еды, в частности, риса, сваренного на пару, который по значимости сравним с хлебом в русской культуре. В корейском языке насчитывается свыше 500 пословиц на тему культурного символа «пап».

В собрание корейских изречений различных типов и видов с параллельным русским переводом Лим Су «Золотые слова корейского народа» включены 72 пословицы на тему риса, сваренного на пару (сноска). При этом пословицы расположены по тематическому (смысловому) принципу, распределены по разделам, которые, в свою очередь, подразделяются на тематические группы и подгруппы.

В разделе «Общественно-исторический опыт народа» представлены 19 примеров, которые, в свою очередь, разделены по тематическим группам: сословия, народ, любовь к Родине и защита Родины, общественные взаимоотношения.

Раздел «Житейско-бытовой опыт народа» включает 41 пословицу по тематическим группам: народная практическая философия, жизненный путь, любовь, брак, семья, наблюдения и рекомендации, связанные с природой и земледелием, труд и хозяйство.

Раздел «Человек, его внешность и характер» включает 12 пословиц по тематической группе «решительность и нерешительность».

Согласно результатам анализа, можно сказать, что рис, сваренный на пару, в пословичных изречениях довольно часто отражает уровень достатка. Например, 밥술을 쥐고 살다 переводится как «жить в достатке» (букв. «жить в руках с ложкой для риса, сваренного на пару»); 밥술이나 뜯다고 큰소리냐? означает иронию над богатым человеком (букв. «если ты можешь поднять ложку риса, то ты можешь задаваться?»). О везучем человеке говорят 밥이 얼굴에 더적더적 붙었다 (букв. «к лицу рис,

сваренный на пару, слоями прилип»).

Рис, сваренный на пару, имеет силу отгонять болезни и неудачу. Выражение 밥이 보약이다 означает, что рис, сваренный на пару, является укрепляющим средством. В народе часто говорят, что одна крупинка риса, сваренного на пару, способна прогнать десять злых духов (밥 한 알이 귀신 열을 쫓는다). Вместе с тем рис, сваренный на пару, может определять жизнь и смерть. Выражение 밥숟가락이 하나 늘다 (букв. «увеличиваться о еще одной ложке для риса, сваренного на пару») означает рождение, появление на свет еще одного едока; в свою очередь, выражения 밥숟가락을 놓다 (букв. «положить ложку для риса, сваренного на пару») имеет значение «умирать».

Исследование языковых реалий культурного символа «пап» в корейском языке дает возможность понять особенности национального характера и души корейского народа; изучить социальные и культурные стороны корейского быта.

Литература

1. Большой корейско-русский словарь / под ред. Л. Б. Никольского и Цой Ден Ху. – М. : изд-во «Русский язык», 1976. – Т. 1.
2. Корейско-русский словарь : около 80 тыс. слов / под ред. Ко Кёна ; [авторы с кор. стороны Ко Хён, Ким Ын Мо, Ли Чжун Гвон ; с российской стороны Мазур Ю. Н., Никольский Л. Б.]. – Пхеньян : Наука и Энциклопедия ; М. : Русский язык, 1994. – 891 с.
3. Лим, Су. Золотые слова корейского народа / Лим Су. – СПб. : изд-во С.-Петербур. университета, 2003. – 360 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – 3-е изд. – М. : изд-во МГУ, 2008. – 352 с.
5. 윤독호. 신의 선물: 밥. 서울. 청보리. 2011. (Юн Докхо. Сине сонмуль: пап. Соул. Чхонбори. 2011. – Юн Докхо. Рис – подарок богов. – Сеул : Чхонбори, 2011. – 346 с.)

КРИЗИС РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Кризис речевой коммуникации в российском обществе, который наметился еще в самом начале XXI века, продолжает проявлять себя до сих пор.

Еще в 2000 году О. Б. Сиротинина и М. А. Ягубова назвали следующие особенности состояния современного российского общества: безграмотность письменной и устной речи не только школьников и студентов, но и дипломированных специалистов, засилие просторечия и разгул матерщины, нарушение элементарных этических норм общения не только в межличностной, но и публичной сферах¹. С тех времен, как нам кажется, мало, что изменилось. «Подобное отношение к нашему национальному богатству не только мешает общению русских людей, но и снижает авторитет России в мире»².

В 2001 году И. А. Стернин в монографии «Введение в речевое воздействие» писал, что «мы все допускаем ежедневно множество грубейших ошибок в общении друг с другом, и эти ошибки делают нашу жизнь, и без того нелегкую, еще сложнее. Мы постоянно делаем замечания незнакомым, даем советы тем, кто нас не простит, критикуем людей при свидетелях и делаем еще много такого, что категорически нельзя делать с точки зрения эффективности общения в цивилизованном обществе. Все это мешает эффективно работать, нормально строить отношения в семье, общаться с детьми, близкими людьми, ведет к повышению конфликтности общения»³.

Как известно, именно по речи человека можно судить о его культуре, образованности, воспитанности. В речевой деятельности человек раскрывается как творец, как создатель нового знания, нового понимания, нового видения набо-

левших проблем. Главная функция речевой личности – установление коммуникативных связей, умение наладить контакт, связь со своим слушателем (читателем), обеспечить создание диалогического (полилогического) поля для передачи значимой информации⁴.

Действительно, постперестроечное время открыло для россиянина большие возможности для установления диалога внутри общества, диалога в широком смысле этого слова с новыми властями для решения насущных проблем в социальной, политической и экономической жизни страны. К тому же языковое общение уже по природе своей диалогично, поскольку диалогичность, по определению Кожина, – это «форма существования языка в речи»⁵.

Однако, по мнению исследователя А. А. Чувакина, на сегодняшний день происходит снижение уровня способности человека к речевой коммуникативной деятельности, что проявляется в усилении «господства монологизма, но уже в новых его проявлениях: диалогизм превращается в квази-диалогизм, то есть речевая коммуникация остается диалогичной по форме, но монологичной по сути»⁶.

А что такое диалог в современном понимании? В «Толковом словаре русского языка конца XX века» под редакцией Г. Н. Скляревской в первом значении лексема «диалог» трактуется как «взаимопонимание, взаимодействие»⁷. По мнению исследователя Т. Н. Колокольцевой, «процесс достижения взаимопонимания, безусловно, не является легким. Он требует от участников коммуникации известных интеллектуальных, психологических и речевых усилий»⁸. Причем здесь, по ее мнению, очень важен и второй участник диало-

¹ Сиротинина, О. Б. *Русский язык и средства массовой коммуникации* / О. Б. Сиротинина, М. А. Ягубова // *Речевое общение: Специализированный вестник*; под ред. А. П. Сквородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. – С. 64.

² Там же.

³ Стернин, И. А. *Введение в речевое воздействие* / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – С. 5.

⁴ Ким, Л. М. *Кризис речи и речевое программирование* / Л. М. Ким // *Вестник КАЗНУ. Серия философия. Серия культурология. Серия политология*. – № 1(38). – Алматы: Казак университеті, 2012. – С. 30.

⁵ Кожина, М. Н. *О диалогичности письменной научной речи* / М. Н. Кожина. – Пермь, 1986. – С. 11.

⁶ Чувакин, А. А. *Кризис речевой коммуникации как проблема языковедения* / А. А. Чувакин // *Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.): труды и материалы*. – М., 2010. – С. 147.

⁷ *Толковый словарь русского языка XX века. Языковые изменения* / под ред. Г. Н. Скляревской; ИЛИ РАН. – СПб., 1998. – С. 210.

⁸ Колокольцева, Т. Н. *Культура диалогической речи* / Т. Н. Колокольцева // *Речевое общение: Специализированный вестник*; под ред. А. П. Сквородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. – С. 57.

га, к которому направлена реплика. Гармоничный диалог, по мнению Т. Н. Колокольцевой, предполагает следующее: 1) согласованность стратегий и тактик собеседников; 2) взаимоприемлемую для коммуникантов тональность общения; 3) искреннюю (а не показную) заинтересованность в предмете обсуждения, а также в содержании сказанного собеседником; 4) адекватное вербальное и невербальное воплощение коммуникативных установок участников диалога; 5) достижение в процессе речевого акта хотя бы частичного взаимопонимания и согласия сторон. А у нас далеко не каждый владеет данными навыками⁹.

Второй стороной проявления кризиса речи, которую отмечает А. А. Чувакин¹⁰, является снижение уровня способности человека к речемыслительной деятельности, что проявляется в неспособности автора речи говорить правильно, без нарушения норм логики соединять фрагменты высказывания или его графические единицы. Такое нарушение норм мыслеречевой деятельности приводит к образованию непонятных или даже двусмысленных высказываний.

В связи с этим Н. В. Данилевская в статье «Ослабление диалогичности как проявление кризиса массовой коммуникации» анализирует многочисленные примеры, как она называет сама, ущербных по содержанию и уведомительных по жанру текстов. К таким текстам она относит прежде всего те, которые встречаются на этикетках, ценниках, в объявлениях, на рекламных щитах и т. п.

Мы сделали свою подборку примеров, связанных с проявлением кризиса речевой коммуникации на современном этапе развития российского общества. Эти примеры были собраны на протяжении 2018 года из различных источников, опубликованных, размещенных, расположенных в виде текстов объявлений на различных информационных объектах города Южно-Сахалинска. Такого рода тексты мы назвали бы публичными.

Часть примеров связана с несоблюдением орфографических и пунктуационных правил. Но это несоблюдение ведет к искажению смысла прочитанного текста.

1. Текст объявления на дверях торгового центра «Янтарь»:

ВХОД С СОБАКАМИ
НА РОЛИКОВЫХ КОНЬКАХ
СТРОГО ЗАПРЕЩЕН

Отсутствие запятой после первой строки приводит к комичности восприятия смысла текста данного объявления. Возникает ощущение, что собаки на роликовых коньках – это вполне обычное явление сегодняшнего дня.

2. Текст объявления на рекламном щите:

ВНИМАНИЕ ДАЧНИКИ!
МАГАЗИН «УСАДЬБА ЛЮКС»
Крюкова, 70. тел. 72-48-77

- семена, пленка
- садовая техника
- теплицы
- удобрения
- грунты

Систематическая ошибка современных россиян, связанная с пропуском запятой перед или после обращения, тоже приводит к неоднозначности понимания. Данное рекламное объявление не может быть прочитано как обращение к дачникам. Скорее всего, оно воспринимается как предостережение для других, кто не причисляет себя к дачникам, что данную группу людей необходимо остерегаться.

3. Текст объявления, обнаруженный жильцами многоквартирных домов в почтовом ящике (объявление от представителей Сахалинского регионального центра защиты прав граждан «Справедливая Россия»):

**УВАЖАЕМЫЕ СОБСТВЕННИКИ И
КВАРТИРОСЪЕМЩИКИ!
ПРИХОДИТЕ НА СОБРАНИЕ ЖИЛЬЦОВ
НАШЕГО ДОМА!**
которое пройдет во дворе дома № 44
по ул. Горького
23 июня 2017 года в 18.00
**На собрании будут рассмотрены
ВАЖНЕЙШИЕ вопросы.**

Как создать домовые советы
и зачем они необходимы
Как заработать на общедомовом имуществе.
**Наша активность имеет цену! Потратив
30 минут своего времени, Вы можете
с экономить!!!**
**ПОМНИ – НА ДВОРЕ КРИЗИС!
НЕ РАЗБРАСЫВАЙСЯ ДЕНЬГАМИ!**

Орфографическая ошибка, связанная с «отрывом» приставки от глагола (при том, что буква

⁹ Колокольцева, Т. Н. Культура диалогической речи / Т. Н. Колокольцева // Речевое общение: Специализированный вестник ; под ред. А. П. Сковородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2000. – С. 58.

¹⁰ Чувакин, А. А. Кризис речевой коммуникации как проблема языковедения / А. А. Чувакин // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.): труды и материалы. – М., 2010. – С. 147.

с графически еще к тому же остается на предыдущей строке) обесценивает информативную составляющую большей части текста, так как вполне сведущий читатель в области русского языка задумывается над данным «недоразумением» или, по крайней мере, пытается разобраться, что здесь не так, и тем самым забывает основное содержание письменного обращения. Кроме этого, фраза «Наша активность имеет цену!» может восприниматься двояко: не только как наша активность может сэкономить деньги, но и как наша активность должна быть оплачена, а именно тех, кто является составителем данного письма-обращения.

4. На дверях магазина реклама жидкости для очистки лобовых стекол автомобиля:

ЗАМЕРЗАЙКА
150 руб.

Вопрос: почему «замерзайка»? В просторечии принято говорить «незамерзайка» – смысл в том и состоит, что данная жидкость не должна замерзать на морозе, а не наоборот.

5. Текст бегущей строки на областном телеканале «ОТВ» (Сахалинская область) во время интервью:

Гость студии о трудовых мигрантах.

В бегущей строке авторы информационного выпуска вечерних новостей местного телевидения попытались анонсировать тему интервью для того, чтобы тот зритель, который только что включил телевизор, был в курсе событий. Однако по правилам русского языка при сознательном пропуске сказуемого (в данном случае сказуемых типа: «говорит», «рассказывает» и т. п.) необходимо ставить знак «тире», такое предложение называется неполным. Помимо этого мысль, выраженная в данном предложении, представляется нам неоконченной: что гость желает сообщить нам, зрителям, о трудовых мигрантах, об их проблемах, связанных с трудоустройством или возможностью лечиться на территории Российской Федерации, или о проблемах с жильем, со сдачей экзаменов по русскому языку или оформлением трудовых патентов? В каком ключе говорит выступающий: в позитивном или негативном? Какова цель данного разговора? Не может быть так, чтобы данная тема не была бы четко очерчена узким содержанием, ведь эфирное время, как известно, весьма ограничено. Такая недосказанность не может способствовать адекватности восприятия информации.

6. Объявление на окне охранный пункта автоцентра:

**НЕ МЕШАТЬ
ОБЗОР
ОХРАННИКА**

В тексте данного объявления нарушены грамматические нормы, связанные с управлением. Слово «*обзор*», по правилам русского языка следует поставить в форму дательного падежа: *обзору*».

7. Объявление на дверях подъездов многоквартирных домов:

Уважаемый житель города Южно-Сахалинска!!!

К Вам обращаются участковые Вашего района!!!

Участковый пункт полиции №8

Адрес оперного пункта:
г. Южно-Сахалинск, ул. проспект Мира, 241.



Кубенец Дарья Владимировна
(8-999-371-55-98)



Державко Сергей Александрович
(8-999-371-55-98)



Кабанов Александр Анатольевич
(8-999-371-55-98)

В связи с участившимися фактами мошеннических действий, а именно звонками «лже» полицейских о преступлениях в отношении членов семей, а так же просьб перевести денежные средства за какую – либо помощь в продаже дешёвых авиабилетов и т. д. Обращаю Ваше внимание, что все данные способы разработаны мошенниками в целях обогащения!!!!

При поступлении звонков подобного характера, просьба звонить на телефон «02»; 789-405
УМВД России по г. Южно-Сахалинску

Целый ряд коммуникативных ошибок данного объявления тоже снижает его информативную ценность и даже «запутывает» и «запутывает» простого гражданина, российского обывателя. В данном случае необходимо прежде всего обратить внимание на графическое расположение материала. Все «плюсы», которые используют авторы данного «творения», связанные с обращением к визуальному восприятию данного текста, к сожалению, превращаются в «минусы». Еще с советских времен известно, что если помещается портрет человека на стенд, то это в большей степени связано с темой розыска людей, а не как с возможностью знакомства с ними. К тому же изображения лиц из-за многократного сканирования не совсем различимы, поэтому по таким фотографиям трудно узнать человека. При первом восприятии данного объявления возникает ощущение, что даны портреты тех, кого разыскивает полиция, а не тех, кого мы должны знать в лицо. В глаза также бросается «диалоговое» окно, которое содержит основную информацию, а именно о предостережении граждан, что в последнее время в городе появились «лжеполицейские» и о их неправомерных действиях. Возникает мысль: те, кто изображен в форме на фотографиях, и есть те самые «лжеполицейские»? И только в последнюю очередь читатель может обратить внимание на строки в начале объявления: «К Вам обращаются участковые Вашего района!», некоторые читатели на эту фразу

могут и вовсе не обратить никакого внимания.

Таким образом, данные примеры свидетельствуют о невнимательности составителей публичных текстов к правилам русского языка, что, на наш взгляд, затрудняет речевое общение с массовым читателем, слушателем или зрителем, подрывает репутацию организаций, от имени которых составляются подобного рода тексты, снижается их информационная ценность. Это все говорит о нежелании многих рекламодателей быть чуткими к слову, уважать окружающих людей, тем более своих потенциальных клиентов, консультироваться со специалистами по столь серьезным вопросам. А государство на сегодняшний день, к сожалению, не выработало механизмы, связанные с предотвращением такого рода «ляпов».

Каковы же пути выхода из кризиса речевой коммуникации? Как отмечает Л. А. Кощей, «кризис содержит в себе не только процессы разрушения, деструкции, но и зерна рождения нового». «Современность диктует профессиональному сообществу, занимающемуся наукой и образованием, воспитанием и обучением, трансляцией систем значений в средствах массовых коммуникаций, новые правила игры»¹¹. Следовательно, любой кризис должен быть преодолен, и в результате такого преодоления должны появиться конструктивные идеи и предложения по выходу из него.

Данный выход нам видится в повышении культуры общения, коммуникативной грамотности населения¹² за счет:

1. Изменения системы образования и повышения роли школы в обучении культуре речи и эффективности коммуникативного общения подрастающего поколения.

2. Разработки государственной политики в области СМИ, просветительской функции СМИ, так как именно «журналист должен быть в ответе за соблюдение в своей речи языковых норм, за сохранение чистоты и богатства русского языка»¹³.

3. Повышения роли высшей школы в разработке теоретических и практических основ в области речевой коммуникации и речевого воздействия. В этом случае филологи должны работать в следующих направлениях:

- пропаганда культуры речи, здорового коммуникативного общения среди населения;

- разработка и организация специальных курсов и тренингов по речевой коммуникации, речевому воздействию, особенностям делового общения, составлению публичных текстов для студентов, обучающихся на различных направлениях подготовки, а также для работников различных учреждений и организаций, специфика профессиональной деятельности которых связана с людьми;

- пропаганда культуры речевого общения посредством выступления и проведения публичных лекций преподавателей-филологов на радио и телевидении;

- обучение желающих навыкам публичной речи, навыкам эффективного межличностного общения в семье, в трудовом коллективе;

- издание специальных учебников и учебных пособий по эффективной речевой коммуникации.

4. Создания надзорных органов за чистотой русской речи, проверки адекватности публичных текстов и соответствия их как речевым, так и коммуникативным нормам, выработки системы штрафных санкций по отношению к нарушителям такого типа норм.

Главная цель таких приоритетных направлений в контексте проблемы выхода из кризиса речевой коммуникации представляется нам как орудие профилактики, предупреждения непонимания людей, неумения взаимодействовать между собой, следствием которых чаще всего является агрессивное поведение, связанное с оскорблением и унижением чести и достоинства партнера по коммуникации, неумелое использование письменной речи в публичных текстах.

Литература

1. Ким, Л. М. Кризис речи и речевое программирование / Л. М. Ким // Вестник КАЗНУ. Серия философия. Серия культурология. Серия политология. – № 1(38). – Алматы : Казак университеті, 2012.

2. Кожина, М. Н. О диалогичности письменной научной речи / М. Н. Кожина. – Пермь, 1986.

3. Колокольцева, Т. Н. Культура диалогической речи / Т. Н. Колокольцева // Речевое общение: Специализированный вестник ; под ред.

¹¹ Кощей, Л. А. *Общественное сознание в системах коммуникации: об одном из источников кризиса коммуникации* // Университетская филология – образованию: Регулятивная природа коммуникации: научный журнал «Филология и человек». – Материалы второй международной научно-практической конференции «Коммуникативистика в современном мире: Регулятивная природа коммуникации», Барнаул, 14–18 апреля 2009 г. – Ч. 1, 2. – Барнаул : изд-во Алтайского ун-та, 2009. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2753322-p24.html>

¹² *Коммуникативная грамотность – это знание человеком принятых норм общения (речевой этикет) и правил эффективного общения в сочетании с умением применять их в практике собственного общения в стандартных коммуникативных ситуациях.*

¹³ Сиротинина, О. Б. *Русский язык и средства массовой коммуникации* / О. Б. Сиротинина, М. А. Якубова // Речевое общение: Специализированный вестник ; под ред. А. П. Сквородникова. – Вып. 3. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2000. – С. 69.

А. П. Сковородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2000.

4. Кощей, Л. А. Общественное сознание в системах коммуникации: об одном из источников кризиса коммуникации / Л. А. Кощей // Университетская филология – образованию: Регулятивная природа коммуникации: научный журнал «Филология и человек». – Материалы второй международной научно-практической конференции «Коммуникативистика в современном мире: Регулятивная природа коммуникации», Барнаул, 14–18 апреля 2009 г. – Ч. 1, 2. – Барнаул : изд-во Алтайского ун-та, 2009. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2753322-p24.html>

5. Сиротинина, О. Б. Русский язык и средства массовой коммуникации / О. Б. Сиротинина,

М. А. Якубова // Речевое общение: Специализированный вестник ; под ред. А. П. Сковородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2000.

6. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001.

7. Толковый словарь русского языка XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складневской ; ИЛИ РАН. – СПб., 1998.

8. Чувакин, А. А. Кризис речевой коммуникации как проблема языковедения / А. А. Чувакин / Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.): труды и материалы. – М., 2010.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ О НАРОДНЫХ ПРИМЕТАХ И СУЕВЕРИЯХ

Язык является продуктом развития культуры. Он одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования. Изучая язык, мы знакомимся с культурой и ментальными особенностями народа, говорящего на этом языке.

Фразеологизмы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают из поколения в поколение его культурные установки и стереотипы. Фразеологизмы, по Ф. И. Буслаеву, своеобразные микромиры, содержащие в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам»¹. Фразеологические единицы возникают для того, чтобы описывать мир, а также чтобы интерпретировать и оценивать его. В формировании фразеологизмов прослеживается их связь с культурно-национальными стереотипами, жизненный опыт народа и связь с его историей и культурой, содержание которых затрагивает разные сферы общества и повседневной жизни народа. В связи с этим фразеологизмы обладают способностью отражать фрагменты картины мира: природы или общества определенного народа, говорящего на конкретном языке. Именно фразеологизмы, являясь яркими, образными, эмоциональными и экспрессивными средствами языка, способствуют познанию национального склада носителя этого языка.

Фразеологизм – это выполняющее функцию отдельного слова словосочетание, значение которого невыводимо из значений составляющих его компонентов. Иными словами, во фразеологизмах слова не прибавляют свои смыслы один к другому, а воспроизводят новый смысл, идиоматичный. Таким образом, фразеологизм – это идиоматическое словосочетание.

Фразеологизм имеет и некоторые другие важные свойства. Так, фразеологизм – это воспроизводимое словосочетание. Воспроизводимость – это свойство языковых (а не речевых) единиц. Языковые единицы человек в процессе изучения языка запоминает как нечто цельное и в ходе

коммуникации извлекает их из памяти. Этой своей характеристикой фразеологизмы объединяются со словами и языковыми афоризмами (пословицами, крылатыми выражениями). Следовательно, фразеологизмы должны усваиваться при изучении языка на тех же основаниях, что слова и языковые афоризмы.

Фразеологизм – это самостоятельная строевая языковая единица, обладающая синтаксически членимой формой, формой словосочетания, и исполняющая во фразе единую синтаксическую функцию члена предложения.

Фразеологизм – речевой оборот или устойчивое словосочетание. У них обычно имеется прямое и переносное значение, но на самом деле чаще они употребляются в переносном значении. Кроме того, грамматика фразеологических оборотов иногда не совпадает с современными литературными и грамматическими нормами. Фразеологизмы придают языку эмоцию, их употребляют как в непринужденной обстановке, так и в официальной ситуации, используют в кругу близких друзей или в общении с незнакомыми людьми. Например: *в двух шагах, сломя голову, себе на уме, семь пятниц на неделе, ни пуха ни пера*. Поэтому эти идиомы всегда трудно понять и перевести дословно, особенно изучающим иностранный язык, а тем более правильно и уместно употреблять их в своей устной речи.

Целью нашего исследования стали фразеологизмы, возникшие в языке в результате закрепления в сознании человека самых разнообразных примет и суеверий. Приметы – явление или случай, которые в народе являются предвестием чего-либо. Суеверие – это предрассудок, основанный на вере во что-нибудь сверхъестественное, вере в происходящее через проявление сверхъестественных сил и предзнаменование будущего. Многие суеверия уходят своими корнями в религиозную систему. Некоторые исследователи рассматривают суеверия как отголосок попыток людей разобраться в сложном и непонятном им мире, другие, наоборот, считают их следствием неспособности понять происходящие в мире события и соотнести их со своим поведением. В любом случае

¹ Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – С. 41.

большинство суеверий имеют исторические корни или относятся к древним религиозным верованиям. Обычаи, обряды, верования – это и есть отражение суеверий в жизни общества, которые проявляются в различных формах: поверья, магия, псевдодуховные учения.

Язык запоминает мифологические представления, переосмысливает их и обновляет семантически. Многие слова и выражения служат «зарубкой» в национальной памяти, что позволяет нам догадываться об их значениях сегодня. Например, для древних славян силы природы были живыми божествами (Царь-Огонь, Царица-Вода, Мать-Сыра Земля). Их нужно было заклинать (так родились заклинания), заговаривать (заговоры), приносить им жертвы. Лучше всего это получалось у волхвов, ведунов, знахарей. Кроме своих религиозных обязанностей, они вели счет дням, месяцам, годам по календарю, сверяясь с луной, солнцем, звездами, подмечали погодные явления и т. д. Так рождались приметы, верования, суеверия, которые закрепились в сознании народа и сохранились в современном языке в виде фразеологизмов.

В русском языке существует много фразеологизмов, отражающих суеверные представления русского народа. Эти фразеологизмы возникали на протяжении многих веков. Они отражают длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают из поколения в поколение традиционный опыт. Таким образом, отобранные следующие фразеологизмы, отражающие суеверия и приметы русского народа:

Ни пуха ни пера!
Ни костей ни чешуи.
Родиться в рубашке (в сорочке).
Родиться под счастливой звездой.
Скатертью дорога (дорожка).
Черная кошка пробежала (между друзьями).
Черная кошка перебежала (дорогу).

***Ни пуха ни пера!* (разг.) – пожелание успеха, удачи кому-либо в чем-либо.**

Это собственно русское выражение пришло из речи охотников. Первоначально от ложной боязни потерпеть неудачу при буквальном пожелании успеха, потому что черт (нечистая сила) всегда делал наоборот. Такое пожелание высказывали охотнику, когда он шел на охоту. А рыбаку в подобных случаях говорили:

***Ни костей ни чешуи!* (разг.).** В ответ на такое пожелание говорят: «Иди к черту!» Это не ругательство, а просьба пойти к черту и сказать ему о своих планах. Он обязательно сделает

наоборот, и тогда все будет в порядке: охотник вернется с охоты с пухом и пером, то есть с добычей, а рыбак – с рыбой. Однако такой сговор делался втайне от черта. Поэтому говорящий посылает к нему собеседника тихо, чтобы черт не услышал. Это надо иметь в виду, чтобы не послать человека к черту в ответ на его доброе пожелание счастливого пути. Сегодня этот фразеологизм широко употребляется в ситуациях, когда человек отправляется на важное мероприятие, когда важен положительный результат. Например, перед предстоящим конкурсом, соревнованием или перед прохождением собеседования при приеме на работу. Но чаще всего «Ни пуха ни пера!» можно услышать перед экзаменом в школьной и студенческой среде как пожелание удачи.

В китайском языке также можно найти фразеологизмы с похожим значением. Например, *马到成功* (букв.: *придет лошадь и принесет успех!*). Употребляя эту фразу, человеку желают добиться своей цели, быстрых, больших успехов в любой ситуации, особенно перед важными мероприятиями.

Если речь идет о пожелании удачи на экзамене, то принято употреблять фразеологизм: *金榜题名* (букв.: *победы на императорских экзаменах!*). Речь идет о конфуцианских императорских экзаменах, которые проводились в Китае в течение почти двух с половиной тысячелетий. Система государственного управления Китайской империи основывалась на принципах учения Кун-Цзы. Это система подготовки государственных служащих, которая впервые упоминается в III веке до н. э. в документах династии Хань. Экзамены требовали знания всего конфуцианского литературного канона: Книги песен, Книги перемен, Книги ритуалов, Книги преданий и Книги вёсен и осеней. С XI века система экзаменов стала трехуровневой и строго регламентированной. Например, сочинение состояло из восьми частей, к каждой из которой были строгие логические, стилистические и грамматические требования². Сегодня, когда самым важным экзаменом в Китае является ЕГЭ, родители, друзья, одноклассники, знакомые произносят такое пожелание, чтобы школьникам сопутствовала удача.

***Родиться в сорочке (в рубашке)* (разг.) – о том, кому всегда сопутствует удача, счастье; кому все время везет.**

Сорочка (зд.) – околуплодный пузырь, который покрывает тело или только голову новорожденного ребенка. По суеверным представлениям, тот, кто родился в такой оболочке (что бывает очень редко), будет счастливым в жизни.

² Конфуцианские императорские экзамены в Китае. – Режим доступа: <http://jj-tours.ru/adds/blog-china/2016-10-29-confucian-examination.html>

Эту пленку восточные славяне называют «шапочкой» или «чепцом», немцы и французы – «шапочкой счастья», а монголы – «отцовской шубой». У всех народов рождение в «сорочке» считается счастливой приметой, поэтому в старину часто этот пузырь высушивали и вшивали в одежду ребенка – на счастье.

Несмотря на универсальность таких представлений, выражение со словом «сорочка» – национально-специфическое, исконно русское. Сорочка – русская мужская рубашка с косым воротником, которая носилась навывпуск, считалась признаком материального благополучия. В бедных семьях не все имели сорочку, поэтому человек, который родился уже «одетым в сорочку», согласно примете, будет богатым.

Будущее счастье и благополучие обещает и другой русский фразеологизм.

Родиться под счастливой звездой (шутл.) – быть удачливым, счастливым, везучим во всем.

Древние астрологи считали, что судьба человека зависит от звезд, расположения планет, и делали свои предсказания по положению небесных светил. По их утверждению, одни люди рождаются, когда на небе счастливая звезда, и их жизнь будет счастливой и удачливой, другие – под несчастливой, и их жизнь будет полна несчастий и бед.

В китайском языке фразеологизм 福星高照 обозначает следующее: *родиться под счастливой звездой или счастливая звезда сияет в высоте*. В китайских народных суевериях счастливой звездой считается Фу-Син – один из трех звездных старцев, занимающих центральное место в китайской астрологии. Фу-Син считается богом счастья, приносящим в дом энергию удачи и процветания, денежную удачу и материальное благополучие. Фу-Син часто соседствует с символом «фу», написанном в ста вариантах, что означает сотни пожеланий благополучия и счастья.

Китайцы также используют фразеологизм 含着金汤匙出生 (букв.: *родиться с золотой ложкой*). Раньше простым людям были доступны только деревянные ложки, а золотыми пользовались лишь в очень богатых семьях. В связи с этим золотая ложка считалась признаком богатства и удачи. Если говорится о том, что ребенок родился с золотой ложкой во рту, то обычно это значит, что у него всегда будет материальное благополучие и удача.

Скатертью дорога (дорожка) (прост.; презр.) – пожелание убираться вон, куда угодно.

Скатерть – изделие из плотной ткани, которым покрывают стол. Во фразеологизме дорога сравнивается с широкой, развернутой и ровной, как стол, покрытой скатертью. Первоначально фразеологизм употреблялся просто как пожелание доброго пути: пусть дорога будет гладкой, широко расстеленной как скатерть. Постепенно

он приобрел другую эмоциональную окраску – негативное по отношению к собеседнику предположение уходить, убираться подальше от говорящего. Однако даже в таком контексте пожелание не означает какой-то плохой дороги. Максимум – ехать дальше и быстрее. Ведь и пожелание доброго пути неразрывно связано с уходом или отъездом человека, только с другим эмоциональным посылом. Обычно употребляется как ответ на угрозу уехать или на слухи о чьем-либо уходе, отъезде.

У китайцев тоже имеется фразеологизм о дороге (пути): 你走你的阳关道, 我过我的独木桥 (букв.: *иди по твоему великому пути, а я по своему мостику*). Великий путь – Янгуаньская дорога, застава. В Древнем Китае эта дорога была проходом между древней китайской землей и западными странами. Раньше этот фразеологизм употреблялся при прощании, люди желали друзьям, чтобы у них все было успешно. Сегодня же этот фразеологизм также приобрел противоположное значение: *чем дальше ты отойдешь от меня, тем приятнее мне будет, я себя буду лучше чувствовать*. Его принято использовать только между близкими людьми в ситуации, когда люди ссорятся и сердятся друг на друга, кричат от возмущения, что они больше не хотят видеть друг друга. Он имеет значение «уйди вон, оставь меня одного, пожалуйста» или «иди, куда тебе нужно».

Китайцы также широко употребляют следующие выражения: 一帆风顺 или 一路顺风 (букв.: *попутного ветра*), что соответствует первоначальному значению фразеологического оборота *скатертью дорога!* Эта идиома впервые появилась еще в стихотворении древнего китайского поэта Мэн Цзяо, которое называется «Провожая Цуй Шуана в провинцию Хунань». В нем говорится, что за один день и парусник проплывет тысячу километров. Автор пожелал своему приятелю, чтобы на его дороге не было препятствий. И теперь этот фразеологизм используют в ситуациях, когда провожают друзей в дорогу или желают другим больших успехов в новой жизни и работе. Однако в китайском языке отсутствует фразеологизм, который совпадает с современным значением этой фразеологической единицы.

Черная кошка перебежала дорогу (кому) (разг.) – у кого-то началась полоса неудач, несчастий.

Черная кошка имеет негативное значение в русской культуре, считается, что она связана с нечистой силой. Этот фразеологизм произошел от одного из распространенных суеверий – надевать злых духов, колдунов, ведьм способностью перевоплощаться в черную кошку. Если это животное перебежит человеку дорогу, то с ним обязательно случится несчастье. Существует примета, что не будет пути, то есть в дороге может случиться беда.

В китайском языке, аналогично черной кошке, знаком неудачи считается черная ворона. Популярный фразеологический оборот: 乌鸦头上过, 无灾也有祸 (букв.: *черная ворона над головой пролетит, и беда придет*). В древние времена люди считали черную ворону знаком счастья, если человек ее увидел утром, то у него весь день будет благополучным. В современной же культуре черная ворона предвещает несчастья. Теперь, если человек видит ворону утром, то весь день он волнуется о работе и о своей жизни, переживает о том, что обязательно случится какая-либо беда. Если же человек произносит дурные слова, то говорят, что у него «вороний рот».

Еще один фразеологизм 恶狼扒门 (букв.: *злой волк сносит дверь*) предостерегает от будущего несчастья. Отношение к волку в китайской культуре также менялось: от уважения к благородному животному, которое могло быть тотемом своего племени, до боязни его как хитрого и жестокого зверя. Фразеологизм появился в период борьбы с нацией Ху как предостережение, что не удастся избежать несчастий, если волк появляется на пороге.

Черная кошка между друзьями пробежала. (разг.; экспресс.) – **произошла ссора, размолвка между кем-либо; испортились чьи-либо отношения.**

В данном случае результат (ссора) мотивируется возможной суеверной предпосылкой. Эта поговорка встречается не только в большинстве славянских языков, в китайском языке есть фразеологизм с аналогичным значением: 水火不容 (букв.: *быть несовместимыми, как вода и огонь*). Этот фразеологизм употребляется, когда происходит ссора между друзьями и прежние отношения между ними уже невозможны, так же, как несовместимы огонь и вода. Существует еще один фразеологизм: 恩断义绝 (букв.: *дружеские связи разорваны*). Он означает, что дружеская привязанность прошла, произошла такая сильная ссора между друзьями, что даже если они случайно встретятся, то сделают вид, что не знакомы.

Таким образом, некоторые приметы и суеверия, существующие в жизни русского народа, находят свое отражение в русских фразеологизмах. Мы обнаружили ряд фразеологизмов, которые связаны с суевериями и приметами, относящимися к разным сторонам жизни русских. Например, говоря «ни пуха ни пера» и отвечая «к черту», мы связываем современность с периодом жизни Руси, когда люди занимались охотой и между охотниками часто использовалось это выражение как пожелание успеха.

Вспоминая черную кошку, мы понимаем, что черная кошка имеет негативное значение в рус-

ской культуре и связана с «нечистой силой», в отличие, например, от британской, где черная кошка воспринимается как положительный образ.

Фразеологизмы русского языка сравниваются в нашей работе с китайскими, имеющими аналогичное значение. На основании этого сравнения можно сделать выводы, что русские и китайские фразеологические обороты имеют схожие особенности. Во-первых, они состоят более чем из двух частей, то есть имеют сложную структуру. Во-вторых, обладают неизменяемой формой, то есть в состав фразы нельзя что-либо добавить или убрать. В-третьих, они обладают иносказательной сутью высказывания. Отличаются же они друг от друга тем, что русская фразеология включает в свой состав пословицы, поговорки и афоризмы. Китайские фразеологизмы обычно состоят из четырех иероглифов и не включают в себя пословицы, поговорки и афоризмы.

Язык – основной источник хранения мифов. Фразеология, отражая длительный процесс развития культуры народа, фиксирует и передает из поколения в поколение особенности менталитета народа, культурные коды и стереотипы. Анализируя представленные в нашей работе фразеологизмы, мы можем обнаружить, что суеверные представления русского и китайского народов имеют много общего, а также находили и находят отражение в современной жизни.

Литература

1. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 206 с.
2. Грушко, Е. А. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий / Е. А. Грушко, Ю. М. Медведев. – М. : Русский купец, 1995. – 560 с.
3. Зимин, В. И. Пословицы и поговорки русского народа. Большой объяснительный словарь / В. И. Зимин, А. С. Спириин. – М. : Феникс, 2008. – 592 с.
4. Фелицына, В. П. Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына, В. М. Мокиенко. – М. : Русский язык, 1990. – 224 с.
5. Конфуцианские императорские экзамены в Китае. – Режим доступа: <http://jj-tours.ru/adds/blog-china/2016-10-29-confucian-examination.html><http://jj-tours.ru/adds/blog-china/2016-10-29-confucian-examination.html>
6. Хао, Ц. Фразеологизмы китайского и русского языков, содержащих зоонимы: сопоставительный анализ / Ц. Хао, Е. Ю. Кошелева // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1701–1703.

РОЛЬ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДЧИКА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОНТЕКСТОВ

Возрастающая роль образования в современном обществе определяется научно-технической революцией и глобальной технологизацией наиболее развитых стран мирового сообщества. При этом уровень развития современных технологий в каждой стране зависит не только от развития соответствующей материальной базы, но еще в большей степени от интеллектуального потенциала общества, уровня развития образования в стране¹.

Проблема обучения переводу сегодня чрезвычайно усложнилась, поскольку кардинально изменились и усложнились условия приобщения специалиста к профессиональной информации. Причины этому – три взаимосвязанных фактора:

- 1) мировая технологическая революция;
- 2) глобализация и автоматизация средств обмена и доставки информации (Интернет);
- 3) глобализация языка общения, которым стал английский.

В последние десятилетия информационно-коммуникационные технологии полностью изменили наше представление о переводе как профессиональной деятельности. В качестве одного из основных направлений исследований перевода сегодня выступает поиск способов изучения трансформации переводческой деятельности в условиях взаимодействия социальных и технологических контекстов².

Переводчик сегодня должен обрабатывать большие объемы профессиональной информации, в которой присутствует большое содержание новизны, зачастую не обеспеченное доступными

справочными материалами, резко повысились объемы доступной специалисту информации, причем эта информация поступает к нему в электронной форме. Также информация стала иноязычной, большей частью англоязычной.

Одним из ключевых механизмов трансформации повседневной реальности в последние десятилетия стали технологии Веб 2.0. Новые возможности виртуального пространства дали ход развитию «культуры участия» (*participatory culture*)³ и продолжают активно размывать границы между понятиями труда и отдыха⁴.

Доступность цифровых инструментов в совокупности с рядом других факторов приводит к возникновению в переводческой системе координат новых явлений, переворачивающих наше представление о переводчике как о «вечном слуге»⁵ (*quintessential servant*).

В последние годы появляется все больше исследований, не ограничивающихся трактовкой перевода как профессии и направленных на его всестороннее изучение в условиях повсеместного распространения онлайн-среды. И. Гамбье говорит о категории интернет-пользователей, которые активно осуществляют переводческую деятельность, но зачастую не имеют никакого отношения к индустрии перевода⁶.

Благодаря возможностям онлайн-платформ новый пользовательский контент появляется в сети ежесекундно, при этом часть этого контента представляют собой переводы⁷.

По мнению Н. К. Гарбовского, текст перевода (или на более высоком уровне абстракт-

¹ Титарев, Л. Г. Информационные образовательные технологии и качество образования / Л. Г. Титарев, А. В. Хорошилов // *Материалы Всероссийской конференции «Роль информационных технологий при обучении на программе MBA»*. – М. : МЭСИ, 30–31 января 2003 г. – С. 241–260.

² Краснопеева, Е. С. Теоретико-методологические основания исследования пользовательского перевода в новых медиа на примере платформы YouTube / Е. С. Краснопеева // *Вестник Челябинского государственного университета*. – № 12 (408). – 2017. – С. 106.

³ Jenkins, H. *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics* // H. Jenkins, M. Ito, D. Boyd. – Wiley, 2015. – 160 p.

⁴ Rogl, R. *No work and all play – between labour, fun and exploitation in online translation communities* / R. Rogl // *European Journal of Applied Linguistics*. – 2016. – № 4 (1). – P. 117–138.

⁵ Simeoni, D. *The pivotal status of the translator's habitus* / D. Simeoni // *Target*. – 1998. – № 10 (1). – P. 1–39.

⁶ Гамбье, И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий / И. Гамбье // *Вестн. С.-Петерб. ун-та*. – Сер. 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2016. – Вып. 4. – С. 56–74.

⁷ O'Hagan, M. *Massively open translation: unpacking the relationship between technology and translation in the 21st century* / M. O'Hagan // *International Journal of Communication*. – 2016. – № 10. – P. 929–946.

ции) – переводной дискурс⁸ – является фактом принимающей культуры, который неизбежно оказывает на нее влияние⁹.

Разворачиваясь в условиях новой технологической реальности, перевод еще более явно проявляет свою природу как «важный социальный фактор, несущий на себе печать места, времени, условий своего создания и влияющий на эти место, время и условия; иными словами, как социальный акт»¹⁰.

«Перевод как междисциплинарное направление сегодня занял центральное положение в межъязыковой и межкультурной коммуникативистике (*communication studies*) (курсив мой. – Т. Ш.) – науке, изучающей гуманитарные аспекты коммуникации, развития информационных систем и средств, характер, формы, результаты их воздействия на социум»¹¹.

В этой связи весьма актуальным представляется рассмотрение роли перевода в глобальном общении с использованием английского языка в качестве *lingua franca*, языка XXI века, который играет главную роль в интернационализации научных знаний.

Доминирование английского языка в сфере обмена информацией и академическом дискурсе бесспорно. Это язык престижных конференций и журналов, международных исследовательских проектов, сфер инвестиций, международных валютных операций и банковского дела. Он получает все более широкое распространение как инструмент обучения в высших учебных заведениях. Так, согласно данным проекта «Тенденции изменения состава ППС» (*the Changing Academic Profession Project – CAP*), участниками которого стали 25000 ученых из 18 стран, расположенных на пяти континентах, на глобальном уровне 53 процента ученых используют английский язык для своих академических целей (17 процентов ученых используют его в качестве своего родного языка и 36 процентов – в качестве второго языка); 30 процентов используют его в преподавательской деятельности, что способствует

интеграции системы высшего образования¹².

В связи с интернационализацией знаний сегодня образовался значительный по объему рынок перевода на местные языки учебников для школ и вузов, а также научно-популярной литературы, адресованной широкому кругу читателей. Глобальное распространение английского языка привело к пересмотру некоторых традиционных терминов из области не только теоретической, но и прикладной лингвистики и литературоведения.

Так, появление транслингвальной литературы на английском языке¹³, которую также называют контактной литературой¹⁴, литературой билингов, заставило переосмыслить старое определение аутентичного текста как текста, созданного носителями языка. Сегодня говорят о носителях вариантов английского языка, поэтому тексты, созданные носителями вариантов английского языка, тоже аутентичны (если противопоставлять аутентичные тексты переводным)¹⁵.

Любой пользователь английского языка может создать аутентичный текст на своем локальном или региональном варианте английского языка, и эти тексты подлежат переводу, как и тексты, созданные британскими и американскими авторами.

Беспрецедентное доминирование английского языка в качестве *lingua franca* в научной сфере неизбежно привело к применению таких стратегий в переводе, которые обеспечивают высокий приоритет английского независимо от направления перевода (с локального или на локальный язык).

Тексты, которые переводятся на английский язык, существенно перерабатываются перед публикацией в международных журналах для того, чтобы переведенный текст был ясным и понятным для определенного сообщества, а тексты, переведенные с английского языка, как правило, близки к оригиналу. Обе стратегии укрепляют доминирующее положение английского языка, нивелируя особенности научного дискурса на иностранном языке и исключая альтернативные способы построения знаний¹⁶.

⁸ Гарбовский, Н. К. Перевод и «переводной дискурс» / Н. К. Гарбовский // *Вестн. Моск. ун-та.* – Сер. 22: Теория перевода. – 2011. – № 4. – С. 3–19.

⁹ Toury, G. *Descriptive translation studies – and beyond* / G. Toury. – Amsterdam, New York, 1995. – P. 27.

¹⁰ Тюленев, С. В. Что перевод системе? Что ему она? / С. В. Тюленев // *Логос.* – 2012. – № 3 (87). – С. 106.

¹¹ *Словарь терминов межкультурной коммуникации* / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедев, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. – М.: Флинта-Наука, 2013. – 632 с.

¹² Английский язык как лингва франка и интернационализация ученых. – Режим доступа: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/67/388/> (дата обращения: 09.05.2020).

¹³ Hansen J. *Making Sense of the Translingual Text: Russian Wordplay, Names, and Cultural Allusions in Olga Grushin's The Dream Life of Sukhanov* // *Modern Language Review*, 2012. – Vol. 107. – Part 2. – P. 540–558.

¹⁴ Kachru B. B. *The bilingual's creativity and contact literatures* // *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes* / Kachru B. B. (ed.). – Oxford, 1986. – P. 159–173.

¹⁵ Smith L. E. *Familiar Issues from a World Englishes Perspective* // *Культурно-языковые контакты* / под ред. З. Г. Прошиной. – Вып. 10. – Владивосток, 2008. – С. 67–73.

¹⁶ Мельничук, М. В. Роль перевода и переводчика в условиях глобализации знаний / М. В. Мельничук, В. М. Осипова // *Российский гуманитарный журнал.* – Т. 5. – № 4. – М., 2016. – С. 387.

К авторам, которые направляют материалы для публикации в международные научные журналы, в последние годы предъявляется ряд требований:

- придерживаться определенной иерархии в структурировании текста;
- строго разделять факты и суждения;
- избегать нестандартной терминологии и непривычных символов;
- полно, точно, доступно, правильно и логично излагать основные мысли, выводы, полученные в результате проведенного поиска¹⁷.

Статьи должны быть написаны на качественном английском языке в его британской или американской версии, при этом именно перевод делает возможным трансляцию знаний из доминирующей культуры в другую национальную культуру и наоборот. Роль переводчика в этом процессе является исключительно важной.

Для решения лингвистических, прагматических и культурологических проблем переводчик должен применять определенные стратегии. Ученые в области переводоведения выделяют две основные стратегии: доместикацию и форенизацию¹⁸.

Согласно определению Л. Венути¹⁹, *доместикация* – это адаптация иностранного текста к культурным ценностям языка перевода, а *форенизация*, напротив, заключается в этнодевиантном давлении на эти культурные ценности, при этом выделяя лингвистические и культурные отличия иностранного текста.

Таким образом, доместикация нацелена на создание переводного текста, который не включает «чужеродные» элементы текста-оригинала и воспринимается читателем как текст на родном языке. Выбор этой стратегии переводчиком значительно упрощает понимание, но при этом переведенный текст не отражает культурные и стилистические особенности текста-оригинала. Форенизация, напротив, обеспечивает сохранение специфических особенностей иностранного текста за счет использования тщательно подобранных языковых средств.

Выбор переводчиком стратегии зависит от целевой аудитории и функционального назначения переведенного текста. Эти же два критерия являются главными и при выборе переводчиком методов перевода. П. Ньюмарк считает, что в рас-

поряжении переводчика имеется восемь методов перевода²⁰.

Если переводчик ориентируется в большей степени на передачу особенностей исходного текста, то есть выбирает стратегию форенизации, то он использует для передачи такие методы, как дословный перевод (*word for word translation*), буквальный перевод (*literal translation*), адекватный перевод (*faithful translation*), семантический перевод (*semantic translation*).

Если же переводчик ориентируется на стиль и нормы переводного языка, то есть применяет стратегию доместикации, то в этом случае целесообразно использовать такие методы, как адаптация (*adaptation*), свободный перевод (*free translation*), идиоматический перевод (*idiomatic translation*) и коммуникативный перевод (*communicative translation*).

Как показывает практика, чем больше переводчик движется в сторону исходного языка (автора текста) или языка перевода (целевой аудитории), тем больше он отдаляется от собственно перевода.

В условиях глобализации экономики, функционирования социальных сетей, укрепления бизнес-контактов и интенсификации межкультурных обменов на Дальнем Востоке значительно возрос интерес к иностранной культуре, что явилось стимулом для переводчиков встраивать в перевод и популяризировать элементы иностранной культуры. Новые обстоятельства обусловили выбор форенизации в качестве переводческой стратегии. Но наблюдаемый сегодня очевидный перевес в сторону форенизации вовсе не означает отказ от доместикации; обе стратегии незаменимы и дополняют друг друга²¹.

Другая особенность содержания обучения переводчиков на Дальнем Востоке связана с географическим расположением данного региона. Мы находимся на перекрестке Востока и Запада, наши экономические и социально-политические контакты носят на себе отпечаток сплава европейской и азиатской культур. Это отражается и в языковом посредничестве.

Английский язык, выступающий в качестве *lingua franca*, в речи говорящих на нем азиатских народов имеет свои отличительные черты как в произносительном плане, так и на

¹⁷ Шаповалова, Т. Р. Организация учебно-исследовательской работы студентов филологических и педагогических специальностей вуза : учебно-методическое пособие по написанию учебно-исследовательских студенческих работ / Т. Р. Шаповалова, С. В. Курченко. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2009. – С. 42.

¹⁸ Seruya T., Justo M. *Rereading Schleiermacher: Translation, Cognition and Culture*. Springer-Verlag Berlin. Heibelberg, 2016. – P. 105.

¹⁹ Venuti L. *The Scandals of translation*. Taylor & Francis e-Library, 2002. – 210 p.

²⁰ Newmark P. *A Textbook of Translation*. – New-York. – Phoenix ELT, 1995. – P. 47.

²¹ Мельничук, М. В. Роль перевода и переводчика в условиях глобализации знаний / М. В. Мельничук, В. М. Осипова // Российский гуманитарный журнал. – Т. 5. – № 4. – М., 2016. – С. 390.

уровне грамматики и семантики²².

Если на уровне грамматики и фонетики причиной этих отличительных черт в основном являются интерференционные процессы, то на лексическом уровне особенности восточноазиатских разновидностей английского языка коренятся в необходимости выразить реалии восточной культуры, передать специфику восточного мировоззрения, вследствие чего английский язык обогащается новыми заимствованиями, романизированные формы которых представляют особую проблему для переводчиков, не владеющих восточными языками²³. Эти факторы привели к возникновению ряда проблем межкультурного общения.

Одной из них стала проблема *опосредованного перевода*, то есть перевода с языка-посредника, который может быть региональным вариантом мирового языка, испытывающим в той или иной степени интерференцию автохтонного языка, родного для говорящих на английском как на иностранном или втором языке²⁴.

Об опосредованном переводе (на уровне слова) можно говорить также в том случае, если в текст на языке-посреднике вкраплены реалии иноязычной культуры, в том числе имена собственные, перевод которых представляет определенные трудности в силу особенностей их графического оформления, малой фонетической и грамматической ассимилированности, нетрадиционных корреляций между исходным языком-посредником и языком перевода.

Исследуя проблемы контактной вариантологии, З. Г. Прошина приходит к выводу, что опосредованный перевод с английского языка на русский и с русского языка на английский текстов о Восточной Азии, то есть о Китае, Корее и Японии, представляет наибольшую сложность. Причина заключается не только в типологических различиях между языками, участвующими в переводной ситуации, и кардинальных различиях их систем письма, но также в конкуренции двух переводческих тенденций – прямого перевода (востоковедческая традиция) и опосредованного.

Как показывает практика, взаимопонимание невозможно без определенного багажа фоновых знаний, касающихся специфики восприятия, особых культурных традиций, своеобразия пра-

вил этикета представителей разных культур.

Тот факт, что переводчик является связующим звеном не просто между двумя коммуникантами и текстами, а между представителями двух различных культур, социальных сфер общения, выдвигает в ряд актуальных несколько проблем:

1) проблему интеграции переводческих исследований с достижениями теории межкультурной коммуникации и лакунологии;

2) создание спецкурсов по межкультурным аспектам перевода;

3) обучение переводчиков с английского (как и других европейских плюрицентричных языков, каковыми являются немецкий, французский, испанский, португальский, русский) не только прямому переводу текстов, но и опосредованному переводу.

Таким образом, новые условия деятельности переводчиков в условиях взаимодействия социальных и технологических контекстов диктуют ориентацию их подготовки на потребности регионального рынка.

Современная практика перевода все более опирается на скопос-теорию, согласно которой переводческий акт неразрывно связан с коммуникативной ситуацией и ориентирован на ожидания получателя (инициатора) перевода.

Например, на Сахалине нужды клиентов связаны, прежде всего, с областями хозяйства, которые доминируют в регионе и составляют его специфику (нефтегазовая, рыбная промышленность, лесобработка, транспорт, связь и др.). Вместе с развитием промышленности и сельского хозяйства в данном регионе остро стоит вопрос о развитии инфраструктуры.

Насущной потребностью является подготовка переводчиков социального профиля (*community interpreters*), занимающихся урегулированием проблем межкультурного контакта (в суде, в сфере образования, здравоохранения, туризма), то есть являющихся языковыми и социальными посредниками одновременно.

Для того чтобы грамотно и компетентно выполнить перевод, переводчик должен понимать, о чем идет речь в тексте-оригинале, а для этого быть специалистом в данной области, хотя узкая специализация подготовки переводчиков в наше время достаточно условна.

²² Прошина, З. Г. Английский язык как инструмент опосредованного перевода с некоторых языков Восточной Азии на русский язык / З. Г. Прошина // Университетское переводоведение. – Вып. 1: Первые Федоровские чтения. – СПб., 2000. – С. 169–175.

²³ Прошина, З. Г. Английский язык и культура народов Восточной Азии / З. Г. Прошина. – Владивосток : изд-во Дальневост. ун-та, 2001. – 474 с.

²⁴ Прошина, З. Г. Передача китайских, корейских и японских слов при переводе с английского языка на русский и с русского языка на английский: Теория и практика опосредованного перевода / З. Г. Прошина. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 158 с.

РАЗДЕЛ III

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН



ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА (РУССКО-ЯПОНСКАЯ ПРОГРАММА RJE3)

В статье обобщен опыт международного сотрудничества российских и японских университетов в рамках Международного японо-российского проекта RJE3. Автор исследует значение и важность процесса интернационализации высшего образования. Глобализация международного рынка труда формирует новые требования к современным специалистам. Автор рассматривает новые глобальные компетенции, формируемые в процессе академической мобильности, также уделяется внимание реализации российско-японского проекта, направленного на подготовку специалистов в Дальневосточном регионе. В работе показано, как программа реализуется в контексте двух образовательных систем. Результаты опроса участников программы подтвердили, что основные цели проекта достигнуты и он выгодно отвечает требованиям международного рынка труда для будущих отношений между Россией и Японией.

Introduction

Globalization affects different sectors of society including higher education as it has intensified the mobility of ideas and people in this sector. It has caused dramatic changes to the character and functions of higher education in many countries around the world. Higher education systems in both Europe and Asia have recently been going through significant restructuring processes to enhance their competitiveness in the global market¹. Globalization's effects on higher education are becoming a major issue of discussion. Recently, a considerable literature has been growing up around the theme of internationalization of higher education institutions (Cohen A., 2013, Knight J., de Wit H., 2012) following a steady increase of globalization and regionalization. Worldwide, the majority of educational institutions place a high importance to inter-

nationalization, with Europe topping the list in this regard, followed by North America, the Middle East, the Latin America and the Caribbean². Globalization forces have accelerating the pace of internationalization of higher education, especially when contemporary universities are increasingly influenced by diversification, expansion, privatization, marketization, and other trends (Albach & Teichler, 2001; Mok, 2006)³.

The calls for internationalization of universities have become increasingly popular in influencing not only the way university curriculum is designed but also the way university research and management is organized (de Wit, 2006) Many attempts at defining the term "internationalization" have been made by the researchers. Internationalization in higher education denotes "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education"⁴. It also refers to the process of integrating an international or intercultural aspect into the teaching, research and service functions of internationalization.

What is really new today is the intensity and the extent of internationalization activities taking place in contemporary universities. The international activities of universities dramatically expanded in volume, scope, and complexity during the past two decades. These activities range from traditional study-abroad programs, allowing students to learn other cultures, to providing access to higher education in countries. Other activities stress upgrading perspectives and skills of students, enhancing language programs, and providing cross-cultural understanding (Knight, 2013).

Universities participate in international activities and use international programs to provide international and cross-cultural perspective for their students and to enhance their curricula. Campus-based

¹ Jibeen, T., Khan, M. A. (2015) *Internationalization of higher education: potential benefits and costs. International Journal of Evaluation and Research in Education.* – Vol. 4. – P. 196.

² Fadi M. Al Shalabi. (2011) *A Comparative Study on Internationalization and the Role of International Offices at Selected Middle Eastern and German Universities. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Economics and Social Sciences at the Faculty of Social Sciences, University of Kassel.*

³ Albach P. G., Knight, J. (2007). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. Journal of Studies in International Education.* – P. 290–305.

⁴ Knight, J. (2013) *The changing landscape of Higher Education Internationalization – for better or worse? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 17 (3).* – P. 84–90.

internationalization initiatives include study-abroad experiences, curriculum enrichment via international studies majors or area studies, strengthened foreign-language instruction, and sponsorship of foreign students to study on campus. Traditional internationalization is rarely a profit-making activity, though it may enhance the competitiveness, prestige, and strategic alliances of the college.

Coping with the growing pressures of globalization, universities around the globe have become more internationally active through increased students and staff mobility. The cross-cultural principle of mobility forms such approaches as partnership, solidarity, high quality, accessibility, and effectiveness in education. Under these conditions, the social value of specialists training process that is adequate to the needs of the global economy and international labor market, increases significantly.

Competencies for Global Labor Market

The globalization of international labor and education form new requirements for modern specialists. Professional training at the university should be focused on future professional activities in the international labor market, labor mobility, work in transnational companies. It is necessary that the level of training of graduates should meet not only Russian, but international standards as well.

According to the National Association of Colleges and Employers (NACE, 2018), there are eight key competencies that most employers want to see in candidates. These competencies include: critical thinking/problem solving, oral/written communications, teamwork/collaborations, digital technology, leadership, professionalism/ work ethic, career management, and global/intercultural fluency.

The internationalization of education also facilitates in creating the “international characteristics” fostered in students that desirable in a global economy such as international-mindedness and open-mindedness, second language competence, flexibility of thinking, tolerance and respect for others. This phenomenon also develops ethical commitment to allow students to examine their implicit and explicit beliefs and develop a sense of responsibility and civic engagement. Students often cite how the experience has led to intellectual, cultural, and personal development, strengthen their interpersonal skills. Some scholars believe studying abroad and student exchanges are powerful internationalizers of higher education (Burn, 2002), others believe that combining education and work experience in an international context would greatly enrich students’ learning experiences.

Academic mobility automatically and often subconsciously develops in students certain qualities: the ability to choose the ways of interaction with the outside world; ability to think in a comparative aspect; intercultural communication ability, ability to change self-perception; the ability to view their country in a cross-cultural aspect.

RJE3 Program

Sakhalin State University is a public higher education institution located in the town of Yuzhno-Sakhalinsk, Sakhalin Region, officially accredited and recognized by The Ministry of Education of Russian Federation. It offers courses and programs leading to officially recognized higher education degrees (bachelor, master) in several areas of study. Sakhalin State University offers training some bachelor’s programs, master’s programs and postgraduate programs. At the moment this is the only state university in the region that contributes to drawing population into this resource-rich and strategically important region of Russia.

One of the most significant international projects of Sakhalin State University is the participation in the RJE Program (officially known as the East Russia-Japan Expert Education Program). The RJE Program was supported by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (MEXT). Hokkaido University works with Russian Far East Universities on the creation of an international collaborative educational system that produces professional groups to play leading roles in the Far East and the Arctic Circle. The Program is intended to develop professional groups that play to work in the field of sustainable environment, sustainable culture and sustainable development. The membership includes a core of five universities in the Russian Far East, several graduate schools of Hokkaido University, and from local governments and industries in Hokkaido and the Russian Far East.

The RJE3 Program’s basic subject courses were officially launched in August 2015, and were attended by 42 students (25 from Russian partner institutions and 17 from Hokkaido University). The objectives of the program are: to disseminate the information on the RJE3 Program to Japanese and Russian students as well as companies and local governments that may employ graduates; to formulate a consensus on the expertise necessary for the sustainable development of Hokkaido, the Russian Far East and East Siberia and their geographical characteristics among universities, companies, local governments and other stakeholders; to share a common recognition of the value inherent in collaboration among related parties toward human resource cultivation that contributes to the sustainable development of the aforementioned regions, and to hold discussions toward the construction of a collaborative framework; to provide information on specific skills necessary and on educational/internship programs supporting the acquisition of such skills with questions from selected students, and to highlight collaboration between universities and companies/local governments concerning human resource cultivation for the acquisition of skills. Professionals from various fields, who have been involved in exchange between Japan and Russia participate on discussions on previous exchange situations and the

potential benefits of the educational programs for the future relations between Japan and Russia.

Sakhalin State University participating in the project set the following objectives: to attract overseas students to the university; to advance syllabus for students' exchange programs; to develop collaborative courses; to create joint degree program with counterpart universities; to improve the academic mobility transfer system; to promote joint research opportunities; create multicultural learning environment.

The RJE3 Program offers a four-step curriculum consisting of preparatory subjects, basic subjects, specialized subjects and advanced subjects. Of these, basic subjects are considered essential because they provide unique opportunities for all participating students from Japan and Russia to gather at Hokkaido University for multidisciplinary studies on regional issues in the Far East and Arctic Circle. Basic Subjects consist of lectures (introduction to RJE3, 2 credits) and field practice (Seminar of RJE3, 2 credits). Students apply for Basic Subjects that are offered every August. The Basic Subjects form an omnibus liberal education program and all participating students in the RJE3 from Japan and Russia attend lectures for these subjects. The number of credits for the basic subjects is 4 (2 credits for lectures + 2 credits for field practice) and the duration of each subject lasts about two weeks. If necessary, students are requested to take Prep Subjects that are offered at the universities at their home countries before taking the Basic Subjects in order to understand the cultures and languages their of host countries.

To advance a higher level of education after completing the Basic Subjects, students have to take specialized subjects at their host universities and returning to their home countries. Specialized Subjects give students four credits or more and last half a year. Programs integrate humanities and sciences that provide students with expertise while developing comprehensive knowledge in the fields of environmental assessment, cultural diversity, soil and productivity, regional resource development and disaster prevention management.

After completing the Specialized Subjects at their host universities and returning to their home countries, students engage in internships or write papers, among activities, as Advanced Subjects at their home universities or RJE3 program participating universities. As a general rule, Advanced Subjects give students two credits or more.

Specialized Subjects	Deepening exercise in characteristic subjects at a university in a foreign country that are not available at the home university <i>Study abroad aimed at earning credits</i> RJE3 Seminar II – inter-graduate school course (by Hokkaido University)
Basic Subjects	Strengthening basic academic skills through multidisciplinary lectures on regional issues and on-site training <i>Introductory lectures and field work training</i> RJE3 Introduction, RJE3 Seminar I –inter-graduate school courses
Prep Subjects	Acquiring general knowledge about the history, culture, language and social situation both in Japan and Russia RJE3 Special Basic Seminar-International Exchange Course

For the RJE3 Program, two levels of completion certificates are issued. Basic Subjects completion certificates: certificates issued by Hokkaido University to students who took Basic Subjects of the RJE3 Program and satisfy the standards for bestowing the certificates. RJE3 Program joint completion certificate: certificates jointly issued by the students' home universities and host universities to students who received 8 credits for the RJE3 Program, earned degrees at their graduate schools, and satisfy the standards for bestowing the certificates.

Hokkaido University students are awarded Inter-Graduate School subject credits, and Russian students have their credits recognized by their home universities. Thirty-seven Japanese and Russian students who completed both the lecture and field practice subjects were awarded completion certificates after joint evaluation by Japanese and Russian Faculty Members.

Source: <https://rje3.oia.hokudai.ac.jp/ru/>

Forming the University Network with Quality Assurance

In this program launched in 2014, the number of students dispatched from Sakhalin State University to Hokkaido University significantly increased. It can be said that there is a steady need among Hokkaido University Students to study in Russia as more students express the hope to study in Russia for at least three months. Students have been dispatched in even numbers to the five Russian Far East partner universities – all institutions with their own distinct characteristics – based on a system that can meet the diverse needs of students.

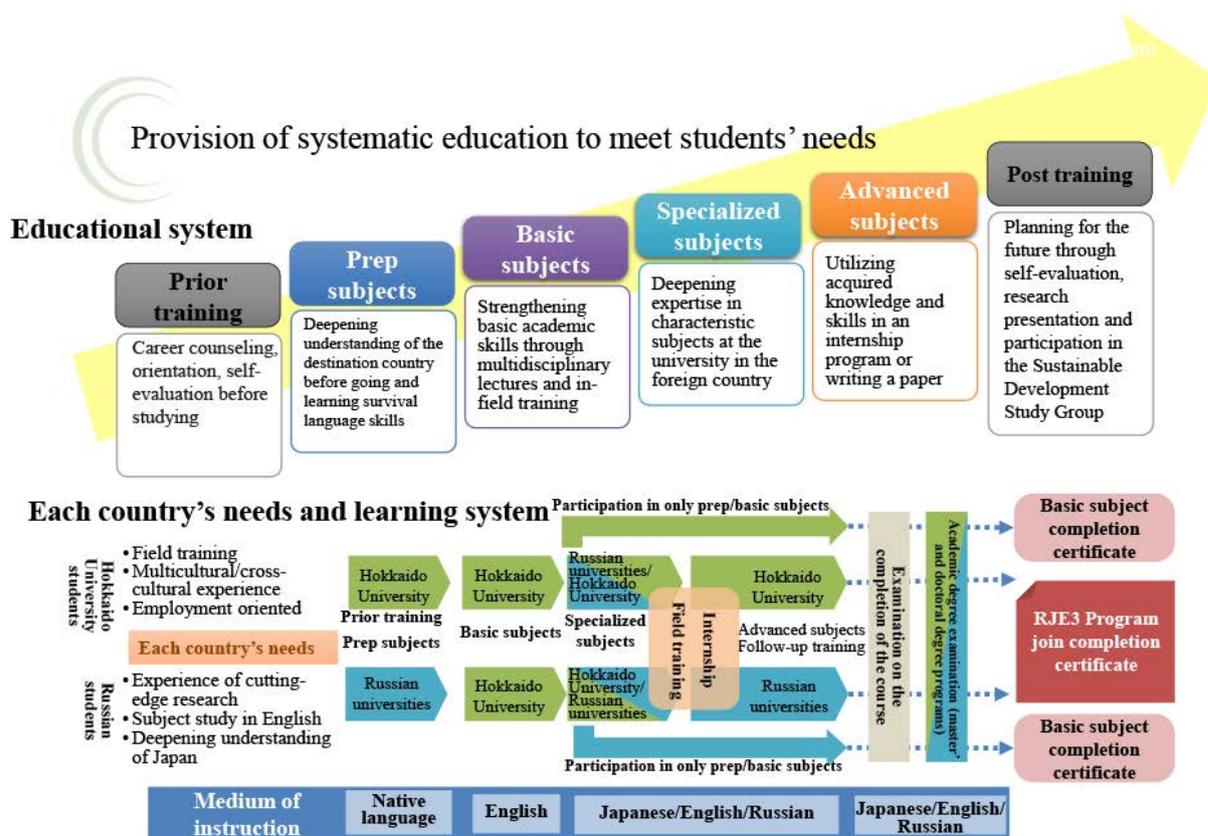
The international steering committee met to clarify the basic formulations of the educational curriculum and coordinate the structure of the RJE3 Consortium as a way of helping Russian/Japanese students and academic staff to run the program. The East

Table 1

Four stage educational curriculum

Advanced subjects	Using knowledge and skills acquired through various subjects in an internship program or by writing a paper RJE3 special seminar- inter-graduate school course
-------------------	--

Provision of systematic education to meet students' needs



Russia- Japan Expert education Consortium (RJE3 Consortium) was formed based on the achievements and networks regarding joint field studies developed between Hokkaido University and Russian Universities in terms of the environment, natural disasters, ethnic groups, languages, cultures and other areas. With a track record of achievement based on decades of collaborative research, Hokkaido University and Russian Universities work closely together on the formulation of educational programs that will produce experts capable of playing important roles in environmental sustainability, culture and development in the Far East and Arctic Circle.

Developing Global Qualities

The survey showed that participants noted that as a result of participation in the program, they had important qualities. Participants said that the Program allowed them to gain the flexibility of thinking.

"The good point field in RJE3 program is its interdisciplinarity. Our lecture course and lectures themselves have revealed that "interdisciplinarity" is not just a trendy word for hiding chaotic mess of theories and investigations. It was interesting how archeology, ecology, politics and cultural studies combined in such complex research of Northeast Asia and Arctic zone and also how well organized and structured it was. Even if I'm now engaged in archeology or climate sciences I found all the infor-

mation I learn very exciting and useful for me as a researcher and as a person. Discussions on different topics about Far East and Hokkaido interactions in economic, political and cultural spheres also had a big influence on my mind, so I have a lot of new ideas to think about and use them in my research projects."

According to the listeners, the interdisciplinary nature of the program has provided a deeper understanding of international issues.

"... I think in future it is possible to create RJE3 analogues and deepen some specific topics (politics, economics, culture, etc.) or expand our topic list with linguistics, anthropology and philosophy. And of course I want to take part in such program not only as listener, but as a lecturer too".

The program helped students be aware of their own cultural tradition and perspectives in relation to other cultures and their perspective. One of the participants mentions in the interview.

"Participation in these courses gave me an unforgettable and incomparable experience in the socio-cultural terms, in professional and personal development. There was a lot of information about culture, ecology, economics and political development. I got new knowledge in my specialty. Now I know that in my future career we will cooperate with Japanese colleagues and exchange knowledge and experience. ... This is an excellent opportunity to get

acquainted with the educational system and culture of another country, to acquire the skills of independent life, to establish new contacts, to improve English and start learning another foreign language.”

“The communication with the students from other countries made me think about the opportunity to learn architecture across the countries.”

The interview also revealed the formation of a number of important qualities, such as the ability to view their own country in a cross-cultural perspective.

“Participating in RJE3 Program gave me a lot information about similarities and differences of Russia and Japan in different aspects. ... Now I understand that living in Russia we don't really know important things about Japan. The same situation is in Japan – people don't know real things about Russia”.

Some respondents mentioned that they managed to improve their communication skills, overcome language barriers, develop English language competence. They get such important qualities as tolerance and respect for others. Some participants speak about it in their final reports.

“Particularly strong impact of this practice is on my level of English. Also this experience helped me to overcome language barrier in communication with foreigners. I participated only in introduction of the program, but it has changed my life, my vision of the world “.

“I felt the importance of English as a common language”.

“I started to think about learning language intensively to tell my opinion to others rather than language learning for grade. In addition, knowledge of architecture overseas made me feel that I wanted to experience and learn more of it.”

Students often cite how the experience has led to intellectual, cultural, and personal development.

“After discussing the problems of the environment, I began to understand the scale of environmental problems better, not only around the world but also of the Far East, in particular. It has been proposed and discussed interesting solutions of the environmental problems through joint cooperation.”

Source: <https://rje3.oia.hokudai.ac.jp/en/category/experiences-of-students/>

Conclusion

Participation in RJE 3 Program has created an international collaborative educational network. Universities have implemented a common recognition system developing the criteria for mutual recognition of study, transfer credit hours system and the guidelines for the comparison of courses and the quality of educational services provided by the partner universities. To construct a collaborative framework Japanese and Russian professionals from various fields have been involved in lectures

and discussions.

Aiming to prepare specialists who play leading roles in the development of the Far East Region, necessary competences were highlighted in the process of study. This educational and internship program supports the acquisition of new generation competences developing comprehensive knowledge in different fields and important global qualities: the ability to choose the way of interaction with outside world; the ability to think in comparative perspective, the ability to cross-cultural communication. It helps to prepare students to think globally and inclusively, to consider issues from a variety of perspectives and world views, understand the basic tenets of multicultural worldview. The program involves a wide language training: the improvement of foreign (mainly English) language communication skills.

In addition to the formation of common global competences, the Program is of great importance for the globalization of the Region. It introduces the courses that allow the participants to study the specifics of inter-regional integration, the characteristics of regional cultures, the specifics of their intercultural communication, cultural relations, legal and documentation basics, the traditions of domestic and world recognized scientific schools and others. It benefits to meeting the requirements of international labor market and understanding the specific of inter-regional cooperation, as well as advanced experience of foreign countries.

The results of the survey have proved that participation in RJE3 Program helps to extend the professional and social horizons of future experts. The organization of foreign training program shows the role of university partnerships in training a new generation specialists which is aimed at further refinement of specialist training, creates added incentives and prospects for faculty and students in their work and study, and develops good neighborly relations between the countries of the Far Eastern Region.

References

1. Albach P.G., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 290–305.
2. Deem, R., Mok K.H., Lucas L. (2008). Transforming Higher education in whose image? Exploring the Concept of “World-class” Universities in Europe and Asia. *Higher education Policy*, 21, 83–29.
3. Fadi M. Al Shalabi. (2011) A Comparative Study on Internationalization and the Role of International Offices at Selected Middle Eastern and German Universities. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Economics and Social Sciences at the Faculty of Social Sciences, University of Kassel.
4. Jibeen T., Khan M.A. (2015) Internationalization of higher education: potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Re-*

search in Education. – Vol. 4. – P. 196–199.

5. International Trends in Learning Abroad (2016) The Australian National University Davina Potts, The University of Melbourne. Supported by the Australian Government Department of Education and Training, 32 p.

6. Knight, J. (2013) The changing landscape of Higher Education Internationalization- for better or worse? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 17 (3), 84–90.

7. Krechetnikov, K., Pestereva, N., Rajovic, A. (2016). Prospects for the development of internationalization of higher education in Asia. European Journal of Contemporary Education, Vol.(16), Is.2, 229–238.

8. East Russia-Japan Expert Education Program <https://rje3.oia.hokudai.ac.jp/en/about/>

9. National Association for Colleges and Employees. – URL: <https://www.tsnm.com/events/national-association-colleges-and-employers>

ТРУДНОСТИ КОММУНИКАЦИИ АСПИРАНТОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ПРОГРАММЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ RVJ3

Академическая мобильность является одним из основных принципов Болонской декларации и одним из важнейших направлений деятельности современного учебного заведения. Она призвана способствовать улучшению качества высшего образования, повышению эффективности научных исследований, установлению внешних и внутренних интеграционных связей, использованию мировых образовательных ресурсов.

Болонская декларация так формулирует задачи в данной области: «Способствовать мобильности за счет преодоления препятствий. Повышение уровня академической мобильности – одно из основных направлений Болонского процесса»¹. Под академической мобильностью понимается перемещение учащегося или сотрудника, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение².

Обучение по программам академической мобильности направлено на решение важной задачи – формирование мультикультурной личности, признающей культурный плюрализм и поддерживающий его. Академическая мобильность автоматически и часто подсознательно развивает в студентах определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации, способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте. Кросскультурный принцип мобильности формирует такие подходы, как партнерство, солидарность, высокое качество, доступность, эффективность в образовании.

Развитию академической мобильности студентов в контексте процессов глобализации и интернационализации высшего образования уде-

ляется внимание отечественных и зарубежных ученых. Вопросами глобализации занимаются такие ученые, как А. Козмински, Л. В. Яроцкая. Интернационализацию как глобальный интеграционный процесс изучают: профессор Г. Альтба, А. С. Емельянова и Ф. Х. Соколова, А. Козмински, Е. Г. Леонтьева, А. П. Лиферов, Дж. Кнайт, П. Н. Осипов и Ю. Н. Зиятдинова, А. И. Пирогов, П. Скот, Ю. Тейчлер и другие ученые.

Как важнейший показатель интегрированности современного образовательного пространства академическая мобильность входит в один из критериев эффективности российских вузов. Международные контакты ориентированы на расширение возможностей обмена опытом в академической среде. На сайтах российских вузов представлена информация о реализуемых программах академической мобильности. Вузы разных регионов РФ формируют свои программы мобильности исходя из географического положения, ориентируясь на наиболее близкие к ним страны. Университеты Дальнего Востока Российской Федерации ведут активное сотрудничество с вузами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Азиатско-тихоокеанское образовательное сотрудничество идет по пути взаимной интеграции образовательных систем стран региона. Сахалинская область принимает активное участие в международном сотрудничестве: так, единственный островной вуз России (Сахалинский государственный университет) реализует программы академической мобильности с вузами КНР: Харбинский педагогический университет, Харбинский университет коммерции, Харбинский дальневосточный политехнический университет; Кореи: Университет туризма Чеджу, Пусанский университет иностранных языков, Университет Донсо, Университет Донгук; Японии: Международный университет Саппоро, Университет Тэнри, Университет Хоккай Гакуэн, Университет Хоккайдо, Университет Токай и др.

В связи с этим встает вопрос о готовности участников программ академической мобиль-

¹ Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования в Европе / В. И. Байденко. – М. : Научно-исследовательский центр качества профессиональной подготовки, Российский новый университет – 2002. – 250 с.

² Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. – М. : изд-во МГУ, 2007. – 208 с.

ности к функционированию в инокультурной среде и о связи академического пространства с социокультурными спецификами. Целью данной статьи является выявление трудностей коммуникаций образовательного процесса как культурно-специфичного пространства на примере аспирантов, участвующих в программе академической мобильности «East Russia Japan Expert Education Program (RBJ3)». «East Russia Japan Expert Education Program (RBJ3)», или российско-японская программа обучения подготовки экспертов, предназначена для развития человеческих ресурсов, играющих ведущую роль в создании устойчивого будущего на Дальнем Востоке и за полярным кругом.

При подготовке к участию аспирантов в программе академической мобильности RBJ3 одним из требований является уровень языковой подготовки. Процесс коммуникации, без которого невозможен обмен знаниями, подразумевает владение как минимум одним иностранным языком. Часто языком программ академической мобильности является английский язык. Участники программ академической мобильности, как правило, находятся в стадии освоения языка, что влияет на уровень успешности межкультурной коммуникации.

Несмотря на то, что студенты, приезжающие на обучение в другую страну, – это социализированные зрелые личности, имеющие определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации, они способны легко адаптироваться в новом культурном окружении. Ниже представим результаты опроса аспирантов, успешно завершивших обучение по программе академической мобильности East Russia Japan Expert Education Program. Отметим, что большинство аспирантов имеют базовый и средний уровень владения английским языком.

Все респонденты отметили, что во время обучения сложности были на начальном этапе. Общение в середине обучения уже было проще, некоторые японские фразы аспиранты запомнили. Далее сложностей не возникало, преподаватели в университете отлично говорили по-английски, были готовы подробно все объяснить. Технические курсы были на английском языке, только некоторые презентации на семинарских занятиях велись на японском – тогда аспирантам было необходимо ориентироваться по картинкам. С любыми вопросами можно было обратиться к профессорам на кафедре. Также сотрудники программы были отзывчивы, к ним можно было

обратиться не только по вопросам организации обучения, но и по бытовым вопросам. Каждого аспиранта курировали англоговорящие японские студенты, которые помогали во всем, в том числе и в оформлении первоначальных документов, таких, как регистрация местожительства, оформление банковского счета и получение ID.

Участники программы отметили единственную трудность – коммуникации порой мешал менталитет японцев (застенчивость), и поэтому общение зачастую было не таким эффективным. Помогала инициативность в выстраивании общения. Трудности возникали и в повседневной жизни, так как не везде в Японии говорят по-английски, помогал переводчик на телефоне и фото. В качестве пожеланий будущим участникам программы академической мобильности аспиранты порекомендовали больше отводить времени на изучение перед стажировками культуры других стран и языка на базовом уровне.

Подводя итог, следует отметить, что при подготовке аспирантов стоит уделить внимание социокультурной и социолингвистической компетенции, развивать умения различать разнообразия культур, сравнивать культурный опыт представителей различных культур, нормы и ценности, принятые в изучаемых культурах, и т. д. Но одновременно нужно развивать и когнитивно-стратегический блок, который заключается в развитии коммуникативной компетенции, которая характеризуется определенным уровнем владения языком и рассматривается как способность решать средствами иностранного языка актуальные для обучающихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни.

Литература

1. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. – М. : изд-во МГУ, 2007. – 208 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования в Европе / В. И. Байденко. – М. : Научно-исследовательский центр качества профессиональной подготовки, Российский новый университет, 2002. – 250 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Культура речи проявляется в процессе речевой деятельности, которая имеет осознанный, целенаправленный, творческий характер. Однако часто культура речи изучается только как совокупность языковых норм. Такой подход не может полностью реализовать главную задачу культуры речи, а именно – создание целесобразной, эффективной и корректной речи, поэтому нам представляется важным посвящать на занятиях больше времени изучению ее коммуникативного аспекта.

Коммуникативные нормы культуры речи имеют свою специфику. С одной стороны, эти нормы во многом являются отражением этических установок говорящего. С другой стороны, все языковые нормы являются коммуникативно ориентированными. При этом коммуникативные нормы вариативны в большей степени, чем другие. Они предлагают говорящему выбор стратегии общения и требуют уточнения рамок конкретной речевой ситуации. Это помогает участникам общения определиться со своей коммуникативной ролью и продумать конкретные шаги по ее воплощению.

В коммуникативных нормах, в отличие от этических и языковых, почти невозможны строгие предписания, поэтому данные нормы – в большей степени рекомендации. При этом нарушение коммуникативных норм обычно не остается незамеченным. В зависимости от того, насколько грубым было это нарушение, последствия могут быть выражены в отказе собеседника от коммуникации, в прерывании общения, в недостижении цели общения.

Овладение коммуникативными нормами требует определенного подхода, поэтому наряду с изучением теоретических положений следует уделять значительное внимание практическим занятиям, которые предполагают активное включение студентов в процесс обучения. Реализовать эти задачи можно с помощью интерактивных методов деловой игры и «кейс-стади».

Практические задания по теме «Коммуникативный аспект культуры речи» можно объединить в три группы:

- 1) работа с текстами, анализ представленных в них речевых ситуаций;
- 2) анализ речевых ситуаций общего характера;
- 3) анализ речевых ситуаций профессионального характера.

Задания первой и второй групп будут общими для студентов всех направлений подготовки, а третья группа заданий будет профессионально ориентирована на каждое отдельное направление.

В качестве задания **первого типа** студентам предлагается для анализа текст рассказа А. П. Чехова «Братец».

После прочтения текста студенты должны ответить на ряд вопросов:

- Кто является участниками общения?
- Каковы коммуникативные цели каждого из них?
- Какие средства применяют коммуниканты для достижения своих целей?
- Соблюдаются ли коммуникативные и этические нормы речи в процессе общения?
- Достигли ли участники общения своих коммуникативных целей?

Итогом работы над текстом становится совместное обсуждение, в ходе которого студенты обмениваются мнениями по поводу представленной ситуации общения и степени соответствия речевых действий ее участников коммуникативным и этическим нормам речи.

Задания второй группы направлены на выработку тех или иных общих коммуникативных навыков, они предусматривают работу в парах или группах и предполагают обязательный анализ результатов выполнения каждого задания.

Задание 1 (выполняется в группе). Один из учащихся рассказывает о том, что произошло с ним сегодня утром. Затем один из членов группы пытается точно воспроизвести его рассказ, другой выделяет и озвучивает только основные и наиболее значимые элементы рассказа, третий – интерпретирует рассказ.

После каждого пересказа у рассказчика спрашивают, правильно ли передана мысль, это ли содержание рассказчик хотел донести до группы. Задание выполняется до тех пор, пока не будет найден адекватный вариант передачи смысла исходного рассказа.

Задание 2 (выполняется в группе). Учащимся предлагается представить следующую ситуацию: все члены группы плывут на корабле. Каждый участник по очереди сообщает, что видно вокруг, что происходит на борту. Так продолжается до тех пор, пока все не выскажутся. Потом учащимся сообщают, что корабль прибыл в пункт назначения и поворачивает назад, и участ-

ники должны «повторить» весь путь до порта отправления, воспроизводя сказанное ранее, но в обратном порядке.

После выполнения задания следует обсудить в группе, почему важно внимательно слушать собеседников, запоминать детали сообщения, как это влияет на исход общения и достижение коммуникативных целей.

Задание 3 (выполняется в парах). Один из членов пары получает задание, которое необходимо выполнить в процессе общения (другой член пары задания не знает). Например, в первой паре один из участников во время разговора делает непроницаемое лицо и никак не реагирует на слова собеседника. Во второй паре один из членов должен усердно кивать и преувеличенно отражать эмоции партнера. В третьей паре один из коммуникантов принимает ту же позу, что и собеседник, но в процессе общения должен резко изменить ее. При этом участник, получивший задание, должен внимательно следить за состоянием собеседника.

Это задание позволяет учащимся оценить важность невербальных средств общения и прийти к выводу, что подражание позе и жестам партнера создает комфортную обстановку разговора, помогает собеседнику раскрыться.

Задание 4 (выполняется в группе). Все участники группы садятся в круг, каждый должен внимательно посмотреть на соседа слева и сделать ему комплимент. Во время высказывания все участники должны внимательно слушать выступающего. Тот участник, которому сделан комплимент, должен поблагодарить, а затем сделать свой комплимент участнику, сидящему слева от него, и так по кругу, пока все участники не обменяются комплиментами.

При выполнении этого задания необходимо обратить внимание участников на два важных момента. Во-первых, в комплименте лучше упомянуть какое-то значимое качество человека, а не отдельные детали одежды, украшения и т. д. Во-вторых, правильно принимать комплименты не менее важно, чем делать их.

Задания третьей группы направлены на отработку коммуникативных навыков в профессионально ориентированных ситуациях общения. В качестве примера приведем задания для направления подготовки «Экономика».

Задание 1 (выполняется в группе). Коллектив учащихся делится на несколько групп по три-четыре человека. Каждой группе предлагается своя коммуникативная ситуация. Задача группы – проанализировать ситуацию, разработать варианты стратегии общения, обсудить их, выбрать наиболее конструктивные приемы. После обсуждения каждая группа должна представить инсценировку своей ситуации, где и будет показано решение. Затем все учащиеся обсуждают эффективность предложенных речевых средств и возможные пути достижения целей общения.

Ситуации для анализа:

1. Ваш подчиненный старше вас, он обладает статусом, пользуется большой популярностью у деловых партнеров, решает любые проблемы. Но у вас не сложились отношения с этим работником – он не воспринимает вас как руководителя. В его работе вы нашли недочеты и решили высказать ему замечания, но по опыту вы знаете, что он негативно воспринимает критику. Как вы поступите?

2. Вслед за кратким выговором вы сказали работнику несколько приятных слов. Наблюдая за ним, вы заметили, что он быстро повеселел, начал шутить. В конце разговора вы поняли, что критика, с которой вы начали разговор, не была воспринята и уже забыта. Что вы предпримете?

3. Всякий раз, когда вы ведете серьезный разговор с одной из ваших подчиненных, критикуете ее работу и спрашиваете, почему она так поступает, она отделяется молчанием. Вам это неприятно, вы не знаете, с чем связано ее молчание, воспринимает она критику или нет. Что следует предпринять, чтобы изменить ситуацию?

4. Когда вы критикуете свою сотрудницу, она реагирует очень эмоционально. Вам приходится каждый раз заканчивать разговор раньше задуманного. В очередной раз после ваших замечаний она расплакалась. Как добиться того, чтобы довести разговор до конца?

5. Вы приняли на работу молодого способного специалиста. Он отлично справляется с работой, клиенты им очень довольны. Но при этом он резок и заносчив в общении с коллегами. Вы каждый день получаете жалобы, а сегодня поступило письменное заявление по поводу его грубости. Какие замечания и каким образом необходимо сделать молодому специалисту, чтобы изменить его стиль общения?

Задание 2 (выполняется в парах). Учащимся предлагается разбиться на пары и разыграть одну из ситуаций общения заказчика и клиента. Каждая из пар представляет небольшой диалог с возможным вариантом решения проблемы, затем вся группа коллективно обсуждает сильные и слабые стороны речевого поведения участников общения.

Варианты коммуникативных ситуаций:

1. Вы сдаете заказ клиенту. Заказ выполнен отлично и вовремя, но денег вы пока не получили.

2. Вы сдаете заказ клиенту. У заказчика есть замечания, которые можно устранить.

3. Вы сдаете заказ клиенту. У заказчика есть замечания, но они безосновательны.

4. Вы не успеваете сдать заказ вовремя.

5. Вы убеждаете клиента сделать заказ именно у вас. Но ваши услуги дороже, чем у конкурентов.

6. Вы убеждаете клиента сделать заказ именно у вас. Но сроки выполнения заказа больше, чем у конкурентов.

7. Вы убеждаете клиента сделать заказ имен-

но у вас. Но при равных условиях имя фирмы-конкурента более известно.

Задание 3 (выполняется в парах). Учащиеся делятся на пары, в которых один – «руководитель», другой – «подчиненный». «Подчиненный» опоздал на работу, о чем стало известно «руководителю». Задача «подчиненного» объяснить, почему он опоздал, и разжалобить «руководителя», придумав соответствующую историю. Задача «руководителя» – показать «подчиненному», что он не принимает такие объяснения. «Руководитель» должен умышленно усилить конфликтную ситуацию. «Подчиненный» не должен поддаваться на провокацию.

После выполнения этого задания также происходит совместное обсуждение с анализом использованных коммуникативных средств и оценкой их целесообразности.

Приведенные задания способствуют актуализации знаний по всем разделам культуры речи, помогают студентам оценить собственные навыки построения речи, развивают умение осознанно выбирать языковые средства и корректировать речевое поведение в процессе общения. Необходимо также отметить, что задания подобного рода неизменно вызывают интерес у студентов, что способствует повышению эффективности их обучения.

РАСШИРЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О КУЛЬТУРЕ И ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО ВАСИЛИЯ ЧЕСАЛИНА

Воспитание нравственной личности, знающей культуру и уважающей историю своей страны, всегда было одной из важнейших задач образования. Невозможно процесс формирования такой личности реализовать без приобщения к культуре, истории, литературе родного края. Федеральный государственный стандарт начального общего образования предполагает достижение обучающимися таких личностных результатов, как: «1) формирование ... чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; 2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; 3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов»¹.

Для достижения этих целей необходимо знакомить младших школьников с произведениями региональных писателей, которые главным предметом изображения делают малую родину, обогащая таким образом знания и представления читателей о природе родного края, культуре и традициях народов, его населяющих.

Интересной находкой для учителя начальной школы могут стать произведения Василия Васильевича Чесалина (1938–1991 гг.), вошедшие в книгу нивхских легенд «Отважный ымхи». В эту небольшую книжку, выпущенную в 1981 году, автор включил 11 произведений, созданных по мотивам сказок и легенд нивхского народа: «Копье Хозяина горы», «Белая нерпа», «Рыбак из Торво»; «Отважный ымхи»; «Два брата и ахмалк»; «Брат, сестра и злые вороны»; «Как юноша удачу искал»; «Горная девушка»; «Кенвын – маленькие люди»; «Как кривофин друзей нашел»; «Олени – звезды»². Сейчас эта книжка уже стала библиографической редкостью, но не

так давно, в 2016 году, вышел в свет второй литературный сборник школьной серии «Островная библиотека» под названием «Билет в сказку»³, куда наряду с произведениями других авторов вошли четыре нивхские легенды В. Чесалина.

Василий Чесалин, работая много лет в редакции газеты Александровск-Сахалинского района «Красное знамя», изучал быт и культуру коренных народностей Сахалина, занимался сбором легенд, сказаний аборигенов. Результат этой большой краеведческой работы нашел свое применение в документальных и художественных произведениях.

Центральными образами многих историй, рассказанных писателем, являются охотники: молодой юноша-охотник, ищущий удачу, юноша-бедняк, который просит опыта у старых охотников, отважный жених-охотник ымхи, спасающий невесту. Этот образ традиционный для большей части фольклорных произведений северных народов, которые исследователи подразделяют на два основных вида: тылгунд (в разных версиях перевода «предание, рассказ, сказание, быль») и настунд («героическая поэма, сказка»).

Исследователь нивхского фольклора Л. Я. Штенберг писал: «Тылгунд – сказание, быль, эпос с неизменным элементом чудесного. Сюда входят, прежде всего, мифы о происхождении мира и человека, сказания о жизни того или иного “хозяина” природы, божественного животного, духа и т. д. Далее идут рассказы, в которых наряду с обыкновенными смертными фигурируют те же герои мифа и кульга... Другой обычный сюжет – охотничьи приключения, причем фабулу опять-таки составляет столкновение человека с добрыми или злыми духами, чаще всего с животными...»

Характерная особенность для всех видов тылгунд заключается в том, что Гиляки (нивхи) видят в них не продукты фантазии, а реальные события...»⁴.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO>

² Чесалин, В. В. *Отважный ымхи: Нивхские легенды* / В. В. Чесалин. – Южно-Сахалинск : Дальневост. кн. изд-во., Сах. отд-ние, 1981. – 29 с.

³ *Счастливый билет в сказку: лит. сборник для детей среднего школьного возраста*. – Южно-Сахалинск : КорКи'С, 2016. – 176 с.

⁴ *Нивхские мифы и сказки* / под ред. А. М. Певнова. – М., 2010. – С. 6.

«Настунд... – героическая поэма, своего рода импровизированный тылгунд, от которого он отличается прежде всего способом и формой воспроизведения..., он может импровизироваться поэтом и рассматривается слушателями не как предание о действительном факте, а как продукт поэтического откровения»⁵. Настунд более всего, по мнению Л. Я. Штенберга, похож на русские сказки. В нем героем всегда будет человек, «все остальные элементы, боги, звери, духи – только обстановка для подвигов этого центрального героя – человека»⁶.

Произведения В. Чесалина имеют черты обеих разновидностей нивхских фольклорных произведений: легенда «Как юноша удачу искал» имеет больше черт, схожих с тылгунд (охотничьи приключения), три оставшиеся истории – «Брат, сестра и злые вороны», «Горная девушка», «Отважный ымхи» – имеют черты настунд и похожи на сказки.

Места действия в произведениях хорошо знакомы маленьким сахалинцам: это морское побережье, сопки, тайга, богатая пушным зверем, и нерестовые речки. Однако дети узнают и много нового о традиционных поселениях коренных народов: живут небольшими стойбищами, у каждого племени имеются свои «родовые места охоты», где у добытчиков есть надежные зимовья, жилища у нивхов бывают летними (ке-раф) и зимними (то-раф) и располагаются в разных местах.

Многие приметы традиционного быта аборигенов откроются юным читателям. Мужчина – главный добытчик, от его ловкости, смелости, меткости и удачливости зависит благополучие семьи, на женщинах лежат обязанности по ведению домашнего хозяйства. Такая привычная картина открывает легенду «Брат, сестра и злые вороны»: «На берегу реки построили себе землянку брат и сестра. Брат ловил рыбу, а сестра готовила ему пищу, шила одежду»⁷.

Более печальным является начало легенды «Горная девушка»: «Жил в небольшом стойбище юноша-бедняк с матерью. Охотиться и ловить рыбу он еще не умел. Поэтому они жили впроголодь». Добыча с охоты и рыбалки и кормит, и одевает, и позволяет выменять или купить «несколько ездовых собак, и новое копьё, и топор»⁸.

Упоминается в легендах главный праздник коренных народов – праздник медведя: «Приехал на праздник (медведя) молодой ымхи. Из

соседних стойбищ гости приехали. Весело было. На лучших упряжках гонки устраивали, из луков стреляли, силой мерялись. И молодой ымхи всегда победителем был»⁹. Этот праздник, безусловно, заслуживает особой работы учителя: это может быть рассказ или презентация педагога о смысле торжества, народных играх и состязаниях или сообщения, проекты, подготовленные учащимися. Кроме того, можно изучить орудия рыбной ловли и охоты, предметы домашнего быта, одежды, средств передвижения.

Животные, с которыми взаимодействуют герои легенд и сказок, тоже знакомы любому сахалинцу: зайцы, лисы, соболи, медведи, нерпы, рябчики, куропатки, вороны. Роль птиц и зверей в произведениях различна: это могут быть враждебные существа и герои-помощники. Часто в роли злодеев предстают вороны или медведи порой гигантского размера, в тело которых вселяются злые духи. Так, в легенде «Брат, сестра и злые вороны» кинры, могущественные злые духи, оборотившись воронами, выкрали девушку: «Стоят перед ней вороны – глаза огнем горят, клювы щелкают. ...ударилась вороны о землю и превратились в страшных чудовищ. Рты у них перекошены, уши огромные, ноги короткие и похожи на лягушечьи»¹⁰. Со зверюшками могут происходить самые неожиданные волшебные превращения: «Заяц бежит – юноша бежит... А заяц вдруг лисом стал. Бежит лис, следы путает... не может лис убежать, тогда он сободем стал... Забрался сободем на дерево... прыгнул на землю. Пока летел – птицей сделался. Рябчиком. Рябчик – куропаткой, куропатка – ястребом, ястреб – вороном»¹¹. Эти метаморфозы из легенды «Как юноша удачу искал» чем-то напоминают превращения из русских сказок, однако заяц из истории В. Чесалина после многих перевоплощений вернулся в свое тело и неожиданно «свернулся в клубок и покатился от дерева к дереву, смотрит койвин (юноша из рода Койвин), а это не заяц, а мох катится».

Не менее интересны образы волшебных или мифических существ, которые мало похожи на привычных чудовищ или добрых помощников из русского фольклора. Главные герои сказок и преданий сталкиваются со злыми духами кинрами и милками, которые чаще всего являются оборотнями. Так, отважный ымхи из одноименной легенды вступает в противоборство с хитрым

⁵ *Нивхские мифы и сказки / под ред. А. М. Певнова. – М., 2010. – С. 6.*

⁶ *Там же. – С. 7.*

⁷ *Счастливый билет в сказку : лит. сборник для детей среднего школьного возраста. – Южно-Сахалинск : КорКи'С, 2016. – С. 99.*

⁸ *Там же. – С. 104.*

⁹ *Там же. – С. 106.*

¹⁰ *Там же. – С. 100.*

¹¹ *Там же. – С. 97.*

милком, который устраивает ловушку охотнику, проявляет невиданную силу, в помощниках имеет летающую собаку. «Оглянулся ымхи на голос и увидел человека в полдерева ростом.

– Ты кто такой? – спрашивает его ымхи.

– Я милк-свистун, – отвечает человек, – как свистну сейчас, твоя голова оторвется.

– Не надо свистеть. Давай поговорим.

– Зачем болтать, время тратить?

Сказал так милк, вытащил большой нож и на юношу кинулся¹². После того, как молодому охотнику удалось одолеть врага, он нашел шкуру милка, «пятнистую, как у нерпы». Рубаха, сшитая из этой шкуры, обладала невиданной прочностью и уберегала хозяина от стрел. В этой же истории участвует и другое злобное существо – кинр, «крылья у него большие, черные, а ростом чудовище с деревом». Писатель, чтобы показать размеры чудовищ, сравнивает их с деревьями, что еще раз подчеркивает единство человека и мира растений и животных, которые составляют гармоничную картину мира северных народов Сахалина.

В легенде «Горная девушка» герой также встречается с оборотнем: это необычная птица, которая оказывается горной женщиной Палшанг. Она «красивая, стройная, в глазах солнце светится», бескорыстно помогающая найти удачу молодому охотнику. Палшанг еще и справедлива, она наказывает охотников, укравших добычу бедного юноши: «Подошла к ним Палшанг, снова взмахнула рукой. Закружился снег вокруг охотников, а когда ветер стих, юноша увидел, что стали они тонкими и длинными, как стволы деревьев. ... Трое охотников так и остались в тайге. Высохли от злости и превратились в старые деревья. Иногда над ними проносится ветер, и тогда деревья начинают скрипеть. Это жадность пытается выбраться на свободу»¹³.

Образы волшебных существ также могут стать предметом самостоятельного разговора на занятии, темой для исследования (например, сравнить злодеев из русских и нивхских сказок,

сравнить волшебных помощников в русском и нивхском фольклоре, проанализировать образ милка в произведениях В. Чесалина и Е. Намаконовой и т. п.).

Учитель на уроках литературного чтения или в рамках предмета «Родная литература» может задействовать богатый воспитательный потенциал произведений В. Чесалина. В ходе чтения и обсуждения с младшими школьниками поступков героев могут быть затронуты вопросы:

– Какие нравственные качества ценились коренными жителями Сахалина (ловкость, смелость, отвага, смекалка, удачливость на промысле зверя и рыбы), а какие осуждались (жадность, коварство, злоба)?

– Какие качества характера помогают героям выживать зимой в лесу?

– О каких традициях и обрядах нивхов можно узнать из произведений В. Чесалина (чтобы охота была удачной, нужно прикормить хозяина леса, при уговоре семей поженить детей малышам повязывали ниточки на запястья и др.)?

Еще одним интересным направлением работы может стать знакомство с лексикой на нивхском языке. Писатель органично вписывает нивхские слова в ткань повествования, ненавязчиво знакомя читателей с языком народа, живущего по соседству.

Литература

1. Нивхские мифы и сказки / под ред. А. М. Певнова. – М., 2010. – 114 с.

2. Счастливый билет в сказку : лит. сборник для детей среднего школьного возраста. – Южно-Сахалинск : КорКи'С, 2016. – 176 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO>

4. Чесалин, В. В. Отважный ымхи: Нивхские легенды / В. В. Чесалин. – Южно-Сахалинск : Дальневост. кн. изд-во, Сахалин. отд-ние, 1981. – 29 с.

¹² Счастливый билет в сказку : лит. сборник для детей среднего школьного возраста. – Южно-Сахалинск : КорКи'С, 2016. – С. 108.

¹³ Там же. – С. 105.

ОВЛАДЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ЧТЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем»¹.

Чтение как один из видов письменной речи является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее.

Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

У читающего человека чтение – это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Т. Е. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

- ступень овладения звуко-буквенными обозначениями;
- ступень слогового чтения;
- ступень становления целостных приемов восприятия (становление синтетических приемов чтения);
- ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, выделяют предложения и слова, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотношение прочитанных слов со словами устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Однако восприятие и различение есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за который скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка. Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ обозначения речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительным изображением звуков².

Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными изображениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена в следующих случаях.

1. Когда ребенок дифференцирует звуки речи, то есть когда у него имеется четкий образ звука – когда звук не смешивается с другими ни на слух, ни артикуляторно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотношение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И, наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавли-

¹ Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 70. – С. 104–148.

² Федина, В. В. Самоучитель по специальной методике объяснительного и литературного чтения : пособие для студентов / В. В. Федина. – М.–Великий Новгород, 2008.

вается определенного значения.

2. Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произносимый изолированно, не тождественны.

Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значительными для данного языка, так и незначительными (И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.).

Р. И. Лалаева указывает, что значительными являются смыслоразличительные признаки звука, которые служат для передачи значения слов, то есть при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: «коза» и «коса»), твердость и мягкость: «был» и «бил»). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. И вот эти признаки звука, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других незначимых качеств звука, и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания уловить некоторое основное качество вариантов звука, то есть выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируются представления о фонеме, о соответствии буквы с фонемой. В этом случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер.

3. Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

В русском алфавите очень много букв, сходных по своему начертанию. Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев и другие ученые выделяют две группы графически сходных букв:

- буквы, состоящие из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н-П-И, Ъ-Р и др.);
- буквы, отличающиеся друг от друга каким-либо элементом (Ь-Ы, З-В, Р-В и др.).

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов (Б. Г. Ананьев). Это объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцированного торможения, который развивается у ребенка позднее и является

более слабым, чем возбуждательный.

Для того, чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и по начертанию, необходимо осуществить, прежде всего, оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие букв заключается в различном пространственном расположении одних и тех же элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.

Процесс усвоения оптического образа осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотношении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

- фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);
- фонематического анализа (возможность выделения звуков из речи);
- пространственных представлений;
- зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Р. И. Лалаева пишет, что, усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву, вторую, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период он зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву. А. Я. Трошин назвал эту ступень «послоговым чтением». Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. После зрительного узнавания букв слога ребенок прочитает этот слог слитно и целиком. Отсюда основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является слияние звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звука к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, то есть произнести слог так, как он звучит в устной речи. Чтобы слитно прочесть слог, необходимо представить этот слог в устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния в слоги необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, четкие представления о звуковом составе слова устной

речи, то есть достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги («ма», «ра») читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных («ста», «кро»).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова происходит лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, то есть соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности при чтении предложения, так как каждое предложение читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь некоторых слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов в предложении почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

Как указывает Р. И. Лалаева, на ступени слогового чтения узнавание букв и слияние звуков в слог осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный – в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части, не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую часть. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним. Таким образом, как отмечает В. В. Федина, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Ступень становления целостных приемов

восприятия является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звукослоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, то есть у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного и напечатанного, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частому возврату ранее прочитанного для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения возрастает.

Ступень синтетического чтения, как пишет Р. И. Лалаева, характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтение. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтение осуществляет не только синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом, и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении, развитии, беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеет место трудность синтеза слов в предложениях, синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Особенно сложно дается овладение чтением детям с общим недоразвитием речи, при котором отмечается нарушение как фонетико-фонемати-

ческой стороны речи, так и лексико-грамматической. Кроме этого, у детей с общим недоразвитием речи очень часто отмечаются нарушения пространственных представлений, что также затрудняет процесс овладения письменной речью. С целью профилактики возникновения дислексии у детей с общим недоразвитием речи необходимо выявлять и анализировать трудности, возникающие у первоклассников с данным речевым нарушением, при овладении процессом чтения, что позволит наметить пути устранения существующих трудностей.

Исследование проходило на базе средней общеобразовательной школы в третьей четверти обучения. Всего было обследовано 47 первоклассников в возрасте семи лет. Логопедическое обследование проводилось по методике Т. А. Алтуховой, Р. И. Лалаевой. На основании логопедического обследования четырнадцати детям было поставлено логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня». Все четырнадцать человек вошли в экспериментальную группу.

Целью констатирующего эксперимента было уточнение структуры дефекта и определение причин, лежащих в основе трудностей чтения.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- изучение уровня развития у первоклассников речевых функций;
- выявление предпосылок возникновения дислексии у детей с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе изучалось состояние фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи (по методике Т. А. Алтуховой, Р. И. Лалаевой).

На втором этапе обследовалось состояние зрительного восприятия, внимания и памяти (корректурная проба – тест Бурдона, тест Пьерона-Рузера, методика В. Векслера), а также состояние пространственно-временных представлений (по А. В. Семенович).

На третьем этапе исследовался процесс начала овладения чтением, который заключался в определении характера чтения: букв, слогов, слов, предложений, текста; понимания прочитанного, выявлении способов чтения, правильности чтения, выразительности (по А. Н. Корневу).

В ходе обследования у детей, которым впоследствии было дано логопедическое заключение: «общее недоразвитие речи III уровня», выявились следующие особенности речевых и неречевых функций.

Особенности фонематического восприятия. При выполнении заданий на дифференциацию близких по звучанию звуков наблюдались затруднения на уровне слогов и слов. При воспроизведении оппозиционных слогов типичными ошибками были замены звуков, слогов, сокра-

щение слогового ряда. Дети не могли исправить неправильно произносимые логопедом слова. Трудности фонематического восприятия были отмечены у всех девяти детей.

Результаты обследования языкового анализа и синтеза. Четверо детей затруднялись в определении количества и последовательности слов в предложениях с предлогами.

Слоговой анализ и синтез. При анализе слов по числу слогов у большинства детей отмечалось сокращение количества слогов. Путались при подборе картинок, в названиях которых один-три слога. Также при обследовании операции синтеза слов допускались ошибки. Например, вместо КО-ТЕ-НОК было произнесено КО-НО-ТОК, вместо СКО-ВО-РО-ДА – СКОВОДА. В задании, где надо было произнести предложение слитно, произнесенное по слогам, девочка вместо НА-СТУ-ПИ-ЛА ВЕС-НА произнесла: «НА-СТУЛА ВЕСНА». Нарушения слогового анализа и синтеза отмечались у всех девяти детей.

Фонематический анализ. У всех детей умение выделять звук на фоне слова было нарушено. При определении первого и последнего звука в слове дети затруднялись в выполнении задания. В заданиях на определение места звука в слове (середина, начало, конец) допускались многочисленные ошибки. При подборе картинок, в названиях которых имеется заданный звук, нередко тоже наблюдались ошибки.

Особенности словарного запаса. Пассивный и активный словарь характеризовался бедностью, неточностью. Некоторые дети затруднялись в понимании и почти все дети в употреблении слов с обобщающим значением. У всех отмечалась недостаточность словаря прилагательных, наречий, глаголов. Возникали трудности в подборе антонимов.

Состояние грамматического строя. У детей возникали трудности при согласовании имен существительных с притяжательными местоимениями (вместо «мои куклы» – «моя куклы», вместо «моя щетка» – «мой щетка»), при согласовании имен существительных с числительными (вместо «пять стульев» – «пять стула», вместо «пять ведер» – «пять ведра» и т. д.). Наблюдались ошибки при употреблении существительных в родительном падеже множественного числа (вместо «домов» – «домы», вместо «ушей» – «уш», вместо «утят» – «утятов» и т. п.), при образовании уменьшительно-ласкательных форм существительного. У всех детей возникали трудности в употреблении предлогов и т. д.

При обследовании зрительного восприятия, внимания и памяти были получены следующие результаты: высокий уровень зрительного восприятия отмечался у четырех детей, средний уровень – у семи и у трех детей был определен низкий уровень. Способность концентрации и устойчивости внимания на высоком уровне – у

одного ребенка, на среднем – у шести детей и на низком – у семи первоклассников. Это говорит о том, что у большинства детей отмечалось рассеянное внимание, недостаточная его концентрация. Объем произвольной зрительной памяти на высоком уровне – у одного ребенка, на среднем – у шести детей и на низком – у семи школьников.

При обследовании пространственных представлений у первоклассников с общим недоразвитием речи было выявлено, что они затруднялись в соединении частей предмета в единое целое, в соотношении объемных форм с плоскостными, определении расположения предметов на листе бумаги относительно его сторон. Были выявлены нарушения представлений о пространственных отношениях между предметами как по горизонтали, по вертикали и сагиттальной оси. Также у детей отмечались трудности в понимании и употреблении языковых конструкций, обозначающих пространственные представления.

Далее проводилось обследование процесса начала овладения чтением.

Способы чтения. У шести детей наблюдалось побуквенное чтение слогов в слове с последующим их слиянием. Например, слово «муха» дети читали как «м, у – му; х, а – ха». Также у семи обследуемых присутствовало побуквенное чтение слов с последующим слиянием, то есть дети вместо «рука» читали сначала побуквенно «р, у, к, а», а затем соединяли все это в слово. Слоговое чтение и понимание только фонетически простых слов, то есть слов, состоящих из двух открытых слогов или одного закрытого (например, «дом», «рама»), присутствовало лишь у четырех из четырнадцати детей.

Можно предположить, что причинами данных трудностей чтения стали: несформированность звуко-слогового синтеза, недостаточный объем зрительного восприятия, несформированность зрительного слогаделения, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого.

Встречались ошибки на замены букв: п–б, с–з, м–н, в–ф. Например, ребенок читал вместо «полетела» – «болетела», вместо «велосипед» – «фелосипед». Замены по фонематическому сходству были выявлены у шести человек. Возможные причины данных ошибок: недоразвитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; не автоматизирована связь между звуком и буквой; плохая концентрация внимания.

У пяти детей наблюдались замены букв по оптическому сходству: п–н, в–р, ш–щ, п–г. Например, вместо «велосипед» – «велосинед», вместо «два» – «дра», вместо «шторы» – «щторы». Причинами таких ошибок в чтении могли стать: недостаточность зрительного анализа и синтеза, несформированность пространственных пред-

ставлений, нескоординированность процессов антиципации (смысловой догадки) и зрительного восприятия.

Также у трех детей были отмечены замены букв, далеких как фонетически, так и оптически: с–л, л–н, а–у. Например, вместо «мыло» – «мыно», вместо «доске» – «долке», вместо «накалывает» – «нукалывает». Можно предположить, что причинами данных трудностей чтения стало недоразвитие звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза.

Нарушение звуко-слоговой структуры (пропуски, добавление, перестановки букв, слогов) присутствовало у семи человек. Например, вместо «твой стул» дети читали «вой стул», вместо «дежурный» – «дежуный», или слово заменялось более простым: вместо «лампа» читалось «лапа», вместо «ствол» – «стол», вместо «сковорода» – «скорода», у нескольких детей отмечалась перестановка букв: вместо «окно» читали «коно», вместо «лес» – «сел». В некоторых случаях наблюдалось упрощение слова и вставление лишних букв: вместо «листочек» – «четочек», вместо «весной» – «весеной», вместо «бабочка» – «бабочека». Причинами могли стать как несформированность навыка целостного восприятия читаемого, так и недостаточность зрительного анализа и синтеза.

Повторное чтение строки, пропуск строки, чтение верхней вместо нижней, потеря строки, а также повторное чтение букв, слогов, слов отмечались у четырех первоклассников. Причинами таких трудностей могли стать: неустойчивость произвольного внимания, несформированность пространственных представлений, а также несформированность навыка лексико-грамматического предвидения, нескоординированность процессов антиципации и зрительного восприятия.

У обследуемых первоклассников в чтении присутствовали и грамматические ошибки: нарушение согласования, нарушение управления. Например, вместо «запел свою песню» дети читали «запел свою песня», вместо «сел на ветку» – «сел на ветка». Грамматические ошибки наблюдались у пяти детей. Причинами таких ошибок могли стать несформированность грамматического строя речи и непонимание смысла прочитанного.

Во время обследования *выразительности чтения* обращалось внимание на следующее: чтение отрывистое или слитное, используются ли паузы и одинаковы ли паузы на точках и запятых, присутствует ли интонация при чтении предложений или речь монотонна, имеется ли логическое ударение, достаточна ли громкость и вынятность речи при чтении, присутствует ли эмоциональное отношение к читаемому. У пяти человек отмечалось отрывистое чтение, эти дети делали одинаковые паузы между словами и в конце предложений. У четырех человек наблюдалось слитное чтение, которое характери-

зовалось отсутствием пауз на протяжении всего предложения, в том числе и в его конце. А также присутствовало смешанное чтение, когда дети читали то слитно, то отрывисто. Трое детей не дифференцировали знаки препинания, читали без интонации. И два человека читали хорошо, допуская небольшие ошибки в расстановке пауз в предложениях со сложными словами.

Причинами такого чтения могут стать: недостаточное понимание читаемого, несформированность навыка определения границ предложения в тексте, недоразвитие устной речи, несформированность навыка интонационного оформления предложений.

При *обследовании сознательности чтения* детям предлагалось прослушать небольшой текст, ответить по нему на вопросы и составить пересказ. При выполнении данного задания три первоклассника не смогли пересказать текст и понять его, трое детей смогли воспроизвести текст с ошибками и отсутствием понимания идеи прочитанного, четыре человека кратко воспроизвели текст верно или с негрубыми ошибками прочитанного с неточным пониманием основной идеи; еще двое воспроизвели текст с ошибками, не искажающими основного содержания, с пониманием прочитанного и еще двое подробно пересказали и ответили на вопросы по прочитанному тексту с пониманием основной идеи. Причинами вышеперечисленных трудностей могли стать: недостаточный объем оперативной памяти, несформированность мыслительной деятельности, связанной речи, фонетико-фонематическое и лексико-грамматическое недоразвитие речи, а также несформированность навыка соотнесения отдельных частей текста друг с другом.

Таким образом, у всех обследованных первоклассников с общим недоразвитием речи отмечались те или иные предпосылки нарушения чтения, также были выделены их возможные причины.

Одна и та же причина может определять отклонения в формировании различных компонен-

тов чтения, так как они взаимосвязаны между собой. Например, недоразвитие фонематических обобщений может привести и к послоговому чтению на более поздних этапах формирования навыка, и к ошибкам на замены букв по фонематическому сходству, и к нарушению звуко-слоговой структуры, и трудностям понимания прочитанного. В то же время эти нарушения могут усугубляться причинами другого порядка. Так, причиной нарушения формирования продуктивных способов чтения традиционно считают недостаточную сформированность звукового и слогового синтеза. Но не менее важную роль в этом играет и объем зрительного восприятия, концентрация внимания.

Исследование позволило выявить определенную зависимость между зрительным восприятием, концентрацией внимания и способом чтения у учащихся первых классов. Для преобладающего количества учащихся, имеющих недостаточный объем зрительного восприятия и внимания, характерно либо послоговое чтение, либо слоговое с переходом на целостное чтение коротких слов, соответствующих слогу.

Таким образом, в чтении школьников наблюдались: послоговое чтение, побуквенное чтение в слогах, изолированное прочтение конечного согласного в слове; отрывистое или слитное чтение, невыразительность чтения; ошибки на замены букв, нарушения звуко-слоговой структуры слов, повторы букв, слогов, слов и предложений; затруднение в воспроизведении прочитанного.

Данные обследования позволили наметить следующие направления в работе по профилактике дислексии у первоклассников с общим недоразвитием речи: устранение общего недоразвития речи, развитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи; развитие зрительного и слухового внимания и памяти; развитие пространственных представлений; упрочнение звуко-буквенных связей; автоматизация слогослияния; формирование понимания текста.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА НА ЗАНЯТИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Современная российская школа ориентируется на следующие программы литературы методистов, литературоведов и педагогов: Веры Яновны Коровиной, Тамары Федоровны Курдюмовой, Геннадия Самуйловича Меркина, Бориса Александровича Ланина, Владимира Георгиевича Маранцмана и других. Рабочие программы представленных авторов к их учебно-методическим комплексам по «Литературе» для 5–9-х классов соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования и примерной основной образовательной программе среднего общего образования. Программы соответствуют Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации от 9 апреля 2016 года № 637-р, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации¹.

Согласно концепции, программы закрепляют ведущую роль изучения русского языка и литературы в воспитании личности, развития ее нравственных качеств, творческих способностей и ее приобщения к отечественной и зарубежной культуре. То есть в процессе обучения формируется устойчивый интерес к чтению как средству познания других культур, уважительное отношение к ним; посредством изучения наследия русской литературы школьники обращаются к сокровищам отечественной и мировой культуры; закрепляются чувства причастности к российским свершениям, традициям и осознанию исторической преемственности поколений². Таким образом, вышеуказанные программы каждого курса (или класса) содержат в себе произведения русской и зарубежной литературы, подни-

мающие вечные проблемы (добро, зло, любовь, великодушие, жестокость, предательство, мщение, сострадание и т. д.), которые направлены на воспитание молодого поколения, на знакомство с проблемами и ситуациями настоящей жизни.

Как известно, Шекспир является одной из признанных констант мировой культуры, его творчество вошло в русский культурный тезаурус в середине XVIII века, а благодаря А. С. Пушкину зародился феномен русского шекспиризма, который оказался неопределимым источником научного исследования взаимоотношения литератур и одним из наиболее фундаментальных способов диалога культур³.

Нужно сказать, что произведения Шекспира вошли в практику школьного разбора с середины XIX века. А в начале XIX века в учебниках по словесности имя Шекспира упоминалось в исторической части или параграфах о драматической поэзии. Конечно, за околodвухсотлетнюю историю изучения произведений Шекспира в отечественной школе произошли большие изменения. Тем не менее методика изучения творчества английского поэта и драматурга в современной российской школе опирается на богатый опыт отечественных словесников, также учитываются оригинальные идеи зарубежных педагогов⁴. Творчество Шекспира, по мнению профессора Курского государственного университета Н. И. Прозоровой, это нечто феноменальное, это «образец преодоления различного, “разноголового” на путях гармонии, создающей стройное звучание единого художественного космоса»⁵.

Так, в программе В. Я. Коровиной изучение творчества Шекспира приходится на восьмой и

¹ Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» от 9 апреля 2016 г. № 637-р. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420349749> (дата обращения: 10.03.2020).

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – Режим доступа: <http://https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa> (дата обращения: 10.03.2020).

³ Шекспировские штудии V: Шекспир во взаимоотношении литератур. Сборник научных трудов. Материалы научного семинара, 06 июня 2007 года / отв. ред.: Н. В. Захаров, Вл. А. Луков; Моск. гуманитар. ун-т. Ин-т гуманитар. исследований. – М.: изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2007. – С. 15.

⁴ Антипова, А. М. Изучение произведений У. Шекспира в отечественной школе: традиции и современные подходы / А. М. Антипова // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 149–160.

⁵ Королинская, Ю. В. Конференция «Английский гений и мировая культура (в связи с 400-летием со дня смерти У. Шекспира)» / Ю. В. Королинская // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 2016. – № 6. – С. 213.

девятый классы. В восьмом классе в разделе «Из зарубежной литературы» методисты предлагают школьникам познакомиться с Шекспиром через краткий рассказ о поэте и драматурге. С учетом психологических и интеллектуальных возможностей обучающихся им предлагается знакомство с одной из самых популярных пьес Шекспира, имена главных героев которой известны всему миру и сегодня употребляются как имена нарицательные, «Ромео и Джульетта». В конце урока в пункте «Вопросы и задания» школьники знакомятся с высказываниями известных русских писателей А. С. Пушкина и И. С. Тургенева о творчестве английского драматурга. Предлагается рассмотреть гравюру М. Друсхоута, изобразившего в 1623 году Шекспира, а также картину художника Д. Шмаринова «Ромео и Джульетта». Пьеса рассказывает о семейной вражде и любви главных героев Ромео и Джульетты – символе безусловной искренней любви и жертвы ради нее. Затрагивается тема «вечных проблем» в творчестве Шекспира⁶. Школьники читают фрагмент произведения.

Авторы программы акцентируют внимание на знакомстве с сонетами «Кто хвалится родством своим со знатью...», «Увы, мой стих не блещет новизной...».

В строгой форме сонетов – живая мысль, подлинно горячие чувства. Здесь поэт воспекает тему любви и дружбы. Сюжеты Шекспира, по мнению В. Г. Белинского, – «богатейшая сокровищница лирической поэзии».

Из теории литературы школьники изучают конфликт как основу развития сюжетных линий драматического произведения и сонеты как форму выражения лирической поэзии⁷.

В девятом классе методисты предлагают вспомнить и узнать новые сведения о жизни и творчестве Шекспира. Дается характеристика гуманизма эпохи Возрождения. Школьники знакомятся с особенностями и закономерностями исторических пьес, где писатель ставит и решает злободневные и одновременно общечеловеческие проблемы, такие, как: морально-нравственная сторона ответственности короля и исключительного человека, историческая личность и становление национального государства, связь политического устройства и нравственных устоев общества. Для Шекспира каждый жанр –

это угол зрения, под которым он смотрит на этот мир. Угол зрения в хрониках – это история, в комедиях – это природа, в трагедиях – человек.

Школьники знакомятся с трагедией Шекспира «Гамлет» (обзор с чтением отдельных сцен по выбору учителя, например: монологи Гамлета из сцены пятой (первый акт), сцены первой (третий акт), сцены четвертой (четвертый акт)). Рассматривается общечеловеческое значение героев Шекспира. Гамлет в рамках данной темы представлен как гуманист эпохи Возрождения, как вечный образ мировой литературы. Школьники должны понять глубину философской мысли в трагедии «Гамлет». Кроме этого, Шекспир и его творчество рассматриваются во взаимосвязи с русской литературой⁸.

Методисты параллельно знакомят школьников с другими видами искусства, такими, как кино, театр, изобразительное искусство. В рамках изучения шекспировских произведений школьникам предлагается посмотреть кинофильм «Гамлет» в постановке советского режиссера и сценариста Г. Козинцева и познакомиться с иллюстрациями к этому произведению⁹.

«Литература как искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира, которая обладает такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего»¹⁰. С таких слов начинается авторский курс по литературе под редакцией Т. Ф. Курдюмовой.

В программе под редакцией Т. Ф. Курдюмовой в разделе «Литература Возрождения» рассматриваются великие имена эпохи и герои их произведений. Ярким представителем того времени считается Шекспир, и в рамках этого раздела изучается произведение английского поэта и драматурга «Ромео и Джульетта».

Методисты предлагают школьникам познакомиться с трагедией как жанром драматического произведения; с вечными темами, такими, как: любовь, преданность, вражда, месть, предательство; с основной проблемой трагедии; с судьбой юных влюбленных в мире несправедливых законов; со смыслом развязки произведения, с

⁶ Коровина, В. Я. Программы общеобразовательных учреждений по литературе / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин ; под ред. В. Я. Коровиной. – М. : Просвещение, 2007. – С. 44.

⁷ Там же.

⁸ Там же. – С. 57.

⁹ Коровина, В. Я. Литература. 9 класс : учебник для общеоб. учреж. с прил. на электрон. носителе ; под ред. В. Я. Коровиной / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин, И. С. Збарский : в 2 ч. – Ч. 2. – 20-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – С. 334.

¹⁰ Курдюмова, Т. Ф. Литература. 5–9 классы : рабочая программа / Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев [и др.] ; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М. : Дрофа, 2017. – С. 3.

понятием о катарсисе. Также предлагается знакомство с сонетами У. Шекспира. С сонетами как одной из популярных форм стиха в литературном языке разных стран на протяжении нескольких веков: А. С. Пушкин «Сонет» («Суровый Дант не презирал сонета...»); К. Д. Бальмонт «Хвала сонету»; Н. С. Гумилев «Сонет»; И. Северянин «Бунин» и др.

Для учителя авторами программы в рамках данного раздела дается так называемая методика: обращаясь к истории сонета, учитель может использовать одно-два произведения. Остальные сонеты могут быть прочитаны теми, кто увлекается поэзией или желает принять участие в конкурсе чтецов¹¹.

В начале девятого класса авторы программы определяют специфику курса «Автор, читатель и шедевры литературы»: место художественной литературы в общественной жизни и культуре России; национальные ценности и традиции, формирующие проблематику и образный мир русской литературы, ее гуманизм; национальная самобытность русской литературы; рассматривается русская литература в контексте мировой¹².

В разделе «Зарубежная литература» в рамках данного курса (девятого класса) методистами предлагается знакомство с произведением Шекспира «Гамлет».

Здесь Гамлет рассматривается как герой трагедии; школьники знакомятся с «проклятыми вопросами бытия» в трагедии; «Гамлет» здесь – философская трагедия; образ Гамлета изучается в ряду «вечных» образов.

Автор предлагает варианты работы проектной деятельности. Это может быть интерпретация и инсценировка определенных сцен пьесы или создание отзыва (рецензии) на экранизацию или театральную постановку шекспировской трагедии¹³. Таким образом, урок проходит с учетом межпредметных связей и развитием творческих способностей учащихся.

Программа курса (5–9 класс) по литературе, разработанная авторами-составителями Г. С. Меркиным и С. А. Зининым, определяет современное школьное литературное образование как неотъемлемую часть общего процесса духовно-нравственного развития нации, которое направлено на реализацию важнейших функций: культуросберегающую, развивающую и воспитательную. До сих пор источником познания мира и человека являются золотой фонд русской классики, а также шеде-

ры мировой литературы¹⁴. Главный нравственный и философский стержень курса – это любовь к России и человеку.

Учебники данной авторской линии составлены с учетом эстетического и воспитательного содержания предлагаемых для изучения текстов. Глубокое осознание роли книги и чтения, а также понимание важности собственного прочтения и размышления возможно благодаря правильной содержательной и структурной взаимосвязи разделов, которые направлены на диалог читателя с писателем, на так называемое сотворчество.

Творчество Шекспира как великого титана эпохи Возрождения изучается в седьмом, восьмом и девятом классах.

В седьмом классе методисты предлагают познакомиться с писателем, поэтом, драматургом Шекспиром, о нем даются краткие сведения.

Данный курс предполагает знакомство с сонетами: «Люблю, – но реже говорю об этом...», «Ее глаза на звезды не похожи...» и др. «Вечные темы» в шекспировской лирике как сопутствующая тема урока.

Из теории литературы школьникам предлагается узнать о твердых формах (сонетах), строфе (углубление и расширение представлений).

В рамках данного курса по данной теме большое значение отводится внутриспредметным и межпредметным связям. Школьники знакомятся на уроке с изобразительным искусством (М. Друшут «Портрет Шекспира»); Э. Улан «Портрет Шекспира»); музыкой (М. Таривердиев «Люблю, – но реже говорю об этом...»).

Метапредметные ценности, согласно программе, это формирование эмоциональной культуры, развитие представлений о вечных темах.

В восьмом классе также дается краткая информация о жизни и творчестве Шекспира. Школьников знакомят с фрагментами трагедии «Ромео и Джульетта». Шекспир здесь представлен как певец великих чувств и вечных тем (жизнь, любовь, проблема отцов и детей, зло, предательство). Предлагается изучение истории развития сценической постановки пьесы. История развития пьесы «Ромео и Джульетта» на русской сцене. Из теории литературы школьники должны знать основные признаки жанра трагедии.

К внутриспредметным и межпредметным связям авторы относят: изобразительное искусство (иллюстрации Э. Лейбовица, Ф. Дикси,

¹¹ Курдюмова, Т. Ф. Литература. 5–9 классы : рабочая программа / Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев [и др.] ; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М. : Дрофа, 2017. – С. 35.

¹² Там же. – С. 53.

¹³ Там же. – С. 63.

¹⁴ Программа курса «Литература». 5–9 классы / авт.-сост.: Г. С. Меркин, С. А. Зинин. – 3-е изд. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2014. – С. 3. – (Инновационная школа).

Ф. Д. Константинова, С. Г. Бродского); музыку (опера В. Беллини «Капулетти и Монтеки», опера Ш. Гуно «Ромео и Джульетта», симфоническая поэма Г. Берлиоза «Ромео и Юлия», увертюра-фантазия П. И. Чайковского «Ромео и Джульетта», балет на музыку С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» и др.); кино (экранизация трагедии).

В девятом классе уделяется достаточное внимание творчеству Шекспира (четыре часа). Авторы программы знакомят школьников с жанровым многообразием драматургии писателя, с проблематикой трагедий. Авторы предлагают познакомиться с трагедией «Гамлет», рассматривая в контексте данного урока низкое и высокое, сиюминутное и общечеловеческое, злое и доброе. Определить при этом основной конфликт произведения.

Теория литературы предполагает наличие знаний о трагедии (развитие представлений), мистерии, саге, эпохе Возрождения.

К внутрипредметным и межпредметным связям относятся: литература (А. Блок «Я шел во тьме к заботам и веселью...», «Офелия в цветах, в уборе...», «Песня Офелии», «Я – Гамлет. Холодеет кровь...»; Б. Пастернак «Уроки английского», «Гамлет»; М. Цветаева «Диалог Гамлета с совестью»); изобразительное искусство (неизвестный художник «Прижизненный портрет У. Шекспира»); театр (исполнители роли Гамлета: Сара Бернар, В. Высоцкий и др.; шекспировский фестиваль); кино («Гамлет» в постановке советского режиссера Г. Козинцева; Гамлет в исполнении И. Смоктуновского).

Развитие нравственно-эстетических воззрений – эстетическая сторона жизни эпохи Возрождения; человек и мир искусства; злодейство, мщение, любовь, жизнь и смерть являются главными метапредметными ценностями.

Линия учебно-методического комплекса под редакцией Г. С. Меркина и Б. С. Меркина знакомит девятиклассников с различными историко-литературными периодами русской литературы и выдающимися произведениями гениев зарубежной литературы. Особое место в разделе зарубежной литературы принадлежит Шекспиру. Так, в оформлении обложки учебного пособия для девятого класса на первой странице применена иллюстрация – Гамлет и Офелия, написанная художником М. А. Врубелем в 1883 году¹⁵.

Следующей программой, которая интересна в

рамках данной работы, – это рабочая программа к учебно-методическому комплексу «Литература» для 5–9-х классов под редакцией профессора Б. А. Ланина.

Содержание курса данной программы подразделяется на разделы. Так, в разделе «Из зарубежной литературы» для седьмого класса автор программы предлагает знакомство с трагедией «Ромео и Джульетта» (сцены); с темой любви и злого рока в трагедии; с образами двух влюбленных – Ромео и Джульетты; с особенностями авторского повествования, с сонетами, которые учитель выбирает по своему усмотрению¹⁶.

Авторами предлагаются темы для обсуждения: поэтичность трагедии «Ромео и Джульетта», трагедия и сонеты.

Связь между видами искусства: экранизации трагедии (режиссер Ф. Дзеффирелли, 1968); сценические постановки: телеспектакль (режиссер А. Эфрос, 1982); балет на музыку С. С. Прокофьева.

В девятом классе творчество У. Шекспира изучается в разделе «Вечные образы в литературе». Методисты предлагают узнать новые сведения о жизни писателя. В содержание данного учебного курса входит: роль театра в жизни У. Шекспира; трагедия «Гамлет»; трагедия мести, перерастающая в трагедию личности; напряженность душевного состояния героя, его внутренний конфликт и конфликт с близкими людьми, который приводит героя-мыслителя к одиночеству.

В программе по литературе для общеобразовательных учреждений девятих классов под редакцией В. Г. Маранцмана определена цель литературного образования как не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми¹⁷. Произведения Шекспира в рамках данной программы приходятся на седьмые и девятые классы. Методический комментарий данной программы для седьмого класса (пять часов) представлен следующим образом.

В седьмом классе школьники, согласно этой программе, знакомятся с произведением Шекспира «Ромео и Джульетта». Также дается небольшая характеристика биографии писателя. Сонеты предлагается читать самостоятельно дома. Главными темами уроков, на которых

¹⁵ Меркин, Г. С. Литература. 9 класс : учебное пособие для общеобр. учреждений : в 2 ч. / Г. С. Меркин, Б. Г. Меркин. – Ч. 1. – М. : ООО «ТИД “Русское слово – РС”», 2011. – С. 2.

¹⁶ Ланин, Б. А. Литература. 5–9 классы : рабочая программа / Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова ; под ред. Б. А. Ланина. – М. : Вентана-Граф, 2017. – С. 57.

¹⁷ Маранцман, В. Г. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы / В. Г. Маранцман. – М. : Просвещение, 2005. [Электронный ресурс] // Сайт учителя русского языка и литературы. – Режим доступа: https://www.sinykova.ru/biblioteka/maranz_lit_5-9_kl/index.html (дата обращения: 20.03.2020).

школьники знакомятся с писателем и его творчеством, являются: эпоха Возрождения и утверждение свободы личности человека; любовь как высшая ценность бытия в произведениях Шекспира. Программа предлагает знакомство с одной из новелл эпохи Возрождения «История двух благородных влюбленных», автором которой является Луиджи да Порто. Читателям предлагается поразмышлять о стиле и смысле новеллы и трагедии У. Шекспира. Также В. Г. Маранцман в своей программе определяет, каким именно вопросом должен быть озаглавлен анализ трагедии «Ромео и Джульетта», а именно: «Почему погибли Ромео и Джульетта?». Интересные вопросы ставятся на уроках о человеке, о его предназначении и судьбе, кто же все-таки он – «шут в руках судьбы» или свободная личность, рвущая традиции рода? В рамках данной темы урока учитываются и межпредметные связи, школьникам предлагается заняться поиском персонажей трагедии в живописи и скульптуре Возрождения. Шекспировская трагедия в театре и кино (М. Бабанова, постановка А. Эфроса, фильм Ф. Дзефирелли), в музыке (опера Ш. Гуно, увертюра П. Чайковского, балет С. Прокофьева), в изобразительном искусстве (иллюстрации, скульптуры Родена).

На уроках по внеклассному чтению автор предлагает знакомство со следующими произведениями: У. Шекспир «Двенадцатая ночь»; Луиджи да Порто «История двух благородных влюбленных»; Банделло «Всевозможные злоключения и печальная смерть двух влюбленных», «Близнецы».

Методический комментарий для девятого класса (четыре часа) представлен следующим образом.

В девятом классе школьники изучают произведение Шекспира «Гамлет». Жизнь Шекспира здесь рассматривается как борьба безвестности и славы, любви и отчуждения.

Школьники сопоставляют оценки героя и смысла трагедии В. Г. Белинским и И. С. Тургеневым, А. Блоком и М. Цветаевой. Рассматривают образ Гамлета в трактовках русских актеров (В. Качалов, М. Чехов, Э. Марцевич и др.).

Нахождение основных вопросов к анализу

трагедии и наблюдение за развитием событий в ней. Ученикам предлагается разобраться, что же побуждает Гамлета отложить возмездие – слабость воли или гуманизм?

Разработка учениками партитуры чувств в одном из монологов Гамлета, мизансценирование диалогов. Автор предлагает познакомиться с рисунками и картинами Врубеля «Гамлет и Офелия», а затем оценить их. Сопоставить увертюры-фантазии Чайковского «Гамлет» и музыки к трагедии, написанной Д. Шостаковичем. «Гамлет» на современной сцене и в кино (И. Смоктуновский, В. Высоцкий, О. Янковский).

В рамках теории литературы рассматривается жизнь литературного произведения во времени.

Содержание уроков по внеклассному чтению представлено следующим образом: работа со стихотворениями поэтов XX века, посвященными Гамлету (А. Блок, М. Цветаева, Б. Пастернак, В. Высоцкий и др.), знакомство с пьесой «Отелло» Шекспира¹⁸.

Хотелось бы добавить, что программа литературного образования В. Г. Маранцмана считается методическим феноменом. Фундаментальной основой в программе является идея литературного развития школьников. Инновационным аспектом в программе является ее смыслоцентризм. Нужно сказать, В. Г. Маранцман представляет диалог культур культурологическим базисом курса литературы. Программа В. Г. Маранцмана определяет методологическую ориентацию, которая позволяет корректировать современные стратегии литературного образования¹⁹.

Проанализировав несколько авторитетных авторских программ, по которым работают в средних школах на уроках литературы, мы видим, что уделяется большое значение изучению литературы не только отечественной, но и зарубежной. В частности, произведения Шекспира подробно изучаются в седьмых-девятых классах, в старшей школе же наблюдается лишь упоминание о Шекспире как о литературном титане своей эпохи, который оказал свое влияние на творчество многих деятелей литературы не только своего времени, но и последующих веков.

¹⁸ Маранцман, В. Г. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы / В. Г. Маранцман. – Режим доступа: nykova.ru/biblioteka/maranz_lit_5-9_kl/index.html (дата обращения: 20.03.2020).

¹⁹ Терентьева, Н. П. Программа литературного образования В. Г. Маранцмана как методический феномен / Н. П. Терентьева // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – № 3 (40). – С. 28.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Практика лингвистического образования как на уровне школьном, так и профессиональном в настоящее время заинтересована в грамматике, ориентированной на высказывание, так как обучение затрудняет недостаточная подвижность системных грамматических правил, их ограниченная применимость. На первый план выходят коммуникативные способности обучающихся. Динамические аспекты языка должны найти в учебном процессе более полное и последовательное отражение. Современные концепции функционального, семантического, когнитивного описания русского языка как раз и служат оптимизации коммуникативно ориентированного обучения. Именно такой подход к обучению и создает динамику учебного процесса в современном лингвистическом образовании. Реализация возможности дальнейшей профессиональной деятельности заложена в лингвокогнитивном уровне языковой личности, сущностные характеристики которой основаны на следующих теоретических принципах¹:

- язык – это неотъемлемая часть познания;
- язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами.

Р. У. Лангаккер характеризует языковое знание говорящего как процедурное: говорящий умеет соединять звуки, морфемы, слова и предложения осмысленным образом. Он характеризует внутреннюю грамматику, представляющую собой это знание, просто как организованный инвентарь общепринятых языковых единиц. Слово «единица» употребляется здесь как термин и обозначает совершенно освоенную структуру, которую говорящий может использовать как заранее собранное целое, не заботясь о подробностях его внутреннего состава. Единицу можно считать когнитивной программой. Инвентарь общепринятых единиц имеет структуру в том смысле, что некоторые единицы функцио-

нируют как составные части других².

Реализация возможности дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности студента-филолога заложена главным образом в лингвокогнитивном уровне его языковой личности, в степени сформированности тех умений и навыков, которые составляют основу предметных знаний, причем не только специальных (лингвистических, методических, дидактических и т. д.), но и знаний, представляющих собой обобщенный опыт взаимодействия человека с окружающим миром – как с миром объектов, так и социумом.

В структуре лингвистических знаний, составляющих модель языковой личности, выделяются три уровня³. На вербально-семантическом уровне (уровне лексической и грамматической правильности) в процессе изучения лингвистических дисциплин («Практикум по русскому языку», «Русский язык и культура речи», «Современный русский литературный язык» и др.) формируются следующие способности, которыми овладевает студент на профессиональном уровне:

- владеть знаниями об основных концепциях описания русского языка;
- владеть основными понятиями лингвистики в их системных связях;
- знать социально-стилистическое расслоение современного русского языка, качества хорошей литературной речи и нормы русского литературного языка, наиболее употребительные выразительные средства русского литературного языка;

– уметь анализировать свою речь и речь своих учеников с точки зрения ее нормативности, уместности и целесообразности; устранять ошибки и недочеты в устной и письменной речи.

Лингвокогнитивный уровень предполагает переход на уровень когнитивной структуры знания, то есть охватывает интеллектуальную

¹ Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления / под ред.: А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секериной. – 3-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – С. 334.

² Лангаккер, Рональд У. Когнитивная грамматика / Рональд У. Лангаккер. – М., 1992. – С. 30.

³ Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2007. – С. 48–68.

сферу личности. На этом уровне формируются способности, ведущие через язык, через процессы говорения и понимания к знанию, сознанию, процессам познания в той области, в которой мы формируем профессиональные качества студента. К этому уровню относится формирование следующих способностей:

– знать различия между языком и речью, функции языка как средства формирования и трансляции мысли;

– уметь применять знания по лингвистическим дисциплинам: для выделения формы, содержания и определения функций языковой единицы, соотношения ее с другими единицами языка; для установления внутрисистемных связей языковых явлений; для совмещения конкретного анализа языкового материала с его теоретическим осмыслением; для профессионально-грамотного и коммуникативно-целесообразного владения русским языком.

На прагматическом уровне в структуре лингвистических знаний формируются способности, определяемые мотивами, интересами, оценками, поведенческими установками языковой личности в речевой деятельности. На этом уровне формируются способности, обуславливающие переход от оценок речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности человека (социума) в мире. На этом уровне студент должен:

• знать условия и формы речевой коммуникации, базовые речевые понятия, технику речевой деятельности;

• уметь строить свою речь в соответствии с языковыми, коммуникативными и этическими нормами⁴.

Несомненно, все три уровня в структуре языковой личности связаны с профессиональным становлением будущего учителя русского языка. Вербально-семантический и прагматический уровни в большей мере связаны с речевой и коммуникативной направленностью лингвистических способностей будущего педагога. Лингвокогнитивный уровень обеспечивает уровень понимания, связанный не только с переработкой информации, но и с изучением ее репрезентации в речевой деятельности. Формирование и развитие этого уровня происходит при использовании когнитивных методов (способов учебного познания), направленных на поиск и переработку профессиональной информации, когда задействованы различные познавательные (когнитивные) процессы: 1) собственно психические – память,

воображение, внимание, мышление; 2) процессы, обеспечивающие когнитивные механизмы обработки лингвистической информации, – моделирование, установление связей и отношений между объектами (прежде всего, здесь имеются в виду отношения: рода – вида; части – целого, иерархии, общего – частного, информации, трансформации)⁵.

В процессе организации работы с лингвистической информацией на лингвокогнитивном уровне в курсе изучения таких дисциплин, как «Практикум по русскому языку», «Современный русский язык», мы используем те когнитивные (мыслительные) операции, которые рассматриваются как способы осуществления процесса или конкретные познавательные действия. К ним мы относим:

1) сравнение, вскрывающее отношения сходства и различия между соотносимыми объектами;

2) мысленное расчленение целостной структуры объекта на составные элементы (анализ);

3) мысленное воссоединение элементов в целостную структуру (синтез);

4) абстракцию и обобщение, при помощи которых выделяются общие признаки;

5) конкретизацию, являющуюся обратной операцией по отношению к абстрагирующему обобщению и реализующую возврат ко всей полноте индивидуальной специфичности осмысливаемого объекта.

В состав каждой операции входят более конкретные когнитивные действия, характеризующие конкретный операциональный состав познавательных процессов:

– сравнение: сличение, замещение, наложение, помещение в разные контекстуальные условия, сопоставление;

– анализ: деление по какому-либо признаку;

– синтез: установление места в структуре целого, складывание, объединение на основе внутренних и внешних связей, объединение (структурирование) по аналогии с образцом, объединение компонентов на основе общего содержания, объединение компонентов по ассоциации, объединение лингвистических единиц на основе общей семы;

– абстракция, обобщение: категоризация (процесс образования и выделения самих категорий, понятийное членение внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия);

– классификация: группировка объектов по

⁴ Табаченко, Т. С. *Профессиональная подготовка студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода : монография / Т. С. Табаченко. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2007. – С. 108–109.*

⁵ Изаренков, Д. И. *Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С. 32.*

одному или более параметрам, предполагающая, что выделяемые подклассы можно объединить в класс более высокого ранга, от которого легко перейти к составляющим его подклассам;

– установление (как правило, посредством операций логического вывода) определенных закономерностей и правил;

– конкретизация: иллюстрация с опорой на факты, перечисление конкретных объектов, которые входят в какое-то множество; разъяснение общих положений через конкретные формы проявления общего; замена лингвистических единиц (чаще всего слов) с более общим значением их эквивалентами с более частными (конкретными) значениями.

К этому перечню когнитивных действий, важных для формирования лингвокогнитивного уровня языковой личности студента-филолога, мы относим также ряд познавательных операций, не являющихся универсальными, специфичными для обработки лингвистической информации:

- трансформация (синонимическая замена формы без существенного изменения содержания);

- компрессия (сжатие формы с опущением несущественных элементов содержания);

- расширение (внесение новых элементов в содержание первоначального источника информации);

- выдвижение (помещение на первый план той или иной языковой формы, высказывания, отрезка текста);

- выбор одной единицы из нескольких, наиболее полно и точно передающих необходимую информацию: имитация, аналоговые действия, репродуцирование⁶.

Когнитивное обучение предполагает системное применение всех перечисленных мыслительных операций в учебном процессе. Прежде всего, при изучении лингвистических дисциплин, так как лингвокогнитивный уровень формирует предметный компонент методического мышления будущего учителя. Мы приучаем студента к осмысленной (не только на когнитивном, но и на профессиональном уровне) работе с учебной информацией, используя в каждом конкретном случае набор определенных когнитивных действий.

Первой ступенью формирования лингвокогнитивного уровня языковой личности студента-филолога можно считать пропедевтический (в методическом отношении) курс «Практикум по русскому языку», так как именно эта дисциплина готовит студентов к пониманию курсов «Современный русский язык» и «Методика

обучения русскому языку». Повторение основ лингвистики на уровне обобщения сведений из школьной программы – это в то же время и необходимая учебная работа, создающая предпосылки для восприятия методического курса. Осознание студентами «техники» их учебной деятельности, то есть техники использования методических приемов, которыми они пользуются, повторяя школьный курс, не только поможет им усовершенствовать собственные навыки правописания, но и научит их учить других. Известно, что осознанность действий, с помощью которых выполняется та или иная работа, делает ее более продуктивной, способствует совершенствованию навыков вербально-семантического уровня и формированию навыков лингвокогнитивного уровня.

Приведем примеры заданий, основанных на воспроизведении (репрезентации) когнитивных механизмов учебных (познавательных) действий.

Задания, привлекающие внимание студентов к исходным лингвистическим положениям, лежащим в основе формулировок правил орфографии и пунктуации.

1. Ответьте на вопросы: 1) Что называется пунктуацией? 2) Какие графические знаки используются в русской пунктуации? 3) Для чего употребляются знаки препинания? 4) Какие термины грамматики включаются в формулировки правил пунктуации?

2. Ответьте на вопросы: 1) Что такое орфография? 2) Что называют слабой позицией гласного звука; согласного звука? 3) Что называют орфограммой? 4) Что такое графика? 5) Почему знание орфоэпии помогает осмыслению правил орфографии? 6) Какие звуки передаются на письме по правилам графики; по правилам орфографии?

Студент, приступивший к выполнению этих заданий, должен сначала, обратившись к своей памяти, мысленно расчленить целостную структуру объекта (в данном случае это понятия «пунктуация» и «орфография») на составляющие части, соотнести каждую часть с поставленным вопросом, а затем установить посредством операций логического вывода определенные правила и закономерности.

Задания, предназначенные для развития профессионального навыка анализировать формулировки правил, определений, дидактического материала с точки зрения их методической оценки.

1. Прочитайте пунктуационное правило, укажите, что надо знать, чтобы уметь применять

⁶ Изаренков, Д. И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С. 32–33.

их: 1) Какие нужны сведения из синтаксиса? 2) Нужны ли сведения из морфологии? 3) Можно ли пользоваться этим правилом, не учитывая интонации предложения? (Например, правило расстановки знаков препинания в бессоюзном сложном предложении.)

2. Проанализируйте таблицу знаков препинания, приведенную в школьном учебнике в параграфе «Знаки препинания: знаки завершения, разделения, выделения». Ответьте на вопросы к таблице: 1. На какие группы по назначению делятся знаки препинания? 2. Какая группа содержит наибольшее количество знаков? 3. Какой разделительный знак препинания, кроме точки, по вашему мнению, употребляется чаще других? Анализ проведите по следующим вопросам: 1. Считаете ли вы достаточной грамматическую информацию, сообщаемую учащимся в этой таблице? 2. На каких этапах обучения возможно использование таблицы (новый материал, закрепление, повторение, обобщение)? 3. Разработайте методику работы с данной таблицей на уроке. Дополните таблицу другими примерами из произведений А. С. Пушкина.

3. Дайте методическую оценку «двойным» упражнениям из школьного учебника для восьмого класса. Например, к параграфу 44 «Обобщающие слова при однородных членах и знаки препинания при них». Как вы оцениваете эффективность подобных упражнений? Какой навык формируется в первом упражнении, какой отрабатывается во втором упражнении? Можно ли было объединить предложенные задания в одном упражнении? Аргументируйте свой ответ. Попробуйте сами составить подобные «двойные упражнения» по одной из тем школьного курса.

Выполнение подобных заданий соотносено с конкретизацией, когнитивной операцией, предполагающей обращение ко всей полноте и специфичности осмысливаемых понятий: перечисление конкретных объектов, которые входят в какое-то множество; разъяснение общих положений через конкретные формы проявления общего; установление определенных закономерностей и правил и т. п.

Задания, тренирующие студентов в применении правил, развивающие навыки распознавания осмысливаемых объектов среди множества других.

Такого типа задания требуют работы с учебным языковым материалом и предназначены для развития у студентов грамматических навыков, без которых нельзя научиться пользоваться правилами, в частности правилами правописания. Кроме того, эти задания направлены на ознаком-

ление студентов с основными методами и приемами обучения правописанию (известными и малоизвестными им по школьному опыту), со всеми видами языкового разбора, с моделированием, с рассуждением как приемом частичного языкового разбора, с грамматическим конструированием и т. п.

В процессе выполнения таких заданий мы стремимся обратить внимание студентов на технику выполнения тех приемов и упражнений, с помощью которых изучаются правила. Это делается в целях развития профессиональных умений студентов-филологов, развития у них педагогических навыков, своеобразной «техники» работы с лингвистической информацией.

Задания с целью привлечения внимания студентов к технике использования методов и приемов.

При выполнении упражнений преподаватель может давать специальные обобщающие упражнения по методике. Приведем примеры таких упражнений.

1. Упражнения, проверяющие степень овладения методом: 1. Ответьте на вопрос: как строится рассуждение в процессе применения правила орфографии (или пунктуации)? 2. Покажите образец применения правила правописания безударной гласной в корне (составьте образец рассуждения). 3. Что такое обучающий диктант; какими приемами осуществляется этот метод? Опишите использованный вами прием при выполнении предложенных заданий. 4. Как проводится выборочный диктант? Покажите на примере.

2. Упражнения на оценку методической целесообразности использования в школе данного дидактического материала: 1. На какие орфограммы (или пунктограммы) можно дать предлагаемый текст в качестве контрольного диктанта? 2. Какой из типов письменных упражнений целесообразно применить к данному тексту? Докажите правильность вашего выбора.

3. Упражнения в подборе дидактического материала на определенную тему: 1. Подберите дидактический материал на правописание чередующихся гласных в корне для выборочного диктанта. 2. Подберите текст для изложения, максимально насыщенный предложениями с обособленными определениями.

4. Упражнения на подбор заданий к предлагаемым текстам для лингвистического анализа. Познавательная активность студентов при выполнении подобных заданий связана с культуроведческим аспектом в подборе текстов, что является важным фактором в создании ценностных ориентаций на изучение русского языка⁷.

⁷ Теория и практика обучения русскому языку : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Архипова, Т. М. Воинова, А. Д. Дейкина [и др.] ; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М. : изд. центр «Академия», 2005. – С. 27.

Лингвокогнитивный уровень языковой личности определяется в таких упражнениях характером текста, связанным с определенным концептом русской языковой культуры. Приведем примеры текстов для подобных заданий, содержащих концепт «туманное утро»⁸.

1. Известное стихотворение И. С. Тургенева «Утро туманное, утро седое...» («В дороге»), ставшее романсом. Музыка к нему писали Г. Кагуар, Я. Пригожий, В. Абаза и другие композиторы.

*Утро туманное, утро седое,
Нивы печальные, снегом покрытые,
Нехотя вспомнишь и время былое,
Вспомнишь и лица, давно позабытые.
Вспомнишь обильные страстные речи,
Взгляды, так жадно, так робко ловимые,
Первые встречи, последние встречи,
Тихого голоса звуки любимые.
Вспомнишь разлуку с улыбкою странною,
Многое вспомнишь родное, далекое,
Слушая ропот колес непрерывный,
Глядя задумчиво в небо широкое.*

1843 г.

Приведем примеры заданий, составленные студентами к данному тексту.

1. Назовите ключевые слова и словосочетания стихотворения, связанные с темой воспоминаний о былой любви (*вспомнишь, страстные речи, первые встречи, последние встречи, тихого голоса звуки любимые, разлука, родное, далекое*).

2. Какими словами других частей речи семантически поддержан глагол «вспомнишь»? (*Время былое; лица, давно позабытые; далекое*).

3. Картины природы в этом стихотворении созвучны общему настроению, состоянию лирического героя. Выпишите ряд именных словосочетаний с определительными отношениями, рисующими картины природы (*утро туманное, утро седое, нивы печальные, небо широкое*). Назовите смысловые доминанты (прилагательные) этого ряда, передающие это настроение (*туманный – печальный*).

4. В чем своеобразие синтаксического строя этого поэтического произведения? (Поэтический текст состоит из простых односоставных осложненных предложений, назывных и определенно-личных.)

5. Интонационный, ритмический рисунок этого стихотворения связан с осложненностью предложений. Объясните пунктуацию данного текста.

2. Описание начала Аустерлицкого сражения в романе Л. Н. Толстого «Война и мир».

«В пять часов утра еще было совсем темно... Колонны двигались, не зная куда и не видя от окружавших людей, от дыма и от усиливающегося тумана ни той местности, из которой они выходили, ни той, в которую они вступали... Туман стал так силен, что, несмотря на то, что рассвело, не видно было в десяти шагах перед собою. Кусты казались громадными деревьями, ровные места – обрывами и скатами...»

Было девять часов утра. Туман сплошным морем расстилался понизу».

К этому тексту после предварительной беседы студенты составили следующие задания:

1. Какими синтаксическими средствами передается здесь атмосфера подавленности и растерянности войска? (Так называемый «утяжеленный» синтаксис: сложноподчиненные предложения с несколькими придаточными, да к тому же еще и осложненные однородными членами, что позволяет ощутить тяжесть атмосферы этого утра, плотность, тягучесть тумана.) Постройте графические модели сложноподчиненных предложений.

2. Сформулируйте пунктуационные правила расстановки знаков препинания в тексте (запятые, тире, многоточие).

3. Назовите словосочетания из текста со значением высокой степени проявления признака, усиливающие тяжесть атмосферы туманного утра (*совсем темно, так силен*).

4. Произведите синтаксический разбор предложения из текста, содержащего описательное сравнение. (*Кусты казались громадными деревьями, ровные места – обрывами и скатами.* – Бессоюзное сложное предложение, первая часть которого представляет собой двусоставное полное предложение с составным именным сказуемым, а вторая часть – двусоставное неполное с пропуском полусузнаменательного глагола-связки в составном глагольном сказуемом).

5. Выделите предложение, которое является смысловой языковой доминантой концепта «туманное утро» в данном тексте. (*Туман сплошным морем расстилался.*) Для выполнения этого задания студенты используют приемы компрессии (сжатие формы с опущением несущественных элементов содержания) и выдвижения (помещение на первый план той или иной языковой формы, высказывания, отрезка текста).

Таким образом, предлагаемый нами учебный материал для дисциплины «Практикум по русскому языку» направлен на достижение главной цели – дать студенту-филологу инструктивный и практический материал, работа с которым будет способствовать формированию лингвокогнитивного уровня профессиональной компетенции. В

⁸ Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова – М. : Флинта : Наука, 2006. – С. 106.

процессе выполнения подобных заданий совершенствуется навык анализа учебных материалов, развивается лингвометодическое мышление на базе учебных ситуаций, творческий характер способностей студентов.

Логическим продолжением целенаправленной работы по совершенствованию лингвокогнитивного уровня языковой личности, являющегося основой профессиональной компетенции учителя-словесника, является курс «Современный русский язык».

По мнению М. Б. Успенского, концепция этого курса «основана на понимании преподавателем-лингвистом, что он проводит занятия с будущими учителями русского языка в средней школе. <...>

Зная особенности школьного курса русского языка, содержание школьных программ и учебников, вузовский преподаватель прежде всего сумеет лучше понять специфику своего учебного предмета и не “изобретать велосипед”, представляя как новое то, что должно быть известно студентам из курса русского языка в средней школе.

И что еще важнее, он будет знать, как помочь будущим учителям-русистам обучать школьников с учетом достижений современной лингвистики»⁹.

Все учебные курсы, в том числе и теоретические, преследуют цели научной и профессиональной подготовки студентов. Игнорирование первой из указанных целей снижает профессиональное образование до уровня среднего, а игнорирование второй влечет за собой отрыв от жизни выпускаемых специалистов.

Профессионально-педагогическое содержание курса «Современный русский язык» составляет:

1) изучение проблем школьной и научной грамматики;

2) приобретение студентами таких умений и навыков, которые необходимы для предстоящей педагогической деятельности, в первую очередь – навыков логического мышления применительно к грамматическому материалу.

Сформулированные параметры содержания учебной дисциплины формируют не только лингвистическую компетенцию будущих учителей-русистов, но и не менее важный методический уровень подготовки студентов. Хотя «Современный русский язык» – дисциплина лингвистическая, а не педагогическая, но из круга дисциплин

русского языкознания именно эта является наиболее «профессиональной» дисциплиной.

Усвоение курса «Современный русский язык» можно рассматривать как вторую ступень формирования лингвокогнитивного уровня языковой личности студента-филолога¹⁰.

Когнитивная наука берет на вооружение уже существующие в практике преподавания активные методы и приемы обучения. По существу, постановка вопросов, формулирование противоречий, проблематизация знаний – такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. В чем же преимущества такого способа получения информации, каков когнитивный механизм (своего рода «инструментарий») осуществления познавательной деятельности студента? Если в традиционных методах сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма знаний, а затем предлагаются тренировочные задания для их проверки и закрепления, то во втором случае студент с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно в процессе изложения лекционного материала преподавателем. То есть проблемная ситуация, заданная в самом начале занятия, становится мощнейшим стимулом активного восприятия поступающей информации, необходимой для разрешения проблемной ситуации. Этот стимул приводит в действие такие когнитивные операциональные действия, как сопоставление, синтез (установление места языковой единицы в структуре целого, объединение компонентов на основе общего содержания), конкретизация (разъяснение общих положений через конкретные формы проявления общего), установление посредством логического вывода определенных закономерностей и правил и т. п.

Одна из задач филологического профессионального образования – сформировать такой уровень лингвистических знаний, который обеспечит бы функционирование всех трех уровней в структуре языковой личности студента-филолога (вербально-семантического, когнитивного и прагматического). Лингвистическая структура знаний станет профессионально ориентированной в том случае, если она будет обогащена конкретным смыслом в конкретной педагогической ситуации. Такую профессиональную ориентированность можно сформировать, исходя из процессуально-когнитивного подхода к обучению

⁹ Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе : учеб.-метод. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 03 29 00 – Русский язык и литература / М. Б. Успенский. – М. ; Воронеж, 2004 (ФГУП ИПФ «Воронеж»). – С. 5.

¹⁰ Табаченко, Т. С. Профессионально-педагогическая направленность курса «Современный русский литературный язык» в подготовке студентов-филологов / Т. С. Табаченко // Филологический журнал : Межвузовский сборник научных статей. – Вып. 14. – Южно-Сахалинск, 2006. – С. 90–105.

на занятиях по лингвистическим дисциплинам «Практикум по русскому языку», «Современный русский язык».

Литература

1. Изаренков, Д. И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С. 30–40.

2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2007. – 264 с.

3. Лангаккер, Рональд У. Когнитивная грамматика / Рональд У. Лангаккер. – М., 1992. – 55 с.

4. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 296 с.

5. Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления / под ред.: А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секе-

риной. – 3-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2006. – 480 с.

6. Табаченко, Т. С. Профессиональная подготовка студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода : монография / Т. С. Табаченко. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2007. – 244 с.

7. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина [и др.] ; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М. : изд. центр «Академия», 2005. – 320 с.

8. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб.-метод. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 032900 – Русский язык и литература / М. Б. Успенский. – М. ; Воронеж, 2004 (ФГУП ИПФ «Воронеж»). – 192 с.

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Важнейшая роль в реализации целей и задач, стоящих перед начальной школой, принадлежит изучению родного языка. Родной язык – главное средство обучения и формирования личности. Умение грамотно писать и говорить на родном языке – основная цель человека, который считает себя образованным. Вот почему одним из требований ФГОС НОО является воспитание заинтересованного отношения к правильной устной и письменной речи как показателю общей культуры и гражданской позиции человека¹.

Ведущее место предмета «русский язык» в системе общего образования обусловлено тем, что русский язык является государственным языком Российской Федерации, родным языком русского народа, средством межнационального общения. Изучение русского языка у обучающихся начальных классов сформировало позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем общей культуры личности. Уроки русского языка дают школьникам возможность понимать нормы русского литературного языка и правила речевого этикета, учат ориентироваться в целях, задачах, условиях общения, выборе адекватных языковых инструментов для успешного решения коммуникативной задачи.

Русский язык является для учащихся основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности. Успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения по другим школьным предметам².

Одной из содержательных линий курса русского языка в начальных классах является орфография. Орфографическая грамотность обучающихся является главной проблемой, стоящей перед школой на протяжении всего ее историче-

ского развития. Но, несмотря на ее возраст, проблема орфографической грамотности до сих пор не решена и вряд ли может быть решена окончательно.

Орфографически правильное письмо предполагает умение находить, узнавать явления языка на основе так называемого орфографического навыка, который помогает пишущему остановиться, задуматься, проверить себя, когда это надо. К сожалению, не все учителя осознают смысл этого. Поэтому наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности обучающихся является отсутствие сформированности орфографического навыка. Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как: навык письма; умение анализировать слово с фонетической стороны; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило³.

Особая роль в развитии орфографических навыков принадлежит начальным классам. Поэтому учитель должен научить младших школьников превращать свои знания в навыки. Обучающийся должен понимать, что благодаря знаниям, через упражнения, осознавая каждый случай орфографии, действуя согласно правилам, он наконец приходит к овладению навыком.

Хорошо развитые речевые навыки (точная, грамотная и выразительная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо, адекватное понимание чужой речи, владение разными видами чтения) воспринимаются как признак воспитанности и образованности личности и в значительной мере определяют общественную и профессиональную активность человека.

Уровень элементарной грамотности, в том числе грамотности орфографической, связы-

¹ *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (текст с изм. и доп. на 2011 г.) / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – С. 16.*

² *Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. – Ч. 1. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – С. 11.*

³ *Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – С. 63.*

вается представителями нашего общества не только с общей подготовкой по родному языку, но тем самым и с моральным обликом подрастающего поколения, с его культурой. Поэтому проблема обучения правильному письму на всех этапах развития школы была и продолжает оставаться одной из центральных.

На протяжении всей истории методики обучения орфографии высказывалась мысль о том, что важным при обучении грамотному письму является умение школьников замечать встречающиеся при письме трудности. А орфографическое комментирование – лучшее средство выработки зоркости и предупреждения ошибок⁴.

Вопросы, связанные с орфографической грамотностью, рассматривались и изучались методистами и психологами на протяжении многих лет. Орфографическая грамотность в методике русского языка всегда рассматривалась методистами как составная часть языковой культуры: К. Д. Ушинским, Ф. И. Буслаевым, М. В. Ушаковым, Н. С. Рождественским, Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львовым, М. М. Разумовской, А. В. Текучевым и др. Улучшение подготовки обучающихся по правописанию связывалось с различными факторами: с совершенствованием работы над правилами и приемами их изучения (М. Т. Баранов, М. М. Разумовская, Н. Н. Алгазина), с работой по предупреждению орфографических ошибок (Н. Н. Алгазина), с использованием «сигналов» как инструмента для поэтапного и деятельностного подхода при обучении орфографии (Т. Я. Фролова), с работой над непроверяемыми написаниями в словах (Г. Н. Приступа, П. Л. Покровский, В. П. Канакина, Е. С. Симакова), с актуализацией ранее приобретенных знаний, чувственного и практического опыта, на которые должно опираться усвоение новых навыков (В. А. Онищук).

Также важную роль в решении методических вопросов по обучению правописанию сыграли исследования психологов: С. Ф. Жуйков (формирование орфографических действий), Д. Н. Богоявленский (психология усвоения орфографии), П. Я. Гальперин (ориентировочная основа действия и формирование умственных действий), Г. Г. Граник (формирование орфографической грамотности)⁵.

Если признать, что умение обнаруживать и прогнозировать орфограммы в письменном тексте – это базовое орфографическое умение, то и

закладывать его надежные основы следует, прежде всего, в начальных классах. Вот почему вопрос о том, как системно построить работу над формированием орфографической грамотности у детей, начиная с первых шагов их обучения в школе, по-прежнему остается актуальным. Важнейшим компонентом его решения является обеспечение готовности учителя начальных классов вести соответствующую работу на уроке⁶.

Следует заметить, что традиционная методика обучения орфографии по правилам, с самого начала построенная на осознаваемой основе (правило – практическое его применение – автоматизация навыка), не лишена отдельных недостатков:

- во-первых, знание правил письма сводилось нередко к заучиванию словесной формулировки правила, а не к овладению им, по сути, как орфографическим действием;

- во-вторых, не обращалось достаточного внимания на морфемный состав, словообразовательные особенности и формообразующие закономерности слов разных частей речи;

- в-третьих, традиционное обучение орфографии по правилам не обеспечивало знания школьниками основополагающих принципов русской орфографии – фонематического и морфологического. Наконец, недооценивалась языковая и речевая база, на которой основано грамотное письмо (правильное произношение слов и их сочетаний, отработка навыков выразительного чтения, богатство словаря, умение производить анализ и синтез, проводить сопоставления, делать обобщения и т. д.).

В результате анализа педагогической и методической литературы по данной проблеме можно сделать вывод, что повышение орфографической грамотности обучающихся всегда интересовало многих педагогов и методистов. Не менее актуальной она остается и в наши дни, так как, несмотря на большие усилия учителей, грамотность письменной речи остается на низком уровне. Большое количество публикаций, а также теоретических и практических материалов посвящено вопросам повышения уровня орфографической грамотности на уроках русского языка в начальной школе. Исследователи, занимающиеся проблемой орфографической грамотности, сходятся во мнении о том, что через поэтапную отработку правил и через лингвистические словари значительно повышается

⁴ Львов, М. Р. *Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования* / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2013. – С. 309.

⁵ Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2015/01/23/metody-intensivnogo-obucheniya-ortfografii> (дата обращения: 04.11.2019).

⁶ Павлова, М. А. *Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП* / М. А. Павлова. – М. : Просвещение, 2000. – С. 136.

уровень орфографической грамотности у обучающихся. Приступая к изучению орфографии, дети должны осознать, что в жизни орфография необходима для общения, для точности речи, для выражения своих мыслей.

Развитие орфографической грамотности является одной из основных задач изучения русского языка, это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания.

Предлагаем систему работы, цель которой состоит в повышении уровня орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка. Мы решали следующие задачи:

– систематизировать упражнения, направленные на повышение уровня орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка, проанализировать эффективность их использования;

– способствовать усвоению структуры орфографического действия:

а) развивать умение обнаруживать орфограммы;

б) развивать умение применять орфографические правила в процессе письма;

в) развивать умение осуществлять орфографический самоконтроль.

При составлении заданий на уроках русского языка особое внимание уделялось их содержанию. Мы старались внести в этот комплекс занятий основные значимые темы, связанные с орфограммами: безударная гласная в корне слова; парная согласная в корне слова; непроверяемая гласная в корне слова; правописание ЖИ/ШИ, ЧА/ЩА, ЧУ/ЩУ, ЧК/ЧН; разделительный мягкий знак. Расширить и углубить знания детей и тем самым повысить уровень орфографической грамотности младших школьников.

Для того, чтобы обучающиеся лучше усвоили материал на уроках русского языка, предлагаем использовать различные памятки, алгоритмы и модели правил. На наш взгляд, эта работа приносит огромную пользу. Помимо прочего, алгоритмы-памятки помогают обучающимся развивать навык самопроверки. Правила должны быть сформулированы на основе ключевых слов. Чтобы избежать чрезмерного напряжения памяти слабоуспевающих обучающихся из-за требования запоминания, необходимо прибегать к повторениям в течение некоторого времени, что приводит к прочному запоминанию. Чтобы ребенок мог применить правило, ему необходимо овладеть рядом умений: требуется умение различать грамматические особенности слов, частей слова и звуки русской речи. Основным навыком является в умении видеть «опасные места» с орфографической точки зрения, требующие применения правил.

Задания составлялись из упражнений, которые

подбирались по следующей направленности:

а) упражнение на обнаружение орфограмм;

б) упражнение на применение правил;

в) упражнение на орфографический самоконтроль.

Необходимо учитывать условия для успешной выработки грамотного письма: знание правил орфографии, разнообразие видов работ, применение интересного материала и самоконтроль на уроках русского языка.

Система упражнений, направленная на повышение уровня орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка:

1. Работа с правилом. При изучении нового материала необходимо уделять достаточное внимание поэтапной отработке орфографических правил. Обучающиеся при помощи учителя формулируют цель и самостоятельно начинают поиск решения поставленной задачи, то есть должны быть рассмотрены все возможные варианты (можно заглянуть в учебник, прочесть правило и действовать по правилу и т. д.). Такой способ изучения опирается на логический метод дедукции, когда обучающиеся от общего положения двигаются к частному: под руководством учителя разбирают формулировку правила, приводят примеры, а затем по правилу или «памятке», которая содержит алгоритм его применения, отрабатывают данное правило на специальном дидактическом материале.

2. Ассоциативные запоминания словарных слов.

3. Анализ слов. Практически на каждом уроке должен проводиться звуко-буквенный анализ слов, составление транскрипции. Через наблюдение необходимо сделать вывод, что произношение слова отличается от его написания. Особое внимание необходимо уделять на ту часть слова, в которой находится орфограмма, с характеристикой каждого звука. Данные упражнения необходимы для развития фонематического слуха, что является необходимым условием для развития орфографической грамотности.

4. Задания по уровням сложности. Обучающимся необходимо самостоятельно выбирать задание по уровню сложности, оценивая свои знания. Задания по уровням распределяются от более простого к сложному. Ученики с учетом своих возможностей выбирают задание для выполнения. Со стороны учителя осуществляется контроль уровня самооценки ребенка, то есть сравнивается выбранный учеником уровень с результатами выполнения задания, при необходимости корректируется выбор задания. Подобные задания способствуют мотивации обучающихся.

5. Ребусы. В задании необходимо расшифровать ребус, определить орфограмму, придумать свой ребус на ту же орфограмму.

6. Кроссворды. Например, раскрой орфогра-

фический секрет, найди клад, обнаружь засаду, выйди из болота.

7. «Пятиминутки». Работа проводится следующим образом: для каждого дня в неделе определяется конкретная орфограмма, над которой ведется работа, в том числе задания на карточках. В последний учебный день в неделе обучающимся можно предложить творческое задание – самостоятельно придумать задание на определенную орфограмму, которое будет использоваться учителем как задание на следующей неделе. Данное закрепление по дням недели позволяет детям настроиться на определенную систему в работе и более результативно включиться в нее.

8. Орфографические физминутки. Например, учитель читает однокоренные слова к словам «лес» и «сад». Если звучит слово с корнем «лес», дети садятся, а если с корнем «сад», то встают.

9. Письмо с простукиванием. Диктуя текст, учитель ударяет карандашом, где присутствует орфограмма «опасное место». Данное упражнение позволяет ребенку задуматься над написанием необходимого слова.

10. Использование словарей (орфографический, толковый, этимологический, орфоэпический). Словари играют большую роль в развитии орфографической грамотности. Например, орфографический словарь нужен для того, чтобы не допустить произвола в написании слов, в особенности в тех случаях, когда написание не подчиняется правилам, а определяется словарем. Этимологический словарь необходим для выявления первоначальной структуры слова и основных этапов словоизменения. Орфоэпический словарь помогает правильно представить особенности произношения, ударения или образования грамматических форм. Толковый словарь помогает дать точное лексическое значение необходимого слова. В результате частого обращения к словарю также у обучающихся тренируется зрительная память. Так как различные типы словарей развивают орфографическую грамотность, их можно использовать при выполнении следующих упражнений:

– списать пословицы «Веника не сл..мишь, а по прутуку весь перел..маешь», «Без труда не выт..щишь и рыбки из пруда» и т. д., в словах где есть приставка, выделить корень и приставку, проверить по орфографическому словарю правильность написания данных слов;

– вставить и подчеркнуть пропущенные буквы в слова: п..м..дор, ..г..род, м..лина, б..реза, п..льто, обл..к.., п..роша, сн..гирь, к..ньки, ле..кий;

– при написании словарного диктанта обучающиеся при помощи словаря могут проверить работу соседа по парте;

– при знакомстве с новым словарным словом дети, используя толковый словарь, определяют точное лексическое значение данных слов;

– выписать из словаря имена существительные, имена прилагательные, глаголы;

– отредактировать текст, используя словарь;

– домашние задания с использованием словарей. Например, выписать из орфографического словаря десять слов с непроизносимой согласной в корне слова; выписать из орфоэпического словаря десять слов, в которых ударение падает на третий слог; составить (решить) кроссворд, пользуясь любым типом словарей; выписать десять слов названия продуктов питания или названия животных, составить с двумя словами предложения; выписать из художественного произведения те слова, которые, по мнению обучающихся, встречаются в орфографическом словаре, и проверить по словарю и т. д.

Повышению орфографической грамотности младших школьников способствуют разные виды и типы орфографических упражнений: комментированное письмо, зрительный диктант, орфографическое проговаривание, выборочное списывание, графическое обозначение орфограмм, сигнальные карточки, индивидуальные карточки с разноуровневыми заданиями, диктант с самопроверкой, моделирование.

В ходе выполнения данных упражнений обучающимся необходимо воспроизвести полученные знания по орфографии в различных ситуациях, так как выполнение данных заданий предполагает применение всех орфографических умений (обнаружение, классификация и дифференциация, владение правилом, орфографический самоконтроль).

В самом начале знакомства со словом нужно начинать с орфоэпического взгляда. Слово, написанное на доске, обязательно должно звучать. Обучающиеся должны услышать и запомнить, как оно произносится. Затем выяснить значение слова, дать толкование его лексического значения сначала самостоятельно, а потом с помощью толкового словаря. И только после знакомства с произношением и семантикой переходить к орфографии слова.

Очень важно отметить, что целенаправленная, тщательно спланированная, хорошо организованная словарная работа и работа с правилом помогает выработать орфографическую грамотность, развивает речь обучающихся, прививает любовь к русскому языку.

Литература

1. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. учреж. высш. проф. образования / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2013. – 464 с.

2. Павлова, М. А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП / М. А. Павлова. – М. : Просвещение, 2000. – 385 с.

3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. – Ч. 1. – 5-е

изд. – М. : Просвещение, 2011. – 400 с.

4. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (текст с изм. и доп. на 2011 г.) // М-во об-

разования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

6. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2015/01/23/metody-intensivnogo-obucheniya-orfografi> (дата обращения: 04.11.2019).

ФОНОВАЯ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В последние десятилетия усиление личностных компонентов образования требует изменений в подготовке учителя иностранного языка, специалиста, который смог бы создавать условия для культурного роста и саморазвития обучающегося, ориентировать его на исследовательскую и творческую деятельность, воспитывать его в контексте диалога культур.

Задача учителя – создать определенную методику, при помощи которой обучающийся мог бы гибко и мобильно ориентироваться в различных ситуациях межкультурного общения, знать культурные традиции, реалии, нормы и правила поведения, принятые в культуре другого народа.

В «Концепции языкового поликультурного образования» П. В. Сысоев выделяет три компонента модели формирования личности – субъекта диалога культур.

1. Стадии овладения культурой страны изучаемого языка: этноцентризм, культурное самоопределение, диалог культур. Данные стадии показывают динамику и развитие в обучении культуре страны изучаемого языка.

2. Принцип культурной вариативности, согласно которому должен производиться отбор страноведческого материала.

3. Само восприятие обучающимся иноязычной культуры под влиянием ряда факторов¹.

Первоочередной задачей обучения иностранному языку является знакомство с вариативностью и разнообразием культур изучаемых сообществ. Культурная вариативность представляется ключевым стержнем процесса обучения иностранному языку на любом этапе и поэтому присутствует на стадиях культурного самоопределения и диалога культур.

Некоторые ученые считают наиболее целесообразным начинать обучение культуре страны изучаемого языка со стереотипов и обобщений, а после этого переходить к вариативности². Не разделяя данную позицию, П. В. Сысоев ут-

верждает, что культурная вариативность может и должна обязательно присутствовать в учебных программах и УМК по иностранному языку на всех этапах и уровнях обучения языкам международного общения³.

Социокультурный подход, получивший обоснование в работах В. В. Сафоновой, провозглашает в качестве основополагающего принципа «взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности, изучающей иностранный язык средствами этого языка»⁴.

Страноведческие знания и умения, которыми овладевает обучаемый при изучении иностранных языков, по мнению В. В. Сафоновой, должны реально способствовать обогащению его социокультурного мировидения и подготовить его к межкультурному общению на иностранном языке, минимально при исполнении роли субъекта диалога. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра.

Например, считается, что культурная компетенция поможет учащимся определить, в какой ситуации они могут использовать: *How are you doing, sir?* (Как дела, сэръ?), *What's up, dude?* (Как поживаешь, приятель?), здороваясь с собеседником. То есть функция культуры заключается в верном выборе регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения.

Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранным языкам: обществоведческий и филологический. Первый подход основывается на страноведении, дисциплине, традиционно связанной с изучением любого иностранного языка. Страноведение понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка.

Однако надо четко представлять разницу между традиционным страноведением и линг-

¹ Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : монография / П. В. Сысоев. – М. : изд-во «Еврошкола», 2003. – С. 196.

² Brooks N. Teaching culture in the foreign language classroom // Foreign Language Annals. – 1965. – № 1 (3).

³ Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : монография / П. В. Сысоев. – М. : изд-во «Еврошкола», 2003. – С. 197.

⁴ Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М., 1991. – С. 60.

вострановедением. Если страноведение является общественной дисциплиной, на каком языке оно бы ни преподавалось, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, в значительной степени преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковой единицы.

Этот предмет имеет собственный материал исследования, который, по мнению Г. Д. Томахина, является дисциплиной лингвистической, так как предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, которая изучается через язык, и для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы, а также фоновая и безэквивалентная лексика⁵.

Для того чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, а уже затем с учетом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода, а их незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке.

Таким образом, главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах международной коммуникации, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка.

Одной из основных задач страноведческого и лингвострановедческого образования является развитие у обучаемых полифункциональной социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция – это способность использовать иностранный язык в соответствии с нормами коммуникативной деятельности индивида иной социо- и лингвоэтнокультурной общности и с иной национальной языковой картиной мира, то есть способность и готовность принимать участие в диалоге культур в условиях межкультурной коммуникации. Эффективность общения между представителями разных культур заключается не только в преодолении языкового, но и межкультурного барьера.

Так, С. Г. Тер-Минасова выделяет те компоненты культуры, которые имеют национально-специфическую окраску:

– «традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к го-

сподствующим в данной системе нормативным требованиям);

– бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой;

– повседневное поведение (привычки представителей некоей культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями данной лингвокультурной общности;

– “национальные картины мира”, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

– художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса»⁶.

Как показывает опыт преподавания иностранного языка в школе и вузе, каким бы ни был учебник и метод преподавания, именно сведения о культуре, прежде всего, составляют основную ценность содержания обучения. Одним из условий овладения общением на иностранном языке является изучение и использование фоновой и безэквивалентной лексики, лексических единиц, которые при изучении страноведческого материала неразрывно связаны друг с другом.

Термин «безэквивалентная лексика» встречается у многих авторов, занимающихся проблемами языка и перевода (Л. С. Бархударов, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, С. Влахов и С. Флорин, В. Н. Комиссаров, В. Н. Крупнов, Я. И. Рецкер, А. В. Федоров и многие другие).

Наиболее развернутое исследование безэквивалентного и непереводаемого в переводе провел О. А. Иванов, определивший безэквивалентную лексику как «лексические единицы исходного языка, которые не имеют в словарном составе языка перевода эквивалентов, т. е. единиц, при помощи которых можно на аналогичном уровне плана выражения передать все релевантные в пределах данного контекста компоненты значения или одного из вариантов значения исходной лексической единицы»⁷.

В данной работе мы берем за основу подробную классификацию безэквивалентной лексики А. О. Иванова, в которой автор рассматривает безэквивалентность как расхождение референциального или прагматического значения лексических единиц разных языков и выделяет *референциальную безэквивалентную лексику и прагматически безэквивалентную лексику*:

⁵ Томахин, Г. Д. *Лингвострановедение: что это такое?* / Г. Д. Томахин // *Иностранные языки в школе*. – 1996. – № 6. – С. 45.

⁶ Тер-Минасова, С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация* / С. Г. Тер-Минасова. – 2-е изд., дораб. – М.: изд-во МГУ, 2004. – С. 34–35.

⁷ Иванов, А. О. *Безэквивалентная лексика* / А. О. Иванов. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. – С. 9–10.

1) к безэквивалентной лексике, обусловленной расхождением референциального значения соответствующих единиц исходного и переводящего языков, исследователь относит: реалии, фразеологизмы, индивидуальные авторские неологизмы, семантические лакуны, слова широкой семантики;

2) безэквивалентная лексика, связанная с расхождением прагматических значений соответствующих единиц исходного и переводящего языков, включает в себя:

– различного рода отклонения от общеязыковой нормы языка, включая территориальные, социальные диалекты, жаргоны, арг, табуированную лексику, архаизмы и т. д.;

– иноязычные вкрапления, прагматическое значение которых передается далеко не всегда;

– аббревиатуры, прагматика которых не всегда вписывается в структуру значения соответствия в языке перевода;

– слова с суффиксами субъективной оценки;

– междометия, звукоподражания;

– ассоциативные лакуны, то есть слова, имеющие в сознании носителей данного языка определенные дополнительные ассоциации, отсутствующие в сознании носителей другого языка.

К особой группе безэквивалентной лексики А. О. Иванов относит имена собственные и обращения, специфика которых заключается в том, что в зависимости от избранного способа передачи их безэквивалентность будет либо референциальной, либо прагматической⁸.

В процессе исследования мы приходим к выводу, что необходима систематическая целенаправленная работа над фоновой и безэквивалентной лексикой, причем этапы работы и отбор упражнений будут зависеть от характера самой лексики. Овладение коммуникативными формами и средствами будет осуществляться в контексте, что позволит обучающимся увидеть, как они используются для передачи значения.

При разработке типологии заданий мы исходили из принципов группировки и определения последовательности предъявления заданий, предлагаемых Е. Н. Солововой и Е. В. Кривцовой⁹, и сделали акцент на три подхода, которые реализуют одни и те же задачи, но в различной логике.

Так, разрабатывая систему упражнений, мы использовали все принципы в свободной последовательности.

I. *От генерализации к конкретизации понятий и наоборот.*

Задания на умение выделять главную инфор-

мацию из блока и обобщать системы понятий. Здесь можно использовать, например, работу с географической картой, нанося на нее районы и города.

II. *От языка к речи; от речи к языку; от визуального восприятия к речи.*

Обычно в этой группе заданий используют задания на заполнение пропусков в предложениях. Такие задания ориентированы на самостоятельный поиск информации, работу со справочными пособиями, Интернетом. Также учащимся можно предложить сделать презентацию или написать эссе на темы, например:

– «Наиболее типичное происхождение городов США, Великобритании, Австралии» и т. д.;

– «Географические названия, сохранившие исходные корни».

Если для использования на уроке доступна видеоаппаратура, можно использовать показ документального фильма без звука и предложить ребятам написать свой вариант озвучивания и озвучить его.

III. *Проблемно-аналитические задания.*

• Заполните таблицу. Поисковая работа с различными источниками информации. Задание может быть предложено учащимся в качестве проекта и выполняется индивидуально или в группах.

• Расшифруйте таблицу. На основе данных таблицы составьте рассказ.

• Дайте краткую характеристику известному событию, личности, явлению в жизни жителей той или иной страны изучаемого языка.

• Покажите на конкретных примерах, как географическое положение влияет на ход истории развития страны, ее культуру, политическую и экономическую значимость.

Общий итог практического исследования показал, что страноведческий материал, содержащий фоновую и безэквивалентную лексику, выполняет в процессе обучения иностранному языку следующие функции:

1) *мотивационно-стимулирующую* – страноведческий материал создает положительную мотивацию к освоению иностранного языка;

2) *иллюстративно-тренировочную* – страноведческий материал, построенный на основе специально подобранного грамматического материала, используется для повторения и активизации в речи обучаемых уже имеющихся у них грамматических знаний. Он также дает широкие возможности для тренировки новых грамматических форм;

3) *кумулятивную* – являясь богатым источни-

⁸ Иванов, А. О. Безэквивалентная лексика / А. О. Иванов. – СПб. : изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – С. 10–12.

⁹ Соловова, Е. Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Е. Н. Соловова, Е. А. Кривцова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 2–7.

ком новых слов и выражений, фразеологизмов, диалектизмов, стилистически окрашенной лексики, страноведческий материал может использоваться как средство накопления новой лексики и активизации уже имеющегося лексического запаса;

4) *социокультурную* – страноведческий материал, являясь источником страноведческой информации, содержит разнообразные сведения и о самом языке, о географическом положении,

климатических условиях, традициях, истории и современном состоянии стран изучаемого языка.

Наблюдение за учебным процессом, анкетирование обучающихся позволяет нам сделать вывод о том, что при отборе материала для учебных целей необходимо учитывать следующие требования: новизну, информативность, достоверность, современность, соответствие возрастным интересам и сферам общения.

РАЗДЕЛ IV

НАУЧНЫЙ ЛЕКТОРИЙ



МНОГООБРАЗИЕ ЯЗЫКОВ НА ЗЕМНОМ ШАРЕ¹

Призвание преподавателя высшей школы выражается не только в непосредственном осуществлении своей педагогической деятельности, связанной с работой со студентами, но и с участием в проектах, направленных на связь средней общеобразовательной школы и вуза. Особую роль в этом смысле играет работа с одаренными детьми. Задача преподавателя высшей школы в рамках образовательной сферы состояла в том, чтобы расширить кругозор ребят, выйти из рамок школьной программы, дать представления в области общего языкознания и литературоведения, помочь в выборе будущей профессии.

Был предложен цикл занятий для работы с детьми, обучающимися в рамках такой программы по языковедческому блоку дисциплин².

Цель: познакомить с общезыковедческими понятиями.

Форма проведения: лекция с элементами беседы.

Презентационный материал: схемы и таблицы.

1. Знакомство с генеалогической классификацией языков.

Преп.: Как вы думаете, сколько языков на земном шаре?

Ответы учащихся.

Преп.: По разным данным, на земном шаре насчитывается от двух с половиной до шести тысяч языков. Такая разница в подсчетах возникает у ученых в связи с тем, что некоторые диалекты засчитываются за отдельные языки, а некоторые ученые рассматривают их в составе более крупных групп родственных языков. Поразительно и структурное разнообразие языков мира. Есть языки, в которых ни имена, ни глаголы не изменяются, а есть языки, где около 40 падежей. Существуют языки письменные и бесписьменные. При этом из пяти-шести тысяч языков Земли только около 600 языков имеют письмо, но лишь около 300 из них реально используются в письменной коммуникации. Есть языки, на

которых говорят и пишут миллионы людей в разных странах мира на всех континентах, а есть те, которые являются родными только для нескольких сотен человек. При этом существуют языки большие и малые по числу людей, говорящих на данных языках, а также «здоровые» и «больные» языки³.

Еще в XIX веке ученые задумались над тем, какие языки являются между собой родственными, а какие – нет. Это было связано с тем, что в то время наиболее активно велись археологические раскопки и ученые познакомились с различного рода письменами, неизвестными ранее. Тогда они задумались над тем, а откуда появились народности, говорившие и писавшие на данных языках, и почему эти языки исчезли. Соответственно, являются ли они родственными современным языкам. Результатом такой работы по сравнению языков между собой явилась генеалогическая классификация языков. Сейчас мы ее с вами рассмотрим. Многие ученые рисуют ее в виде древа.

Генеалогическая классификация языков	
I.	ИНДЕВРОПЕЙСКИЕ ЯЗЫКИ
II.	КАВКАЗСКИЕ ЯЗЫКИ
III.	ВНЕ ГРУППЫ - БАСКСКИЙ ЯЗЫК
IV.	УРАЛЬСКИЕ ЯЗЫКИ
V.	АЛТАЙСКИЕ ЯЗЫКИ
VI.	АФРАЗИЙСКИЕ (СЕМИТО-ХАМИТСКИЕ) ЯЗЫКИ
VII.	НИГЕРОКОНГОЛЕЗСКИЕ ЯЗЫКИ
VIII.	НИЛО-САХАРСКИЕ ЯЗЫКИ
IX.	КОЙСАНСКИЕ ЯЗЫКИ
X.	КИТАЙСКО-ТИБЕТСКИЕ ЯЗЫКИ
XI.	ТАЙСКИЕ ЯЗЫКИ
XII.	ЯЗЫКИ МЯО-ЯО
XIII.	ДРАВИДИЙСКИЕ ЯЗЫКИ
XIV.	ВНЕ СЕМЬИ – ЯЗЫК БУРУШАСДИ (ВЕРШИКСКИЙ)
XV.	АУСТРОАЗИАТСКИЕ ЯЗЫКИ
XVI.	АВСТРОНЕЗИЙСКИЕ (МАЛАЙСКО-ПОЛИНЕЗИЙСКИЕ) ЯЗЫКИ
XVII.	АВСТРАЛИЙСКИЕ ЯЗЫКИ
XVIII.	ПАПУАССКИЕ ЯЗЫКИ
XIX.	ПАЛЕОАЗИАТСКИЕ ЯЗЫКИ
XX.	ИНДЕЙСКИЕ (АМЕРИНДСКИЕ) ЯЗЫКИ

Схема 1. Генеалогическая классификация языков

Все языки, представленные в генеалогической классификации, являются естественными

¹ Текст лекции Е. В. Слепцовой был подготовлен для работы по образовательной деятельности профильных школ Сахалинской области, в частности для «Школы юного филолога» (декабрь 2018 г.) и «Школы юного дипломата» (февраль 2020 г.), организованных ГБУ «Региональный центр оценки качества образования Сахалинской области» на базе ГБУ «Оздоровительный центр «Лесное озеро»».

² В дальнейшем предполагается публикация новых научно-популярных лекций из опыта работы с одаренными детьми в проекте «Профильные школы».

³ Мечковская, Н. Б. *Общее языкознание: структурная и социальная типология: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. специальностей* / Н. Б. Мечковская. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 11–13.

по происхождению. Но существуют искусственные языки. Так, с библейских времен люди не могли смириться с тем, что говорят на разных языках, и видели в этом Божью кару. Даже существует легенда о Вавилонской башне. Поэтому люди предпринимали попытки, чтобы изобрести язык, который могли бы выучить все люди, населяющие земной шар. Проблемой искусственных языков занимались известные европейские ученые: Фрэнсис Бэкон, Ян Амос Коменский, Рене Декарт, Готфрид Лейбниц, Исаак Ньютон. Первым искусственным языком, реализованным в общении, был волапюк, разработанный в Германии в 1879 году Иоганном Шлейером. Наиболее известным и удачным из искусственных языков стал эсперанто. Он был создан варшавским врачом Людвигом Заменгофом в 1887 году. На эсперанто создана значительная оригинальная и переводная литература, в разных странах выходит 140 периодических изданий. Им интересуются люди до сих пор. Существуют сайты для тех, кто хочет изучить этот язык, например: <https://esperanto.mv.ru/RUS/index.html>.

2. Самые распространенные языки на земном шаре.

Преп.: Теперь давайте поговорим о значимости разных языков на планете, в том числе и русского языка. Как распределяется эта значимость? От чего она зависит?

Ответы учащихся.

Преп.: Как вы думаете сами, какие национальные языки являются самыми распространенными на Земле и почему? Давайте рассмотрим схему.

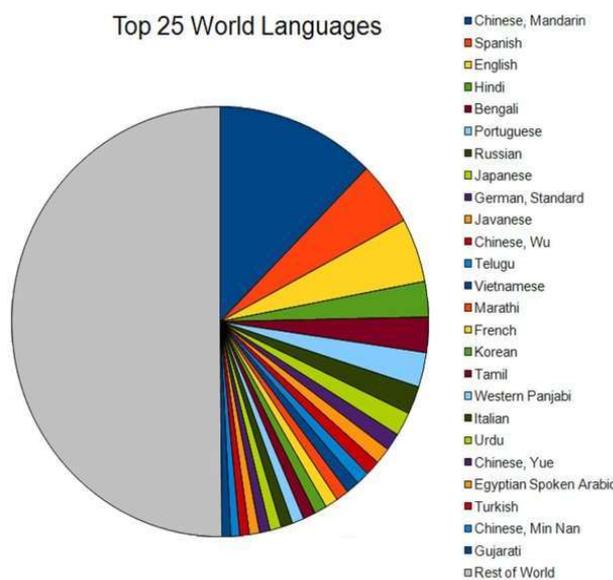


Схема 2. 25 самых распространенных языков на Земле

Преп.: Какой решающий фактор, на ваш взгляд, который определяет этот показатель?

Ответы учащихся.

Преп.: Конечно, мы видим, что первое место занимает Китай по понятным причинам. Это самая большая страна по числу людей, проживающих на ее территории. Конечно, достаточно большое число людей на земном шаре говорит на английском языке. И здесь мы можем посмотреть другую схему.

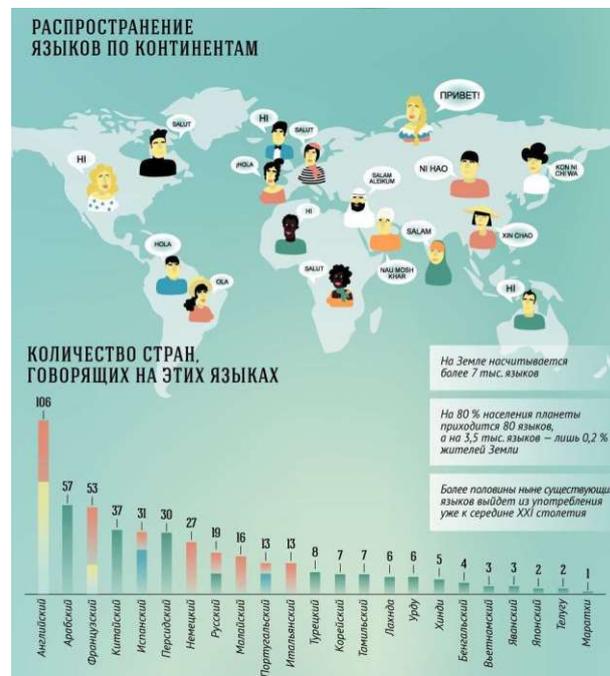


Схема 3. Распространение языков по континентам

Преп.: Как вы думаете, почему в число самых распространенных языков входит испанский язык? Ведь сама Испания не такая уж большая страна и в ней не столь огромное число жителей.

Ответы учащихся.

Преп.: А потому что есть много стран, где испанский язык является государственным. И вот здесь можно порассуждать над тем, почему Латинская Америка называется «латинской». Обратите внимание на схему 4.



Схема 4. Распространение испанского языка в мире

Преп.: Ведь испанский язык по своей природе относится к романской группе индоевропейской семьи языков, то есть в основе испанского языка, а также португальского лежит латинский, поэтому ту часть Америки, начиная с Мексики (часть Северной Америки и вся Южная Америка), где говорят на португальском и испанском языках, назвали Латинской Америкой.

Теперь давайте обратим внимание на то, какое место занимает русский язык. По численности населения мы не столь большая страна. Но все-таки при подсчете учитывается население ближнего и дальнего зарубежья, где проживают русские люди, говорящие на данном языке. Прежде всего, это территории бывшего СССР. Что мы знаем о природе русского языка? Посмотрим схему.



Схема 5.

Как видим, русский язык тоже относится к индоевропейской семье языков, но входит в славянскую группу, где самыми близкородственными языками для него являются белорусский и украинский. Их можно назвать «родными братьями» по отношению друг к другу. Их общая основа – это древнерусский язык, который к XVI веку распался на три языка.

3. Коммуникативные ранги языков.

Преп.: Кроме этого, интересным моментом является определение коммуникативного статуса того или иного языка. В основе его лежат социолингвистические параметры отдельного языка. Они определяются объемом и структурой коммуникации, осуществляемой на этом языке. Объем и структура коммуникации зависят от следующих показателей (допускающих количественную оценку): 1) количество людей, говорящих на данном языке; 2) количество этносов, говорящих на этом языке; 3) количество стран, в которых используется язык; 4) состав общественных функций и социальных сфер, в которых используется язык (в каждой из стран).

В социолингвистике выделяют пять рангов языков, эти ранги определяются в зависимости от функций языков в разных сферах общения. На вершине этой пирамиды – шесть так называемых «мировых языков», в основании пирами-

ды – сотни бесписьменных «местных языков», которые используются в обиходно-бытовом общении только внутри своего этнического коллектива. Они расположены в отношении строгой иерархии. Мы пойдем от вершины к основанию. Давайте посмотрим схему.

Коммуникативные ранги языков	Объемы коммуникации, осуществляемой на языках определенного ранга
I. Мировые языки	
II. Международные	
III. Государственные	
IV. Региональные	
V. Местные языки	

Приблизительные количества («объемы») языков, обладающих определенным коммуникативным рангом

Схема 6. Коммуникативные ранги языков

Расшифруем каждое понятие, которое мы видим в этой классификации.

Мировые языки – это языки межэтнического и межгосударственного общения. Основной параметр – это рабочие и официальные языки ООН. Таких языков всего шесть: английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский. Состав мировых языков может меняться, например, русский получает статус мирового, начиная с 1945 года, и с этого времени официальным мировым языком перестает быть немецкий.

Международные языки – активно используются в межэтническом и межгосударственном общении. Не являются официальными языками ООН. Язык считается международным, если обладает следующими параметрами:

1. Большое количество людей считает этот язык родным, это так называемый материнский язык.
2. Существует большое количество людей, владеющих этим языком как иностранным или как вторым языком.
3. На этом языке говорят в ряде стран, на нескольких континентах и в разных культурных кругах.
4. Этот язык во многих странах изучается в школе как иностранный.
5. Этот язык используется как официальный язык международных организаций и конференций.

Примеры: немецкий, португальский, итальянский, японский.

Государственные языки – это юридический статус языка в какой-то конкретной стране, хотя эта страна может быть многонациональна. Иногда их разграничивают, и даже организация ЮНЕСКО в 1953 г. утвердила разграничение понятий государственный и официальный язык.

Государственный язык выступает в качестве символа данного государства и выполняет интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, культурной и социальной сферах.

Официальный язык – язык государственного управления, используется в законодательной сфере, в судопроизводстве и т. д. Чаще всего государственным языком является язык наиболее многочисленного народа или этнической группы государства. В Индии насчитывается до 600 языков. В Грузии: грузинский, сванский. Официальный – только грузинский.

Региональные языки – языки, которые используются на территории какого-то государства гражданами этого государства. Нельзя смешивать с диалектами основного языка и с иммигрантскими языками. Это языки межэтнического общения. Как правило, имеют письменность, не используются для обучения в школе. Однако на этих языках существуют СМИ, они широко используются в неофициальном общении и в культурной сфере. Примеры: тибетский язык, бретонский язык. На территории Франции также провансальский язык имеет богатую письменную традицию.

Признание регионального языка опирается в демографические, а чаще в политико-экономические проблемы. Пример: в Украине русский язык не может получить официальный статус из-за языковой политики Украины, там русский язык более развит, например, в научной сфере, большая часть лексики в научных текстах на украинском – русского происхождения.

В большинстве случаев статус регионального языка присваивается для поддержания языкового разнообразия, для подчеркивания культурной самобытности, а также в целях увеличения туристической привлекательности региона. В Испании и некоторых районах Франции есть баскский язык, его уникальность (не принадлежит ни к одной семье) подчеркивается и закрепляется на государственном уровне.

Имеются случаи, когда официальный язык одного государства является региональным языком в других по историческим причинам. Например, немецкий язык в Италии в провинции Южный Тироль.

Местные языки. Как правило, это бесписьменные языки. Они используются в устном неофициальном общении, и на них ведутся некоторые теле,-/радиопередачи. Используются в начальной школе в качестве вспомогательного средства для перехода с местного на государственные языки. Огромное количество таких языков на территории Африки, языки коренных жителей Америки и Австралии. Местные языки – это языки, которые стоят на грани вымирания. В большинстве случаев владение этими языками не является престижным. Это видно на примере языков коренных народов Южной и Северной Америки, народов Сибири. То же относится к языкам Карелии. Это связь коммуникативных рангов.

Надо сказать, что эта классификация не явля-

ется единственной. Вот еще один пример (но их еще много), основанный на соотношении языков и их носителей. Количество языков на земном шаре постоянно изменяется. В какой-то период можно говорить о резком увеличении количества языков. В III тысячелетии до нашей эры произошло выделение языков из европейского, а именно таких, как славянский, балтийский, армянский, романский и т. д. Все за небольшой промежуток времени. И существуют периоды, когда количество их резко сокращалось. В результате чего появилась классификация, в которой выделяются такие (с терминологической точки зрения), как: «здоровые», «больные», исчезающие, «мертвые» и возрожденные языки. Первоначально эта классификация была основана на базе понятия «*мертвый язык*». Рассмотрим каждый из них более подробно.

«Здоровые» языки – это те, на которых говорят дети, языки, способные обслуживать максимально большое количество сфер в общественной жизни. В настоящее время многие ученые говорят об опасности, грозящей даже «здоровым» языкам, а именно, экспансии английского языка. Об этом говорят не только в России, но и в других странах, в том числе в Европе и Азии.

Многие страны пытаются проводить языковую политику, учитывая экспансию английского языка и стараясь ей противостоять. Например, агрессивная языковая политика по отношению к английскому языку у Франции, где запрещено делать вывески на английском языке; запрещено использовать английский язык как основной на конференциях (если по каким-либо причинам вся конференция идет на английском языке, то французская делегация присутствовать не будет).

Интересная ситуация обстоит со славянскими странами. Без знания, например, болгарского языка в Болгарии русский сможет объяснить только какие-либо общие вещи, и то не во всех районах. Русский язык более или менее знают и понимают люди пожилого возраста. Гораздо легче объясниться на английском языке. То же самое касается Польши, Чехии и даже Германии (многие говорят, что немецкий язык не широко используется).

«Больные» языки – это следующий тип языков, которые отличаются тем, что на них говорят какое-либо взрослое население, например, на отдельных языках в Сибири, на которых не говорят, и они специально не изучаются людьми.

Существует история в Польше с кашубским языком, который раньше считался самостоятельным языком. Сейчас идет сближение его с польским языком, и многие лингвисты говорят о кашубском языке как о диалекте польского языка. На кашубском говорит только среднее и пожилое население, а молодое – просто плохо его понимает.

Исчезающие языки, которые имеют малое количество носителей (на нем говорят от нескольких десятков до нескольких сотен людей). И носителями являются опять же люди пожилого возраста. К этим языкам относятся языки Карельского полуострова, многие кавказские языки. Есть такие данные, что для 2–10 % жителей Земли родными считаются 3,500 языков, являющимися исчезающими.

«Мертвые» языки. Нет носителей этих языков, нет таких людей, для которых они являлись бы материнскими. Если остались какие-либо памятники, то возможно изучение структуры этого языка. Если брать древние языки, то к ним относятся аккадские, шумерские, хеттские, старославянские языки, древнегреческий, латинский, готский языки.

Иногда «мертвый» язык используется в качестве литературного языка. Например, латинский язык для стран Европы в Средние века. Уменьшение его использования произошло только, когда другие европейские языки были признаны государственными.

Возрожденные языки. Существует много примеров удачных и неудачных попыток возрождения языков. Как правило, возрождение языков происходит в результате национально-освободительной борьбы или в результате создания нового государства. Например:

1. Чешский язык (на момент возрождения использовался на территории Чехии только в деревнях, а в городах использовался германский).

2. Возрожденные славянские языки: сербский, болгарский (из-за османского ига их пись-

менная традиция была прервана на несколько веков).

3. Изменение статуса валлийского языка в Уэльсе (редкий пример, когда возрождение языка произошло без образования нового государства). Он официально равен по статусу английскому.

4. Иврит. Был возрожден на базе древнееврейского языка, который вышел из употребления в первых веках новой эры. Он остался только в религиозной сфере, а евреи перешли на языки народов тех стран, в которых они проживали. Так появился идиш (на основе германского языка). Возрождение иврита проходило долго: началось во второй половине XVIII века, идиш начинает употребляться в художественной литературе и публицистике. Уже во второй половине XIX века он начинает существовать как самостоятельный язык и употребляться в сфере бытового общения. Статус государственного языка он получает с 1948 года – с момента образования государства Израиль. Это один из самых удачных примеров возрождения языка. Сейчас иврит полностью возродился и используется во всех сферах общественной жизни. Идиш же сейчас почти не используется.

Вывод:

Преп.: Надеюсь, на основании этих знаний вы теперь сможете определить, какое место занимает русский язык в этом многоязычном разнообразии, какие языки являются наиболее распространенными и более значимыми, соответственно, какие языки можно выбрать для изучения в качестве иностранных в перспективном отношении.

РОМАН КОНСТАНТИНА ВАГИНОВА «КОЗЛИНАЯ ПЕСНЬ» СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЗАГЛАВНОГО КОДА

К. К. Вагинов (1899–1934) – один из тех писателей, которые разрабатывали новую поэтику XX века¹. Чрезвычайно интересен и актуален в этом плане его первый роман «Козлиная песнь» (1927). Своеобразным «ключом», в том числе музыкальным, определяющим регистр эмоционального звучания отдельных фрагментов и текста в целом, является само название романа, содержащее в свернутом виде всю программу произведения. Остановимся на данном феномене подробнее.

«Козлиная песнь» – в обратном переводе на греческий *“tragos ode”*, или *“tragodia”*, – отсылает нас, прежде всего, к **Античности**, в которую уходит корнями европейская культура, к античному театру.

Мотив театра – важнейший в романе, о чем свидетельствует сама структура произведения, состоящего из «Предисловия, произнесенного появляющимся автором», «Предисловия, произнесенного появившимся автором», XXXV глав с «интермедиями», «междусловиями» и послесловием, в котором автор прямо говорит: «Но пора опустить занавес. Кончилось представление. Смутно и тихо на сцене». А потом он же, автор, машет рукой, и... «типографчики начинают набирать книгу»².

Автор в «образе автора» – и сочинитель, и

декоратор, и режиссер («пора опустить занавес»), и актер («снимает перчатки, разгримировывается»), и один из героев, с которыми он в финале сначала выходит на сцену «и раскланивается», а потом едет в дешевый кабачок, где они «пируют среди бутылок и опустошаемых стаканов» и где автор обсуждает с ними план новой пьесы, «и они спорят и горячатся и произносят тосты за высокое искусство, не боящееся позора, преступления и духовной смерти»³.

Причем непонятно порой, кто кого выдумал – писатель своих персонажей или они его. В частности, НП («неизвестный поэт»), стоя в одном из своих видений перед «туманным высоким трибуналом» в лице Данте, Гоголя, Ювенала и других, на вопрос: «Что делал ты там, на земле? ... Не обижал ли ты вдов и сирот?» отвечает: «Я не обижал, но я породил автора ... Я растлил его душу и заменил смехом. ... Я позволил автору погрузить в море жизни нас (героев? поэтов? – М. Т.) и над нами посмеяться» (97).

В хронотопе романа реальное переплетается с виртуальным⁴, настоящее проецируется на прошлое и нередко оценивается как Средневековье (49), прошлое отражается в настоящем, как гибнущий Рим в образах Петербурга-Ленинграда (63, 97), а сами герои то плод воображения, то

¹ О жизни и творчестве К. К. Вагинова (Вагенгейма) см.: Буслакова, Т. П. К. К. Вагинов и «молодая эмигрантская литература»: К 100-летию со дня рождения К. К. Вагинова / Т. П. Буслакова // Вестник Москов. ун-та. Сер. Филология. – 1999. – № 6. – С. 19–29; Вагинова, А. И. Ненаписанные воспоминания: интервью с А. И. Вагиновой / А. И. Вагинова; записал С. Кибальник // Волга. – 1992. – № 7/8. – С. 146–155; Герасимова, А. Труды и дни Константина Вагинова / А. Герасимова // Вопросы литературы. – 1989. – № 12; Герасимова, А. Неизвестный Вагинов / А. Герасимова // Театр. – 1991. – № 11; Лавров, В. В. А может быть, и впрямь заняться созданием общества ерунды? / В. В. Лавров // Нева. – 1998. – № 7. – С. 200–205; Никольская, Т. Жизнь и поэзия К. Вагинова / Т. Никольская // Звезда. – 1999. – № 10. – С. 185–200; Панич, С. М. Область культуры и повседневности в романе К. Вагинова «Козлиная песнь» / С. М. Панич // Вестник Москов. ун-та. Сер. Филология. – 1994. – № 1. – С. 11–17; Пурин, А. Опыт Константина Вагинова / А. Пурин // Новый мир. – 1993. – № 8. – С. 221–233; Топоров, В. Н. Петербург и петербургский текст русской литературы / В. Н. Топоров // Труды по знаковым системам. – Вып. XVIII. – Тарту, 1984; Шиндина, Э. Театрализация повествования в романе К. Вагинова «Козлиная песнь» / Э. Шиндина // Театр. – 1991. – № 11. – С. 161–171; и др.

² Наряду с театром в романе присутствует кинематограф и – шире – прием «покадровой» подачи материала. Мотив кино и «кинематографичность» как стилиобразующая доминанта найдут дальнейшее развитие в русской литературе XX века, в частности, в повести В. Маканина «Лаз» (1991), других произведениях современной литературы.

³ Цит. по: Вагинов, К. К. Козлиная песнь; Труды и дни Свистонов; Бамбочада. – М.: Худож. лит., 1989. – С. 206. (Забывшая книга). Далее роман цитирую по этому изданию с указанием страниц в скобках.

⁴ Главный персонаж романа Тептелкин в своем трактате «Иерархия смыслов. Введение в изучение поэтических произведений», который он пишет по ходу повествования параллельно с автором-рассказчиком, сочиняющим свой роман (книга в книге – еще один аспект хронотопа), определяет фантазию как «объективный фазис бытия» (52).

суть аспекты личности автора, то вполне реальные, узнаваемые люди⁵. Автор может пригласить своих героев на ужин и угостить их вином, «закрытым в семнадцатом году ... во дворе под большой липой» (113), а они, в свою очередь, могут начать круговую новеллу и вообще способны жить самостоятельно...

Послесловие романа, собственно говоря, объединяет три финала: финал внутреннего повествования, некой драматической поэмы, пьесы, которую сочиняет «появляющийся», а затем «появившийся» автор-рассказчик, современный Гомер, двойник автора реального («И печальный трехпалый автор выходит со своими героями на сцену и раскланивается»), далее финал спектакля, который разыгрывают вызванные к жизни герои произведения («И автор со своими актерами едет в дешевый кабачок»), и, наконец, открытый финал жизни, или, лучше, – финал, открытый в жизнь («Уже наборщики набрали половину “Козлиной жизни” и автор со своими настоящими друзьями выходит из кабачка в прелестную петербургскую весеннюю ночь, взметающую...») и т. д.)⁶.

Автор создает образ автора (ОА) и наделяет его всеми полномочиями демиурга; тот выводит на сцену героев, которых, в свою очередь, наделяет свободной волей и правом голоса – вымысел объективируется, перетекает в реальность. И наоборот, реальность приобретает порой черты вымысла. Автор, «выпадая» из художественного пространства-времени, связывает текст с настоящим, реальностью, мифический Филострат – неизменный попутчик Тептелкина и отчасти alter ego писателя – связывает текст с прошлым...

«Вино в бутылках я расставил на столе. Я привожу комнату в порядок для прихода моих друзей (здесь и далее выделено мной. – М. Т.).

Первым пришел неизвестный поэт <...>

Я пригласил моего героя сесть. <...>

Я поднял занавеси. (Не занавес, а занавеси –

простые занавески. – М. Т.)

Наступило уже темное утро. Уже слышались фабричные гудки. И я вижу, как мои герои бледнеют и один за другим исчезают» (115–119).

Друзья – литературные герои – друзья... Вымысел и реальность, замкнутые в круг. Таков хронотоп романа.

Двойное предисловие, которое произносится «появляющимся» автором (за сценой, про себя) и «появившимся» (на сцене, для публики); послесловие, которое разыгрывается; интермедии, то есть «комические пьесы, исполняемые между актами драматического представления», которые чередуются с «междусловиями», – все это еще больше стирает грань между пьесой – спектаклем – книгой, между текстом вообще и жизнью («зрительным залом», «кабачком», «прелестной петербургской весенней ночью» и т. д.).

Весь мир – театр, и люди в нем – актеры...

Какая давняя «интернациональная» метафора (Данте, Шекспир, Бальзак, Пикассо...), метафора, настойчиво востребованная двадцатым веком, максимально активно задействованная им. Справедливо замечено: «Художнику XX в., который обогнал всех своих предшественников в умении сводить в едином замысле и в едином поле картины (романа) миф и реальность, Античность и Восток, любые традиции и современность, образ, строй, дух театра не раз помогут в творческой работе»⁷.

Ощущение мира как текста трагедии и трагического действия сочетается у Вагинова с музыкальным, цветовым оформлением романа-спектакля, что, во-первых, согласуется с основным мотивом театра; во-вторых, обеспечивает столь характерный для стилистики модерна синтетизм изобразительного материала и, в-третьих, обуславливает неповторимую живописную, а если учесть мотив драгоценных камней, то и «декоративно-прикладную», наподобие иконного оклада, фактуру текста.

⁵ Что касается прототипов, то исследователи называют в качестве таковых, например, старшего брата Вагинова Алексея (Михаил Ковалев в «Козлиной песне»), Сергея Крейтона (друг Вагинова, Сергей К. в романе), П. Н. Медведева и отчасти переводчика Л. В. Пумпянского, еще в начале 1920-х годов придумавшего саму фамилию Тептелкин для обозначения некоего «мирового пошляка», Всеволода Рождественского (Троицын), Павла Лукницкого (Миша Котиков), С. Колбасьева (Свечин)... Однако, как добавляет Т. Никольская, «в романах Вагинова персонажи, имеющие прототипы, не вполне к ним сводимы – так, например, поэту Сентябрю (“реальному” Венедикту Марту) придаются биографические подробности то ли Хлебникова, то ли Есенина; философ (М. М. Бахтин) наделяется фамилией брата М. Шкапской – филолога и психиатра И. М. Андреевского; даже наделенный многими автобиографическими деталями Свистонов (герой романа “Труды и дни Свистонова”. – М. Т.) имеет, по наблюдениям Н. Перлиной, параллель с пишущим “Смерть Вазир-Мухтара” Тыняновым...» (см.: Никольская, Т. Жизнь и поэзия Константина Вагинова: К 100-летию со дня рождения Константина Вагинова / Т. Никольская // Звезда. – 1999. – № 10. – С. 192.)

⁶ Оба автора, реальный и виртуальный (ОА), связаны в романе через «междусловия» – их в «Козлиной песне» четыре. В междусловиях речь ведется от первого лица, здесь обнажается изнанка творческого процесса, раскрываются секреты творческой кухни – прием, который позже повторит, в частности, А. Битов в романе «Пушкинский дом» в главах под названием.

⁷ Батракова, С. П. Художник XX века и язык живописи: От Сезанна к Пикассо / С. П. Батракова. – М.: Наука, 1996. – С. 64.

Заметим попутно, что у русского трагизма начала XX века есть свои причины. М. М. Голубков, например, видит основную из них в расколе единой культурной традиции на две – народную и дворянскую, элитарную, никак между собой не сообщающиеся. «Разделение русской национальной жизни на два несоприкасающихся пласта почувствовали представители русской интеллигенции, в частности, представители литературного и философского модернизма – и осознали как никогда остро: как национальную трагедию», – пишет он⁸.

М. М. Голубков приводит высказывание Е. Кузьминой-Караваевой, едва ли не дословно совпадающее с тем, о чем говорится в романе: «Мы жили среди огромной страны, словно на необитаемом острове. Россия не знала грамоту – в нашей среде сосредоточилась вся мировая культура: цитировали наизусть греков, увлекались французскими символистами, считали скандинавскую литературу своею, знали философию и богословие, поэзию и историю всего мира, в этом смысле были гражданами вселенной, хранителями великого культурного музея человечества. Это был Рим времен упадка... Мы были последним актом трагедии – разрыва народа и интеллигенции. За нами простиралась всероссийская снежная пустыня, скованная страна, не знающая ни наших восторгов, ни наших мук, не заражающая нас своими восторгами и муками»⁹.

К. К. Вагинов не просто фиксирует этот разрыв как символический диссонанс скрипки и балалайки, он показывает, как новые, «варварские» ритмы, возникшие из столкновения двух культур, «забивают» высокую музыку, вытесняют ее, заменяют ширпотребом¹⁰. В романе вообще много музыки. Он симфоничен по своей сути и может быть прочитан как своеобразная партитура, в которой каждая «вокальная партия», каждая тема имеют соответствующую мелодическую, инструментальную аранжировку.

Вот несколько примеров:

«Философ встал, подошел к футляру, вынул скрипку.

Тептелкин растворил окно, отошел. Философ сел на подоконник, засунул угол платка за крахмаленный воротничок, попробовал струны и заиграл...

Философ играл старинную мелодию.

Внизу, по аллее фонтанов, проходил Костя Ротиков с местным комсомольцем. У комсомольца были глаза херувима. Комсомолец играл на балалайке» (76).

Или:

«А во дворе, под окнами, пионеры играли в пятнашки, в жмурки, иные ковыряли в носу, как самые настоящие дети, и время от времени пели: мы новый мир построим

или

поедем на моря.

А по каналам, по рекам, перерезающим город, сидели в лодках совбарышни, а за ними ухажер в кожаной куртке играл на гармонике, или на балалайке, или на гитаре.

И при виде их такое уныние овладевало петербургскими безумцами, что они бесслезно плакали, поднимали плечи, сжимали пальцы» (100).

Или:

«Философ взял скрипку, сел в кресло и, вместо того чтобы продолжать рассказ, задумался на минуту. Затем встал, заиграл кафешантанский мотив, отбивая такт ногой.

Тептелкин, ужасаясь, раскрыл и без того огромные глаза свои и протянул руки к философу. «Не надо, не надо», – казалось, говорили руки.

И вдруг выбежал из комнаты и уткнулся лицом в кровать мою.

А философ, не замечая происшедшего, уже играл чистую, прекрасную мелодию, и круглое, с пушистыми усами, лицо его было многозначительно и печально» (118–119).

Итак, классическая традиция, множеством нитей связанная в романе с античной классикой («тени» Афродиты, Аполлона, призрак Филострата, бесчисленные ссылки, реминисценции), гибнет на наших глазах, на наших глазах превращается в нечто неполноценное, в подделку, копию. Иллюстрацией к сказанному может служить фрагмент из главы шестнадцатой «Вечер старинной музыки»:

«Аглая Николаевна *раскланивалась* (здесь и далее выделено мной. – М. Т.).

Поднесли цветы – розы белые.

Она нюхала, *раскланивалась*, улыбалась.

Худенькие ручки старушек и старичков хлопали.

⁸ Голубков, М. М. *Русская литература XX в.: После раскола : учеб. пособие для вузов / М. М. Голубков.* – М. : Аспект Пресс, 2001. – С. 30.

⁹ Кузьмина-Караваева, Е. Ю. *Встречи с Блоком / Е. Ю. Кузьмина-Караваева // Ученые записки Тартуского гос. ун-та.* – № 209. – Тарту, 1968. – С. 267–268.

¹⁰ Само название романа, в котором высокое («песнь») состыковано с низким («козлиная»), свидетельствует о химеричности новой культуры, о некоем уродливом конгломерате, чреватом далеко идущими последствиями. И в этом смысле превращение идеалиста Тептелкина в обывателя и совслужащего – только начало противоестественных мутаций. В литературе конца XX века мы встретим тип диссидентствующего интеллигента, писателя (!), который, бросив вызов системе, борется с ней ее же методами и в результате оказывается способным на убийство (см. роман В. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени», 1998). Такова цена культурной дезориентации человека.

– Она совсем не изменилась за эти годы, – шептали они друг другу на ухо, – наша любимая Аглая Николаевна.

– Она была в 191... г. *любовницей* N, – *шептал* пожилой молодой человек другому пожилому молодому человеку.

– У нее удивительная собачка, – *шептала* одна прыгающая барышня другой прыгающей барышне.

Аглая Николаевна села.

Опять поднимались руки, *опять* опускались клавиши, *опять* как бабочка билась чистая музыка» (105).

Однако музыки-то и нет, мы ее не слышим, бесконечные повторы подчеркивают, что от былых музыкальных вечеров осталась лишь видимость: пианистка ритуально раскланивается, публика привычно аплодирует, шепчется... Мир превращается в безвкусицу, а поэт в этом мире (даже поэт!) превращается в обывателя, в «существо» и просто «фигуру»:

«– Никто не носит теперь пенсне! – кричала из окна Марья Петровна, чтобы позлить. – Теперь очки носят!

– Плевать! – кричал снизу Тептелкин, – я человек старого мира, я буду носить пенсне, с новой гадостью я ничего общего не имею.

– Да что ты ходишь по дождю! – *кричало* сверху.

– Хочу и хожу и буду ходить! – *кричало* снизу» (144).

Протест по мелочам, бунт против жены – все, что осталось от человека, который в лучшие свои годы «давал бесплатные уроки египетского, греческого, латинского, итальянского, французского, испанского, португальского языков» (99), который в пору расцвета то читал с кем-нибудь «о любви и толковал о прегнантном обороте, то кстати разбирал Данте и, дойдя до середины пятой песни, до Паоло и Франчески, потрясенный, ходил по комнате, то комментировал прощание

Гектора с Андромахой, то читал доклад о Вячеславе Иванове» (89)...

Впрочем, автор, кажется, предвидел подобный финал, недаром он в самые патетические минуты столь иронично «цитирует» Данте: «дойдя до середины пятой главы», или – «к утру гуманизм померк, и только образ Марии Петровны сиял и вел Тептелкина в дремучем лесу жизни» (119). (Вспомним: «Земным путем пройдя до середины, я оказался в призрачном лесу...»).

Смешон Тептелкин – пророк, вещающий в своей башне, «уцелевшей от купеческой дачи», комичны 12 «апостолов», иже с ним: «...*Стоял стол*, накрытый зеленой *скатертью*. *Вокруг стола сидело общество*: дама в *шляпе со страусовыми перьями* и с *аметистовым кулоном*, *собачка рядом с ней на стуле*; *старичок*, *рассматривающий ногти* и *делающий тут же маникюр*; *юноша в кителе с старозаветной студенческой фуражкой* на коленях; философ Андрей Иванович Андриевский; *три вечных девы* и *четыре вечных юноши*. В уголке Екатерина Ивановна завивала пальцем волосы» (75).

Сколько иронии в аллитерации «с – т – р» («старичок», «старозаветной», «страусовыми»), в созвучии смыслов (старичок – старозаветные – вечные – то есть опять же старые – девы), в общей «шепелявой», «беззвучной» аранжировке на «эс» и «щ – ш – ч»...

Уходит из жизни «возвышенное празднество духа» и «стремление к чему-то донельзя прекрасному» (197), уходит под давлением «огромной серости мира» (162). Мечты о возрождении, о новом Ренессансе постепенно трансформируются у Тептелкина в образ Муси, Марьи Петровны Далматовой, и смерть этой его «Мечты» воспринимается Тептелкиным впоследствии как своего рода итог, черта под прошлым: «Нет больше того, кто думал озарить любовью город, другой среди вас стоит, милые птицы», – говорит он, обращаясь к голубям (205)¹¹.

¹¹ В ситуации культурного вакуума человек массы диктует свои ценности. Настоящий апофеоз безвкусицы находим во главе XXVII «Костя Ротиков»:

«Весь мир незаметно превращался для Кости Ротикова в безвкусицу, уже ему больше доставляли эстетических переживаний изображения Кармен на конфетной бумажке, коробке, нежели картины венецианской школы и собачки на чашах, время от времени высывающие язык, чем Фаусты в литературе.

И театр для него стал ценен, значителен и интересен, когда в нем проявлялась безвкусица. Какая-нибудь женщина с обнаженной грудью в платье времен его матушки, на фоне дорических колонн, пляшущая и сыплющая цветы на танцующих амуров, уже не в шутку нравилась ему. Глухие кинематографы с изрезанными, из кусочков составленными, лентами волновали его и приводили в восторг безвкусицей своей композиции. Рецензии, написанные заезжим провинциалом, в которых проявлялся дурной вкус, безграмотность и нахальство, заставляли его смеяться до слез, до возвышеннейшего и чистейшего восторга. Он ходил на все собрания и тщательно подмечал во всем безвкусицу. Он получал восторженные письма от молодых людей, зараженных, как и он, страстью к безвкусице. Иногда ему казалось, что он открыл философский камень, с помощью которого можно сделать жизнь интересной, полной переживаний и восторга. Действительно, весь мир стал для него донельзя ярким, донельзя привлекательным. В его знакомых для него открылась бездна любопытных черточек, для него привлекательных по-новому. В их речах он открывал тайную безвкусицу, не подозреваемую ими. И тут он стал получать письма из провинции. Провинциальная молодежь, до которой неведомо какими путями дошли слухи об его занятиях, просыпалась, уже в медвежьих углах начали собирать безвкусицу, чтоб исцелиться от скуки» (151–152).

И у Миши Котикова, ставшего Михаилом Петровичем, «мечта о путешествиях догорела и погасла» (179); и у Троицына умер его «сказочный», «русский» Петербург, его Сири́н Птица (СПб.! – **М. Т.**); и для неизвестного поэта – с некоторых пор «бывшего поэта» и просто Агафонова – с крушением мечты кончилась жизнь. В прямом смысле: «Он пососал, неизвестно для чего, дуло револьвера, отошел в уголок комнаты и выстрелил в висок» (184).

Автор солидарен со своими героями: «Не люблю я Петербурга (нынешнего, Ленинграда. – **М. Т.**), кончилась мечта моя» (19).

Петербург олицетворял для автора все «настоящее» (классическое, подлинное), и теперь, когда обесцениваются прежние идеалы, он хоронит прошлое: «Теперь нет Петербурга. Есть Ленинград; но Ленинград нас не касается – автор по профессии гробовщик, а не колыбельных дел мастер» (намек на расхожее: «Ленинград – колыбель революции». – **М. Т.**) (20).

Однако, если Вагинов осознает дегуманизацию, деградацию культуры как гибель и катастрофу («Вот сейчас автор готовит гробик двадцати семи годам своей жизни», – говорит он в предисловии: именно столько ему было, когда он писал роман), то его приспособившиеся, отрекшиеся от своей мечты герои ощущают себя порой иначе:

«Автор все время пытался спасти Тептелкина, – признается он в послесловии, – но спасти Тептелкина ему не удалось. Совсем не в бедности после отречения жил Тептелкин. Совсем не малое место занял он в жизни, никогда Тептелкин не думал, что он не принадлежит к высокой культуре, не себя, а свою мечту счел он ложью» (205).

Мечта о возрождении оборачивается перерождением и вырождением: смотри, бывало, говорил Тептелкину Филострат, «следи, как Феникс умирает и возрождается» (25). Мы видим – как умирает...

Мир в романе распадается на высокое и низкое, на Вселенную (чуткий сад, шелестящий звездами) и «райский» садик Тептелкина во дворе, на Пушкина и... балалайку, на церковь – храм

и церковь – здание, похожее «не то на перечницу, не то на письменный прибор», с крышки которого «доносился колокольный звон» (199), на литургию – возвышенное священнодействие и службу, которая напоминает «театральное действие», «архаический театр» (200), на Рим – Петербург, наконец, и – Ленинград:

«...А какой город был, какой чистый, какой праздничный! Почти не было людей. Колонны одами взлетали к стадам облаков, везде пахло травой и мятой. Во дворах щипали траву козы, бегали кролики, пели петухи» (113). Колонны-оды, стройные, как поэтические строфы, небесные овечки-облака, козы, кролики, петухи... Явно ироничная мифологизированная картинка, обобщающая приметы Москвы-России («большая деревня») и Петербурга с его антично-ренессансными пасторальями, идиллия, в которой постепенно усиливается мотив одичания, запустения, неухоженности: «Травка росла меж камней, и дети пели непристойные песни» (22).

Кстати, заявленный здесь *мотив петуха* связан и с живописным модерном, и с театром, что вполне соответствует «синтетической» природе романа¹². Мы не раз встретимся с ним в «Козлиной песне», построенной по законам поэтической прозы, например: «... пройдут по аллейке – ученик трудовой школы, нежно обнявшись с ученицей трудовой школы, и сядут рядом со старичком, и начнет ученица щебетать, и длинношей ученик на ее макушку *петушком* посматривать и *кукурекать* (выделено мной. – **М. Т.**, стр. 135). Или: «... Деревья стояли омерзительно голые, и на фоне их дрались петухи, лаяли собаки на прохожих, и дети, засунув палец в рот, созерцали провода» (143). Одного из эпизодических персонажей в романе зовут *Коккоша* Шляпкин, Костя Ротиков семерых своих фокстерьеров называет «милые мои *цыплята*» и т. д.

Словосочетание «голые деревья» подключает нас к *мотиву Адама*. Вот Тептелкин принимает солнечную ванну: «Он сидел *голый* в *трехногом* кресле, и играл пальцами *ног*, и улыбался, и пил чай, и читал “Дух христианства” Шатобриана» (84). А вот сам автор в «между-

Помимо очевидного гротеска, на синтаксическом уровне, мы обнаруживаем здесь сплошной, почти на целую страницу, фрагмент текста без единого абзаца – и это не случайно: классическое мироощущение с его гармонической ясностью, логическим членением речи уступает место полуманиакальному мироощущению человека с изоциренным, но культурно дезориентированным вкусом, уводящим в дурную бесконечность. И. А. Ильин в свое время справедливо заметил, что «страсти без духа не злждательны, а разлагающи и разрушительны; и самые содержания таких бездуховных страстей враждебны всем началам художественности» (см.: Ильин, И. А. Основы художества. О совершенном в искусстве / И. А. Ильин // Собр. соч.: в 10 т. – Т. 6. – Кн. 1. – М., 1996. – С. 65.)

¹² «Театр (и театральность), как известно, имеет свои знаки, эмблемы, символы, архетипы – помост (сцена), занавес, маска, петух, шут-Арлекин», – пишет С. П. Буслакова. И поясняет по поводу петуха: «...одно из символических значений “птицы рассвета” (помимо пестрого, “шутовского”, оперения. – **М. Т.**): петух-оборотень, петух – знак скрытой готовности к превращениям и метаморфозам». (См.: Буслакова, С. П. Художник XX века и язык живописи: От Сезанна к Пикассо / С. П. Буслакова. – М., 1996. – С. 73, 55.)

словии» замечает: «В своей квартире из двух комнат я хожу весь день *голый* (аттические воспоминания) или в одной рубашке, туфли ношу монастырские, бархатные, тканые золотом» (190). А вот и сам Адам, скульптурный, в парке: «...продолжение спины Адама было запачкано нечистотами» (90).

Сладкопевцева (квартирная хозяйка Тептелкина. – **М. Т.**) в ранней юности «увлекалась оккультизмом и вызывала *розовых* мужчин, и в *облаке* дыма *голые розовые* мужчины ее целовали» (23), в одной из зарисовок «открылось *окно*, и *голый* мужчина сел на *подоконник* спиной к солнцу» (139), на открытке из коллекции Кости Ротикова «*голая* нимфа с кружкой пива бежит, а за ней охотится человек в тирольском костюме» (50)...

Задолго до того, как мы познакомимся с самим Костей Ротиковым и его двойником Мишей Котиковым, появятся «мальчишки, раскрыв *рты*» и «мужчины, в шубах с *котиковыми* воротниками» (23), и многочисленные *кошки* будут сопровождать нас через все повествование (35, 87, 103, 139, 155, 166, 171, 193...)¹³. «*Трехногое* кресло», «играть *пальцами ног*», «*трехпалый* автор» и вообще число *три*, «старичок (старички)», «квартира из двух комнат», «*ладья*» («лодка», «корабль», «остров», «море»), «сад», «розы», «змея» («жаба», «яд», «гад») и многое другое всякий раз будут вызывать целый ряд попутных ассоциаций, «скрепляющих» текст в единое целое, обусловленное целостностью авторского мирозерцания.

Итак, тема прогрессирующей бездуховности, «огромной серости мира», «душевной мерзости и духовного запустения» (169), мотив пустоты, опустошенности, пустыни обуславливают основной пафос произведения, который, учитывая классический подтекст, а также наличие игровых моментов, театрализации, хочется определить как «гомерически-трагедийный» (именно так – «гомерическая трагедия» – обозначил жанр своей пьесы «Козлиная песнь, или Что тебе Гекуба?» современный драматург Виктор Коркия¹⁴).

Вообще пьеса Виктора Коркия воспринимается как своеобразная реплика на роман К. Вагинова или своего рода постмодернистская калька с романа, а может быть, в ней есть и то и другое – и попытка романного диалога, продолженного в реальном времени, и характерное для конца

XX века ироническое смешение языков культуры, во всяком случае, связь очевидна.

Пьеса состоит из пролога, в котором автор – он же Корифей (руководитель хора), он же актер, режиссер и зритель – предваряет появление Хора на оркестре (*народ* в древнегреческой трагедии) из двух актов, десяти эпизодов и эпилога, который выполняет роль *эпода* («С оркестры сходит Хор»...) – словом, пьеса по своей структуре имитирует античную трагедию. И действующие лица отсылают нас к «Илиаде» Гомера (Одиссей, Агамемнон, Кассандра, Гекуба...). Но это только имитация, сложно опосредствованная мировым культурным интертекстом. В виде явных и скрытых цитат, интонационных и ритмических реминисценций в пьесе звучат голоса Шекспира, Еврипида, Гомера, Пушкина, Лермонтова, Грибоедова, Достоевского, Мандельштама, Л. Н. Толстого, Ницше, Умберто Эко и многих других, а также цыганский хор и строки из Библии...

Авторские маски, ирония, интертекстуальность. Отдельные стилистические приемы (повтор, например). Идея театра и театральная синтетичность изобразительного материала (синтез скульптуры – «Вот бюст Гомера», «Это – Еврипид» – живописи, сценической пластики, слова...). Многомерность художественного пространства (интеграция жизни, театра, театра в театре, театра во сне), цикличность времени, проекция современности на античность. Мотивы (мотив старика, старца – летописец Нестор, мотив пустоты, безумия, тени – тень Ахилла, мотив козла) и, конечно, общее ощущение трагичности происходящего – все это сближает пьесу Виктора Коркия с романом «Козлиная песнь».

Главное, что их различает, – это творческий метод (модернизм – постмодернизм) и отношение к категории трагического: К. Вагинов показывает, как измельчал трагический герой (интеллигент) под воздействием «духа времени», как превратился в обывателя, Вагинов фиксирует начало процесса, *опошление трагедии*, Виктор Коркия фиксирует его конец, *трагедию пошлости*, победившей пошлости:

«Корифей.

...Современник –
наш современник, а не древний грек! –
как правило, не ведает, что значит

¹³ Кошка – символ лени и похоти. В классической литературе Средиземноморья кошка была спутницей Изиды – чернокожей богини подземного мира и плодородия. В христианском искусстве кошка ассоциировалась с колдовством и дьяволом. Черная кошка – символ смерти и зла. Исключением была кошка Мадонны (*gatta della Madonna*); согласно средневековой легенде, она нашла себе местечко в хлеву в ночь, когда Мария родила Иисуса. О ее исключительности свидетельствовала крестообразная отметина на спине. – См.: Диана Апостолос-Каппадона. Словарь христианского искусства / Диана Апостолос-Каппадона. – Урал LTD, 2000. – С. 117.

¹⁴ Коркия, В. Козлиная песнь, или Что тебе Гекуба? / В. Коркия // *Совр. драматургия*. – 2000. – № 3. – С. 2–23.

трагедия, не знает, где истоки трагического. Современник наш считает: если есть на сцене трупы – трагедия. А если про любовь и трупами не пахнет, а напротив – герой дурачит старого козла, чтобы жениться на козлиной дочке, – комедия, и можно ржать. И ржут. Иные даже блеют от восторга. И, может быть, трагичнее всего Восторженное бляенье!.. О боги!..»¹⁵
И снова:
«О зрители! Печально зреть героев, недалеко ушедших от козлов!
Я бы сказал – трагически печально!..» (18)

К. Вагинов иронизирует над пошлостью *сквозь слезы*, он удерживает в себе и в нас какие-то иллюзии, идеалы, его безнадежность светла¹⁶; Виктор Коркия констатирует: «...мы – боги, мы – герои, мы – козлы, поющие трагическую песнь Истории!..» (23). Классическая формула постмодернизма, которая заставляет вспомнить Пабло Пикассо (мы еще вернемся к этому имени), классическая формула неразличения, смешения и безнадежности. Таковы итоги сравнительного анализа, такова эволюция тематики и проблематики романа Вагинова в контексте русской литературы XX века.

Но продолжим «дешифровку» заглавия романа. Козел как жертвенное животное Диониса, его двойник, заместитель в мистериях выводит

нас на *мифопоэтический* уровень восприятия текста. Уточним: Дионис в греческой мифологии – сын Зевса и дочери фиванского царя Кадма Симелы¹⁷; когда Дионис появился на свет, Гермес превратил малыша в козленка, дабы его не узнала ревнивая супруга Зевса Гера, и в таком виде отнес младенца на далекие Нисейские луга, где Диониса воспитали нимфы. Музы обучили мальчика пению и танцам, его учителем был также Силен (демон плодородия, воплощение стихийных сил природы) – толстый старик, едущий на осле¹⁸.

Диониса особенно почитали в Афинах – четыре раза в год там устраивали специальные праздники в его честь: Малые (или сельские) Дионисии (время сбора винограда), Ленеи (когда виноград давили), Антестерии (когда пробовали молодое вино) и Великие (или городские) Дионисии, которые проводились в конце марта – начале апреля и совпадали с весенним пробуждением природы, символизируя обновление, воскрешение, торжество жизненных сил¹⁹.

Из религиозно-культовых обрядов, посвященных Дионису, появился театр. Ряженные участники дионисийских процессий «в подражание спутникам Диониса сатирам напяливали на себя вывороченные козлиные шкуры, прикрепляли к голове рога, а к обуви – копытца. Они, приплясывая, двигались веселым, шумным хороводом и распевали песни, славящие Диониса и рассказывающие о его горькой и веселой судьбе»²⁰.

¹⁵ Цит. по: Коркия, В. *Козлиная песнь, или Что тебе Гекуба?* / В. Коркия // *Совр. драматургия*. – 2000. – № 3. – С. 7; *Кстати, по поводу «ржать»*. И отголоски этого глагола находим в романе: «...на кухне денщик сажал на колени горничную, та – ржала» (29). Или: «Некоторые молодые люди вынимают здесь (в общественных уборных. – М. Т.) записные книжечки из кармана и внимательно смотрят на стены и, тихо ржа, записывают в книжечки “изречения народа”» (145). Или: «Затем он (Костя Ротиков. – М. Т.) начинает гулять и рассматривать надгробные памятники и читает эпитафии. Перед одной он начинает прыгать и ржать» (187). Вагинов отмечает признаки воинствующей пошлости, пошлости, возведенной в культ уже в начале века.

¹⁶ Преобладающая интонация «парижской ноты» и творчества Б. Ю. Поплавского. – М. Т.

¹⁷ «Имя Семела (Semela) фригийского происхождения и имеет поразительное сходство с русскими словами “земля”, “земельный”», – замечает Александр Иосифович Немировский (см.: Немировский, А. И. *Мифы Древней Эллады* / А. И. Немировский. – М.: Просвещение, 1992. – С. 80.)

¹⁸ См. о Дионисе: Немировский, А. И. *Указ. соч.* – С. 80–84; Парандовский, Я. *Мифология: Верования и легенды греков и римлян* / Я. Парандовский. – М.: Дет. лит.-ра, 1971. – С. 103–108; *Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2-х т.* – Т. 1. – М.: Рос. энциклопедия, 1994. – С. 380–382; Диана Апостолос-Каппадона. *Словарь христианского искусства* / Диана Апостолос-Каппадона. – Урал LTD, 2000. – С. 64–65; и др.

¹⁹ Дионис – бог вина и виноделия, покровитель театральных действий и хорового пения, самый молодой из богов Олимпа. Дионис был единственным греческим богом, в чьих жилах текла кровь смертной женщины. Дионис принадлежал двум мирам – преисподней и земле, и его сошествие осенью в подземный мир воспринималось как смерть, за которой каждой весной следовало воскрешение. Обряды, сопровождавшие оплакивание символической смерти Диониса и празднование его возрождения, представляли собой оргии под предводительством менад и вакханок. В классическом и ренессансном искусстве Диониса изображали в облике бородатого старика или женоподобного юноши, чьи длинные волосы украшал венок из виноградной лозы. Его атрибутами были виноградная лоза, плющ, роза, лев, вол, дельфин и пантера. – См.: *Словарь христианского искусства*. – С. 64–65.

²⁰ Немировский, А. И. *Указ. соч.* – С. 84. А вот как описывает в этом контексте Диониса Ян Парандовский: в золоченой колеснице «на пурпурных подушках лежал почти нагой юноша дивной красоты. Глаза у него были ласковы, как лесные фиалки, губы красны, как лопнувший плод граната. Отливающие золотом мягкие волосы ниспадали до плеч» (См.: Парандовский, Я. *Указ. соч.* – С. 104). Дионис Яна Парандовского удивительно похож на героев К. Вагинова с их голубыми (фиалковыми, сапфировыми) глазами, красными ротиками, с их нуддистскими наклонностями (мы видели голого Тептелкина,

«Как и когда случилось, – продолжает другой автор, – что из ритуального дифирамба и заплачки возникла трагедия, а круглая утоптанная площадка вокруг жертвенника превратилась в место актерских выступлений – кто знает. Как известно, во второй половине 6 в. до н. э. легендарный Феспис рискнул выделить из группы участников ритуального действия одного “солиста” (вероятно, это был он сам), и тогда страдания и победу над смертью бога Диониса (скорее всего – бога Диониса) оказалось возможным разыграть “в лицах”. Решающий шаг от ритуала к театральному представлению был сделан, движение протодрамы навстречу человеку с его чувствами и страстями уже началось»²¹.

В романе есть прямые выходы на дионисийскую атрибутику, например: «...Я раскрываю диалог Барталомео Таеджо “L’ Umore” и читаю рассуждения в похвалу и в хулу *вину*. О дружбе, существующей между *вином* и поэзией. Я возвращаюсь к первой странице, где описывается день *жатвы винограда* в прелестнейшем селении Робекко. Девушки у давилен воспевают драгоценность *лозы*, на дорогах крестьяне, повозки, лохани с *виноградом* или *вином*. Другие поселяне идут от дороги с корзинами, котомками, освободить кусты от плодов. В *опьяняющем* воздухе движутся толпы галерников, входя пением и игрою на гитаре в сердца, полные любви, поселянок» (36) и т. д.

Дионисом с первых же строк представляется Тептелкин («Его часто можно было видеть идущего с чайником в общественную столовую за кипятком, окруженного нимфами и сатирами», 21), Дионисом представляется порой Филострат: «...В этом неожиданном возвращении лета мне кажется, что мои герои мнят себя частью некоего Филострата, осыпающегося вместе с последними осенними листьями, падающего вместе с домами на набережную, разрушающегося вместе с прежними людьми» (107), «– Смотри, – казалось Тептелкину, говорил он, – следи, как Феникс умирает и возрождается» (25)...

С Дионисом в ипостаси солнечного бога связана цветовая палитра романа, в котором много *золотого, желтого, рыжего, красного, коричневого, розового* и собственно *розы, янтаря* (атрибуты Диониса)²². Есть даже «*дубовый стол*» (дуб – еще один атрибут Диониса).

С Дионисом в романе связан и мотив *опья-*

нения – «священного» и самого что ни на есть прозаического, бытового. В той или иной степени пьют практически все герои романа. Мы помним: «И автор со своими актерами едет в дешевый кабачок. Там они пируют среди бутылок и опустошаемых стаканов» (206)...

Еще примеры: «Муся, в истоме после выпитого вина, позволяла ему (Асфоделиеву. – **М. Т.**) проводить губами по руке, целовать затылок, но руки его отстраняла, подбородок отталкивала» (42); «–Ваша Наташа пьяна как стелька, она сейчас придет» (44); «Тут я только заметил, что ее (некое “существо в одежде сестры милосердия”. – **М. Т.**) совершенно развезло. “Пьяница”, – подумал я и удвоил шаг» (56); в свою очередь, «существо» сказало автору: «От вас воняет пивом» (55); «Вокруг сидели подвыпившие друзья Кандалькина» (133); «Вокруг него извивался пьяный, бородатый, в ситцевой рубахе, человек (поэт Сентябрь. – **М. Т.**) и почти плакал от восторга» (57) и так далее, и так далее.

Дионисийское *опьянение* и связанное с ним *сумасшествие, безумие*²³ являются условием наивысшего творческого подъема в контексте романа:

«Ночь темна. Сейчас третий час ночи. Любимый час моих героев. Час расцвета неизвестного поэта, его способностей и видений. Я снова вижу: сквозь лютый мороз, по снежным ухабам улиц, под ужасающий ветер, от которого омертвеет лицо, он ищет опьянения, не как наслаждения, а как средства познания, как средства ввергнуть себя в то священное безумие (*amabilis insania*), в котором раскрывается мир, доступный только прорицателям (*vates*)» (35).

В другом месте сам неизвестный поэт думает: «...они (его малознакомые собеседники, “безумные юноши”. – **М. Т.**) ничего не поймут, если я стану говорить о необходимости заново образовывать мир словом, о нисхождении во ад бессмыслицы, во ад диких и шумов и визгов, для нахождения новой мелодии мира. Они не поймут, что поэт должен быть, во что бы то ни стало, Орфеем и спуститься во ад, хотя бы искусственный, зачаровать его и вернуться с Эвридикой – искусством, и что, как Орфей, он обречен обернуться и увидеть, как милый призрак исчезает. Неразумны те, кто думает, что без нисхождения во ад возможно искусство.

голового автора, «голых розовых мужчин» и даже голого Адама – скульптуру в парке). А мотив фиалки маркирует в романе образы современных вакханок. Вот «бедная девушка Лидя»: «Худенькая, с небольшим белокурым хохолком на голове (еще одна курочка. – **М. Т.**), с фиалковыми глазками, она бродила между столиков в кафе под модную тогда музыку и подсаживалась к завсегдашней нерешительной» (26).

²¹ Батракова, С. П. Художник XX века и язык живописи: От Сезанна к Пикассо / С. П. Батракова. – М.: Наука, 1996. – С. 58.

²² Дионис – бог умирающей и воскресающей природы подобен солнцу, падающему во мрак, чтобы потом вновь появиться на небе.

²³ Два года провел в сумасшедшем доме поэт Сентябрь, явные признаки безумия наблюдаются у Тептелкина (111), сознательно стремится к безумию неизвестный поэт...

Средство изолировать себя и спуститься во ад: алкоголь, любовь, сумасшествие...» (95–96).

Дионисийское опьянение и пьянство противопоставлены в романе как верх и низ, пьянство становится показателем творческого кризиса, падения:

«Теперь, сидя за столиком перед бутылками, мучился пьяный Агафонов (бывший неизвестный поэт. – *М. Т.*). Ему казалось, что вся поэзия его, пользовавшаяся таким успехом среди друзей, не что иное, как плод *ядовитых* грез, порождение яда (читай: *ада*. – *М. Т.*). ...

Тщетно напивался Агафонов. И в опьянении он чувствовал свое ничтожество, никакая великая идея не осеняла его, никакие бледные розовые лепестки не складывались в венок, никакой пьедестал не появлялся под его ногами. Уже не чисто он подходил к вину, не с самоуважением, не с сознанием того, что он делает великое дело, не с предчувствием того, что он раскроет нечто такое прекрасное, что поразится мир, и вино теперь раскрывало ему собственное его творческое бессилие, собственную его душевную мерзость и духовное запустение, и в нем было дико и страшно, и вокруг него было дико и страшно, и хотя он ненавидел вино, его тянуло к вину» (168–169).

Ключевые для понимания происходящей трагедии слова сказаны: «душевная мерзость и духовное запустение», когда «дико и страшно» не только вокруг, но и в самом человеке, когда он носит в себе ад. Недаром Тептелкину однажды померещились бесы, «и еще увидел Тептелкин, будто впереди бесов выступал неизвестный поэт, а с ним рядом, по бокам, извивались (мотив змеи, мелкие бесы! – *М. Т.*) – Костя Ротиков и Миша Котиков» (125). Или: «Гордый, как бес, он (неизвестный поэт. – *М. Т.*) вернулся на набережную. Пошел к Летнему саду» (182)...

В плане мифопоэтического прочтения *козел* – по признаку сексуальности, плодовитости (в сниженном виде – похотливости) также связывает героев Вагинова с Паном, входящим в свиту Диониса²⁴.

Родиной Пана считалась Аркадия – идиллическая страна пастухов и пастушек, сохранившая приметы Золотого века (мы уже отмечали пасторальные мотивы в описании Петербурга. – *М. Т.*):

«Этот демон лесов и полей является божеством дикой природы, в его полуживотном существе затаена грубая мощь плодородия, животная ярость

инстинкта. Фавн – олицетворенная неразумность природы, и потому одно из его имен – *Fatuus* (глупый, бестолковый, слабоумный). С другой стороны, быть может, именно стихийное простодушие Фавна (Пана) позволило увидеть в нем изобретателя не только сладкозвучной свирели (вспомним *Сладкопевцеву* у Вагинова! – *М. Т.*), но и чуть ли не поэзии вообще (в действительности древние пастушеские агоны – один из главных истоков поэтического творчества греков). Недаром Пан – властитель легендарной Аркадии, страны не только бедных и счастливых пастухов, но и поэтов.

Существо совершенно естественное в своей неестественности (ведь оно существует только в воображении), существо одновременно темное и светлое, грубое и поэтическое – рогатый Пан так же многолик, как природа, и так же как она, не только чарует, но и вселяет страх. Он – образ природы, он – сама природа»²⁵.

Согласно мифу, первым из языческих богов при распространении христианства и восточных культов исчез, умер именно Пан. Ян Парандовский пересказывает следующую легенду времен римского императора Тиберия (14–32 гг. н. э.):

«Однажды некая компания плыла из Греции в Италию, но путешествие прервалось из-за внезапного шторма. После ужина пассажиры пили, забавлялись, а когда уже собирались идти спать, из глубины острова зазвучал могучий голос, который призывал кормчего по имени Таммуз. Когда призыв прозвучал в третий раз, Таммуз ответил, и тогда таинственный голос приказал, чтобы он, как только корабль прибудет в назначенное место, известил, что великий Пан умер. Когда корабль приблизился к этому месту, Таммуз прокричал изо всех сил: “Великий Пан умер!” При этих словах со всех сторон раздались испуганные вопли и стоны, природа в отчаянии реагировала на печальное известие»²⁶.

Гибель Пана ассоциировалась с гибелью античного мира. Н. К. Рерих, в частности, пишет:

«Обеднели мы красотой. Из жилищ, из утвари, из нас самих, из задач наших ушло все красивое. Крупицы красоты прежних времен странно остаются в нашей жизни, и ничто не преображают собою. Даже невероятно, но это так. И обсуждать это старо.

Умер, умер великий Пан!»²⁷

Мотивы, связанные с Паном, – мотив *корабля* (лодки), *моря*, *острова* и прочие – в изоби-

²⁴ Паном, Дионисом мифологическая «родословная» козла не ограничивается. Через эгиду – шкуру козы Амалтеи, вскормившей Зевса на острове Крит, мы выходим на главного олимпийского бога, а через него – и на славянского громовержца Перуна... Возникает целая цепь далеко идущих ассоциаций.

²⁵ Батракова, С. П. *Художник XX века и язык живописи: От Сезанна к Пикассо* / С. П. Батракова. – М.: Наука, 1996. – С. 40–41.

²⁶ Парандовский, Я. *Указ. соч.* – С. 110.

²⁷ Рерих, Н. К. *Радость искусству* // Н. К. Рерих // *Об искусстве: сборник.* – М., 1994. – С. 57. (Статья 1914 года.)

лии представлены в романе К. Вагинова²⁸, они косвенно «подключают» многих героев к теме Пана-Диониса. Но, конечно, специфическим признаком Пана является похотливость, и в этом смысле главным «козлом» в романе является Свечин, который сам признается: «Люблю девушек откупоривать» (53). Под стать ему Асфоделиев, Сладкопевцева с ее учениками и другие:

«Евдокия Ивановна села за пианино. Чибирячкин, самый широкий, самый высокий, сел рядом и стал чистить огромные ногти спичкой.

– Когда эта шантрапа уйдет, – посмотрел он через плечо на своих товарищей, – кобеля проклятые!

Действительно один кобель, длинный двадцативосьмилетний парень с рыжей бородой, плотоядно смотрел на затылок Евдокии Ивановны. Другой, маленький, в высоких сапогах, скользил взором по бедрам. Третий, толстый, с бритой головой, сидел в кресле.

А хозяйка, играя чувствительный романс, думала:

“Эх, эх, как девственник меня волнует!”» (101–102).

Можно говорить о том, что, как и в случае с пьянством, большинство персонажей романа обоего пола – немножко «козлы» и «козлихи»: и отец Сергея К. (32), и Троицын (174), и А. П. Заэвфратский с его многочисленными любовницами, и Лида, и «существо в одежде сестры милосердия»...

Мотивы *театра, двойничества, лодки, козла, петуха* и прочие. Прием коллажа, монтаж как основа композиции. Образы Пана-Диониса, смешение высокого – низкого, фантазии и реальности. Барочность как сознание относительности «открытых истин». Игровое начало, травестийность, обращение к мифологии и античности... Все это позволяет провести определенные параллели между творчеством К. Вагинова и самым, пожалуй, известным, «знаковым» художником XX века Пабло Пикассо.

Пабло Пикассо вывел своего рода художественную формулу XX века, в которую вошли

природа – игра и зрелище – искусство. Или, иными словами, в образах: Пан, фавн, сатир, Силен, кентавр, Минотавр (природа) – Арлекин, артист, циркач (зрелище) – художник и его модель (искусство). Художник в этом ряду – и Пан, и Дионис, и Арлекин; он знает и ад, и небо, и свет, и тьму.

«Если решиться на смелую аналогию, – пишет С. П. Батракова, – то беспощадность, с какой Пикассо нередко расправляется с человеком, облик которого изуродован, искорежен, рассечен и т. д., можно сравнить с архаическим обрядом разрывания на части Диониса – козла, чтобы через смерть-воскресение продолжалась жизнь. (Недаром драматическая судьба и драматический культ этого бога – один из главных истоков театрального искусства.)»²⁹.

Пабло Пикассо утверждал, что человек XX века – «бог и дьявол, гений и шут, творец и природа»³⁰:

«Персонажи Пикассо не мучаются ни страстями (разве что похотью), ни преступлениями, не страдают несчастным и не ищут божьей благодати. Грешные язычники, они живут в особом мире, где смешались театр (цирк), бордель и мастерская художника. В мире странном, превращенном в шутовское действо, театр, карнавал, но исполненном пугающей достоверности (в отличие, например, от “кукольной” “Герники”). В мире удовольствий и развлечений (театр, цирк, “веселый дом”). Только есть в этих удовольствиях трагическая обреченность (пороку? злу? смерти?), что-то вроде сатанинских оргий вперемешку с цирковой клоунадой и театральным лицедейством. Узкое сюжетно-тематическое поле творческой фантазии (театр – бордель – мастерская) не мешает образной мысли Пикассо подниматься на уровень великих и трагических истин человеческого бытия. А кажущаяся несерьезность цирковых и непристойность бордельных мотивов только придает этим великим и трагическим истинам отблеск безумного и страдальческого веселья на краю пропасти»³¹.

Пабло Пикассо гениально фиксирует распад

²⁸ Впрочем, все они имеют отношение и к Дионису. Существует, например, такая легенда: «Стоял Дионис на скале и смотрел вдаль. Колыхавшийся на волнах корабль показался ему частью моря, ласкового и спокойного. Разбойники же, увидев прекрасного юношу, смекнули, что за него удастся получить хорошие деньги. Высадившись на берег, они схватили Диониса и привязали к мачте, как обычно поступали с пленниками. Один лишь кормчий по благородному облику юноши догадался, что перед ними не человек, а неведомый бог. Напрасно призывал он товарищей, чтобы они отпустили юношу. Ослепленные жаждой наживы, пираты и слышать не хотели об его освобождении. Расположившись на палубе, они шумно подсчитывали барыши, как вдруг над головой пленника вознеслась виноградная ветвь, закрыв юную грудь кружевной листвой и янтарными гроздьями. В страхе прыгнули пираты за борт, но не скрылись в пучине, а, превратившись в дельфинов, поплыли раздвигая волны, то погружаясь, то выныривая из них. Одному кормчему сохранил Дионис человеческий облик, чтобы тот поведал, что ждет бесчестных людей, нападающих на незащищенных путников. Да и сами дельфины напоминают об этом, веками провожая корабли и высовывая из воды блестящие спины» (Немировский, А. И. Указ. соч. – С. 83).

²⁹ Батракова, С. П. Художник XX века и язык живописи. От Сезанна к Пикассо / С. П. Батракова. – М.: Наука, 1996. – С. 45.

³⁰ Там же. – С. 44.

³¹ Там же. – С. 131.

и разложение и, добавим, принимает их. Он погружается в хаос, пытается творить космос из хаоса, именно поэтому к нему так строг православный философ И. А. Ильин:

«“Творящий” без верховного начала, без идеала, перед которым он преклоняется, не *творит*, а произвольничает, “балуется”, тешит себя или просто безобразничает (наподобие Пикассо и других модернистов). Новые поколения, следующие за нами, должны признать, что *поклонение Богу не унижает человека, а впервые доверяет его бытие и возвышает его*. Человек же, который “ничему не поклоняется”, обманывает сам себя, ибо на самом деле он поклоняется *себе самому* и служит своей бездуховной и противодуховной похоти. И культура его будет не культурой, а беспредметным посяганием и произволением, лишенным главного, не способным ни познать истину, ни создать художественное, ни совершить любовное, благое и чистое, ни узреть и раскрыть справедливое право»³².

Если сравнивать Пабло Пикассо и К. Вагинова в данном контексте, то преобладающей в творчестве Пикассо окажется арлекиада – для К. Вагинова более характерен трагизм; Пабло Пикассо разрушает целостность мира – Вагинов нарушение гармонии мира оплакивает; Пикассо иронически отрицает абсолютную истину – Вагинов по-своему скорбит об утрате высших, по крайней мере, эстетических идеалов; Пикассо пародирует античность, пробуждает память о мифическом хаосе, который дремлет под защитным слоем культуры, – Вагинов, напротив, в античной традиции ищет опору и образец для подражания... Вагинов пытается обогатить классическую традицию достижениями современного искусства, и потому он, скорее, Сезанн в литературе, чем Пикассо.

Сопоставление К. Вагинова с художниками не случайно: цвет в романе играет важнейшую роль. Его можно классифицировать по *качеству* и *функциям*. Проиллюстрируем сказанное, опираясь на основную группу «теплых» цветов, связанных с образом Солнца-Диониса. К этой группе в романе относятся *золотой, желтый, рыжий, коричневый, красный, розовый* и их оттенки (*багровый, багряный, вишневый, малиновый*), а также *янтарь* и *розы* – камень и атрибут Диониса.

Прежде всего цвет отмечает крайние – высшую и низшую – точки смыслового пространства романа. Так, *золотой* в верхнем своем регистре связан с мотивом книги, с культурой, античностью; в нижнем – отражает всю глубину духовного, интеллектуального падения героев,

прозу и пошлость жизни («золотые коронки», которые ставит своим пациентам Михаил Петрович Котиков, «золотая клетка» мещанского счастья, которую создает для Наташи Голубец «новый русский» Кандадыкин, «соломенные шляпки» Марьи Петровны Далматовой и других расставшихся с иллюзиями героинь...).

Желтый цвет в высшей точке связан со звездами, в низшей – с пустыней, песком. Розы претерпевают следующую эволюцию: *живые цветы* (например, «белые розы») / *щечки – розы* / «синий платок с розами», обои «с яркими розами» и, наконец, некие «*мистические розы*», которые превращаются в «*испаряющуюся слизь*»...

По *качеству* цвет в романе можно систематизировать так: 1) он может быть назван прямо («розовые сушки», «желтый халат», «красный клевер») и может быть представлен через объект, вызывающий определенные цветовые ассоциации («трава», «море», «песок», «фиалка», «изумруд» и т. д.); 2) он может быть простым («красный», «розовый», «желтый») и сложносоставным («бело-синие снега», «зеленоватометаллические жучки»); 3) цвет может быть назывным («мебель красного дерева») и символическим (например, зеленый в своем «змеином» аспекте будет символизировать антимир, разложение и смерть); 4) цвет может быть открытым (первичные тона – красный, желтый, синий) и смешанным (зеленый, фиолетовый и пр.); 5) цвет может быть хроматическим и ахроматическим (черный, белый, серый); 6) он может быть чисто живописным и ассоциативно-субъективным, поэтическим («чай невыносимого, как заря, цвета») и т. д.

Функции цвета в романе также многообразны – это, прежде всего, *живописная* функция:

«Лишенная листьев липа помнит, как мы сидели под ней много лет тому назад, *белые, желтые, розовые*, и говорили о конце века» – живописная метонимия (115); «синий снег» (111), «розовое море» (125). Или: «Утром Костя Ротиков увидел неизвестного поэта дремлющим на белой скамье в парке у большой *ели*, прямой как мачта. Друзья радостно поздоровались и отправились *к морю*. Позади косят *траву*. Костя Ротиков сел на корточки в море, среди волн, крепкий, *розовый*. Неизвестный поэт дремлет на камнях, на берегу, согретый утренним *солнцем*» (83).

Цвет в романе Вагинова служит средством *портретной характеристики* героев, например: «Сидел Миша Котиков, раскрыв свой маленький пунцовый ротик, смотрел своими *голубыми* ясными глазками...» (67).

Связывает отдельные фрагменты текста,

³² Ильин, И. А. О чувстве ответственности / И. А. Ильин // Наши задачи. – Собр. соч.: в 10 т. – Т. 2. – Кн. 2. – М.: Русская книга, 1993. – С. 344.

расположенные через двойной пробел: «... и как она плакала на диване, утирая слезы краем *черного* передника. ...» – конец одного фрагмента; «... Мимо портьер, наглухо опущенных, по *черной* лестнице он сошел на пустынный двор...» – начало следующего (30).

Является носителем *живописной символики* (мы уже говорили о *желтом*, который символизирует песок, пустыню, запустение, опустошенность; о *зеленом* – см. выше; о *фиолетовом* и *фиалке*...).

Усиливает *экспрессивные* возможности текста: «...Тептелкин снял тибетейку, закутал шею *рыжеватым* пуховым кашне, застегнул пальто на все пуговицы» (102) – «Они прошли во двор довольно смрадный. Кошки, при виде их, выглянули из открытой помойной ямы, выскочили и побежали одна за другой. Одна кошка, *рыжая*, перебежала дорогу» (103) – «Дверь открыла жилища, тридцатипятилетняя *рыжая* девушка, с папироской во рту, в синем платке с розами, мечтающая о ночном городе восьмых, десятых годов» (103) и т. д. Рыжеватое *кашне* – *рыжая кошка* – *рыжая тридцатипятилетняя девушка* (старая дева, драная кошка) – *рыжая дама* (еще одна кошка)... А если присовокупить по созвучию лексико-семантический контекст от глагола

«ржать» (*рыжая* – *ржать*), получим довольно исчерпывающую (косвенную) характеристику грязной, грубой, пошлой действительности.

Цвет в романе К. Вагинова является также основой *орнаментальных мотивов*. Вот, например, вариации на тему красного цвета: *красное солнце* – *покраснеть* – *пунцовый ротик* – *червонное золото* – *крашеные дома* – *подкрасить губы* – *красное вино* – *красный уголок* – *красная кирпичная стена* – *масляная краска* – *Красная газета* – *страшно прекрасные* – *иллюстрации в красках* – *красноватые барашки облаков*...

Козел маркирует собой и *фольклорный* пласт текста.

Вагинов создает особую орнаментальную картину мира, в основе которой лежит панэстетизм, и этот панэстетизм обеспечивает целостность художественного пространства – таким образом писатель отвечает на девальвацию культурных и жизненных ценностей, а его роман становится средством их накопления, сохранения и передачи следующим поколениям читателей; роман Вагинова становится оберегом: проецируя ущербную реальность («антимир») на мир культуры, автор восстанавливает целостность мироздания в заданных пределах – вопреки разложению, всяческому дроблению и упадку.

РАЗДЕЛ V

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ



ОБРАЗЫ БАБЫ-ЯГИ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Народные сказки – это настоящая сокровищница ярких и запоминающихся образов. Они становятся первыми книжками, с которыми знакомятся малыши. Русские народные сказки обязательно читают в детском саду и изучают в школе. Они дают нам понимание своей истории и культуры. Ведь народные сказки сложились очень давно, много веков назад. Из сказок мы узнаем, как жили наши далекие предки, о чем они думали, о чем мечтали и чего боялись.

Многие образы в русских народных сказках совсем не такие простые, как кажется. Например, Баба-яга. С одной стороны, она – старая, страшная ведьма, которой пугают непослушных детей. С другой стороны – мудрая помощница Ивана-царевича, хранительница волшебных предметов.

И сегодня этот образ, в отличие от многих других, не забыт. Несмотря на то, что сейчас есть множество других сказочных героев, Баба-яга остается персонажем книг и мультфильмов. Интересно посмотреть, какой видят Бабу-ягу сегодняшние авторы, осталась ли она такой же, как в старых сказках, или чем-то отличается?

Сегодня, как никогда, важна традиционная народная культура. Народные образы могут с успехом противостоять массовой культуре и полному бескультурью. На примере Бабы-яги мы можем видеть, как народные образы включаются в современные тексты, как они изменяются, оставаясь легкоузнаваемыми.

В старинных русских народных сказках Баба-яга – обычно отрицательный персонаж. Это злобная колдунья, живущая в дремучем лесу, далеко от людей. Баба-яга обладает магической силой, но сила эта совсем недобрая.

Само имя Бабы-яги окутано тайной. Никто пока точно не может сказать, откуда взялось слово «яга».

Кто-то из ученых считает, что оно связано со словом «огонь», и тогда Баба-яга – это огненная колдунья.

Другие считают, что прозвище говорит о злости и вредности старой ведьмы и происходит от слова «язва».

Слово «яга» может происходить от названия верхней одежды «яга», или «ягушка», – так называли короткую шубу, которую носили мехом наружу.

По другой версии, «яга» в переводе с языка народа коми – бор, сосновый лес. И Баба-яга тогда – просто лесная женщина.

Связывают слово «яга» и с глаголом «ягать» – кричать, шуметь, ругаться. Тогда Баба-яга – это крикливая, злая бабка¹.

Как и положено отрицательным героям, она обладает страшной, неприятной, отталкивающей внешностью. Это очень старая ведьма, иногда очень худая, иногда горбатая, с огромным носом. Зубов у Бабы-яги иногда совсем нет, иногда – торчит пара желтых страшных клыков, а то и вовсе «железные» или «огненные» зубы.

Всегда она описана как неопрятная, лохматая и нечесаная, в старой грязной одежде. И всегда у нее «костяная нога».

«Стоит хатка, а в ней сидит Баба-яга костяная нога и ткёт»².

«На печи, на девятом кирпиче лежит Баба-яга, костяная нога, нос в потолок врос, сопли через порог висят... сама зубы точит»³.

Непонятно, что имели в виду наши предки под словом «костяная». То ли нога очень худая, костлявая, как у скелета, то ли действительно у старухи вместо ноги – костяной «протез».

В самых старых сказках, как считают ученые, Баба-яга – это не просто сказочная ведьма, а сторож мира мертвых. Именно страшным загробным миром на самом деле является Кошечье царство, из которого добрый молодец должен спасти царевну. Получается, что Кощей – это сама смерть, а Баба-яга – сторож царства смерти. Тогда нет ничего удивительного в том, что у нее костяная нога.

«Баба-яга, — пишет историк Иван Забылин, — является в двух образах: доброй старушкой, показывающей заблудившемуся молодцу дорогу и отсылающей его к своим братьям ветру, месяцу и солнцу.

В других сказках Баба-яга, костяная нога, злая старуха, живет в дремучем лесу в избушке

¹ Бекрешева, Л. А. Баба-яга – сакральный образ русских сказок / Л. А. Бекрешева. – Режим доступа: <https://nauchforum.ru/node/29716>

² Описание Бабы-яги: мистические факты. – Режим доступа: <http://mistich.ru/opisanie-baby-yagi/>

³ Сказки про Бабу-ягу. – Смоленск : Русич, 2010. – С. 15.

на курьих ножках, летает по воздуху в ступе, погоняя пестом и заметая след метлой. Она ворует детей, жарит и ест их, сторожит источники живой воды и прячет у себя медь, серебро и золото; у нее прут, которым можно все живое превратить в камень; она владеет небесными конями, сапогами-сороходами, ковром-самолетом и гусями-самогудами»⁴.

Избушка Бабы-яги в сказках располагается либо на границе леса, либо «за тридевять земель». Вокруг избушки расположен забор, увешанный людскими черепами вместо глиняных горшков. Всегда упоминается важная деталь – что избушка повернута к лесу передом, к герою – задом. Для того, чтобы попасть в нее, нужно произнести магические слова:

«Избушка, избушка, встань к лесу задом, ко мне передом».

Стоит избушка обычно на курьих ножках.

Такое описание делает избушку похожей на «избу смерти», в которой хоронили наших предков. Курьи ножки – указание на то, что гроб приподнят над землей, как и было принято.

«Куриные ножки» можно понимать и по-другому. Баба-яга связана с животным миром. Звери (кот, сова, собаки, гуси-лебеди) ей служат, и сама она в некоторых сказках может превращаться в животных. Поэтому и избушка у нее похожа на живое существо с ногами.

Традиционное выражение Бабы-яги: «Фу-фу-фу, что-то русским духом пахнет!» тоже, может быть, связано с тем, что она не совсем живое существо. Во многих сказках и мифах говорится о том, что для злобных чертей или привидений запах крещеного человека неприятен.

Передвигается Баба-яга тоже необычно. Поскольку нога у нее костяная, ходить ей трудно. В сказках Баба-яга или лежит на печи, или летает в ступе.

Ступа Бабы-яги похожа на самую обычную ступку, в которой толкут что-либо (например, зерна или травы) пестиком. Только тут ступа неожиданно оказывается огромной, так что в ней помещаются и сама Баба-яга, и ее звери-помощники. Пестик (толкач) тоже становится огромным или исчезает, заменяясь метлой или помелом.

«Баба Яга в ступе летит, помелом погоняет. На плече у нее кот черный сидит, щетинится, а глаза страшные, точно угли раскаленные»⁵.

«Баба-яга костяная нога поскорей села на ступу, толкачом погоняет, помелом след замечает»⁶.

Иногда на современных картинках можно

увидеть Бабу-ягу летящей верхом на метле. Это неправильно. Баба-яга в русских сказках передвигается только в ступе, а на метле летают злые ведьмы из английских и французских народных сказок. Просто сегодня многие дети даже не знают, что такое ступка и пестик, а вот метлу пока еще видели все.

Рассмотрим образ Бабы-яги в современных авторских сказках. Для исследования мы выбрали четыре современных авторских повести-сказки: «Вниз по волшебной реке» и «Грамота», а также «Как Бабы-Яги сказку спасали» и «Как Бабы-Яги Новый год встречали». Первые две повести – Эдуарда Успенского, а следующие – Михаила Мокиенко.

Эдуард Николаевич Успенский (1937–2018) – советский и российский детский писатель, телеведущий. «Вниз по волшебной реке» – детская повесть Эдуарда Успенского о приключениях современного мальчика Мити в мире русских народных сказок. Была опубликована отдельной книгой в 1972 году с рисунками Валерия Алфеевского. Впоследствии многократно переиздавалась с иллюстрациями Виктора Чижикова. Последний раз книга вышла в 2017 г. с рисунками Ольги Ионайтис.

В 1982 году по сказке вышел фильм «Там, на неведомых дорожках...».

Это была одна из первых авторских сказок, в которой изменился привычный образ Бабы-яги. На вид она осталась такой же древней старухой, живущей в дремучем лесу в избушке на курьих ножках. И на первый взгляд бабушка Егоровна похожа на злую народную ведьму:

«За забором стояла ветхая избушка на курьих ножках.

– Избушка, избушка, – сказал мальчик, – а ну-ка повернись к лесу задом, а ко мне передом!

Избушка повернулась.

– Вот здорово! – удивился Митя. – А теперь налево! Раз-два!

Избушка повернулась налево.

– А теперь на месте шагом марш! Раз-два! Раз-два! Раз-два... Раз-два... – маршировала избушка, поднимая пыль. И слышно было, как внутри на полках гремели, перекатываясь, чашки и блюдца.

Но тут окошко растворилось, и из него высунулась злая старуха.

– Ты что хулиганишь? Ты что хулиганишь? – закричала она. – Вот как выскочу, как выпрыгну, как тресну метлой!»⁷.

⁴ Забылин, М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия / сост. и отв. ред. О. А. Платонов: в 4 ч. / М. В. Забылин. – М. : Институт русской цивилизации, 2014. – С. 512.

⁵ Баба Яга и три Ванечки: народная сказка. – Режим доступа: <https://skazachok.com/skazka-baba-jaga-i-tri-vanechki/>

⁶ Баба-Яга // Сказки про Бабу-Ягу. – Смоленск : Русич, 2010. – С. 45.

⁷ Успенский, Эдуард Николаевич. Вниз по волшебной реке / Успенский Эдуард Николаевич. – М., 1979. – С. 12.

Но на самом деле старушка оказывается вовсе не злой и не очень похожей на народный образец.

«– Варить меня не надо, – сказал мальчик. – Ведь я вам гостинцев принес.

– От кого гостинцы?

– От бабушки моей Глафиры Андреевны. Я ее внук.

– Да что же ты сразу не сказал? Стало быть, ты мой родственник! А я тебя метлой хотела! Ты уж погоди. Я мигом.

Наконец дверь распахнулась, и мальчик поднялся по ступенькам. В доме было чисто и прохладно. Баба-Яга, с большим носом, нарядная и причесанная, сидела за столом...»⁸

Она пользуется волшебными предметами – яблочком-по-блюдецку, шапкой-невидимкой, скатертью-самобранкой, командует избушкой на курьих ножках, но сама не колдует. Волшебных зверей-помощников у яги нет. Ступа есть, но она в ней почти не летает: «возраст не тот».

Такая Баба-яга становится похожей на обычную деревенскую старушку, только выделяется своими положительными качествами: мудростью, умением дружить, смелостью. Баба-яга храбро сражается с Соловьем-разбойником один на один и побеждает:

«Дверь со стуком распахнулась, Баба-яга в ступе вихрем вылетела из избушки. В руках у нее была метла. Удары так и посыпались на незадачливого грабителя. Баба-яга залетала то справа, то слева, и её метла мелькала так быстро, что только и слышно было: бум!.. Бум-бум-бум-бум!.. Бум-бум!.. Бум!»

Наконец Соловью удалось спрятаться в дупло столетнего дуба. Баба-яга ткнула туда метлой раз-другой.

– Вот я в дупло тебе кипятку налью! Или углей набросаю! Мигом выскочишь!»⁹

Только благодаря помощи Бабы-яги добрым силам удается победить злого Кощея.

В другой повести-сказке Эдуарда Успенского «Грамота» образ Бабы-яги оказывается совсем другим. Книга была написана в 1992 году – 20 лет спустя после сказки «Вниз по волшебной реке». Книга вышла с иллюстрациями Дениса Бурусова. В 1996 году «Грамота» выходила с рисунками Жаннеты Варенцовой и Михаила Салина. В 2007 году книга была переиздана, художником стал Владимир Канивец.

Действие сказки происходит так же в наши дни, но сама Баба-яга в этом действии практически не участвует. В предисловии говорится:

«Каждый из вас слушал, а может быть, даже читал сказки про Бабу-Ягу, про Кощея Бессмертного, про Соловья-разбойника и про Емелю на печи.

Но мало кто из вас знает, что у Бабы-Яги есть дочка, маленькая Бабешка-Ягешка»¹⁰.

Именно Баба-яга хочет, чтобы дети сказочных персонажей стали грамотными и образованными. Она говорит:

«– Сейчас время такое, что стыдно быть безграмотным. Сейчас даже роботы читать пытаются. А в одном городе есть грамотная коза. Надо наших детей отправить в город учиться»¹¹.

Дочь Бабы-яги – Бабешка-ягешка – несмотря на то, что ей уже триста лет, выглядит и ведет себя как обычная девочка-подросток. У Бабешки есть избушка на курьих ножках, а вот летает она уже не в ступе, а на метле.

Она очень хочет учиться, но не все у нее получается. Ягешка очень любит свою учительницу и друзей, хотя и уделяет много внимания собственной внешности:

«Мне хотелось накрасить губы и брови, но у меня кончилась губная помада и черная тушь. Пришлось поджечь деревяшку и красить брови головешкой»¹².

«Бабешке-Ягешке снилось, как она на парадной метле участвует в демонстрации последних моделей сезона. Ведущий говорит:

– Платье бально-летальное, весеннее – “Летучая мышь”. Рукав реглан, воротник отложной распахнутый. В руках легкий походный молоток против комаров!

И раздаются аплодисменты. А она снова вылетает уже в зимнем варианте, на совковой лопате, и ведущий говорит:

– Одежда рабоче-хозяйственная утепленная. Телогрейка декольте, валенки на шпильках для скола льда. Обратите внимание на карманы. В них можно запихнуть пять килограммов опилок и полтуда соли для посыпания льда»¹³.

Ягешка – один из самых запоминающихся персонажей книги. Автор всегда пишет о ней с добрым юмором. А настоящими злыми ведьмами оказываются не сказочные колдуньи, а две самые обычные дамы – товарищ Кнопкина и

⁸ Успенский, Эдуард Николаевич. Вниз по волшебной реке / Успенский Эдуард Николаевич. – М., 1979. – С. 13.

⁹ Там же. – С. 46.

¹⁰ Успенский Эдуард Николаевич. Грамота: книга для одного читающего и десяти неграмотных; худ. Д. Бурусов / Успенский Эдуард Николаевич. – М., 1992. – С. 5.

¹¹ Там же. – С. 7.

¹² Там же. – С. 43.

¹³ Там же. – С. 52.

товарищ Хрюкина. Обе они скучные, не имеют воображения и фантазии, не умеют верить в чудеса. Хрюкина говорит:

«– Неужели вы не понимаете, что эти сказочные герои и сказочные методы обучения грозят нам всем. Сегодня эти Кощейчики легко и весело учатся, завтра другие дети начнут легко и весело учиться, потом совсем другие дети. И мы тогда не нужны. Потому что мы считаем, что учить детей надо скучно. Мы по-другому не умеем»¹⁴.

Если произведения Эдуарда Успенского знакомы многим, то современный автор Михаил Юрьевич Мокиенко (род. в 1927 г.) пока менее известен. Это петербургский детский писатель, драматург, режиссер, композитор, актер, автор и ведущий телепередач, в числе которых была и передача «Школа Бабы-яги».

Михаил Мокиенко написал сразу две повести-сказки, в которых главными героинями являются Бабы-яги: «Как Бабы-Яги сказку спасали» (1998) и «Как Бабы-Яги Новый год встречали» (1999), часто упоминает о своем желании написать еще одну книгу-продолжение «Как Бабы-Яги кино снимали».

В предисловии к первой сказке он пишет:

«Многие думают, что Баба-Яга – это злая, вредная старуха, которая постоянно делает подлости и гадости хорошим людям. Может быть, так оно и было, но это было давно. Вы, наверное, и сами замечали, что проходит какое-то время, и люди меняются. Тот, кто в детстве учился не очень хорошо, вдруг становится профессором. И наоборот – первый ученик может оказаться полной бездарностью. Бабы-Яги тоже изменились. Сколько они прожили, никто не знает, а вот сколько проживут – это известно. Они будут жить до тех пор, пока про них читают и пишут.

Я очень люблю этих забавных старушек и хочу рассказать вам о том, что они поделяются сейчас. В нашей современной жизни»¹⁵.

Здесь автор сразу объясняет читателям, что его образ Бабы-яги будет совсем не такой, как в народных сказках. Баба-яга у него не злая, не вредная, а забавная. Точнее, сразу три Бабы-яги, три сестры – старшая, средняя и младшая.

У каждой из сестер свой характер. Старшая Баба-яга – самая главная и мудрая, хорошо умеет колдовать. Средняя Баба-яга – глуповатая, жадная и неуклюжая, постоянно попадает в разные неприятности:

«Сестры давно привыкли, что с ней всегда

что-нибудь происходит. Пойдет за водой – обязательно в колодец свалится, кашу сварит, так на себя ее и выльет. Бестолковая, одним словом. Но очень инициативная»¹⁶.

А младшая Баба-яга больше похожа на сказочную царевну, чем на злую колдунью:

«В душе она была романтиком. Любила уходить в лес и слушать, о чем щебечут птицы. Любила собирать цветы и лекарственные травы»¹⁷.

Передвигаются Бабы-яги не в ступе, а на метлах, хотя ступа у сестер тоже есть, как и избушка на курьих ножках. Вот только из-за старости все волшебные вещи стали плохо работать.

«В избушке на курьих ножках, как и положено, был полный беспорядок. В углу стояла треснувшая ступа, совершенно не пригодная для полетов. На ржавом гвозде висела шапка-невидимка, старательно обглоданная молью.

Потолок покосился, и казалось, что он держится на одной паутине. На печи красовалась надпись: “Кощей дурак”. Лет пятьсот назад ее нацарапал Иван-царевич, который был здесь проездом»¹⁸.

Народный образ Бабы-яги Мокиенко переработал и дополнил. На Бабу-ягу русских сказок похожа только старшая из сестер. Но все три героини оказываются добрыми, заботливыми и немного смешными. В народных сказках часто встречаются три брата-царевича, из которых главным героем и победителем зла всегда оказывается младший. А в сказках Мокиенко все три Бабы-яги – главные героини. Они спасают и сказку, и Новый год только благодаря тому, что всегда действуют вместе.

Далее мы проанализируем образ Бабы-яги в мультфильмах. В мультфильме «Гуси-лебеди» (1949) Баба-яга отрицательный герой, древняя старуха, одетая в лохмотья, неопрятная, страшная и злая. Она действительно хочет съесть похищенного маленького мальчика, совсем как в народной сказке. Ее маленькая избушка на курьих ножках стоит в середине темного дремучего леса, куда не попадает свет. Сама избушка тоже темная, грязная, жуткая.

Передвигается Баба-яга в ступе, причем не летит по воздуху, а, скорее, прыгает, отталкиваясь помелом. Ей служат волшебные помощники – гуси-лебеди. И сама она владеет злой магией – заставляет огонь в печке разгораться, а воду – кипеть. Волшебных предметов, кроме ступы и помела, у нее нет.

¹⁴ Успенский, Эдуард Николаевич. Грамота: книга для одного читающего и десяти неграмотных; худ. Д. Бурусов / Успенский Эдуард Николаевич. – М., 1992. – С. 26.

¹⁵ Мокиенко, М. Ю. Как Бабы-Яги сказку спасали / М. Ю. Мокиенко. – М., 2012. – С. 4.

¹⁶ Там же. – С. 6.

¹⁷ Там же. – С. 7.

¹⁸ Там же.

Это самый старый из мультфильмов, который мы рассматриваем, и образ Бабы-яги в нем – самый традиционный. Она во всем похожа на персонажа русских народных сказок, только костяной ноги у нее нет. В ней нет ничего смешного или положительного.

Второй мультфильм, который мы рассматриваем, – «**Баба-Яга против**». Точнее, это не один, а три небольших мультфильма под одним названием, которые вышли в 1979–1980 годах. Сюжет у всех мультфильмов достаточно простой. Баба-яга завидует медвежонку Мише – талисману будущей Олимпиады-80 в Москве – и строит ему разные пакости вместе с Кошеем Бессмертным и Змеем Горынычем.

Образ Бабы-яги здесь очень неожиданный. Вместо злобной старушки перед нами оказывается сравнительно молодая, модно одетая женщина. На ней яркое короткое платье, красные бусы, сапоги на высоких каблуках. На голове у Бабы-яги – бандана в горошек, а когда она ее снимает, мы видим модную тогда короткую прическу. При этом волосы у нее не седые, а черные. На губах – помада, ногти покрашены красным лаком. На сказочную Бабу-ягу героиня похожа только длинным носом.

Характер у нее, правда, остался злым и завистливым. Баба-яга постоянно придумывает Мише разные ловушки, но, как и положено в сказке, добро всегда побеждает. При этом Баба-яга не отличается мудростью, которая есть у сказочного персонажа.

Есть у Бабы-яги ступа с помелом, в которой она летает. Правда, помело она просто держит в руке, а никак им не пользуется. Иногда летает и просто на метле.

Ее избушка на курьих ножках похожа на живое существо – не только умеет передвигаться, но и испытывает разные чувства, например, страх. Интересно, что снаружи избушка нарисована очень маленькой, чуть больше самой Бабы-яги. Но, когда мы видим избушку изнутри, она кажется намного больше, размером с обычную комнату. В ней легко помещаются все отрицательные герои.

У Бабы-яги есть различные волшебные предметы – яблочко-по-блюдецку, модная шапка-невидимка, волшебный клубочек. Особенно забавен клубочек, похожий на озорного чертенка.

Такой странный образ Бабы-яги связан с историей создания этого мультфильма. Многие страны объявили Олимпиаде в Москве бойкот и не послали туда своих спортсменов. Это было объяснено обычной завистью к советским людям. Поэтому и появилась такая модная, заграничная Баба-яга, которая завидует советскому медвежонку и постоянно восклицает:

– *Почему он? Почему не я? Баба-яга против!*

Третий советский мультфильм, который мы рассматриваем, – «**Ивашка из Дворца пионеров**». Он был создан в 1981 г. Здесь по-новому

показан сказочный традиционный сюжет о похищении ребенка Бабой-ягой. Умный мальчик, владеющий научными знаниями, сумел без чужой помощи победить всех отрицательных сказочных героев. Такая сказка оказывается не страшной, а смешной. Старые сказочные герои ничего не могут сделать перед силой науки.

Баба-яга в этом мультфильме тоже смешная. У нее огромные круглые глаза и большой нос. При этом внешне она похожа на героиню народных сказок – это старуха с седыми волосами, одетая в старый сарафан с заплатками и рубаху. Только волосы у нее не растрепаны, а собраны в аккуратный пучок.

Ступа и метла у нее есть, а вот волшебных предметов – нет. Ей служат традиционные помощники – гуси-лебеди. Избушка на курьих ножках похожа на ту, которую мы видим в мультфильме «Гуси-лебеди». Она не передвигается и ничем не похожа на живое существо.

В самом начале мультфильма мальчик привязывает Бабу-ягу к печке, так что она не может действовать, а способна только ругаться. А в конце мультфильма Баба-яга даже вызывает жалость. Своими действиями Ивашка оставил ее без избушки. Осталась одна только печка на куриных ногах, на которой жалобно вздыхает и хватается за голову Баба-яга. Она говорит Ивашке:

– *Эх! Твоя взяла!*

А затем велит гусям-лебедям отнести мальчика обратно, «чтобы духу его здесь не было!».

Следующий мультфильм, который мы рассматриваем, уже современный. Он называется «**Бабка-Ёжка и другие**» (2006). Уже по названию можно понять, что Баба-яга в нем – одна из главных героинь. Ее образ очень интересен. Баба-яга в этом мультфильме – не вредная и не злая, а наоборот – добрая и даже красивая. Трудно понять, сколько ей лет. Ее называют доисторической старушкой, но старой она не выглядит. Скорее, это женщина в расцвете сил. Одевается Баба-яга красиво – в разноцветные рубахи и сарафаны с вышивкой. У нее ярко-рыжие волосы, которые обычно уложены тремя пучками. А в конце мультфильма мы видим Бабу-ягу нарядной – в платье, с высокой, красивой прической.

Нарисована Баба-яга, конечно, смешно – она небольшого роста, с очень длинным и кривым носом. Но она выглядит именно смешной, а не злой и страшной.

Сюжет мультфильма начинается с того, что сказочные персонажи – Баба-яга, Кикимора, Леший, Водяной, Кощей Бессмертный находят в лесу младенца. Заботиться о маленькой девочке начинает именно Баба-яга. У нее малышка и остается жить.

Баба-яга показана здесь как мудрая, добрая колдунья, которая никому не делает ничего плохого. Она любит маленькую Бабку-ёжку и учит ее только хорошему.

В начале мультфильма Кикимора припоминает, как яга хотела братца Иванушку в печь затолкать. Яга оправдывается:

– *Да это я шутейно! В печи даже огня не было!*

Интересно, что, когда в сказочный лес приходит беда, Баба-яге первой становится плохо. Потом все сказочные герои просто исчезают, а Баба-яга умирает, совсем как человек. Только тогда мы видим, что у нее костяная нога, похожая на ногу скелета или лошадиное копыто. Конечно, мультфильм заканчивается победой добра, и Баба-яга оживает вместе со сказкой.

Баба-яга – хранительница волшебного блюда, с помощью которого можно увидеть что угодно или переместиться в любую сказку. У нее есть ступа и помело, причем ступа способна поднять всех героев сразу. Она владеет магической силой: может оживлять неживые предметы, превратить каравай хлеба в полную луну и так далее.

Очень интересна избушка Бабы-яги. Пожалуй, она самая странная и необычная из всех, о которых мы узнали.

В самом начале мультфильма о Баба-яге и ее избушке говорится так:

«Это Баба-Яга – доисторическая старушка, А это – ее избушка, на курьих ножках.

Ноги куриные, а бегают быстрее лошади, Все завидуют такой жилплощади».

Избушка действительно больше всего похожа на лошадь. У нее четыре ноги, хоть и с куриными когтями. Вместо головы – конек крыши, изображающий голову лошади. Ноги у избушки такие высокие, что взбираться в нее приходится по специальному бревну, которое обычно подвешено между ногами. Избушка быстро бегает, словно настоящая лошадь, а ночью может прилечь на травку. Иногда она может действовать сеном, покрывающим крышу, как руками – например, брать разные предметы. Неудивительно, что для такой избушки не годится обычное сказочное обращение. Маленькая Бабка-ёжка зовет избушку по-особому:

«Избушка-избушка!

Встань к лесу носиком,

Ко мне – хвостиком!

И при этом низко кланяется избушке».

Итак, не только сама Баба-яга, но и избушка у нее в этом мультфильме очень необычны и непохожи на традиционные сказочные образы.

Далее мы рассмотрели серию мультфильмов про трех богатырей. Баба-яга появляется впервые в мультфильме «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» (2006 г.) и является одной из главных отрицательных героев в мультфильме «Три богатыря на дальних берегах» (2012 г.). В первом мультфильме Баба-яга гордо заявляет о себе:

– *Я потомственная колдунья в шестом поколении!*

Образ Бабы-яги в этом мультфильме не очень оригинален. Она злая колдунья, живущая в из-

бушке на курьих ножках в дремучем лесу, возле гнилого болота. Впрочем, жить там ей совсем не нравится, и она готова в любой момент переехать в Киев. Нарисована яга достаточно смешно. Как всегда, она выделяется огромным горбатым носом, а ее седые волосы заплетены в две длинные косы. Беззубый рот ввалился, а на носу торчит большая бородавка с волосками. Носит Баба-яга простую рубашу с короткими рукавами и коричневый сарафан, на голове повязывает платок.

В мультфильме «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» Баба-яга вместе со злым боярином Колываном и татаринном Бекетом пытается приворожить красавицу Забаву и погубить богатыря Добрыню. Делает она это не по своей воле – Колыван ее заставляет, обещая простить карточный долг. Впрочем, злая, но глуповатая яга и сама всегда готова делать пакости.

Она владеет магической силой – может варить волшебные зелья, оживлять засохшие деревья и картины. В мультфильме «Три богатыря на дальних берегах» именно благодаря своему колдовству Баба-яга становится фрейлиной при главном правителе – Колыване. Яга заманивает богатырей в огромную бочку, которую избушка на курьих ножках закидывает в океан. Затем она оживляет вместо них богатырей с картины «Три богатыря» и отправляется вместе с Колываном во дворец. Там яга вызывает из ларца двух гигантских зайцев, которые теперь должны ее охранять.

Хотя идея злого колдовства исходит, как всегда, от хитрого Колывана, а не самой яги, но она с большим удовольствием становится «знатной дамой». Теперь яга пользуется косметикой, носит пышный парик и платье в стиле XVII века, хотя из-под парика торчат знакомые грязные косы, а на пудреном носу – знакомая бородавка. Править Киевом яга не хочет, она готова с утра до вечера устраивать пышные балы и танцевать с прекрасными кавалерами. Когда настоящие богатыри возвращаются, она успевает убежать в лес, так что окончательно победить ягу им не удастся.

Избушка на курьих ножках у этой яги отличается очень длинными ногами, так что взобраться в нее можно только по веревочной лестнице – или если избушка присядет особым образом. Передвигаться ей на таких длинных ногах тяжело, но зато ими избушка отлично сражается с врагами, словно каратист.

Следующий мультфильм – «Иван-царевич и Серый волк» (2011). Баба-яга в нем – сторож волшебного царства. Сначала она кажется злой колдуньей и хочет убить главных героев. Ее избушка – такая же злая, как ее хозяйка, похожа на голодное животное, которое готово всех съесть. У Бабы-яги есть ступа и помело, причем ступа очень страшная, украшенная рогатыми черепами.

Но вместе с тем Баба-яга еще и смешная. Она хочет быть красивой и казаться моложе. Ее прическа – косички как у маленькой девочки, одеж-

да нарядная, на шее висят яркие бусы. Обхитрить ее героям удается, обменяв на волшебный клубочек набор косметики.

В конце мультфильма мы видим ее на празднике – наряженной и накрашенной. Теперь Баба-яга совсем не кажется страшной и злой.

Последним мы рассмотрим образ яги в мультсериале «Сказочный патруль» (начал выходить в 2016 г.). Баба-яга тут выступает сразу в двух образах. Первый образ – добрая, мудрая, но строгая бабушка. Она водит экскурсии по сказочному городу Мышкину, потому что лучше всех его знает. Она всегда одета в строгий синий костюм и красную шляпу. Передвигается она на гироскутере.

Второй образ – красивая молодая женщина с распущенными рыжими волосами. Ее зовут Ядвига Петровна. Она волшебница и многое знает о сказочном мире.

У нее есть ступа и метла, причем метла летает сама по себе, а большая ступа похожа на корзину воздушного шара. Живет она в избушке на курьих ножках, которая обычно стоит в центре города. Ножки у этой избушки очень длинные. Баба-Яга в этом мультфильме помогает главным героиням и многому их учит.

Нам было интересно узнать, как воспринимаются образы Бабы-яги из мультфильмов иностранцами, далекими от русской культуры. Мы решили показать несколько мультфильмов, которые вошли в наше исследование, студентам из Китая, Кореи и Японии, которые изучают русский язык в СаХГУ, а затем провести среди них анкетирование. В ходе анкетирования иностранным студентам предлагалось написать несколько эпитетов, характеризующих Бабу-ягу в том или ином мультфильме. Всего в анкетировании приняли участие 14 человек.

В мультфильме «Гуси-лебеди» большинство студентов описало Бабу-ягу как злоую (11 человек), страшную (пять человек). Были также такие эпитеты, как «недобрая», «беспощадная», «неопрятная», «страшолюдная», «гадкая». В мультфильме «Ивашка из дворца пионеров» иностранцы восприняли Бабу-ягу как смешную и старую (так ответили по восемь человек). Многим она показалась также глупой, жалкой, одинокой и даже бездомной (ведь в конце яга осталась без избушки). А вот в оценке мультфильма «Баба-Яга против» мнения разошлись: часть студентов отметила, что Баба-яга завистливая (четыре человека) и глупая (пять человек), однако другим она показалась хитрой и коварной (по два человека). Многие отметили также, что она неожиданно молодая (три человека), модная (или модно одетая) – четыре человека. А вот в оценке Бабы-яги из мультфильма «Иван-царевич и Серый волк» в основном все оказались единодушны: она тщеславная (пять человек) и смешная (четыре человека). Также иностранцы отметили, что она не очень умная и некрасивая, хотя

хочет быть красивой и женственной.

Итак, мы проанализировали народный образ Бабы-яги и его изменения в современных книгах и мультфильмах. Теперь мы можем сделать следующие выводы:

1. Баба-яга – достаточно популярный современный образ. Он встречается во многих произведениях, даже зарубежных, которые мы не стали приводить в исследовании. Сегодня ягу знают и любят во многих странах. Как в Советском Союзе, так и в современной России Баба-яга остается одним из любимых персонажей книг и мультфильмов.

2. Современные образы Бабы-яги во многом не похожи как друг на друга, так и на образ из народных сказок. Это можно увидеть из нашей таблицы.

3. Баба-яга не только выступает как традиционный отрицательный персонаж, но часто изображена положительной героиней – как правило, она является мудрой хранительницей сказочных знаний.

4. Можно выделить четыре образа Бабы-яги в современной культуре:

– **злая, страшная старая ведьма:** русские народные сказки о похищении детей, например, «Ивашечка», мультфильм «Гуси-лебеди»;

– **мудрая, смелая, помогающая главному герою женщина:** русские народные сказки о путешествиях царевичей, например, «Иван-царевич и Серый волк», «Василиса Прекрасная»; авторские сказки «Вниз по волшебной реке» Э. Успенского, мультфильм «Бабка-Ёжка и другие», мультсериал «Сказочный патруль»;

– **смешной, комический образ глупой злодейки:** мультфильмы «Баба-Яга против», «Ивашка из дворца пионеров», «Добрыня-Никитич и Змей Горыныч», «Три богатыря на дальних берегах», «Иван-царевич и Серый волк»;

– **молодая и добрая яга:** повести-сказки Э. Успенского «Грамота», М. Мокиенко «Как Бабы-Яги сказку спасали» и «Как Бабы-Яги Новый год встречали», мультсериал «Сказочный патруль».

Иногда несколько образов встречаются в одной книге. В сказках «Как Бабы-Яги сказку спасали» и «Как Бабы-Яги Новый год встречали» М. Мокиенко есть сразу три добрых сестры-яги – мудрая старушка, глупая недотепа и прекрасная девушка. В «Грамоте» Э. Успенского действуют мама Баба-яга и ее добрая дочка Бабешка-ягешка. А в мультсериале «Сказочный патруль» мудрая бабушка может принять облик молодой волшебницы (или наоборот).

Как мы видим, образ Бабы-яги сегодня далеко отошел от народных сказок. Но он по-прежнему популярен. Сегодня детей не нужно пугать Бабой-ягой, и яга изменяется – она может становиться доброй, красивой и даже молодой. Этот образ народной культуры еще долго будет любим детьми и взрослыми.

COVID-19 В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ

В первом квартале 2020 года мир оказался охвачен паникой небывалой величины. Связана она с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19.

По официальным данным, COVID-19 зародился в китайском городе Ухань провинции Хубэй. За считанные недели вирус распространился по всей стране, вызвав огромную волну заболеваемости¹. Меры, предпринятые во время пандемии, бесспорно повлияли на культуру и быт китайского народа.

1. Влияние на язык.

Карантин и изоляция, закрытие городов и провинций – все это вызвало ажиотаж среди пользователей социальных сетей. Появились новые сленговые выражения, напрямую так или иначе связанные с коронавирусом:

1) 大疫灭亲 (dà yì miè qīn) – «жертвовать родственниками из-за эпидемии». Выражение 大疫灭亲 полностью созвучно с литературным 大义灭亲, означающим «поступаться родственными отношениями ради великой цели» или «жертвовать личным ради общего дела». Сленговый же вариант появился из-за жителя Харбина, скрывшего контакты с жителями города Ухань. После возвращения мужчины домой к родственникам весь район оказался закрыт и изолирован на продолжительное время²;

2) 干啥啥不行, 惜命第一名 (gàn shà shà bù xíng, xī mìng dì yī míng) – «бестолковые, но чемпионы в заботе о своем здоровье».

«干啥啥不行» дословно означает «они делают все не так». Такой фразой с ее вариантами во второй части в китайском интернете пренебрежительно описывают людей поколений 1990-х и 2000-х годов. Однако с появлением заболевания молодые люди оказались на удивление активными и ответственными. Юноши и девушки, проявившие гражданскую сознательность, вызвали удивление у пользователей интернета. «Эта медсестра/волонтер из поколения 90-х, а как хорошо работает!» – такие и другие фразы звучат повсеместно;

3) 野味肺炎 (yě wèi fèi yán) – «пневмония со вкусом дичи».

Официальным названием новой коронавирусной пневмонии в Китае является «新型冠状病毒肺炎» (xīn xíng guān zhuàng bìng dú fèi yán). Однако среди пользователей интернета популярно следующее название «野味肺炎». Дословно выражение переводится как «пневмония от дичи». По официальным данным, вспышка инфекции, вызванной коронавирусом SARS-CoV-2, произошла из-за употребления в пищу мяса диких животных (популярных на рынках Уханя). Эта вспышка привлекла большое внимание к проблеме продажи и употребления дичи. Так, в интернете не утихает волна протестов против употребления такой еды. Такие хэштеги, как «Поддерживаю запрет рынков диких животных» (#支持禁绝野味市场), «С меня начинается отказ от употребления дичи» (#拒吃野味从我做起), «Смотри, что попадает тебе в рот – откажись от дичи» (#管住嘴拒绝吃野味), стали вирусными в Weibo (Sina Weibo (кит. 新浪微博) – китайский сервис микроблогов, запущенный компанией Sina Corp 14 августа 2009 года)³.

2. Влияние на IT-сферу.

Китай – одна из самых быстро технологически развивающихся стран мира. Система QR кодов вот уже многие годы плотно вросла в жизнь современного китайца. В связи с быстрым распространением вируса и введением карантинных мер появилась необходимость быстро установить передвижение того или иного человека за последние 14 дней. Так, в начале февраля в городе Ханчжоу провинции Чжэцзян появились «коды здоровья».

«Код здоровья» – это мини-программа внутри популярных приложений WeChat и Alipay, которая анализирует эпидемиологическую ситуацию в стране и проверяет перемещение пользователя за последние 14 дней. В связи с недавними передвижениями человека система выдаст соответствующий цветовой код. А имен-

¹ Заявление ВОЗ на совещании Чрезвычайного комитета Международных медико-санитарных правил (2005 г.) о вспышке нового коронавируса (2019-nCoV). – Режим доступа: [https://www.who.int/news-room/detail/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))

² 流行语百科 [Модная энциклопедия]. – Режим доступа: <https://www.lxybaike.com/index.php?doc-view-14738.html>

³ What's on Weibo. – Режим доступа: <https://www.whatsonweibo.com/>

но: зеленый – спокойно можно перемещаться; желтый – самоизоляция в течение семи дней с ежедневным мониторингом температуры тела; красный – 14-дневный карантин в домашних условиях и ежедневные проверки температуры.

На данный момент «Противоэпидемический код здоровья» запущен более чем в 300 городах и покрывает население более миллиарда человек. На 10 марта 2020 года кодами воспользовались более шести миллиардов раз⁴.

Также коды могут использовать общественные заведения как способ проверки посетителей и как доказательство безопасности. Например, на магазинах и ресторанах часто можно видеть объявление «Помещение продезинфицировано» и распечатки с кодами персонала. Так владельцы показывают, что сотрудники не представляют угрозы.

3. Влияние на образование, рабочий процесс и индустрию развлечений.

В связи с массовой изоляцией и карантином многие индустрии претерпевают изменения. За время пандемии почти вся жизнь китайца перенеслась в онлайн-пространство.

Обучение и работа проходят дистанционно. Многим людям пришлось в сжатые сроки приспособиться к данному виду деятельности в новом формате. Но из-за высокого уровня технологического развития страны это было легко для большинства жителей Поднебесной. Так, всеобъемлющий мессенджер WeChat от компании Tencent охватывает почти все население Китая, давая возможность не только общаться друг с другом, но и проводить занятия, конференции и собрания в режиме онлайн.

Активизировались многочисленные сервисы онлайн-обучения и разнообразных курсов. Например, компания Century Tech предоставила бесплатное обучение для детей в странах, где школы закрыты на карантин. Одним из первых направлений такой инициативы стал Гонконг⁵.

Покупки также перешли в онлайн-режим. Крупнейший китайский интернет-магазин «JD.com» сообщил, что его онлайн-продажи выросли на 215 % в течение десяти дней с конца января по начало февраля⁶. По словам французского ритейлера Carrefour, поставки овощей в первый месяц борьбы с коронавирусом в Китае увеличились на 600 %⁷.

Индустрия развлечений тоже претерпела серьезные изменения. По данным QuestMobile, в среднем ежедневное время, проведенное китайцами в Сети через мобильный интернет, увеличилось с 6,1 часа в начале января до 6,8 часа в новогодний период и до 7,3 часа после праздников⁸. Возросло количество онлайн-кинотеатров, проявился ажиотаж к стриминговым сервисам, а индустрия онлайн-игр «насытилась» как никогда прежде.

Особой популярностью среди китайцев, проводящих дни дома на карантине, пользовались прямые трансляции с площадок строительства двух больниц, строившихся в Ухане в рекордные сроки. В результате среди многомиллионной аудитории у некоторых погрузчиков и экскаваторов появились свои фанаты и группы поддержки. Так появилось выражение 挖机机挖 (wājījīwā), которое полностью созвучно с названием компании индустрии развлечений 哇唧唧哇, а также частично совпадает с 挖掘机挖 (wājuéjī wā) – «экскаватор копает». Эту ободряющую фразу можно перевести как «копай, экскаватор, копай!» или «экскаватор, вперед!».

4. Влияние на здравоохранение.

Главными героями последних месяцев стали медицинские работники. В связи со вспышкой COVID-19, разрастающейся в провинции Хубэй, на помощь были призваны более 25 тысяч докторов и медсестер со всей страны. 14 февраля 2020 года стало известно, что около двух тысяч медицинских работников в Хубэе заразились коронавирусом, а шестеро из них умерли⁹. Появились многочисленные фотографии персонала с ранами на лице из-за необходимой, но крайне неудобной экипировки, работников, спящих прямо за столами, а также истории о девушках-врачах, вынужденных коротко состригать волосы в условиях эпидемии. Все эти посты моментально вошли в интернет-тренды и сделали медицинских работников в Ухане и Хубэе почти что святыми в глазах пользователей. Им посвящают многочисленные плакаты и картины, художник Хань Дуи расписал изображения врачей в библейском стиле стены в одной из церквей провинции Хубэй. Работа называется «The saints wear white» – «Святые одеты в белое». Также первые в истории страны «неотрепетированным сюжетом» на китайском «Голубом огоньке», ежегодно транс-

⁴ 腾讯科技 [Технологии Tencent]. – Режим доступа: <https://tech.qq.com/a/20200310/016327.htm>

⁵ QUARTZ. – Режим доступа: <https://qz.com/1812638/millions-of-kids-testing-e-learning-after-coronavirus-school-closures/>

⁶ 京东全球 [JD Global]. – Режим доступа: <https://global.jd.com/>

⁷ Campaign. – Режим доступа: <https://www.campaignasia.com/article/covid-19-media-and-consumption-impacts-in-china-by-the-numbers/458225>

⁸ Quest mobile. – Режим доступа: <https://www.questmobile.com.cn/en>

⁹ 新华网 [Новостная сеть «Синьхуа»]. – Режим доступа: http://www.xinhuanet.com/english/2020-02/15/c_138785866.htm

лируемом в ночь на китайский Новый год, стал сюжет о медицинских работниках.

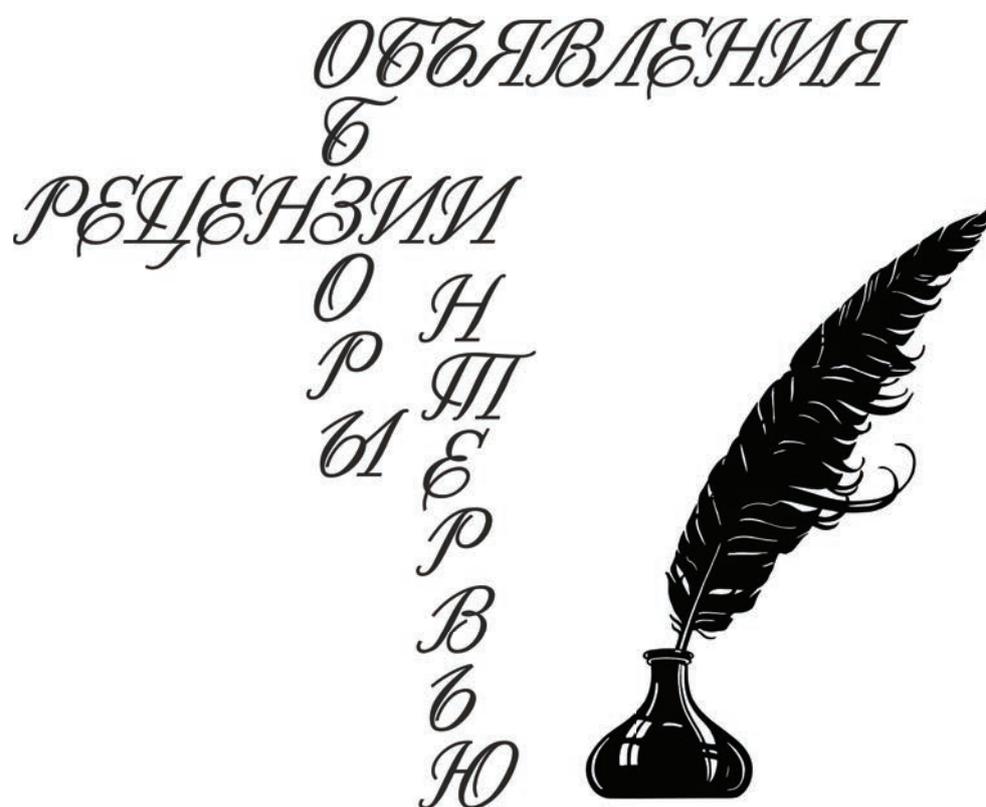
Когда волна заболеваемости в Ухане была ликвидирована, закрыли временные больницы, вылечили оставшихся инфицированных, Ухань наконец-то открыли, а врачи и медсестры смогли вернуться домой к своим семьям. Толпы людей кричали слова благодарности проезжающим медицинским картежам. В китайских социальных

сетях до сих пор не утихает волна обсуждения героизма китайских врачей.

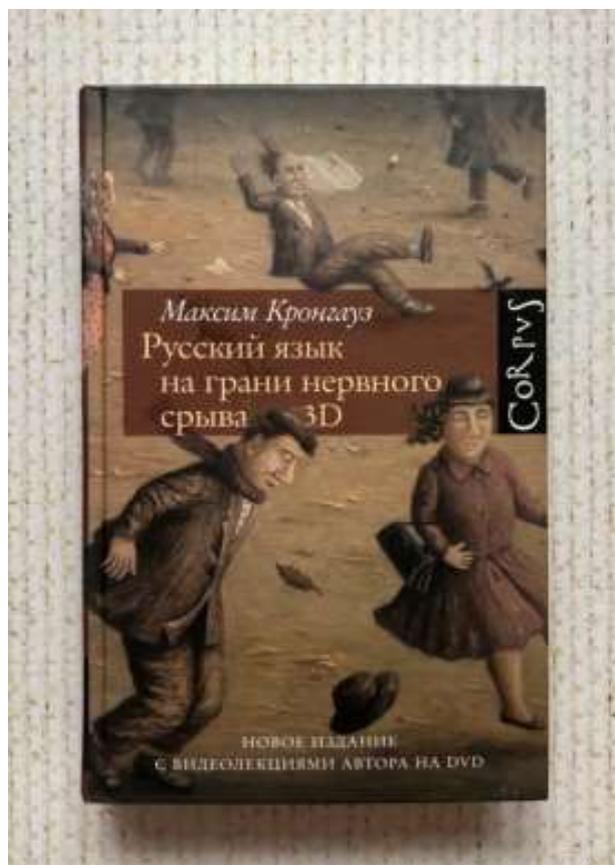
Таким образом, COVID-19 действительно внес в привычную жизнь китайцев серьезные изменения, которые коснулись всех сфер китайского общества, а именно языка и общения, сферы IT-технологий, системы образования, рабочего процесса, индустрии развлечений и, конечно, системы здравоохранения.

РАЗДЕЛ VI

РЕЦЕНЗИИ, ОБЗОРЫ, ИНТЕРВЬЮ,
ОБЪЯВЛЕНИЯ



ЗАМЕТКИ ПРОСВЕЩЕННОГО ОБЫВАТЕЛЯ



Кронгауз, М. А. *Русский язык на грани нервного срыва*. – 4-е изд., исправл. и доп. – М. : Corpus, 2017. – 512 с. ; ил.

Изучая русский язык в школе, мы воспринимаем его как нечто статичное – как устойчивую грамматическую систему и фиксированный свод правил. Но это далеко не так. Русский язык постоянно меняется, он довольно быстро реагирует на все, что происходит в обществе, и подстраивается под новые условия. Но при этом изданий (научных и публицистических), описывающих актуальное состояние языка, не так уж много. Одно из них – это «Русский язык на грани нервного срыва» М. А. Кронгауза. Эта книга переиздана четыре раза, и, несмотря на то, что последнее издание вышло в 2017 году,

она до сих пор вызывает интерес у читателей.

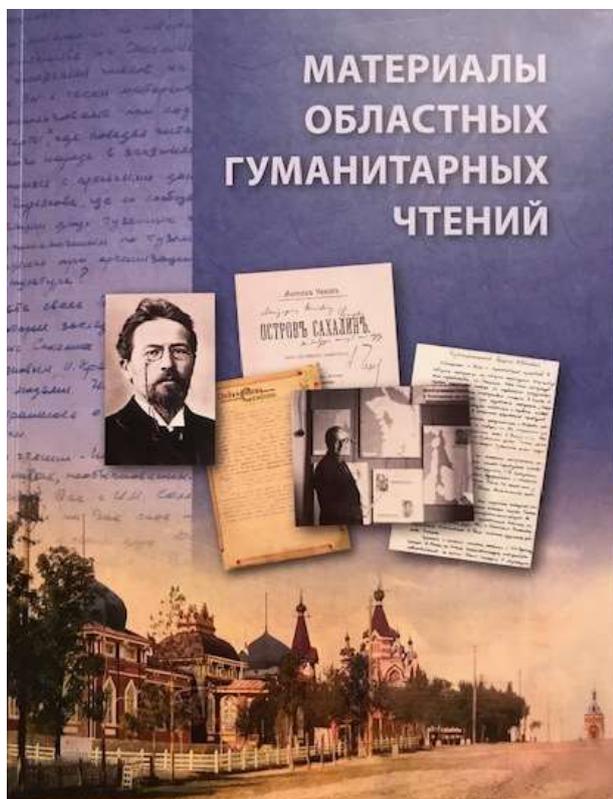
Максим Анисимович Кронгауз – профессор, доктор филологических наук. Но перед нами не монография и не учебное пособие. Это «заметки просвещенного обывателя» (как обозначил свой труд сам автор) – то есть наблюдения в первую очередь носителя языка, а потом уже лингвиста. А наблюдений у него накопилось более чем достаточно – и из преподавательской практики, и из повседневной жизни.

В книге четыре раздела и в общей сложности 65 глав. Это очерки, в каждом из которых автор рассуждает о языковых изменениях, описывая причины появления неологизмов, изменение значений существующих слов, неуместное употребление заимствований, возможную реформу орфографии, неустойчивое написание новых слов, повсеместное распространение интернет-сленга, речевые штампы и языковую игру. В поле зрения автора попали даже лексикографический опыт описания новой лексики и лингвистическая экспертиза.

Автор очень умно и с тонким юмором преподносит материал, сопровождая его множеством занимательных примеров (в книге есть даже вклейка с фотографиями, иллюстрирующими характерные особенности современного языка).

Название книги отсылает нас к фильму Педро Альмодовара, но сам Кронгауз пишет, что с языком в целом все в порядке – все изменения, которые в нем происходят, являются отражением эпохи. «На грани нервного срыва» находятся скорее носители языка (особенно грамотные и образованные), для которых современные языковые реалии становятся определенным испытанием. И поскольку не в наших силах остановить развитие языка, то автор советует изменить свое отношение к происходящему, цитируя писателя Исаака Башевиса-Зингера: «Ошибки одного поколения становятся признанным стилем и грамматикой для следующих». И сам тут же добавляет: «И дай-то бог, чтобы из наших ошибок вышла какая-нибудь грамматика. И мне, обывателю, надо будет с этим смириться, а может, даже этим и гордиться».

ЧТЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ



Материалы областных гуманитарных чтений / отв. ред. Т. Г. Мироманов ; сост. Е. А. Кабанова. Министерство культуры и архивного дела Сахалинской области, ГБУК «Историко-литературный музей «А. П. Чехов и Сахалин» : в 2 ч. – Южно-Сахалинск : ООО «Издательство «Сахалин – Приамурские ведомости»», 2019. – 154 с. ; ил.

В историко-литературном музее «А. П. Чехов и Сахалин» вышел в свет новый сборник «Материалы областных гуманитарных чтений». Новое издание включает в себя две части: в первой дается обзор деятельности островных просветителей – Марка Теплинского, Георгия Мироманова и Макса Поляновского, во второй – рассказывается о разных периодах в развитии Александровск-Сахалинского музея: формировании его

коллекции, создании общего исторического контекста. Среди авторов сборника – преподаватели учебных заведений, сотрудники культурных и образовательных учреждений области: Петр Пасюков, Анастасия Степаненко, Виктор Щеглов, Марина Волкова, Игорь Самарин, Евгения Фирсова и многие другие.

Так, Оксана Фецова анализирует один из сохранившихся журналов литературного кружка Октябрьской средней школы. Рукописный выпуск журнала от 1940 года отражает не только идеологию того времени, но и искреннее желание авторов сделать интересную и важную работу. Кроме историй о потомке каторжан Иване Ерохине, бывшем батраке Петре Чудаеве, шахтере Павле Семенкине, подборки стихотворений Ивана Лукьянца, представлены портреты лучших учеников школы, даны положительные характеристики ярких учителей, приведены авторские рисунки на злобу дня.

Анна Левковская на страницах нового сборника рассказывает о переписке по региональному краеведению между Георгием Миромановым и Ерухимом Крейновичем. Оксана Фролова систематизирует и обобщает все то, что писалось в российской и областной периодике в период становления стараниями Ильи Мироманова народного музея в городе Александровске-Сахалинском.

Примечательны и те части сборника, в которых приводятся сведения об островных жителях, формирующих культурный, научный и исторический облик своей малой родины. Татьяна Пинкина поделилась архивными материалами семьи своего супруга, чья прабабушка Ульяна Ильина отбывала наказание на каторге. Людмила Гринько представила портрет своего деда – поэта-фронтовика Николая Золотова. Любовь Гиндулина собрала биографические сведения, упоминания в печати о лучшем работнике совхоза «Красная Тынь» Иване Коваленко.

Общий тираж новой книги составил 500 экземпляров, часть из которых уже есть на полках островных библиотек.

«МЫ СТРОИМ НАШЕ СЧАСТЬЕ...»



Мы строим наше счастье.
Сахалин и Курильские острова в фоторепортажах Г. П. Соколова / Министерство культуры и архивного дела Сахалин. обл., ГБУ «Гос. ист. архив Сахалин. обл.» ; сост.: М. В. Гридяева (отв.), Ким Чан Ок, Н. Е. Кроча. – Воронеж, 2019. – 240 с. ; ил. – 600 экз.

Фотоальбом «Мы строим наше счастье...» представляет собой замечательную коллекцию работ советского фотографа Григория Соколова, сохранившую для потомков эпизоды сахалинской жизни 1940–1960-х годов. Снимки в

альбоме расположены по тематическому и географическому принципу, что, с одной стороны, облегчает их восприятие, с другой – показывает масштабность происходивших на острове перемен. Набор фотографий ясно свидетельствует о том, что изменения затронули все сферы жизни сахалинцев и не обошли ни одного более-менее крупного населенного пункта.

Все снимки имеют описание, поясняющее факт, запечатленный на нем. В результате читатели не просто смотрят фотографии, но и узнают что-то интересное, новое. Следует отметить удачно подобранный размер альбома – фотографии в нем не мелкие, их удобно рассматривать.

Совершенно обоснованно составители фотоальбома М. В. Гридяева, Ким Чан Ок, Н. Е. Кроча рассказали о жизненном пути самого Григория Соколова. Когда узнаешь о трудном детстве и юности Григория Соколова, его участии в боевых действиях на Сахалине, послевоенной работе в качестве фотокорреспондента, понимаешь, что у автора сформировался свой подход к восприятию жизни, который нашел отражение в фотографиях. Они наполнены светом и оптимизмом. Жажда перемен, которых ожидал Григорий Соколов, выразилась и в выборе героев снимков. Все они не просто созерцатели жизни, ожидающие лучшей доли, а активные строители своего счастья.

Содержание фотоальбома свидетельствует о большой теплоте и внимании, которое вложили в издание его составители. Безусловно, их труд будет интересен и полезен всем жителям острова и его гостям.

РАССКАЗ ВЛАДИМИРА СЕМЕНЧИКА «ЗОЛОТАЯ РЫБКА»

Цикл рассказов «Город на колесах» – мое первое открытие прозы Владимира Семенчика. Книга привлекла меня лаконичным названием и небольшим объемом историй. Авторский слог показался мне простым, «приближенным к народу». Разговорная лексика позволяет показать ту сторону жизни, с которой не все из нас могут быть знакомы.

На мой взгляд, главные герои – это своего рода маргиналы: они описаны вне той среды, которая общеизвестна; они по-своему являются изгоями и отщепенцами. Чаще всего это одинокие мужчины, которые по тем или иным причинам вынуждены зарабатывать на жизнь тем, что перевозят пассажиров в разные точки города. Казалось бы, профессия водителя легка в исполнении. Она не приносит большого дохода, серьезных физических нагрузок или эмоциональных всплесков, но, несмотря на это, «таксисты» попадают в самые непредвиденные обстоятельства, забавные, а порой и драматические. Нередко они приходят на помощь людям, с которыми еще несколько минут назад и вовсе не были знакомы.

Более подробно я хотела бы остановиться на рассказе «Золотая рыбка».

Сюжет очень прост. Мужчина и женщина знакомятся друг с другом на одной из улиц города. Он взрослый человек. Его зовут Владимир Владимирович, и именно так он просил его называть. Ему около 40 лет, зарабатывает на жизнь тем, что подвозит «дам и кавалеров» за некоторую плату туда, куда они пожелают.

Она – почти 19-летняя Мельникова Маргарита Павловна, а после замужества М. П. Попилски.

Пути мужчины и совсем еще молодой женщины пересеклись совершенно случайно, когда главный герой, очередной раз передвигаясь по городу на автомобиле, вдруг решил посетить киоск после обнаружения «трех проблем». Героиня стояла в позе репетирующей балерины, проделывая грациозные лебединые взмахи. Молодая особа сразу же привлекла внимание Владимира Владимировича. Их симпатия была взаимной.

По мере развития событий мы узнаем, что молодая девушка попадает в неприятную финансовую ситуацию вместе со своими друзьями, а главный герой оказывается тем самым водителем, который помогает абсолютно незнакомым ему людям разрешить сложную ситуацию.

Владимир Владимирович, вероятнее всего, давно не испытал такого спектра чувств и эмоций. И для нее, вероятно, эта влюбленность была

чем-то новым, но не имеющим ни прошлого, ни будущего. Ведь должно пройти совсем немного времени, прежде чем Маргарита Павловна выйдет замуж за иностранца. Она живет с братом Сергеем, и, скорее всего, единственным заработком является то, что героиня занимается мелким мошенничеством.

«Из таинственных глубин со звоном покатились целая витрина ювелирного магазина», – иронически замечает повествователь в «Золотой рыбке».

Замужество с богатым благодетелем по имени Джон помогло бы главной героине начать новую жизнь. Она не испытает к нему глубоких чувств, но кажется, что для нее это единственный выход.

Вот в каких лаконичных характеристиках описывается повествователем такой тип героев, как Маргарита Павловна. «Странная отчаянность, сквозившая в каждом ее движении. Так ведут себя люди, принявшие какое-то чрезвычайно важное решение – не радостное, но единственно возможное».

«Что делает со зрелыми мужчинами свалившаяся с неба любовь юной женщины, прекрасно известно. Вначале она делает из них счастливых идиотов, потом – идиотов ревнивых, а в итоге – идиотов клинических...». И, действительно, герой доходит до последней стадии в своем странном, внезапном для него чувстве.

Символом мимолетной, страстной и совершенно неожиданной любви взрослого мужчины и совсем молодой женщины становятся золотистые караси, живущие в ванной комнате Владимира Владимировича.

Находящиеся в замкнутом пространстве рыбы – это еще и аллегория на странную любовь этой истории. Вне того мира, где встретились Владимир Владимирович и его Маргарита Павловна, не может жить такая странная любовь. Такое чувство не могло выйти за границы и перерасти во что-то глубокое и серьезное.

«Золотая рыбка», муза Владимира Владимировича с устойчивым для русской литературы XX века именем Маргарита (достаточно вспомнить булгаковскую «Маргариту»), уплывает однажды за тридцать морей и три океана. «Золотая рыбка» Владимира Семенчика вдумчивых читателей, вероятно, может натолкнуть и на пушкинскую сказку, в которой главные герои остаются жить в том мире, в котором они существовали до встречи со своей волшебной рыбкой.

ИЗ ОПЫТА ПРОЧТЕНИЯ РАССКАЗА «ИЩУТ ПОЖАРНЫЕ, ИЩЕТ МИЛИЦИЯ» ВЛАДИМИРА СЕМЕНЧИКА

Как и другие работы из сборника «Супермупер» Владимира Семенчика, рассказ «Ищут пожарные, ищет милиция» с первых страниц погружает читателей в мир людей явно не из высшего общества.

В этой истории читатели, как и в других рассказах, вновь окунаются в будни простого таксиста Володи и его новых пассажиров. Волею судьбы главный герой оказывается втянут в семейные проблемы одного из случайных знакомых, а позднее – и собутыльника Женьки. Из мужской солидарности Владимир решает помочь новоявленному другу достичь успехов на личном фронте.

На пути к своей цели мужчины совершают много поступков, которые сложно назвать благопристойными.

Герои подвергают свою жизнь и жизнь окру-

жающих их людей неоправданной опасности; даже если Владимир в сравнении с Женькой имеет определенную моральную составляющую, особо он ее не проявляет, предпочитая отмалчиваться и мыслить о чем-то у себя в голове.

Сюжет рассказа прост и не особо примечателен, он не несет в себе глубокой смысловой нагрузки и является неким описанием быта Южно-Сахалинска в определенных временных рамках, с характерными для того периода персонажами. Полученное представление о времени, несомненно, заставляет задуматься о себе и собственных жизненных приоритетах. Детализированное описание облика города дает достаточно четкое представление об островной столице конца XX века, это и является главным достоинством этого небольшого, но примечательного во всем сборнике рассказа.

КОРОТКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД КНИГАМИ ВЛАДИМИРА СЕМЕНЧИКА: «ОСКОЛКИ ОДНОГО РОМАНА» И «НЕКТО ЕФИМОВ»

В прозаических произведениях Владимира Семенчика «Осколки одного романа» и «Некто Ефимов» практически с первых страниц удивляет откровенность и раскрепощенность повествователя. Конечно, для тех, кто привык читать произведения с эталонным представлением о русском литературном языке, язык этих произведений Владимира Семенчика покажется другим.

Как известно, многие знаменитые писатели обращались к теме любви в своем творчестве, описывали определенные типы женщин и мужчин. Разные образы русских женщин можно найти в произведениях, например, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого или Ф. М. Достоевского.

Исключением не становится и творчество Владимира Семенчика. Образы героинь в двух первых произведениях сборника «Супер-мупер» очень схожи. Светка (из истории «Осколки одного романа») и Эльвирка (из рассказа «Некто Ефимов») – это две симпатичные девушки, пользующиеся вниманием противоположного пола, достаточно умные и хитрые, способные обвести человека вокруг пальца, да и в целом при необходимости они «крутят» мужчинами как могут. Можно заметить, что писатель не создает статичный образ идеальной женщины, героини в книгах Владимира Семенчика меняются на протяжении разных сюжетных линий. Но при этом может создаться впечатление, что еще меняется взгляд читателей на героинь, которые открываются в разных жизненных ситуациях с разных сторон. Например, Светка спустя 15 лет уже не имеет «совершенно неотразимую мордашку» (это цитата из текста), а становится «бездарно раскрашенной, выпирающей из одежды теткой с нагловатым взглядом профессионалки» или «ходячим кошмаром». Эльвирка же, наоборот, девушка, «ничего особенного» из себя не представлявшая, в конце рассказа становится «тихой и ласковой» для курсанта Ефимова.

Героини этих двух историй в целом схожи, они представляют собой один тип женщин – неидеальных, со сбившимися ценностями, каких сегодня предостаточно в маргинальном обществе. Но, несмотря на все это, героини Владимира Семенчика могут любить. Светка, искренне, горячо любящая одного только мужчину, куда бы ее ни занесло, всегда возвращается к нему. Возможно, и Эльвирка, не случись с ней трагической гибели, дожив до зрелого возраста, поняла бы, что любила одного мужчину в своей жизни, как героиня из «Осколков одного романа».

Таким образом, Владимир Семенчик в своих рассказах открывает для читателей представителей маргинального общества. Женские образы в прочитанных историях собирательные и в чем-то типичные. Героини имеют несформированную систему ценностей, полны противоречивых качеств. Но, казалось бы, зачем описывать такой слой общества, разве мало людей действительно достойных стать героями произведений литературы?

Да, таких людей немало, но благодаря Владимиру Семенчику можно узнать, что в мире существуют не только успешные карьеристы, прекрасные матери и жены, герои страны и т. д. Но есть еще обычные люди, пусть и в других условиях. Они имеют свои интересы, могут чувствовать, мыслить, иногда хитрят и обманывают, часто идут против норм морали, в общем, живут, как могут. Но ЖИВУТ! Так и героини этих двух произведений («Осколки одного романа» и «Некто Ефимов») со всем своим напором, собрав силы в кулак, идут преодолевать многочисленные жизненные испытания, которые попадают на их пути. И от того, каким образом они их проходят, эти женщины не перестают быть личностями, достойными читательского внимания, понимания, а иногда и искреннего сострадания!

К ЮБИЛЕЮ Л. В. ШАТУНОВОЙ

3 марта 2020 года отметила восьмидесятилетний юбилей кандидат филологических наук, почетный профессор Сахалинского государственного университета Любовь Васильевна Шатунова. Кандидатскую диссертацию «Синтаксис “камчатского наречия”: особенности грамматической организации предложения» Л. В. Шатунова защитила в Новосибирском государственном университете. Будучи ученицей Константина Макаровича Браславца, Л. В. Шатунова занималась языковыми особенностями народов, проживающих на Дальнем Востоке. На рубеже 1990–2000 годов Л. В. Шатунова успеш-

но изучала формы реализации национально-регионального компонента образования в лингвистическом краеведении, рассматривала развитие языковой и коммуникативной компетенции студентов на занятиях по русскому языку.

Многие выпускники, обучавшиеся педагогике и методике начального образования у Л. В. Шатуновой, достигли больших высот в своей профессии: успешно трудятся в разных отраслях как на Сахалине, так и далеко за его пределами.

Предлагаем познакомиться с заметкой о педагогической деятельности юбиляра¹.

¹ Впервые заметка Н. Б. Русиновой «Педагогический талант» была опубликована в газете «Южно-Сахалинск сегодня». – № 12 (1475). – 10 марта 2020. – С. 6. – Режим доступа: http://газетаюсс.пф/segodnya-v-nomere/news_post/pedagogicheskij-talant

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ Л. В. ШАТУНОВОЙ

80-летний юбилей отметила кандидат филологических наук, почетный профессор СахГУ Любовь Шатунова. Почти 60 лет жизнь Любови Васильевны была прочно связана с Сахалинским государственным университетом, в котором она сначала училась, а потом преподавала. Она возглавляла кафедру русского языка и кафедру педагогики и методики начального образования, помогла взрастить плеяду талантливых учителей.

Любовь Шатунова и Юлия Пасынок «Делай работу хорошо...»

Родилась Любовь Васильевна 3 марта 1940 года в туркменском городе Геок-Тепе. Долгое время жила на Украине, потом с родителями приехала на Сахалин. Здесь Люба пошла в третий класс поселка Ударного в Углегорском районе. Обожала учиться, а еще увлекалась пением, выступала в школьном хоре. Одним из самых любимых предметов в школе у Любы был русский язык, а учительницу Елену Ивановну Легонькую она помнит до сих пор. И преподавателем стать решила, чтобы пойти по ее стопам.

В 1957 году Любовь поступила на филологический факультет Южно-Сахалинского государственного педагогического института. Окончила его с красным дипломом. Кандидатскую диссертацию защитила в 1975-м в Новосибирском государственном университете.

Пять лет она возглавляла кафедру русского языка Сахалинского государственного университета и еще четыре года была там же доцентом. А затем открылась кафедра педагогики и методики начального образования, и Любовь Шатунову назначили ее руководителем. Было очень сложно, но она блестяще справилась.

Любовь Васильевна Шатунова награждена медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени. Даже будучи на пенсии, Любовь Васильевна продолжает заниматься наукой и обожает различные лингвистические головоломки. Говорит, что они бодрят лучше любых витаминов.

У юбилярши большая семья: сын, двое внуков и четверо правнуков. Внучка Рада благодарит бабушку за то, что научила ее всегда держать себя в руках и не обращать внимания на то, что болтают за спиной окружающие.

– Бабуля говорит: «Нужно просто делать свою

работу хорошо. Какие бы проблемы в жизни не случились, надо сохранять достоинство и трудиться, особенно если берешься что-то делать для других». Эти ее слова меня не раз в жизни выручали, – рассказывает Рада Шатунова.

С большой любовью вспоминают ее и бывшие ученики. Среди них, например, редактор телевидения ГТРК «Сахалин» Сергей Чудинов. Он сдавал Любови Васильевне и вступительные, и выпускные экзамены и какое-то время работал с ней на одном факультете.

– Преподаватель высшего класса, очень требовательная, педант в самом хорошем смысле слова, – говорит Сергей Николаевич. – К ней нельзя было прийти, не подготовившись, и надеяться на авось. Она сразу же вычисляла тех, кто плавал в предмете, и была к ним беспощадна. Любовь Васильевна научила нас учиться. Именно поэтому многие из ее студентов достигли серьезных высот в карьере. От всей души желаю ей здоровья!

Любимый наставник

Юлия Пасынок работает завучем начальной школы № 21 Южно-Сахалинска и преподает в начальных классах. С самого детства она очень любила математику, но на подготовительных курсах в СахГУ познакомилась с Любовью Васильевной Шатуновой и так прониклась харизмой и талантом педагога, что просто влюбилась в родной язык. Будучи студенткой, под руководством Любови Васильевны готовила доклады для университетских конференций и проводила исследования для курсовой, а потом для дипломной работы. Став специалистом, Юлия Юрьевна написала пособие для учителей «Занимательный словарь русского языка для начальной школы», которое было издано в Москве и получило очень хорошие отзывы. А первые его странички были созданы под руководством любимого преподавателя.

– Настолько увлечь предметом может лишь человек, который обожает то, что преподает. Любовь Васильевна воспитывала эту любовь и в студентах. Именно воспитывала, непринужденно и увлекательно, открывая все тайны и тонкости родного языка. Ее занятия и уроки жизни – фундамент, на котором я выросла как учитель, как профессионал, – считает Юлия Пасынок.

НОВЫЕ РУБЕЖИ Л. В. ДОРОФЕЕВОЙ

20 марта 2020 года отметила восьмидесятилетний юбилей кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета Лариса Владимировна Дорофеева.

Лариса Владимировна живет и работает на Сахалине с 1972 года. С островным вузом связаны почти пятьдесят лет ее профессиональной деятельности. Бывшие студенты Л. В. Дорофеевой сегодня трудятся в разных отраслях науки и образования не только по всей России, но и за рубежом.

Выпускники филфака сегодня шутливо вспоминают, что именно благодаря настойчивости Л. В. Дорофеевой они все еще помнят, что на Олимпе обитают семь муз, Геракл совершил двадцать подвигов, а Аполлон и Феб – это один и тот же античный бог.

За долгие годы работы в вузе Л. В. Дорофеева вела различные курсы по истории зарубежной литературы, преподавала основы фольклора и мировой художественной культуры, латинский язык, руководила курсовыми и выпускными квалификационными работами.

Л. В. Дорофеева – яркий преподаватель и серьезный литературовед. Ее кандидатская диссертация была посвящена поэтическому наследию англичанина Томаса Гарди; в дальнейшем Л. В. Дорофеева занималась изучением произведений Уильяма Шекспира. В поле ее внимания до сих пор находится не только ан-

глийская литература, но и русская классика (по преимуществу творчество А. С. Пушкина и А. П. Чехова). В настоящее время Л. В. Дорофеева разрабатывает принципы аксиологического постижения художественного текста в современной науке. Научные труды Л. В. Дорофеевой всегда отличаются глубиной и новаторским подходом. Она постоянный участник Чеховских и Кирилло-Мефодиевских чтений, ежегодно проводимых в Южно-Сахалинске. Значительная часть научных и учебно-методических статей Л. В. Дорофеевой представлена в «Филологическом журнале», а также в сборниках «Философских чтений», «Чеховских чтений» и «Кирилло-Мефодиевских».

Л. В. Дорофеева – не только вдумчивый исследователь художественного творчества, но и замечательный поэт, оригинальный критик. Стихотворения и критические работы Л. В. Дорофеевой неоднократно публиковались как в сборнике «Сахалин», так и в журнале «Дальний Восток». Ее перу принадлежат и две интереснейших книги для детей: стихотворения на церковнославянском языке «АзБуки» (2007) и двуязычный иллюстрированный сборник «Круг. Ring» (2012). На протяжении долгих лет Л. В. Дорофеева участвует в работе творческого объединения «Лири», помогая начинающим авторам найти свой голос в литературе. Кроме того, Л. В. Дорофеева – успешный художник; ее работы давно украшают интерьер вуза и дома ее друзей. Предлагаем познакомиться с интервью юбиляра¹.

¹ Впервые интервью Н. В. Голубковой «Легенда филфака Лариса Дорофеева: “Мой лозунг по жизни – не суетесь”» было опубликовано здесь. – Режим доступа: <https://sakhalin.info/weekly/186725>

ЛЕГЕНДА ФИЛФАКА ЛАРИСА ДОРОФЕЕВА: «МОЙ ЛОЗУНГ ПО ЖИЗНИ – НЕ СУЕТИСЬ»

Фразы, сказанные ею на лекциях десятки лет назад, помнятся, конспекты по зарубежной литературе хранятся, студенты взрослеют и становятся друзьями – и так вот уже почти 50 лет. Преподаватель СахГУ Лариса Дорофеева празднует 80-летний юбилей. Шутит в своем стиле – «без пинка с кафедры не уйду» и сияет молодыми глазами. Насчет молодости, честное слово, остается только удивляться. Может, это филология так положительно действует, предположил врио ректора Николай Бармин, вручая букет. Сочетание мудрости и некоторой спонтанности, творчества, озорства – этого у Ларисы Владимировны не отнять, как и многочисленных талантов. Редакция Sakh.com, почти полностью состоящая из студентов сегодняшней именинницы, поздравляет ее с днем рождения и желает крепкого здоровья и вдохновения. А еще – безграничной фантазии в придумывании комплиментов котикам, новых книг, на которых можно ставить автографы, и нового подъема.

– Лариса Владимировна, в этот день ровно двадцать лет назад я написала вам стихотворение, но выступить на торжественном вечере постеснялась, и его прочитала моя однокурсница. Надо же, спустя двадцать лет я помню его наизусть.

– Ну я-то, конечно, забыла, у меня все уж потерялось. Можно мне его прислать на мобильник или в Instagram.

– Вы давно стали пользователем Instagram?

– Полгода. Внучка туда затянула, хотя меня не пришлось, в принципе, убеждать. Она мне помогла мобильник купить нормальный, у меня был совсем безо всего, и занялась: ввела то другое и говорит – вот я тебе Instagram установила. Конечно, я не все там понимаю, но самое главное – написать пост – могу. Нравится мне там, много интересного народа. Со старшим поколением больше общаюсь по WhatsApp. Кто-то из бывших студентов всегда на связи, например, работница музея в Хабаровске Наталья Мадзигон. Она тоже пишет стихи, для себя.

– Хочу спустя так много лет поделиться первым впечатлением о вас. Когда я пришла на подготовительные курсы в СахГУ, вы сразу мне понравились своей непохожестью на других. Помню, вы были в длинной тельняшке и в экстравагантном берете, что-то рассказывали нам, а вся аудитория скорее даже не слушала, а рассматривала вас.

– Ну, это я не нарочно. Это от лени.

– А мне показалось, в вас есть доля эпатажа.

– Может быть, где-то и так, не знаю.

– У вас это сохранилось?

– Почти нет. У меня немножко жизнь такая, вздрозг последние лет десять-пятнадцать, по разным причинам. Ничего не держится, все течет и утекает... Не буду говорить о причинах. Но это нестрашно, все бrenно, все имеет свой смысл.

– Что дает вам силы и вдохновение?

– Мне нравится со студентами общаться. Я никогда не умела этого делать, куратор была никакой, а вот к самому финалу своей деятельности наконец мне понравилось общаться со студентами. И живу, и в Интернете. Мне приятно комплимент сказать студенту, особенно если он заслуживает. А чего жалеть-то? Доброе слово и кошке приятно.

– А увлечения кроме вашего главного дела? Я помню, вы писали картины и рассказывали, что это отличный рецепт молодости.

– Ну да. В юности я этим очень увлекалась. В последнее время вместе с внуком посещаем изостудию. Вот, например, портрет Чехова – это моя студийная работа. Собакой, правда, публика была недовольна, потому что у Чехова, все знают, были две таксы, Бром и Хина, а откуда взялся этот зверь? А взялся он с Кустодиевского портрета дочери. Там собака точно такая же, только развернута в другую сторону. Я украла оттуда. Вроде как бы Кустодиев заходил к Чехову или Чехов к нему зашел в гости, и собака, зная, что Чехов собак любит, подошла, потерлась и попала ко мне в кадр.

– Ваши работы продаются, их где-то можно купить или вы рисуете только для себя, для своих?

– В студии не рекомендуется продавать, рекомендуется дарить. А на продажу – все время у меня шевелится мысль что-нибудь делать, но пока особых успехов нет. За все время, что я в «Гермесе» выставляла какие-то акварельки, всего-навсего две или три штучки прошло. То есть я не очень успешный живописец, но для себя это очень много дает. Силу. Живопись непременно дает силу. Кроме этого, еще зарядку делаю каждый день, для глаз и суставную, по методике Норбекова. Там главная идея – что организм един. Лет семь точно делаю, даже больше.

– **Каждый день?**

– Ну, иногда полениться можно, да и Норбеков разрешает, иначе тупо, если вот так уж совсем, превращаешься в автомат.

– **Уже почти 50 лет вы работаете в СахГУ, расскажите, как было в самом начале.**

– Сюда я приехала в 1972 году. На Сахалине была очень интересная кафедра объединенная. Вот сейчас у нас опять объединение – литература и русский язык стали одной кафедрой. Тогда тоже была общая кафедра и интереснейшие люди были из Питера, из Москвы. И как раз это пришлось на время Пражской весны, если помните историю. У преподавателей, особенно у лингвистов, были связи с чешскими учеными, литераторами, ну и они попали за эти связи под бдительное око КГБ. И пострадали. Многие лишились места, некоторые в больницу попали от расстройства. Некоторые вообще специальность после этого потеряли. Кто-то за границу уехал, когда перестройка началась. Вести занятия было некому, оголили напрочь факультет. И со всего Дальнего Востока сюда десантом приезжали преподаватели. Я тогда работала в Хабаровске, была молодым преподавателем. Передо мной съездил сначала один зарубежник, потом вторая зарубежница, потом была моя очередь. Я сюда приехала, а мне говорят – а переезжайте сюда. Ну я и переехала.

– **Прямо сразу?**

– Во время десантного заезда меня уговорили и сразу оформили, только съездила вещи забрала, и все. Заманили меня, помимо прочего, видами гор, сопки. Хотя, надо сказать, лыжником я так и не стала, но очароваться – очаровалась. Да, это была большая приманка. А позднее я просто по парку каждое утро бегала, так что вкусить вкуса красоты утренние. Как-то даже целый сезон каждое утро на «Горный воздух» ходила пешком, на самый верх, пока меня не напугали – весна, медведи. Я послушалась и не стала искушать судьбу. Но надо сказать, идея была не моя. Была жена одного из преподавателей, которая регулярно это делала. Я сначала на нее поглядывала с восхищением, а потом думаю – почему бы и нет? И попробовала. Подняться, постоять там, полюбоваться ландшафтом и вниз. Кстати, не так уж и трудно. Час туда и час назад, в принципе. До работы успевала. Какие еще хобби у меня есть? Не знаю.

– **Чтение, конечно же, но это профессиональное. Что сейчас читаете?**

– Да. Чтение самое разнообразное. Сейчас я дописываю статью «Образы церковнослужителей у Чехова и Лескова». У Чехова я хорошо ориентируюсь, а Лесков как-то немножко был у меня в стороне. Виктория Ивановна Чудинова мне посоветовала эту тему. Вот, углубляюсь в нее и чувствую, что еще не готова завершить статью. Интереснейший писатель Лесков. Очень

православный, верующий. Считают, что по языку он у нас один из самых сильных классиков.

– **Но при этом он как-то не в первых рядах.**

– Потому что если он верующий, так его и затирали, в сторонке держали от главных фигур, это понятно. У него в любом произведении непременно эта тема присутствует. И ситуации абсолютно сегодняшние, и идеи. «Соборяне», например, роман – там как раз священнослужители в центре, разного ранга, очень русские все фигуры, и каждая представляет какую-то сторону нашей ментальности. Читала с восхищением просто. Как-то раньше прямого предлога не было эту вещь прочитать. Замечательная вещь. И проблемы те же самые. Дело в том, что христианство находится в принципиальном кризисе от самого своего рождения. Оно парадоксально. Например, фраза про то, что первые станут последними, а последние – первыми. Размышлять над этим можно очень долго. Вечный кризис – потому что человек слаб, человек неоднозначен. В нем есть высоты невероятные, но при этом он все время норовит падать. Те писатели, которые поднимают эту тему, приносят большую пользу.

– **Вы затрагиваете на лекциях вопросы вне программы – о нравственности, религиозности?**

– Если на практическом занятии поднимаются какие-то темы такие, то, конечно, делаем зигзаг туда. На православие, христианство можно выйти абсолютно с любой темы, с любого автора. Эта тема всеобъемлющая. От земного плана всегда можно подняться или, наоборот, спуститься. Поэтому затрагиваю. И радуюсь.

– **У вас не бывает приступов уныния по поводу чего-нибудь?**

– Дело в том, что уныние считается одним из смертных грехов. Когда я об этом узнала, очень удивилась. Но все логично – человек впал в грусть, потом в печаль, потом в скорбь, потом пришел в отчаянье, а оттуда и до суицида недалеко. Сказать, что можно удержаться и не впасть в уныние – да ни в коем случае, потому что жизнь полна проблем. Мне кажется, я в течение дня – но сегодня еще не было – где-то впадаю в эту область. Но выбираюсь из нее, где-то волевым приемом, а иногда само проходит. У японского писателя Рюноске Акутагавы есть рассказ про такую область ада, которая находится не под землей, а на земле, и человек туда может попасть. Как бывают туманы над низинами, так и здесь – при жизни, в обычной реальности можно попасть в эту область. Уныние чем-то сродни такому аду, это проблема общая для всех народов.

– **Расскажите про своих учеников. Виктор Воронов, я знаю, у вас учился, мы писали с ним интервью.**

– Да. И его сестра Лена – не менее интересный человек. Витя был в моей группе и в моем кружке. Спектакли студенческие делали, и он играл там. Поэт интересный. Виталия Камыше-

ва я всегда вспоминаю при случае, рассказываю студентам, насколько был глубокий, интересный и взыскующий молодой человек. Ну а Елена Иконникова – это же бриллиант моей души. Дипломница моя. Очень много можно назвать имен.

– **А современные студенты – в них есть эта глубина?**

– У кого что. Есть, конечно, глубокие, есть просто интересные, а есть поэтичные. Не хочу называть имена, чтобы их не портить. У них есть свои проблемы, например, их разучили читать в школе и рассказывать. Приходится бороться, чтобы они не читали на практическом занятии, а именно рассказывали. 403-я группа в прошлом семестре меня невероятно радовала. На каждое практическое занятие МХК они готовили выступление по теме в костюмах. Причем я ведь не заставляла, им самим было это интересно. И сейчас 205-я группа у меня прямо на глазах растет, тоже радуется.

– **Сейчас год 75-летия Победы, расскажите о своем детстве немного, оно ведь было военным.**

– Мое детство как раз на время войны пришлось, мы жили в эвакуации. Я родилась в Приморье, а во время войны жили в Сибири, в самой глубинке, и Иркутской области. Голод был, помню голод элементарный, нечего было есть. Когда война закончилась, переехали к отцу на Украину в Бессарабию, на юг. И там тоже голод. Любопытно – такие физические лишения в детстве были, а я сейчас прекрасно себя чувствую. Наши организмы имеют огромные резервы регенерации. Мы способны возрождаться, слава Богу, и не только отдельные индивидуумы, но и общество. Поэтому унывать никогда не стоит, как и останавливаться в развитии. Как только человек остановился – все, он пропал.

– **Военные годы вспоминаются вам как что-то исключительно тяжелое или там были свои радости?**

– Да нет, дети всегда дети. Они в любом месте играют, веселятся. Но голод я натурально помню, такой, что мы с сестренкой просто плакали, говорили «бабушка, ну дай нам хоть кусочек хлеба, мы тогда плакать не будем», а бабушке негде взять. Было такое. Но как-то пережили. Послевоенные годы тоже были очень трудные. Хлеб по карточкам, не говоря уже о колбасе, которую очень редко видели. Это 50-е годы, начало 60-х. А где-то с середины 60-х жизнь стабилизировалась более-менее в стране. При всем этом вспоминаются не трудности, а радости.

– **Какая в детстве у вас была главная радость?**

– Может быть, кино. Любопытно, что у нас оно было долгое время нецветное. Фильмы мы бегали смотреть черно-белые. И видение мира в какой-то степени тоже было черно-белое. А

цветное кино подарило нам саму способность видеть мир в цвете. Может быть, это связано с тем, что жизнь была очень трудная, какая-то сероватая, без ярких цветов. Это одна из загадок: когда я детство вспоминаю, раскадровка какая-то идет в памяти, и кадры черно-белые. Это не значит, что абсолютно все мрачное, но нецветное. Значит, жизнь действительно была суровая, раз воспоминания такие. А цветные они о юности уже, об аспирантских годах. Много ездили вокруг Москвы, по разным местам... Вот тут цвет жизни пошел. Причем, интересно, как виды искусства дополняют друг друга. Моя подруга Мира Терентьевна Сабанцева, недавно ушедшая из жизни, царствие ей небесное, очень любила классическую музыку, и я многое получила от общения с ней. Будучи в аспирантуре, мы вместе покупали пластинки, ходили на симфонические концерты. И когда слушаешь музыку, тоже начинаешь воспринимать жизнь в цвете. Сейчас я стараюсь ходить на органные концерты, очень хорошо, что они стали проводиться у нас.

– **Вы не упомянули про английский язык, а ведь это тоже одно из ваших увлечений. Вы пишете стихи на английском, переводите.**

– У меня парадокс. Разговорного английского у меня нет, но Шекспира я читаю в оригинале и стихи на английском пишу. Сейчас вот в Instagram переписываюсь с англичанином. Мы общаемся на русском, но он его плохо знает, на английском и на украинском. В зависимости от темы, которую обсуждаем, переходим на тот язык, который в данный момент понятнее. Такая вот дружба у меня сейчас виртуальная. Причем я совершенно спокойно пишу по-английски. Когда он мне отвечает, попадают слова незнакомые, но для этого есть словарь, ничего страшного. А еще я на английском в Instagram пишу комплименты кошкам и котам. Я кошек люблю и как увижу что-нибудь необычное, сразу раз – и какой-нибудь английский стишочек. Например, а *cat rarely met* – кот, редко встречаемый. Рифм, кстати, к слову «*cat*» не так уж много, я уже все перебрала. Там, на том конце провода, полный отпад, радуются.

– **Лариса Владимировна, вам была посвящена книга «Где ты, Лариса?». Автор – эстонский прозаик Велло Латтик. Расскажите, как вы познакомились.**

– Он приезжал сюда в творческую командировку на год. И он думал, что ему придется здесь работать грузчиком или еще кем-то, чтобы прожить. А оказалось, что можно жить, выступая с группой литераторов в формате пропаганды литературы. Тогда группы писателей и поэтов ездили по всему острову, рассказывали о себе, читали стихи. И Союз писателей России платил за это. Велло это очень удивило. Он писал очердную роман и много просиживал в областной библиотеке. Поскольку мы с ним задружились,

мы бродили по городу. Его интересовала всякая дыра, и мне приходилось ходить с ним. Например, в пивные заходили. Он пиво любил, ну а я стояла рядом. Он жизнь изучал, и я составляла ему компанию. Много говорили о разном, и когда он написал книгу воспоминаний о Сахалине, то назвал ее «Где ты, Лариса?». Я ее прочесть не смогла, потому что языка не знаю. Я, правда, купила словарь, пыталась что-то там изучить, но далеко не ушла. Когда наступила перестройка, Велло занялся фермерским хозяйством и в письмах хвастался, что у него теперь усадьба и в этой усадьбе дикие утки на озере. Не домашние, а именно дикие. Последние годы он посвятил путешествиям, хотел посмотреть мир. Кстати, когда его жена Рина сообщила мне о его смерти, она сказала – желаю вам много силы. И вот эта ее фраза очень сильно мне помогает, реально. Видимо, от души она пожелала. Когда трудно, я вспоминаю эту ее фразу и мне становится лучше. Действительно, фраза, заряженная силой, удивительно.

– **Интересный пример настоящей силы слова. А сейчас литераторы устраивают такие поездки по районам?**

– Да, наши члены Союза писателей России иногда группой собираются и выезжают в районы. И писатели с материка часто к нам приезжают. То есть литературная жизнь у нас бьет ключом. Другое дело, что книг мало выпускается и малыми тиражами, но можно прийти в библиотеку и там найти книги сахалинских авторов. Я уже много-много лет хожу в литературное объединение «Лира» каждое третье воскресенье и всех студентов зову туда, кто пишет.

– **Конечно же, нельзя не поговорить о ваших книгах. У вас их две, обе для детей. Первая – стихи на церковнославянском «АзБуки», вторая – «Круг. Ring», стихи на русском и английском.**

– С книгой «Круг. Ring» мне помогла моя бывшая студентка Наталья Плеханова, точнее, ее муж Бен Уорнер. Поскольку он бард, я спросила, не выверит ли он мои ляпы в английском. Он увлекся и кое-где кое-что свое добавил, какие-то изюминки внес. В этой книге стишки разных лет, некоторые даже с самого детства. Я собрала их все вместе и перевела. Какие-то стишки сначала были на английском написаны, а потом переведены на русский.

– **Есть ли у вас идеи для новой книги? Или, может быть, уже материал?**

– У меня трудный период в жизни был в последнее время, было не до этого. А так собиралась еще одну книжку стихов на церковносла-

вянском выпустить. И стихи уже были написаны, и детские рисунки собраны, потом раз – и... Ну что ж, Господь посылает испытания, чтобы человек не зазнался. Причем, любопытно, они идут волнами. Сначала человек, задумавшись о чем-то хорошем, находится под благодатью. Все идет гладко, люди находятся, книги находятся, двери открываются. А потом вдруг срывает какой-то тормоз. Это этап, если его пройти, начнется новый подъем. А у меня тормоз подзадержался. Это называется крест, и без креста никто не бывает. Поэтому если у кого-то какие-то трудности, осмыслите их как крест и сразу станет легче нести его, сразу почувствуешь помощь. А если просто тащишь и ноешь – ну и ной себе на здоровье. Я привыкла не огорчаться, духовная закалка все-таки много дает. Мой лозунг по жизни – не суетись.

– **Такой совет пригодится всем людям в связи с коронавирусом и прочим. Вы следите за новостями, к этому тоже спокойно относитесь?**

– Конечно, спокойно. Христианин верующий передает свои тревоги в руки Господу. Бог все как-то уладит. Это на мирском уровне я говорю «не суетись», а на духовном – «слава Богу за все». И за хорошее, и за испытания, обязательно.

P. S. А вот и стихотворение-пожелание, написанное двадцать лет назад для Ларисы Владимировны:

На краю цветного мира
Ветер ворошил картины
Безымянных детских судеб,
Выставленных на витринах,
И решал, кому родиться раз в сто лет.

За чертой лоскутных далей
Те картины рисовали
Боги светом и любовью,
Чтобы краски оживали,
Воплощаясь в человеке раз в сто лет.

И всего одно мгновенье
Отделяло от рожденья
Мудрецов, мессий, пророков,
Но они остались тенью,
Родились за них вы раз в сто лет.

И пускай времен витрина
Вашу сохранит картину
Цвета сине-золотого,
Цвета взгляда, цвета слова
Человека, что родился раз в сто лет!

ОБЪЯВЛЕНИЕ



21 октября 2019 года в Московском педагогическом государственном университете состоялась защита диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Елены Николаевны Ермолаевой (научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Руслан Витальевич Якименко).

Диссертация Е. Н. Ермолаевой носит следующее название – «Целостное изучение литературы русского зарубежья в старших классах» (13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (литература)). Диссертация писалась на кафедре русской и зарубежной литературы (в настоящее время – кафедра русского языка и литературы) СахГУ.

Оппоненты диссертации – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения, заведующий кафедрой Елена Олеговна Галицких (ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (г. Киров), факультет филологии и медиакоммуникаций); кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Жанна Игоревна Стрижекурова (федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (г. Москва), лаборатория общего филологического образования). Ведущая организация – ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет».

Проведение обучающего эксперимента по проблеме диссертации осуществлялось в период с 2013 по 2015 год в школах Сахалинской области: СОШ № 3 с. Огоньки (учитель русского языка и литературы Л. П. Колодочка); в

Южно-Сахалинском педагогическом колледже (преподаватели русского языка и литературы Р. А. Булгакова, К. И. Ткачева) и Политехническом колледже Сахалинского государственного университета (преподаватели русского языка и литературы М. В. Ким, Е. Я. Кузьмина, С. С. Шаров) и др.

Одно из положений диссертации Е. Н. Ермолаевой состоит в том, что важным условием эффективности целостного изучения литературы русского зарубежья является система специальных заданий, а именно: «а) связанных с углублением знаний об особенностях литературы русского зарубежья (сопоставительный анализ произведений русской литературы XX века и литературы русского зарубежья; составление опорных таблиц для раскрытия общего и особенного в произведениях писателей и поэтов русского зарубежья; рассмотрение феномена русского зарубежья в контексте мировой художественной культуры); б) способствующих совершенствованию исследовательских и интерпретационных навыков (работа со справочной и научной литературой, материалами литературного краеведения, посвященными русской эмиграции; анализ писем, дневников писателей и поэтов русского зарубежья; подготовка внеклассных мероприятий о литературе русской эмиграции и др.); в) направленных на развитие интеллектуальной, духовной, ценностно-смысловой сферы личности школьников (анализ духовных исканий писателей; изучение мемуарной литературы; составление стилизаций дневников, писем, обращений к авторам литературы русского зарубежья и др.)»¹. В автореферате кандидатской диссертации указано, что Е. Н. Ермолаева – автор более десяти научных публикаций, в том числе и на страницах «Филологического журнала».

Приказом № 323/нк от 11 марта 2020 года за подписью первого заместителя министра Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Минобрнауки России) Г. В. Трубникова приказано выдать диплом кандидата наук соискателю ученой степени Е. Н. Ермолаевой (номер дела 06-06/4-2515К 19.11.2019).

¹ Ермолаева, Е. Н. Целостное изучение литературы русского зарубежья в старших классах : автореф. дис. на соиск. уч. ст. кан. пед. наук / Е. Н. Ермолаева. – М., 2019. – С. 10.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЛИЦКАЯ ИРИНА ВАЛЕРЬЯНОВНА – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ГОЛУБКОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА – корреспондент ИА Sakh.com. Окончила Сахалинский государственный университет в 2003 году, г. Южно-Сахалинск.

ДЕНИСОВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА – аспирант Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ДОБРЫЧЕВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ДОНСКАЯ НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА – кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе Южно-Сахалинского педагогического колледжа Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ДОРОФЕЕВА ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЗИНОВЬЕВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЗИНОВЬЕВА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА – ученица четвертого класса МАОУ «Школа № 16», г. Южно-Сахалинск.

ИКОННИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КАВЕРИНСКАЯ ЮЛИЯ ОЛЕГОВНА – студентка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КЕЛЕХСАЕВА ЗАРИНА ХАРИТОНОВНА – учитель английского языка МОАУ «Гимназия № 8», г. Сочи.

КОРНЕЕВА ИННА ВЛАДИМИРОВНА – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КУРИЛЕНКО АЛЕКСЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ – аспирант Федерального государственного университета штата Санта-Катарина (Бразилия). Окончил институт «Сам Юк» (г. Южно-Сахалинск) в 1998 году, г. Флорианополис (Бразилия).

ЛЕБЕДЕВА АННА ВИКТОРОВНА – старший преподаватель Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЛЕГЕНКИНА ВАЛЕНТИНА ИГОРЕВНА – доцент кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, кандидат филологических наук, г. Южно-Сахалинск.

ЛИМ ЭЛЬВИРА ХАММОКОВНА – директор Института филологии, истории и востоковедения, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой восточной филологии Института филологии, истории и востоковедения ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

МАЛЕЕВА АЛЕКСАНДРА ЕВГЕНЬЕВНА – студентка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

МАЛЬЦЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА – студентка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

МУМИНОВ ВЛАДИМИР ИСМАИЛОВИЧ – доцент, кандидат филологических наук, доцент

кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

НЕПОМНЯЩАЯ НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА – студентка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ПЕРМЯКОВА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА – магистрант Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ПОТАПОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА – доктор исторических наук, профессор кафедры российской и всеобщей истории Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

РУСИНОВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА – корреспондент МАУ «Редакция газеты “Южно-Сахалинск сегодня”». Окончила Сахалинский государственный университет в 2007 году, г. Южно-Сахалинск.

СЕРГЕЕВА ЛЮДМИЛА ОЛЕГОВНА – учитель иностранных языков МАОУ «Лицей № 1», магистрант по направлению «Педагогическое образование: филологическое образование», г. Южно-Сахалинск.

СЛЕПЦОВА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

СОКОЛОВА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА – студентка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

СОТНИКОВА ВИКТОРИЯ ЕВГЕНЬЕВНА – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 2», г. Южно-Сахалинск.

СТЕПАНЕНКО АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат филологических наук, заместитель директора по развитию музея и научной работе Литературно-художественного музея книги А. П. Чехова «Остров Сахалин», г. Южно-Сахалинск.

ТАБАЧЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ТАРАСОВА МАРИНА РОМАНОВНА – доктор филологических наук, доцент. До 2015 года работала на кафедре русской и зарубежной литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Анапа.

ФЕДОРЕНКО ТАТЬЯНА ГРИГОРЬЕВНА – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания Института психологии и педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ФРАНЧИ ФУЛЬВИО – профессор кафедры славянских литератур Университета Буэнос-Айреса, г. Буэнос-Айрес (Аргентина).

ЧЕРКАСОВА АЛЕКСАНДРА ВАЛЕРЬЕВНА – студентка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЧЖОУ ЮНЬЧЖУ – магистрант Института славянских языков Харбинского педагогического университета, г. Харбин (Китай).

ЧУДИНОВА ВИКТОРИЯ ИВАНОВНА – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ШАПОВАЛОВА ТАТЬЯНА РОМАНОВНА – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

