

МОЛОДОЙ

$f(X_n, Y_n) \rightarrow f(X, c)$  ISSN 2072-0297

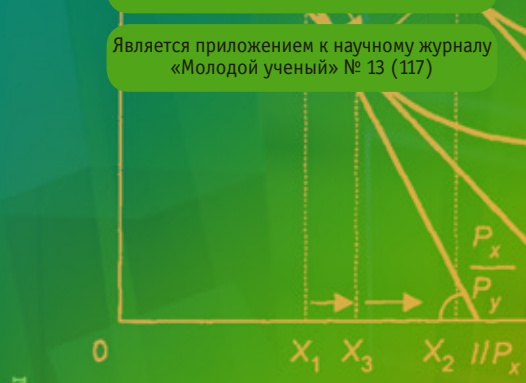
СПЕЦВЫПУСК

IV Международная научно-практическая конференция «Молодежь и духовное наследие эпохи: Культура. Артефакты. Ценности»

Является приложением к научному журналу «Молодой ученый» № 13 (117)

УЧЁНЫЙ международный научный журнал

$$s_{ij} = \frac{\partial x_j(p, I)}{\partial p_j} = \frac{\partial x_j(p, I)}{\partial p_j} + x_j(p, I) \cdot \frac{\partial I}{\partial I}$$



Эффекты дохода и замещения товара (подход Слуцкого).



$$\lim_{T \rightarrow \infty} \frac{1}{T} \int_0^T R_x(u) du = 0$$

*Dr. Slutsky*

$$\frac{\partial x_i(p, \bar{u})}{\partial p_j} = \frac{\partial x_i(p, \bar{u})}{\partial p_j} + x_j(p, \bar{u}) \cdot \frac{\partial x_i(p, \bar{u})}{\partial I}$$

13.2 2016

16+

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 13.2 (117.2) / 2016

## СПЕЦВЫПУСК

IV МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

«МОЛОДЕЖЬ И ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ ЭПОХИ: КУЛЬТУРА. АРТЕФАКТЫ. ЦЕННОСТИ»

Редакционная коллегия:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

### Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Евгений Евгеньевич Слуцкий (1880–1948) — выдающийся российский и советский математик, статистик и экономист.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

#### **Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственный редактор спецвыпуска:** Шульга Олеся Анатольевна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Основной тираж номера 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 70 экз. Дата выхода в свет: 1.08.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.



## СОДЕРЖАНИЕ

<p><b>Акимова Е. Г.</b> Средства репрезентации образа войны в повести Н. Иванова «Спецназ, который не вернется» .....1</p> <p><b>Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан, Герасименко И. Е.</b> Роль префикса в изменении значения слова в русском языке ..... 4</p> <p><b>Андреев В. Н., Фомичева Ж. Е.</b> Признание результатов неформального и спонтанного обучения: опыт Университета Честера (Великобритания).....7</p> <p><b>Андреев В. Н., Фомичева Ж. Е.</b> Литературный проект как средство развития общекультурных компетенций студентов языковых и неязыковых специальностей вузов..... 9</p> <p><b>Бобкова А. А., Иванова С. Ю.</b> Национальный танец хака как отражение национальной культуры Новой Зеландии..... 12</p> <p><b>Бочарова И. В.</b> Использование исследовательского инструментария филологии в познании англоязычной культуры (на материале произведений Дж. Фаулза) .....14</p> <p><b>Ван Шупин, Герасименко И. Е.</b> Репрезентация негативных эмоций «гнев» и «горе» в произведениях А. С. Пушкина ..... 17</p> <p><b>Власова П. С., Комарова А. В.</b> Лингвокультуремы в произведениях А. Вознесенского и их переводах на французский язык.....19</p> <p><b>Гвоздева Ю. А., Красовская Н. А.</b> Место песенного фольклора в тульском свадебном обряде ..... 21</p> <p><b>Герасименко И. Е., Тютрина О. М.</b> Эмотивность как лингвистическая категория....23</p>	<p><b>Герасименко И. Е., Чжан Цянь</b> Особенности современных неологизмов.....25</p> <p><b>Гиздатова Э. Г., Комар Н. Г.</b> Обычаи моей Родины в Муслюмовском районе .....26</p> <p><b>Динь Вьет Кыонг, Герасименко И. Е.</b> Использование метафоры и сравнения при формировании подтекста (на материале русского и вьетнамского языков) .....28</p> <p><b>Дьяченко Т. В., Панферова Е. В.</b> Развитие творческих способностей посредством приобщения к культуре родного края ..... 30</p> <p><b>Ежкова Н. С., Чуканова И. С.</b> Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей .....32</p> <p><b>Ефимова С. Ю., Зюзюкина А. А.</b> Русские паремии как средство развития речевой компетенции учащихся в процессе преподавания литературы на предвузовском этапе .....34</p> <p><b>Ефимова С. Ю., Нгуен Ли Минь Хиеу</b> Национальные особенности этикета и деловой этики во Вьетнаме .....36</p> <p><b>Канунникова Л. И.</b> Специфика филологического исследования «культурной составляющей» англоязычных текстов Дж. Барнса..... 37</p> <p><b>Кашпирева Т. Б., Сальникова В. И.</b> Игровые интерактивные технологии обучения на уроке русского языка как иностранного: методический аспект ..... 41</p> <p><b>Кашпирева Т. Б., Соловьева Т. А.</b> Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории.....43</p>
---	---

<b>Кашпирева Т. Б.</b> Проект Россотрудничества «Вузы России»: новый вектор развития российско-вьетнамских отношений в ТГПУ им. Л. Н. Толстого.....	45	<b>Райхлина Е. Л., Юрчик Н. Н.</b> Образ учителя в русском кинематографе.....	60
<b>Крутина Л. Б., Нгуен Тхи Там</b> Тема любви к матери в романе Нгуен Хонга «Дни детства».....	47	<b>Савогина И. И.</b> Фразеологическая единица как часть национальной культуры в интернет-прессе: семантические трансформации.....	62
<b>Крутина Л. Б.</b> Роль лицейского периода в формировании личности В. Кюхельбекера.....	49	<b>Ткач В. Ю.</b> В. В. Вересаев и Франция: пересечение культур.....	64
<b>Левшин Е. О.</b> Речь и культура общения.....	50	<b>Федотова А. А.</b> Особенности языка и поэтики англоязычной прозы литературы эпохи постмодерна.....	67
<b>Ледовская И. В.</b> Обращение к материалам родных литератур студентов международного факультета ТГПУ им. Л. Н. Толстого в аудиторной и внеаудиторной деятельности.....	52	<b>Черенкова Б. В., Бурмистрова А. О.</b> Педагогическая мысль народов Средней Азии.....	69
<b>Лонская А. Ю.</b> «Культурная революция» в Китае в языке советских СМИ.....	54	<b>Черенкова Б. В., Шохзодамхаммадова Ф. У.</b> Памир: древние верования, традиции, символы.....	71
<b>Лопухина Р. В., Фунг Тхи Тху Чанг</b> Функционирование прецедентных имен в современных российских СМИ.....	56	<b>Черенкова Б. В.</b> Вывеска как средство репрезентации лингвокультуры современного города.....	72
<b>Подрезов К. А., Смелова М. В.</b> Политические ценности как элемент ценностных ориентиров и политической культуры молодежи.....	57	<b>Шестопалова Л. В.</b> Из опыта экспедиционной работы в Воловском районе Тульской области.....	74
		<b>Яковлева А. В.</b> Слэм как феномен молодежной музыкальной субкультуры.....	76

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»  
Международный факультет  
Кафедра русского языка как иностранного

Министерство культуры и туризма Тульской области  
Филиал Государственного учреждения культуры Тульской области  
«Объединение “Историко-краеведческий и художественный музей”»  
Дом-музей В. В. Вересаева

## МОЛОДЕЖЬ И ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ ЭПОХИ: КУЛЬТУРА, АРТЕФАКТЫ, ЦЕННОСТИ

Материалы  
IV Международной научно-практической конференции

Тула, 29–30 марта 2016 года

### *Организационный комитет:*

председатель, ректор ТГПУ им. Л. Н. Толстого — В. А. Панин;  
сопредседатель, проректор по НИР — К. А. Подрезов;  
сопредседатель, проректор по МСиО — Ж. Е. Фомичева;  
сопредседатель, проректор по ВРиМП — З. Н. Калинина;  
сопредседатель, декан международного факультета — Т. Б. Кашпирева;  
сопредседатель, зав. кафедрой РКИ — Р. В. Лопухина;  
заведующая Домом-музеем В. В. Вересаева — В. Ю. Ткач  
Члены оргкомитета: И. В. Ледовская, А. А. Зюзюкина, И. И. Савогина,  
Е. Г. Акимова, Л. А. Ковалевская, Б. В. Черенкова

### *Редакционная коллегия:*

ответственный редактор — Т. Б. Кашпирева;  
ответственный секретарь — И. Е. Герасименко;  
Члены редколлегии: Р. В. Лопухина, С. Ю. Ефимова,  
Т. А. Соловьева, Е. Г. Акимова

Сборник включает в себя материалы IV Международной научно-практической конференции «Молодежь и духовное наследие эпохи: Культура. Артефакты. Ценности», проходившей на международном факультете ТГПУ им. Л. Н. Толстого и в Доме-музее В. В. Вересаева 29-30 марта 2016 года. В сборник включены статьи по следующему кругу проблем: «Язык как основа национальной культуры», «Литература и фольклор как духовное наследие эпохи», «Роль литературно-художественного перевода в создании культурных артефактов», «Вечные ценности в жизни и творчестве современной молодежи», «Лингво-методические аспекты изучения культуры и литературы».

Конференция проводилась в рамках «Программы развития деятельности студенческих объединений ТГПУ им. Л. Н. Толстого «Сохраняя традиции — создаем будущее»» п  
ри финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации

## Средства репрезентации образа войны в повести Н. Иванова «Спецназ, который не вернется»

Акимова Екатерина Геннадьевна, старший преподаватель  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Писателя Николая Иванова называют «певцом во стане русских воинов ныне». Такое определение представляется особенно точным после прочтения повести Н. Иванова «Спецназ, который не вернется», напечатанной в «Роман-газете» № 15 за 1998 г. Писатель-баталист Н. Иванов, возвращается к теме Кавказа как аналитик: через частную историю гибели отряда специального назначения он вскрывает тайные пружины трагической войны в Чечне.

Действующие лица повести задают много вопросов, адресатов которых можно только предположить: они прямо не названы в тексте повести. Герои могут обращаться и к Богу, и к тем, кто затеял ведение этой войны, и к самим себе. «Вопросы не для ответов, а в пустоту, чтобы подчеркнуть свое безраздельное господство: хочу убиваю, хочу милую» [3, с. 9]. На войне никто никого не слышит и не понимает. Это обстоятельство способствует наличию в тексте повести рядов особых несобственно-вопросительных предложений, которые сами по себе не являются таковыми, но в контексте художественного произведения лишаются обязательных ответных реакций: «Как погода в Москве? Как здоровье вашего президента?» В ситуации кровопролитной войны вопросы подобного характера становятся неуместными.

Особое место в системе образов повести «Спецназ, который не вернется» отведено женщине Марине Милашевич, пребывание которой на войне уже само по себе кажется аномальным. Неслучайно ее присутствие вызывает у одного из героев недоумение: «Женщина-то зачем?» Не менее противоестественным оказывается присутствие в солдатских рядах другого героя повести — врача Володина — человека с оружием в руках и готовностью убивать, который на самом деле должен бороться за жизнь людей. Через эти художественные образы происходит раскрытие глобальной проблемы — аномального характера войны (в данном случае, кавказской): «Ну ладно командиры — те рвутся в бой, если не трусы. Но когда врач, пусть даже в прошлом и военный, сам напрашивается на войну, и войну не за Отечество, а по сути братоубийственную, — это абсолютно непонятно» [3, с. 11].

Следует обратить особое внимание на фразеологические единицы в повести. Наряду с традиционными, автор использует и трансформированные единицы. Так, в художественной характеристике роли командира в войне читаем: «Командир — он и щит твой, и меч. Награда и

взыскание. Будущее. Кучер твоих нервов. С кем поведешься, от того и наберешься. Пословица старинная, наверняка по другому поводу придуманная, но для армии более всего подходящая» [3, с. 6]. Пословица *С кем поведешься, от того и наберешься* говорится «о том, кто перенял взгляды, привычки и т. п. того, с кем дружен, общается, живет и т. п.». [2, с. 281]. В рассуждении героя романа о важности хорошего командира в армии значение пословицы конкретизируется: если «поведешься» с хорошим командиром, то всю военную науку будешь знать: и теорию, и практику.

Другой пример связан с употреблением крылатого выражения *пир во время чумы*, используемого при противопоставлении войны на Кавказе и мира в Москве, т. е. в тоже не вполне традиционном контексте. Следует отметить, что, как показывает анализ ряда произведений (например, А. Проханова), столица России связывается преимущественно с правительственной верхушкой. Не составляет исключение и повесть Н. Иванова: «*Не смотря на все уверения властей, светлое демократическое завтра переросло в послезавтра, в ближайшее будущее, в перспективу, в прогноз, в мечту. Разрушилось все, строилось лишь благополучие немногих «новых русских». Пир во время чумы*» [3, с. 7]. В контексте употреблена крылатая единица *Пир во время чумы* — название драматической миниатюры А. С. Пушкина из цикла «Маленькие трагедии», основой для которых послужила сцена из поэмы английского поэта Джона Вильсона «Чумной город»: «о веселой, беспечной жизни во время какого-либо общественного бедствия» [1, с. 371].

Автор приводит слова песни о Кавказе, певшейся в советские годы, чтобы проиллюстрировать тенденции изменения во взаимоотношениях России и Кавказа: «*На встревоженный Кавказ едут, в амбициозную и раздраженную Чечню — не на Канары. А ведь еще совсем недавно, в проклинаемые кое-кем советские времена о Кавказе пелись иные песни:*

*Давно не пахнут порохом ущелья,  
И песен смерти пули не поют.  
В горах бывает жарко от веселья,  
Когда невесту замуж выдают»* [3, с. 10].

Для того, чтобы передать военную обстановку Кавказа такой, какой ее видит простой служащий, один из героев повести — Заремба — в разговоре замечает: «*Не надо завидовать солдату на войне*». Метафорический пе-

ренос способствует созданию картины разрушений войны: «Какая к черту «Таможня». Здесь должна висеть табличка «Война»» [3, с. 12].

В характеристике, данной Н. Ивановым современной России, наблюдается игра слов, создающая художественный образ страны: «*Это Россия, где законы и нравственность — разные вещи. Где власть и народ — совсем не одно и то же. Где не в чести честь и единство слова и дела...*»; «*Но то политика, эмоции, а Заремба стоял с группой на грешной земле в грешное время*». Другая игра слов встречается в разговоре солдат в период затишья в бою: «*Это [нож] подарок твоему дяде. Отдашь, когда мы, дай Бог, взлетим. Не на небо, а в небо*» [3, с. 67].

В повести получает продолжение развитие традиционного для литературы кавказской тематики образа человека-волка. Кавказец говорит: «*Если останетесь живы, передадите ему [президенту] привет от чеченских волков. Он [президент] так и не понял, кого тронул. И зачем*» [3, с. 2]. Одна из глав повести называется «В пасти одинокого волка». В ней приводится интересная характеристика традиционного образа через использование приема особой «военной» аллегории: «*Да и о чем разговаривать — идти надо. Поглубже в пасть тому волку, что выбран чеченцами для своего символа и застыл на зеленых знаменах и эмблемах. Когда хищник откусывает руку? Если пытаешься вырваться. А все нужно делать наоборот: если хватает тварь руку, засовывают ее как можно глубже ей в пасть. Тогда зверь захлебывается, сам разжимает зубы и отскакивает в сторону*» [3, с. 13]. В повести используется интересный перифраз, связанный с традиционным образом: Чечня, место ведения военных действий получает особое наименование: «*К тому же нутром почували, что ступили на землю Волка: воздух способен держать запах опасности...*» [3, с. 16]. Сам Волк представляется как особое существо, символ война на Кавказе: «*Если случится подрыв, его эхо в кустах не спрячешь, он насторожит Волка...*» [там же].

Интересен другой пример аллегории в повести: карта территории государств, ведущих войну. «*Подполковник же не отрывал взгляда от двух кусков карты, в какой-то момент разорванной и теперь на весу соединенной. По случайности разрыва почти вся Чечня оторвалась от России, и даже несмотря на то, что командир достаточно быстро соединил все линии, черта оставалась. Можно забросить чеченский кусок к чертовой матери, если бы они сами не находились в нем*» [3, с. 27]. «Отрыв» Чечни от России на карте «в какой-то момент» подразумевает роковую ошибку, совершенную в истории отношений Кавказа и России, а невозможность «забросить чеченский кусок» куда-нибудь способствует раскрытию идеи единства кавказского и русского народов. Поэтому далее в повести следует вывод, похожий на несмелое предположение: «*И наверняка не все чеченцы жаждут оторваться от России, не все*

*взяли в руки оружие*» [3, с. 29]. Автор дает интересную характеристику Чечне и кавказскому менталитету: «*Чечня именно такая — необузданная, сильная, но неотточенная*» [3, с. 30]. Противоречивость Чечни выражается в неоднородности настроений ее населения. Здесь важную роль играет женский образ, напоминающий о героине «Кавказского пленника» Л. Н. Толстого — Дине. «*Поленькая глазастенькая осетинка с улыбкой остановилась. Не бросилась бежать, умолять пощадить ее, а остановилась в готовности помочь. Неужели Чечня с ее злобой и недоверием всего в десятке километров отсюда? Как Господь поселил рядом два таких разных народа? Ведь можно же жить нормально, без страха и ненависти в глазах!*» [3, с. 68].

Следует отметить эпитет, метко подобранный одним из героев повести, определение бесконечному веку кавказских войн: «*Мало ли случаев на нашем чеченском веку?*» Это век и состоит из бесконечной цепи боев. Каждый бой представляется в повести страшным кошмаром, окончание которого ожидает каждый участник военного действия. «*...Волонихин процитировал Лермонтова, тем самым веруя в окончание кошмара:*

*Тогда считать мы стали раны,  
Товарищей считать»* [3, с. 27].

Писатель формулирует один из страшных законов войны, называя его «иронией судьбы»: «*Не хотел, но оглянулся на убитого. Парень лежал на нарах лицом вверх, совершенно равнодушный и спокойный к происходящему. Ирония судьбы: меньше всех суетился, больше всех помешал. А тут уж выбора не остается — жалеющие проигрывают*» [3, с. 24]. Другие законы войны приобретают форму, приближенную к пословицам: «*Война без слез не воюется*» [3, с. 36]; «*...слабый тот, кто без оружия*» [3, с. 50]; «*Короток век у пули, попавшей на войну*» [3, с. 63]. Незатейливый, наивный вывод, представляющий собой наблюдение человека на войне делает картины боя еще более трагическими: «*При дневном свете умирать вроде не так страшно...*» [3, с. 44]. Противоречивость войны раскрывается в повести: «*Больно и стыдно должно быть живым. В то же время тот, кто застыдится, войну и проигрывает. На ней в манишках к виктории не ходят*» [3, с. 48]. Тем не менее, война на Кавказе отличается от войны вообще: «*Чеченская война даже таких спецназовцев, как Заремба, не закаляла, а превращала в просто усталых офицеров*» [3, с. 50].

В повести Н. Иванова активно используется прием антитезы. Противопоставляются люди не столько по национальному признаку, сколько по своему положению в обществе. В разговоре с Москвой русский солдат слышит с другой стороны провода: «*Вас плохо слышно*». Писатель по-особому трактует эту реплику: «*Конечно, плохо. Москва, власть с самого начала чеченской войны наверняка не слышала ее грохота, воя и визга. Она не нюхала копоть, гарь, гной, пот, теплую кровь. Она не видела или не желала видеть обрубленные тела*



своих солдат и черные платки чеченских матерей. Она наводила конституционный порядок, сама тысячекратно нарушая Конституцию и человеческую мораль... Далеко власть, очень далеко от чеченской войны. И не только географически» [3, с. 26]. В данном эпизоде следует обратить внимание на особую формальную организацию сложного синтаксического целого — единичность предложений с местоимениями *она*, подчеркнута указывающего на власть. Через антитезу правительства и солдат на войне происходит раскрытие идеи всеобщего единства людей независимо от их национальности: горе на войне объединяет матерей *своих солдат и чеченских матерей*. Их образы в художественном мире повести имплицитно воссоединяются в протесте против войны.

Можно провести параллель между идеей, высказанной комбригом в повести «Спецназ, который не вернется» и идеей об истинном героизме в «кавказских» рассказах Л.Н. Толстого: «Люблю десант, — с восхищением глядя на подчиненных, признался комбриг. Полковник искоса взглянул на него, не поддерживая восторга: не на учениях и не на показательных занятиях — с реальными патронами идут его подчиненные. Восторгаются не до боя, а после его результатов. Мало пробыл комбриг на войне, только и успел, что научить его офицеров игре в преферанс. Истинные ценности, к сожалению, придут после первых потерь» [3, с. 37].

В повести получает дальнейшее развитие «солдатская типология» Л.Н. Толстого: автор «Спецназа, который не вернется» разрабатывает типологию офицеров: «Само офицерство постепенно разделилось на три части. Первые бесконечно воевали, перебрасываемые из одной горячей точки в другую. Вторые расставались с погонами добровольно, или их вынуждали это делать за явное несогласие с политикой развала и распродажи государства. Третьи служили кому угодно, лишь бы при этом лично у них не отбирали машины, дачи, положение.

Совсем небольшой группкой стояли те, кто и воевал, и не был согласен с министрами и президентом, но тем не менее продолжал тянуть военную лямку назло всем и себе: Отечеству служили, а не царям и божкам. Им выходила самая трудная доля, они таяли как весенний снег под дождем и солнцем, но держались за последний девиз: «Честь себе, слава — Отечеству» [3, с. 72].

Н. Иванов обращается к теме отношений казаков и «горцев», продолжая тем самым толстовскую традицию, запечатленную в повести «Казаки» Л.Н. Толстого. Участие в кавказских войнах казаков Н. Иванов называет «еще одной страничкой чеченской войны, мало афишируемой, но от того не исчезнувшей»: «Бились казаки с чеченами люто, друг друга в плен не брали». В вопросе о роли казаков в развитии кавказских войн Н. Иванов развивает реалистические тенденции, заложенные Л.Н. Толстым: «Что их [казаков] заставило взять в руки оружие? О романтике говорить глупо.

Только близость дома и желание остановить войну как можно дальше от него. Да и показать беспокойному соседу, что рядом тоже не олухи. И тот, кто покажет зубы, в ответ получит зуботычину, а не заискивающую улыбочку» [3, с. 13]. Современный писатель продолжает и толстовскую гуманистическую идею: «Гуманность всегда открывала самые прочные двери и растапливала самые прочные сердца» [3, с. 14].

В повести Н. Иванов вступает в спор с Л.Н. Толстым: «А отпустить чеченца — это пустить по своему следу гончих псов. **Непротивление злу насилием?** Снова толстовщина...» [3, с. 58]. Данный пример интертекстуальности говорит о всеобъемлющем характере толстовской идеи высокого гуманизма, в том числе, и в отношении кавказской войны.

«На нелепой войне нелепо отдать жизнь — зачем перед этим столько страдал и мучился?» — вопрос, который задает сам себе один из героев повести. «Нелепой» кавказскую войну делает многое, в том числе и возраст людей, отдающих свою жизнь во имя неизвестно чего. «Девушка подползла, залегла рядом. Поймала на прицел паренька. Наверное, вблизи он оказался совсем мальчишкой, потому что она отстранилась от оружия и посмотрела на командира» [3, с. 32]. Идея неприятия такой братоубийственной войны и мысль о единстве людей раскрывается в эпизоде последовательной гибели русского прапорщика, которого «не уважил чеченец», и чеченского боевика, убиваемого русской девушкой: «Марина надавила на спусковой крючок. И теперь уже парень недоуменно вздрогнул, согнулся и повалился головой к тому, кто шел с миром, но кого он убил мгнолением раньше». Описание реакции Марины на свой собственный выстрел способствует выявлению еще одного из законов войны: «Марина продолжала завывать то ли над Семеном, то ли над мальчишкой. А скорее всего, над собой. Нельзя давать снайперам смотреть в лица тех, кого они убивают» [3, с. 32]. Позже в повести, уже после гибели самой Марины, следует предположение о причине того, почему «живые ... прячут лица погибших»: живые словно испытывают «перед ними вину за то, что сами остались живы» [3, с. 35].

Кульминация, которой достигает развитие гуманистической идеи в повести «Спецназ, который не вернется», выражена в словах: «Заремба вдруг сделал простой и честный вывод: это от того [Марина плачет], что чеченский народ так и не стал врагом для народа русского. Противником в бою — да. Но случись завтра прекратить войну, жажды мщения и озверения не будет» [3, с. 32].

Гуманизм Николая Иванова не приравнивается к чувству жалости по отношению к кавказцам или к русским. Идея человеколюбия приобретает особую, универсальную форму, что отражено в разговоре героев повести: «— Извини, но после всего, что произошло, защищать чеченцев... — Не чеченцев хочу защищать, а истину» [3,

с. 43]. В связи с вопросом об «истине» кавказской войны писатель делает главный вывод об отношениях между народами: «Все, что не ваше, — не трогайте...» [3, с. 44].

Гуманистические традиции находят отражение в разговоре Ивана Волонихина и Марины Милашевич: «Знаешь, — торопливо остановила она Ивана, который подался к ней. — Знаешь, чего только боюсь? Убить человека. Даже боевика. Как бы я не хотела этого делать! всю жизнь занималась стрельбой, но представить, что мишенями станут люди...» [3, с. 18].

В повести «Спецназ, который не вернется» получает развитие традиционный для литературы о Кавказе мотив воспоминания: у Волонихина была мечта детства — «сотворить памятник ласточке». Герой объясняет свое же-

лание в первой части повести, совсем не связывая его с военной действительностью: «...просто мне нравилась одно время женщина с такой фамилией — Ласточкина» [3, с. 18]. Интересна трансформация, которую претерпевает образ ласточки в повести. Война постепенно поглощает всю действительность и проникает даже в содержание детской мечты человека: «Поживем, — цедил он [Волонихин], метаясь по траншее. — И памятник в самом деле поставим. Получите... Ласточка над поверженным вертолетом. Он падает, а она взлетает. В небе должны летать только птицы» [3, с. 42]. Через систему контрастных образов падающего военного вертолета и взлетающей ласточки на смысловом уровне, через использование контекстуальных конверсивов «падать» и «взлетать» на уровне формальном идея высокого гуманизма побеждает идею войны.

Литература:

1. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов русского языка: около 4000 единиц / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулержкова. — М.: Русские словари. ООО «Изд. Астрель», 2000. — 624 с.
2. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. — М., 1991. — 538 с.
3. Иванов, Н. Ф. Спецназ, который не вернется. Повесть / Н. Ф. Иванов // Роман — газета. — 1998. — № 15.

## Роль префикса в изменении значения слова в русском языке

Аль Анбаги Шайма Тамер Хасан, магистрант;

Герасименко Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Современное понимание морфемы восходит к учению И. А. Бодуэна де Куртенэ, который определял морфему как «далее неразложимый морфологический элемент языкового мышления» и рассматривал термин «морфема» в качестве родового понятия, объединяющего видовые понятия (корень, префикс, суффикс, окончание) [1, с. 291].

Из учения И. А. Бодуэна де Куртенэ следует, что морфема — это «живая единица языка», «элемент слова, зависимый от слова», она «наделена значением», имеет не только «значение, но и звуковое выражение», «простейшая минимальная единица», далее не делимая с морфологической точки зрения. Эти же признаки считаются существенными для морфемы и в современных исследованиях.

Воспроизводимость морфемы объединяет и противопоставляет слово и морфему. Если слова свободно воспроизводятся в речи, то воспроизводимость морфем носит связанный характер. Иначе говоря, морфема существует только в составе слова и свое значение обнаруживает в сочетании с другими морфемами, составляющими слово. Например, приставка *вы-* в глаголе *вывезти (из дома)* имеет значение «удаления»; в глаголе *выписать (ка-*

*ждую букровку)* — значение «тщательного совершения действия»; в слове *выиграть (матч)* — значение «добывания».

Структурно-семантические и сочетаемостные особенности морфем, различные их систематизации — это традиционный спектр задач морфематики. Что же касается роли морфемы в порождении и восприятии речи, то эта проблема чаще сдвигается из морфематики в область словообразования, неологии, стилистики, прагматики. Вместе с тем коммуникативный аспект морфем и морфемной структуры русского слова задействован в речевой практике современных журналистов очень активно.

Можно выделить две основные области креативного использования морфем. Первая включает в себя ресурсы, заложенные в системе и норме языка. Так, в реестре русских морфем выделяются особые типы эмоционально-экспрессивных приставок и суффиксов, использование которых позволяет выразить социальную оценку реальных событий и явлений. Например:

*По мысли премьера, «нельзя превращаться в «обещалкиных»»* (АиФ, 2006, № 6);

*Россия буквально устала от «остаканивания» всей страны* (АиФ, 2006, № 9);

*Чем опасны игры в льготные «давалки» (АиФ, 2007, № 45);*

*Выходят на арену звездачи (КП, 06.03.2007);*

*Гиперболман и супернадувательство (КП, 15.05.2005);*

*Ведущий лучшего ток-шоу Михаил Швыдкой признался, что рассчитывает «культурно революционировать» еще лет пять (КП, 04.02.2003);*

*В России всегда любили менять шило на мыло, но мы всех перешилили и перемылили (АиФ, 1998, № 18);*

*Знаменитости проводили время «гламурненько» (КП, 17.06.2004).*

*Вторая область творческого подхода к морфемам — это разнообразные приемы осмысления значимых и квазизначимых частей слова в тексте, ср.:*

*Кап-кап ремонт (публикация о новой системе сборов, предназначенных на капремонт в многоквартирных домах) (РГ Неделя, 21.07.2012);*

*Избавление от всяких уклонов и уклонистов (ЛГ, 2012, № 2012–13);*

*Униженные и уязвленные. Посильнее обидеться — или побыстрее помириться? (РГ Неделя, 05.07.2012);*

*Недооцененный «как бы писатель» — список переоцененных писателей (ЛГ, 2012, № 12–13);*

*ПОРНОнет, или как разделить Интернет на хороший и плохой, не ущемляя своей свободы (АиФ, 2008, № 3).*

В глагольной системе русского языка префиксы обычно совмещают словообразующую и грамматическую функции. Так, префикс *вы-* может указывать в производных глаголах на «направленность действия изнутри наружу» (*выбежать, выехать, выбросить, выкопать, вылить* и т. п.) и выражать при этом грамматическое значение вида, образуя глаголы совершенного вида от соответствующих бесприставочных глаголов несовершенного вида.

Крайне редко в русском языке встречаются префиксы, выражающие главным образом грамматическое (а не лексическое) значение. В системе имен прилагательных такой приставкой является *наи-*, образующая формы превосходной степени (*наивысший, наихудший, наибольший* и т. п.).

Семантический и словообразовательный потенциал приставок оценивается в научной литературе подчас с диаметрально противоположных точек зрения.

Так, например, некоторые исследователи полагают, что приписывание приставкам отдельных смысловых значений является заблуждением. В частности, Е. С. Кубрякова пишет: «В теории словообразования широко представлено мнение о том, что носителем словообразовательного значения является словообразовательный аффикс или другой деривационный формант. Мы обосновываем иную точку зрения. Поскольку реализация словообразовательного значения связывается нами со всей морфологической структурой деривата, само значение оказывается зависимым не только от выбора деривационного средства, но и от выбора источника наименования: оно равно обуслов-

лено как ономасиологическим базисом и ономасиологическим признаком производного, так и типом устанавливаемой между ними связи» [6, с. 4].

Сходную позицию отстаивает и И. С. Улукханов, раскрывая ее при рассмотрении приставки *пере-*: «Глаголы с приставкой *пере-*, означающие действие, направленное из одного места в другое через предмет или пространство (*переехать, перенести, пересесть* и т. п.), мотивируются глаголами, означающими перемещение. Это не только глаголы конкретно-физического движения, которые составляют абсолютно преобладающее большинство мотивирующих слов и с которыми сочетаются практически все приставки в локальном значении, но и глаголы, обозначающие перемещение сигналов информации, например, *пересказать, перетелеграфировать*... Конкретные разновидности общего значения приставки *пере-* — значения перемещения — не влияют на значение приставки *пере-*, которое остается тем же самым, как в глаголах движения, так и в глаголах, обозначающих иные действия, которые могут быть направлены. Сама приставка отнюдь не обозначает движения (как часто утверждается в исследованиях), а лишь указывает определенное направление для значения, выраженного мотивирующим глаголом» [10, с. 223].

Однако мы рассматриваем подобную точку зрения как излишне категоричную и не можем с ней согласиться. В соответствии с приведенными выше утверждениями, каждая приставка обладает только одним значением. Однако те примеры, которые анализируют сами ученые, опровергают это предположение: в частности, семантика глаголов *пересказать* и *переехать* (точно так же, как и у соответствующих им мотивирующих глаголов *сказать* и *ехать*) объединена только общим категориальным значением процессуальности. Префикс *пере-* здесь также употреблен в разных значениях. В первом случае, присоединяясь к глаголу со значением движения, префикс *пере-* имеет значение «направление действия», во втором случае он присоединяется к глаголу со значением способа коммуникации и приобретает значение «повторение действия».

Впрочем, в отсутствии контекста достаточно сложно определить, каким именно значением обладает префикс *пере-* в данном случае (в слове *пересказать*). Так, его значения, в зависимости от контекста и коммуникативной ситуации, могут быть следующими: «изложить своими словами прочитанное или услышанное», «рассказать заново, еще раз что-либо уже рассказанное», «рассказать все, многое» [9, с. 95]. В самом общем смысле все они отражают некое «перемещение сигналов информации», что вовсе не говорит об одном и том же оттенке значения, придаваемом именно приставкой.

Таким образом, во избежание категоричности и придерживаясь мнения, что у приставок не бывает единственного значения, мы полагаем обоснованным присоединиться к точке зрения других авторитетных лингвистов, таких как В. В. Виноградов, Б. Н. Головин, Н. Ю. Шведова, Н. В. Крушевский и др.

Так, Н. В. Крушевский выделяет в производных приставочных глаголах два образующих единое значение центра — собственно глагольную основу, формирующую основное значение, и префикс, добавляющий оттенок значения [5, с. 152]. О. И. Дмитриева оценивает это как «перспективную идею» и поясняет: «Префиксальный глагол, таким образом, может рассматриваться как внутренняя синтагма, состоящая из двух структурных компонентов: производящей основы и словообразующего форманта — и связанная с двумя понятийными рядами одновременно: по семантике префикса и по семантике мотивирующего глагола» [3, с. 80].

Кроме того, Н. В. Крушевский отмечал и особую роль приставок, по сравнению с другими аффиксами: «В противоположность суффиксу префикс имеет почти всегда определенное значение, то есть он сообщает слову главным образом один какой-нибудь оттенок», а по отношению к производящему глаголу «...мы видим здесь тот же принцип сочетания, что в языках агглютинационных» [5, с. 152]. Агглютинационными Н. В. Крушевский называет агглютинативные (или агглютинирующие) языки (напр., тюркские), для которых характерна развитая система словообразовательной и словоизменительной аффиксации: образование в этих языках грамматических форм и производных слов осуществляется путем присоединения к корню или к основе слова аффиксов, имеющих грамматические и деривационные значения. По своим чертам эти языки противопоставлены флективным (напр., славянским), в которых преобладает словоизменение при помощи флексий.

Подтверждает мысль ученого о наличии значений у префиксов и тот факт, что префиксы исторически восходят к вполне самостоятельным словам, а, следовательно, могут и должны сохранять свои собственные значения, которые в современном русском языке (и в других славянских языках) предстают в качестве компонентов значения

префиксального глагола. И то, что приставки изменяют значение слова, являясь словообразующими аффиксами, сомнений, на наш взгляд, не вызывает, как не вызывает их и тот факт, что приставки полисемичны.

При построении так называемых семантических сетей (описании всех значений) приставок, действительно, возникает ряд сложностей, связанных с многозначностью приставок, особенно если исследователи не просто описывают значения префиксов, приводя примеры (как это сделано, например, в [8]), а пытаются произвести подробный анализ: сводят все значения той или иной приставки к общей архисеме или соотносят все вторичные (непространственные, абстрактные) значения приставок с единственным первичным пространственным (см., например, [4; 7]).

Например, у многих приставок (а именно у семи: *вз-*, *вы-*, *из-*, *на-*, *от-*, *пере-*, *про-*) имеется значение «интенсивно совершить действие, названное производящим глаголом» (ср., напр.: *взмокнуть*, *вымокнуть*, *промокнуть*, *перемокнуть*) с небольшими отличиями в оттенках смысла, и это значение в силу своей абстрактности не только в принципе мало соотносится с любым пространственным значением, но и имеется у таких разных по смыслу префиксов.

Подобных сложностей в семантике префиксов немало. Однако их нельзя игнорировать, основываясь исключительно на отрицании наличия у одной приставки нескольких разных значений.

Таким образом, многие префиксы современного русского языка полисемичны, и все их значения развились из первичных пространственных значений слов особой части речи индоевропейского языка.

Знание качественных характеристик морфем и техники их объединения в русских словах позволяет увидеть роль морфемы в порождении и восприятии речи, делает необходимым исследование морфемной структуры русского слова для теории коммуникации [2, с. 146–147].

#### Литература:

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные работы по общему языкознанию: В 2 т. — М., 1963. — Т. 2. — 391 с.
2. Герасименко, И. Е. Коннотативная семантика единиц в аспекте гендерной лингвистики: Дисс. ... д-ра филол. наук. — М., 2009. — 429 с.
3. Дмитриева, О. И. Развитие идей Н. В. Крушевского в области префиксального глагольного словообразования // Николай Крушевский: научное наследие и современность: материалы Междунар. науч. конф. «Бодуэновские чтения». — Казань: Новое знание, 2002. — с. 79–83.
4. Кронгауз, М. А. Приставки и глаголы в русском языке: Семантическая грамматика. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 288 с.
5. Крушевский, Н. В. Очерк науки о языке // Крушевский Н. В. Избранные работы по языкознанию / Сост. Ф. М. Березин; Отв. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Наследие, 1998. — с. 152.
6. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. — М., 1981. — 200 с.
7. Плулган, В. А. Введение в грамматическую семантику: Грамматические значения и грамматические системы языков мира. — М.: РГГУ, 2011. — 672 с.
8. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). — М.: Наука, 1980.
9. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — Т. 3. П — Р. — 750 с.
10. Улукханов, И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. — М., 1977. — 256 с.



## Признание результатов неформального и спонтанного обучения: опыт Университета Честера (Великобритания)

Андреев Владимир Николаевич, кандидат филологических наук, доцент;

Фомичева Жанна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент

Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

В последние 30 лет в образовании стран Западной Европы наглядно просматривается тенденция к тому, чтобы рассматривать обучение не только как осуществляемое в традиционной модели — в классах и аудиториях с учителем или преподавателем — но и в рамках неформального или спонтанного образования — на рабочем месте или в процессе самообучения [3]. При неформальном обучении процесс овладения новыми знаниями и навыками сопровождает человека на протяжении всей жизни, принимая разнообразные формы. Часто неформальное образование противопоставляется формальному, происходящему в рамках образовательных институтов и сопровождающемуся присуждением степеней и вручением дипломов.

С одной стороны, данная тенденция свидетельствует о том, что в обществе просматривается стремление к привлечению в образовательный процесс все большего количества населения в рамках программы образования в течение всей жизни — то есть к продолжению формального обучения после получения высшего образования. С другой стороны, в этой тенденции видится намерение расширить деятельность университетов за рамки традиционных научно-исследовательских и образовательных программ и в результате привлечь нетрадиционные источники финансирования для высшего образования [2].

Для того чтобы университеты отвечали все возрастающим образовательным потребностям взрослых учащихся, необходимо было переоценить многие основополагающие концепции. Такие концепции включают представление о том, как происходит овладение знаниями и каков механизм обучения. Кроме того, признание неформального и спонтанного обучения требует изменений институционального, административного и культурного характера. В западноевропейском высшем образовании существует несколько национальных моделей признания результатов неформального и спонтанного обучения. Самыми успешными являются французская и британская модели. Французская модель, в частности, применяется в Университете Западной Бретани (г. Брест, Франция), а британская модель наиболее успешно применяется в Университете Честера, Университете Дерби и Университете Миддлсекса. В данной статье мы остановимся на модели признания результатов неформального и спонтанного обучения, принятой в Университете Честера.

Университет Честера (The University of Chester), расположенный на юго-западе Англии, был основан в 1839 г. как теологический и педагогический колледж. Начиная

с 1980 г. все образовательные программы университета включают обязательные стажировки на рабочем месте. С 1990 г. в университете стало возможным получить перезачет части образовательной программы, основываясь на знаниях и умениях, полученных в ходе практической деятельности. В 1991 г. первые 25 студентов закончили процесс признания неформального образования, основанного на признании умений и знания, полученного в ходе осуществления практической трудовой деятельности.

Начиная с 1998 г. в Университете Честера стало возможным осуществить признание результатов неформального и спонтанного обучения, полученных в ходе осуществления трудовой деятельности лицами, не получившими высшее образование и вообще не посещавшими высшие учебные заведения. Понимая, что в отличие от обычных студентов, посещающих университет, для таких обучающихся необходимо осуществление совсем другого подхода, в университете было создано отдельное подразделение — Центр признания результатов обучения, полученных на рабочем месте (Center for Work-Based Studies). Сотрудниками данного центра были разработаны методика оценивания результатов неформального и спонтанного обучения и способы создания альтернативных образовательных траекторий, приводящих к получению степени бакалавра или магистра.

Данная методика применяется в соответствии с установленной в Университете Честера процедурой признания результатов спонтанного и неформального обучения. Данная процедура состоит из следующих основных этапов:

- собеседование в Центре признания результатов обучения с целью выяснения того, какие основания имеются у обращающегося для признания результатов неформального и спонтанного обучения (их формализации), а также определение уровня образования (6 или 7-ой), на который претендует обращающийся;

- составление заявки (claim), которая представляет собой расширенное аналитическое эссе, описывающее компетенции, умения и знания, которые были достигнуты обучающимся самостоятельно или в результате практического опыта работы; также могут быть предъявлены сертификаты о прохождении стажировок, семинаров, онлайн курсов и т. д.;

- доработка заявки под руководством тьютора — сотрудника университетского Центра. Целью данного этапа является соотнесение опыта и полученных компетенций соискателя с существующими в университете учебными планами;

— определение доли учебного плана, которая может быть засчитана как пройденная в результате практического опыта работы у обращающегося для признания результатов неформального и спонтанного обучения;

— определение курсов, модулей и дисциплин, которые необходимо изучить для получения искомой степени.

По правилам, установленным в Университете Честера, соискателю может быть засчитано до 2/3 дисциплин учебного плана на основании предъявленных свидетельств (развернутое аналитическое эссе и сертификаты) имеющегося практического опыта работы. После прохождения определенных курсов и модулей, студент получает искомую степень.

Университеты Великобритании имеют право вручать свои собственные дипломы, поэтому название образовательной программы, по которой соискатель получает искомую степень (бакалавра или магистра), выбирает он сам, в соответствии с содержанием программы и своим практическим опытом. Примерами могут служить следующие названия степеней: «бакалавр в области руководства здравоохранением» (Bachelor of Arts in Leadership in Health Services), «магистр в области улучшения городской среды» (Master of Arts in Urban Regeneration Practice) и т. д. Документы, подтверждающие степень, также содержат указание на то, что она получена как признание образовательных результатов практической деятельности.

При оценке аналитического эссе соискателя сотрудники Центра исходят из представления об уровнях образования и компетенциях, описанных в Дублинских дес-

крипторах и соответствующих данным уровням. Помимо этого, эссе должно содержать ссылки на прочитанную специальную литературу и, таким образом, сочетает в себе черты рефлексивного сочинения и научно-исследовательской работы.

Университеты континентальной Европы (в частности, Франции) применяют похожую модель признания результатов неформального и спонтанного обучения. В Университете Западной Бретани (г. Брест, Франция) используется похожая модель. Заметными отличиями ее, однако, являются: публичная процедура — устная презентация результатов обучения соискателем (для этого создается специальная комиссия), возможность перезачета всех дисциплин учебного плана и получения искомой степени без прохождения каких-либо дополнительных модулей.

В соответствии с рекомендацией Совета Европы [1] все университеты Европы с 2013 г. должны начать процесс признания результатов неформального и спонтанного обучения. Однако, как отмечается в литературе по данной теме [3, с. 7], указанный выше процесс в континентальной Европе только начинается и большинство европейских стран пока не имеют своей национальной стратегии в данной области.

В этой связи очень своевременным для Российской Федерации, также разрабатывающей свою стратегию в области признания результатов неформального и спонтанного обучения, является проект, осуществляемый рядом российских и западноевропейских университетов в рамках программы Темпус.

#### Литература:

1. Council of Europe Recommendation on the validation of non-formal and informal learning — Official Journal of the Council of Europe, 398/1–398/5 — <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServe.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:005:EN:PDF>.
2. Field, J. Lifelong Learning and the new educational order — Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2006.
3. Talbot, J. A Case Study in the Development of a Work-Based Learning and the Possibility of Transfer to Continental European Universities: The WBIS programmer at the University of Chester, England — University of Chester Press, 2016.

## Литературный проект как средство развития общекультурных компетенций студентов языковых и неязыковых специальностей вузов

Андреев Владимир Николаевич, кандидат филологических наук, доцент;  
Фомичева Жанна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент  
Тулльский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

*В данной статье рассматривается проблема развития общекультурных компетенций у студентов в учебной и внеучебной деятельности, в частности в ходе осуществления литературных проектов. На основании эмпирических данных, собранных в ходе осуществления проектов, посвященных британской и американской национальным литературам в статье подтверждается возможность развития ряда важных компетенций, составляющих основу подготовки специалиста с высшим образованием через участие в образовательных проектах.*

**Ключевые слова:** компетенция, общекультурная компетенция, компетентно-деятельностный подход, овладение компетенциями, международный литературный проект, развитие иноязычных письменных навыков.

В соответствии с современной деятельностной моделью выпускника вуза компетенции принято делить на общекультурные и специальные. К общекультурным компетенциям относят те компетенции, овладение которыми требуется от каждого выпускника вуза, независимо от направления подготовки. Именно общекультурные компетенции отличают человека с высшим образованием от лица, не получившего вузовского образования. В западной педагогике подобные компетенции называют «общими», «мягкими» или «переносимыми» (general, soft or transferable skills) [2]. Исследователями отмечается, что указанные качества выпускников университетов позволяют им легче адаптироваться к современным быстро меняющимся условиям на рынке труда и образования, поскольку: «The social changes... are creating new forms of knowledge and new ways of experiencing the world» [3].

К общекультурным компетенциям традиционно относят различные виды мышления (аналитическое, синтетическое, критическое); умения работать в команде; исследовательские навыки; способность к самообразованию; навыки использования современных информационно-коммуникационных технологий и др. [4, 5]. Важной составляющей данных компетенций личности являются языковые компетенции, предполагающие гибкое владение родным и иностранными языками. Овладение указанными компетенциями предусмотрено как в качестве «переносимого» навыка, так и специальной компетенции в программах языковой и филологической направленности. Следует подчеркнуть, что овладение такими компетенциями может происходить и за пределами учебных курсов, модулей и дисциплин, в частности, в рамках участия обучающихся в программах международной академической мобильности и международных научно-исследовательских и образовательных проектах.

Обратимся к рассмотрению проблемы развития общекультурных «переносимых» компетенций, а также компе-

тенций, связанных с овладением языками, в ходе участия студентов вуза в литературных проектах, посвященных современным американской и британской национальным литературам.

Международные образовательные проекты осуществляются Тульским государственным педагогическим университетом им. Л. Н. Толстого в сотрудничестве с зарубежными общественными организациями, в частности, американской общественной организацией из штата Нью-Йорк — альянсом «Олбани-Тула», итальянской общественной организацией «Друзья школы» (CIAS, Италия, г. Рим).

Международный проект, посвященный итальянской литературе, проводился в университете в 2008 году как литературный конкурс для российских студентов, знакомых с произведениями известного итальянского писателя, драматурга, эссеиста Алессандро Барикко, романиста, называемого символом итальянской литературы конца XX века. Итальянские студенты писали сочинения-эссе по произведениям Татьяны Толстой. Цель международного проекта, осуществленного на основании программы в области молодежных обменов между РФ и Итальянской Республикой, — знакомство российских и итальянских студентов с произведениями национальных литератур России и Италии, развитие иноязычных письменных навыков через написание эссе, основанных на прочитанных ими художественных произведениях А. Барикко и Т. Н. Толстой в переводе.

В проекте, посвященном современной американской литературе, реализуемом с 1997 года, приняло участие более 450 студентов, изучающих в университете английский язык в качестве первого иностранного, второго иностранного, дополнительной специальности или в качестве общеобразовательного предмета. Целью настоящего международного литературного проекта является знакомство студентов университета с современной американской литературой и развитие иноязычных письменных навыков

через написание эссе, основанных на прочитанных учащимися аутентичных художественных произведениях.

Таким образом, участие студентов университета в международных литературных образовательных проектах может способствовать развитию ряда важнейших вышеуказанных общекультурных компетенций личности — аналитического, синтетического и критического мышления, формируемого через прочтение и осмысление современных литературных текстов, осознание мироощущения и национального характера, угадываемого в них; овладение иностранным языком, умениями письменной коммуникации на изучаемом иностранном языке и др.

Остановимся на данных актуальных вопросах современного педагогического образования подробнее. В условиях модернизации содержания образования и методики образовательной деятельности как средней, так и высшей школы многие «вечные» вопросы методики преподавания в высшей школе предстают в новом свете. Переход на новые стандарты образования, изменение приоритетов современного филологического образования подводят педагогов к необходимости поиска новых подходов к преподаванию и изучению иностранных языков, направленных на приобретение учащимися компетенциями, полезными в их дальнейшей самостоятельной работе над языком и в развитии самостоятельной критической мысли. Компетентно-деятельностный подход к обучению предполагает значимую роль преподавателя в организации учебной и внеучебной деятельности учащихся: «The teacher is still very important in guiding students and helping them to appropriate the tools of thinking and techniques of the various educational disciplines. Experiential learning must not focus on learning to the neglect of teaching» [3].

Одной из важных проблем современного педагогического языкового образования является вопрос о включении художественных текстов в учебные курсы, направленные на развитие речевых навыков на иностранном языке. В условиях современного учебного процесса, когда главным становится достижение определенного уровня коммуникативной компетенции на иностранном языке, вопросы о целесообразности включения трудных для освоения не прагматических аутентичных текстов ставятся специалистами все чаще и чаще. Следует принять во внимание и тот факт, что многие носители родного языка обходятся без чтения художественной литературы и, тем не менее, достигают поставленных коммуникативных целей в своей деятельности.

Модернизация образования, осуществляемая в настоящее время в нашей стране, подразумевает сокращение объема обязательного для усвоения учащимися содержания и изменение методов и технологий освоения ими минимизированного содержания обучения. Главной особенностью компетентно-деятельностного подхода является его ориентация на результат обучения: формирование у обучающихся комплекса различных компетенций: языковой, речевой, социокультурной, учебно-познава-

тельной и компенсаторной, направленных на решение определенных задач в качественно-продуктивной деятельности.

Следует подчеркнуть, что термин «компетенция» близок занимающимся иностранными языками еще и тем, что он был введен в научный обиход Ноамом Хомским в генеративной грамматике для обозначения способности индивидуума, необходимой ему для выполнения языковой деятельности на родном языке. Согласно Н. Хомскому, компетентный говорящий / слушающий должен: уметь образовывать предложения / понимать речь и иметь способность суждения о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство / различие в значении двух предложений [1].

Возвращаясь к пониманию содержания понятия «компетенция» в современной трактовке в языковом образовании, необходимо сказать, что выделенные компетенции (языковая, речевая, социокультурная, учебно-познавательная и компенсаторная) обладают следующими качествами: многофункциональностью, интегративностью, междисциплинарностью, надпредметностью и многомерностью.

В связи со сказанным перед преподавателями вузов неизбежно встает вопрос о целесообразности включения в учебные программы, имеющие коммуникативную направленность, аутентичных художественных текстов, сложных по композиции и семантике, «трудных» для понимания, неадаптированных под прагматические цели, часто далеких для учащихся по времени создания, социокультурному, страноведческому контексту и многим другим факторам. Осмысление данной проблемы современного языкового образования подводит нас к необходимости создания вокруг подобных серьезных аутентичных текстов международных образовательных программ, нацеленных на самостоятельное овладение студентами языковым и литературно-стилистическим текстовым материалом.

Внедрение во внеучебную университетскую деятельность данных международных образовательных программ (международных литературных проектов, конкурсов) позволяет успешно расширить многие собственно педагогические задачи, такие как: повышение эффективности познавательной деятельности студентов; широкое внедрение принципа интерактивности, построение индивидуальной образовательной траектории учащихся, а также реализовать полученные знания в рамках письменного речевого общения в широком лингвокультурном аспекте. Подчеркнем, что реализация подобных образовательных проектов предполагает взаимодействие педагогов и учащихся при планировании и осуществлении подобных проектов, нацеленных на развитие общекультурных компетенций, поскольку, согласно мнения ирландских педагогов Анны Джордан и Орисона Карлайла, «It is important therefore that any approach to experiential and competence-based learning allows room for the roles of both teacher and student in any field of knowledge to engage in a shared and creative exploration of meaning» [3].



Кратко суммируем основные аспекты, связанные с развитием ряда общекультурных компетенций, достижению которых, по нашим наблюдениям, способствует участие в международном литературном проекте, краткая история которого изложена выше.

Во-первых, художественные тексты представляют собой важный аутентичный материал — написаны носителями языка не в учебных целях (формирование «вторичной языковой личности»), обучающийся получает доступ к «настоящему», не упрощенному, не специально созданному в учебных целях языковому произведению. Во-вторых, современная художественная литература поднимает многоаспектные комплексные проблемы (формирование междисциплинарных, межпредметных, надпредметных компетенций); литературно-художественные тексты многофункциональны (созданы для развлечения, наслаждения словом; как правило, имеют занимательный сюжет; предполагают философское обобщение по прочтении и т. д.). В-третьих, современные художественные тексты на английском языке предоставляют возможность «погружения» в языковую среду, дают «доступ» к различным географическим регионам и историческим эпохам, позволяют проникнуть в разную социальную среду, осознать сущность «другого» мироощущения и национального характера, подойти к серьезным этическим размышлениям. Таким образом, на основе индивидуальной работы учащихся с подобными текстами происходит формирование их социокультурной и лингвострановедческой компетенции.

Осмысление результатов осуществления проекта в течение ряда лет позволяют нам прийти к выводам о том, что знакомство учащихся с современной аутентичной американской художественной литературой увеличивает словарный запас студентов как языковых, так и неязыковых специальностей, «поддерживает» их языковые навыки в условиях отсутствия языковой среды. Организация самостоятельной работы учащихся над аутентичными литературными текстами помогает проводить рецептивные навыки в продуктивные, создает естественный контекст для

лексических и грамматических явлений. Произведения художественной литературы традиционно содержат образцы различных функциональных стилей и индивидуальной речи, значимых для формирования языковой и речевой компетенций, и, безусловно, могут служить как своеобразный «мостик» для развития навыков дискуссии, устной и письменной коммуникации.

Известно, что процесс овладения языком концентрируется на правилах и на изучении языка как социо-семантической системы. Данный процесс аналитичен, представляет собой последовательность логических шагов и, на личном уровне, достаточно поверхностен. Чтение художественной литературы позволяет перейти от механического изучения языковой системы к целостному, холистическому восприятию «языка в действии», обусловливающему формирование компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. При условии дополнения литературно-художественного текста другими материалами: визуальными, видео, аудио, появляется возможность установления связи с другими видами искусства: музыкой, живописью и т. п., что способствует созданию эмоционального сопряжения учащихся с изучаемым аутентичным текстом, ослабляет «холодность» печатного слова.

Участие в международном литературном конкурсе — проекте, предполагающем самостоятельное знакомство учащихся с аутентичным литературно-художественным текстом, кроме того способствует активизации знаний, навыков и компетенций, уже сформированных в рамках учебных курсов, дисциплин и модулей: развивает такие общие компетенции как способность работать в команде, лидерские качества, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции.

Развитие способности формирования собственных суждений о прочитанных текстах связано с выработкой вышеупомянутых общекультурных компетенций, совершенствует коммуникативные способности учащихся, критическое мышление, укрепляет межпредметные и надпредметные связи.

#### Литература:

1. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965
2. Future Fit: preparing graduates for the world of work. URL: [http://www.cbi.org.uk/media/1121435/cbi\\_uuk\\_future\\_fit.pdf](http://www.cbi.org.uk/media/1121435/cbi_uuk_future_fit.pdf)
3. Jordan, A., Carlile O., Stack A. *Approaches to Learning: A guide for Teachers*. Open University Press, 2008
4. *Tuning Russia: Towards Comparability of Higher Education Programs* — Bilbao, University of Deusto Press, 2013, 171 p.
5. Wilson, J. P. (ed.) *Human Resource Development: Learning and Training for individuals*. London: Kogan Page, 2005

## Национальный танец хака как отражение национальной культуры Новой Зеландии

Бобкова Анастасия Алексеевна, студент;

Иванова Светлана Юрьевна, ассистент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Издавна люди отдавали большое предпочтение танцам, в особенности ритуальным. Это связано с тем, что именно в этом виде искусства наиболее полно, эмоционально выражаются мысли, чувства танцующих, их представления о мире, в котором они живут. Нельзя не отметить и тот факт, что ритуальные танцы исполняются под музыку определенного ритма, в него включены особые ритмичные движения, выполняющие ту или иную функцию в танце. В большинстве случаев ритуальный танец сопровождается пением, большую роль играет мимика. Танцующие тщательно подбирают костюмы, начиная от цвета и заканчивая аксессуарами. При этом достаточно часто используются природные материалы. В толковом словаре дается такое определение существительного «танец»:

1. Искусство пластических и ритмических движений тела;
2. Ряд таких движений, исполняемых в собственном темпе и ритме в такт музыке, а также музыкальное произведение в ритме и стиле таких движений;
3. Множественное. Увеселительное собрание, вечер, на котором танцуют.

Эта статья затрагивает одну из популярных в наши дни старинную традицию аборигенов Новой Зеландии — Хака. Что же такое Хака? Это целый ритуал, боевой танец новозеландских маори сочиненный рангатиной (титул вождей с 19 века и по сегодняшний день, наследственных среди народа маори в Новой Зеландии). Капа Хака (полное название танца) — это древний яростный ритуальный боевой танец, исполняемый в крайней степени экспрессии, с дикой и неистовой, практически животной страстью. Воины племени майори исполняли его перед боем. По замечаниям искусствоведов, ученых-историков, на основании изучения различных источников, известно, что он вводил их в такое состояние, что в битве их не брало никакое оружие, враги их слепли и глохли, сила их становилась нечеловеческой, как будто многие поколения давно ушедших, но призванных Хакой и восставших из могил воинов, вселялась в тех, кто исполнял этот танец, и остановить их не могло уже ничто. Ужимки, гримасы, высунутые языки, выпученные глаза — внешние атрибуты также обладают невероятной силой. Они заставляли притихнуть врагов, вселяли в них тревогу и напряжение и буквально



Рис. 1. Движения

наводили ужас. Но спустя некоторое время этот танец приобрел другое, совершенно противоположное назначение: Хаку стали использовать и в мирных целях, рассказывая посредством ее о маорийских традициях и верованиях.

Сегодня существует много различных версий этого традиционного танца: это не только мужской танец, сопровождаемый недружелюбными выкриками, исполняемый в крайней экспрессии, но и есть его женское направление. Женская Хака сочетает в себе исполнение танца с замысловатыми движениями и жонглирования шаров на веревках. Хака в исполнении женщин намного спокойнее, чем мужская. В современном мире из чисто военного танца Хака переродилась в ритуальный и стала визитной карточкой Новой Зеландии, национальной команды по регби. Изменяется и мотив нынешнего исполнения танца: это средство и способ для новозеландцев мысленно собраться и настроиться, забыть обо всем, что не касается игры. Современная Хака — это не средство для устрашения врагов, в нем выражается желание спортсменов стать победителями, защитить и отстоять честь

своей страны. О том, что новозеландцы собираются делать с противником, красноречиво говорит один из жестов Хаки: движение ладони, перерезающее горло.

Исполнение Хака в Новой Зеландии предваряет торжественные мероприятия, используется на приемах, исполняется учащимися образовательных учреждений. Большая часть школ этой страны имеют свои собственные, не похожие друг на друга Капа Хака группы, а некоторые из них даже организовали школы Хака, в которых занимаются все без исключения обучающиеся в данных учреждениях девочки.

Интересен текст ритуала, один из примеров которого мне хочется привести в своей работе. Перед тем, как начать Хака, ведущий обычно призывает к вниманию:

Taringawhakarongo!	Слушайте все!
Kia rite!	Будьте готовы!
Kia rite!	Соберитесь!
Kiamau!	Крепко держитесь!
Hi!	Аха!

После этого исполняется сам текст:

Ka mate, ka mate! kaora! kaora!	Это смерть, это смерть! Это жизнь, это жизнь!
Ka mate! ka mate! kaora! kaora!	Я мертв, я мертв! Я жив, я жив!
Tēneitē tangatā pūhuru hūru	Вот он, абсолютный сверхчеловек
Nānaneitīkimaiwhakawhititērā	Кто подарил сияющее солнце
Ā, upane! kaupane!	Вместе! Держитесь вместе!
Ā, upane, kaupane, whititērā!	Сделай шаг вверх, вверх до конца, солнце сияет!
Hi!	Аха!

В спортивном мире предматчевое исполнение Хаки игроками Новой Зеландии, стало достоянием мировой спортивной культуры. Такие сборные, как Фиджи или Самоа, исполняют свои танцы. Может быть, это модное направление станет в будущем обязательным атрибутом любых спортивных мероприятий. Об этом свидетельствует широкое распространение Хаки. Высшая школа Eules Trinity штата Техас обычно исполняет Хаку до и после каждой своей спортивной игры. Оркестр Walter Hines проводит ритуал Хака в конце первого тайма во время каждого футбольного матча как вызов противостоящей группы футбольной команде. Тренер Шон Каллахан из средней школы Argmwood штата Флорида решил принять Хака для игроков своей команды в начале каждой игры. Цель этого нововведения заключается в том, чтобы показать свою смелость противнику, а также единство и общее желание игроков команды выиграть еще один чемпионат штата. Federal Way High School островов Тихого океана исполняет Капа Хаку каждый год во время проведения крупномасштабных не только спортивных, но и культурных мероприятий.

Нельзя не отметить и тот факт, что Хака занесена в книгу рекордов Гиннеса. На странице 88 упоминается, что

3 сентября 2005 года 2200 человек «совершили» самую большую Хака на площади Федерации Австралийского города Мельбурн.

20 миллионов просмотров были зафиксированы в 2016 году пользователями Интернет. Люди не смогли остаться равнодушными к видео, на котором был представлен танец маори на свадьбе Aaliyah and Benjamin Armstron. Невеста сказала, что Хака была исполнена в знак уважения со стороны шафера будущего мужа, а не с целью запугать семью, как это комментировали в социальных сетях. Почти три минуты длился этот видеоролик, который закончился очень ярко, эмоционально, что и привлекло такой массовый просмотр.

Такое широкое использование Хака в культуре Западных стран свидетельствует о том, что традиционный танец маори не теряет своей актуальности в современном мире. Исполнение ритуала свидетельствует о том, что Хака является неотъемлемой частью современной культуры, а также, по мнению исполнителей и участников Хаки, подтверждает важность и значимость проводимых общественных мероприятий.

#### Литература:

1. Хака // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Хака> (дата обращения: 27.04.2016).
2. Хака // dagich. URL: <http://www.dagich.ru/post177497845> (дата обращения: 27.04.2016).

3. Ка-матэ или Хака — традиционный танец // ayurvedaplus. URL: <http://www.ayurvedaplus.ru/articles/29888/253142/> (дата обращения: 27.04.2016).
4. Хака новозеландских регбистов // sports. URL: <http://www.sports.ru/tribuna/blogs/danablog/49863.html> (дата обращения: 27.04.2016).

## Использование исследовательского инструментария филологии в познании англоязычной культуры (на материале произведений Дж. Фаулза)

Бочарова Ирина Владимировна, магистрант

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Культура любого народа — это его наследие, зеркало, через которое можно рассмотреть все его грани и аспекты сквозь время; это своеобразный дневник, в котором записана вся его история. Она не статична, а меняется и развивается вместе с народом. Каждая культура — совокупность достижений человечества в области общественно-интеллектуальных и производственных отношений, памятников литературы, искусства, архитектуры и т. п., относящихся к одному времени, определенной территории; искусственно созданный человеком мир, жизнь в котором определяется его — человека — идеалами. Данное понятие используется для характеристики определенных исторических эпох, конкретных обществ, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни.

Англоязычная культура характерна для англоязычного сообщества с присущими ей национальными особенностями в выражении каких-либо идей, проявлении интересов, религиозных убеждений, в выработке и проявлении нравственных норм поведения и отношений с людьми. Данные особенности могут быть выражены и раскрыты не только в самобытных костюмах, местной кухне, архитектурных сооружениях, фольклоре, но и в произведениях писателей, которые являются составляющей данного национального сообщества и присущей ему культуры.

Как отмечает исследователь А.Т. Хроленко, «любой текст невозможно изъять из мира культуры, вне которого они теряют свою значимость» [12, с. 40]. Данное положение разделяют исследователи текста А.С. Аверинцев, И.В. Арнольд, Ю.М. Лотман, Н.С. Болотнова, согласно мнению которых филология дает возможность раскрыть культуру через язык и изучение текстов.

В настоящее время не существует однозначного определения понятия «текста». Н.С. Болотнова определяет текст как единицу речи, «коммуникативно ориентированное, концептуально обусловленное речевое произведение, имеющее стилистическую маркированность, обладающее информативно-смысловую и прагматическую сущностью» [3, с. 58]. Ю.М. Лотман к текстам относит «любые произведения искусства: поэмы, картины, симфонии, архитектурные ансамбли» [2, с. 38]. Таким об-

разом, текстом может быть любое целоформленное художественное либо литературно-художественное произведение, которое включает в себе некоторую информацию, определенный смысл, обладает художественным единством.

Каждый текст изучается посредством исследовательского инструментария, в который входят различные филологические и общенаучные методы. А.Т. Хроленко во «Введении в филологию» выделяет мотивный метод; метод, близкий к эксперименту; биографический; интертекстовый анализ; контент-анализ и другие [12].

Для познания англоязычной культуры, отраженной в романе Джона Фаулза «Любовница французского лейтенанта» (*The French Lieutenant's Woman*), мы обратились к одному из эффективных филологических методов исследования — методу интертекстового анализа. Одно из положений, на котором базируется интертекстуальность, гласит, что абсолютно каждый текст представляет собой совокупность межтекстовых связей и отношений, которая и является интертекстом [там же, с. 154]. В.П. Москвин в статье «Методика интертекстуального анализа» отмечает, что данный метод зачастую используется для выявления межтекстовых ассоциативных связей и фигур интертекста. К последним он относит различные виды цитирования, текстовую аппликацию, аллюзии, парафраз, крылатые выражения и цитаты [8, с. 116]. А.И. Горшков под межтекстовыми связями рассматривает «содержащиеся в конкретном тексте выраженные с помощью определенных словесных приемов отсылки к другому конкретному тексту (или текстам)» [6].

Исследователь англоязычного текста И.В. Гюббенет среди фигур интертекста в первую очередь выделяет аллюзии, цитаты и реалии. Она объясняет это тем, что данные средства наиболее ощутимы в тексте и на них сложнее не обратить внимания, хотя последние являются наиболее трудными для интерпретации [5].

Обращаясь к изучению романа Дж. Фаулза *The French Lieutenant's Woman*, следует обратить внимание на интерес автора к воссозданию художественного пространства викторианской эпохи. Выбор викторианства может быть обусловлен тем, что данная эпоха является одной



из наиболее значимых для английского народа — приобретение Англией статуса великой колониальной державы, формирование понятий национальной идеи и идентичности. В подтверждение сказанного целесообразно привести мнение Н.А. Соловьевой, согласно которому именно в викторианской литературе наиболее полно отражены духовные ценности английского народа, их влияние на формирование «социального и политического развития Англии со всеми сложностями и противоречиями, открытиями и просчетами» [9].

В данном романе викторианство выступает как образный прецедентный текст. Отметим, что в соответствии с концепцией Ю.Н. Караулова, под прецедентным текстом понимается текст, который хорошо известен языковой личности, включая ее окружение, предшественников и современников [7, с. 216].

Писатель стремится не только воссоздать классические образы викторианства, но и найти в культурном историческом прошлом то, что было утрачено до настоящего времени. Нельзя не обратить внимание на эпитафии, которые автор использует в начале каждой главы романа. Согласно И.В. Арнольд, под эпитафией понимается «цитата или изречение, включенные между названием текста и его началом, иносказательно интерпретирующие текст как бы от лица другого автора «другим голосом». Консти- туирующими признаками эпитафии являются его диалогичность, интертекстуальность и эстетическая и эйдологическая (идейно-тематическая) функции» [1, с. 8].

Дж. Фаулз ссылается на известных писателей, поэтов и ученых прошлого и позапрошлого столетий: Т. Гарди, Ч. Дарвина, К. Нортона, Э. Ройстона Пайка, А. Теннисона, Л. Стивена, М. Арнольда, А.Х. Клаффа, У. Барнса, К. Маркса, Дж. Остин, д-ра Дж. Саймона, У. Манчестера, Дж.М. Янга, Ф. Энгельса, Дж.Г. Ньюмена, М. Гарденера и других. Использование эпитафий можно объяснить стремлением писателя увеличить исторический фон произведения для более эмоционального погружения в викторианство, конкретизации эпохи, более яркого описания проблем того времени, а также создания ярких сюжетных разветвлений и образов героев.

В качестве примера можно рассмотреть второй эпитафию к третьей главе, где автор уже заранее сообщает читателю, что время, которое проживают его герои — 50-е годы XIX столетия — лучший период для молодежи Англии, заинтересованной в развитии науки: «*Of all decades in our history, a wise man would choose the eighteen-fifties to be young in*», G.M. Young, *Portrait of an Age* [13, p. 17]. Именно на 50-е годы XIX века приходится расцвет британской промышленности, науки и культуры.

Эпитафия к девятой главе является характерологическим. Через него Дж. Фаулз раскрывает одну из черт характера главной героини — Сары Вудраф. Сара — это не просто презентация определенного типа личности конкретного периода английской истории, это переломный момент двух эпох. Большинство людей викторианства были зажатые в тисках моральных устоев, Сара же явля-

ется воплощением противостояния старым стандартам, стремлением к свободе, борьбе за независимость и новизну: «*...this heart, I know, To be long lov'd was never fram'd; But something in its depths doth glow Too strange, too restless, too untamed*», *Matthew Arnold, «A Farewell»* [13, p. 56].

Таким образом, эпитафии в романе служат средством литературной коммуникации, направленным на создание диалога с читателем, заключая в себе определенную информацию о викторианской эпохе, помогая читателям лучше познать англоязычную культуру, а также обуславливают коммуникативное пространство текста романа.

Особенности культуры эпохи викторианства можно выявить посредством изучения художественного пространства романа, воссозданного автором. Здесь особая роль отведена топонимам, которые можно отнести к интертекстуальным включениям [5]. В качестве примера можно выбрать первые строки произведения: «*An easterly is the most disagreeable wind in Lyme Bay...the small but ancient eponym of the inbite, one incisively sharp and blustery morning...*» [13, p. 9]. Лайм-Риджис — это небольшой городок на западе графства Дорсет, который вызывает интерес у приезжих своими скалами. Биография писателя также связана с этим местом — Фаулз прожил там большую часть своей жизни. Данное описание выбрано автором для образования фона, на котором будет разворачиваться повествование. Писатель помещает своих героев в определенную среду, заранее предопределяя дальнейшее развитие их характеров и сам ход событий. Выбор данной местности связан и с тем, что со временем небольшие города с трудом «выживали» под давлением развития новых веяний в области технологий. Именно такие города, как Лайм-Риджис, становились отголосками старой культуры, претерпевающими и переживающими определенные изменения. Через героев романа, проживающих вдали от цивилизации, автор демонстрирует их пребывание в единении с природой, состояние, которое не подвержено каким-либо изменениям.

Аллюзия — еще одно из средств, подтверждающих связь языка и культуры. И.В. Арнольд определяет аллюзию как «прием употребления какого-нибудь имени или названия, намекающего на известный литературный или историко-культурный факт» [2, с. 45]. В «Любовнице французского лейтенанта» Дж. Фаулз чаще всего использует мифологические аллюзии, обращаясь к древнегреческим мифам об Одиссее, Тезее, Эдипе, сравнивая главных героев романа — Сару Вудраф и Чарльза Смита — с персонажами из мифов.

Так, мифологической аллюзией можно считать авторское сравнение Сары Вудраф со сфинксом (миф об Эдипе). Во время разговора с Чарльзом Гарри Монтегю, его повелительный, занимавшийся финансовыми делами, настаивал на необходимости встречи с Сарой: «*You must question the Sphinx. As long as you bear in mind what happened to those who failed to solve the enigma*» (Fowles J., 2005:

420). Согласно цитируемому мифу, в наказание жителям города Фивы был наслан сфинкс, и каждому, кто хотел попасть в этот город, нужно было разгадать загадки.

Важно отметить использование Дж. Фаулзом крылатых выражений. Под ними понимают «широкоупотребительные меткие слова, образные выражения, изречения исторических лиц, краткие цитаты, имена мифологических и литературных персонажей, ставшие нарицательными» [4]. Каждой культуре свойственны свои крылатые выражения. В качестве примера можно обратиться к следующим предложениям: *His listener felt needed, and a girl who feels needed is already a quarter way in love*» [13, p. 131];

*«Like so many daughters of rich parents, before and since, she had been given no talent except that of conventional good taste... that is, she knew how to spend a great deal of money in dressmakers», milliners» and furniture shop. That was her province; and since it was her only real one, she did not like it encroached upon*» [13, p. 186].

В данных текстах можно проследить ироничное представление о девушках из богатых семей, их поведении в обществе — мнения, которые стали стереотипными. Считалось, что для данных девушек был характерен ос-

новной талант — способность тратить много денег на платья и прочие женские слабости. По мнению Ж. Е. Фомичевой, «текстовые цитации как средство воплощения ассоциативной иронии участвуют в создании образов произведения, служат способом выражения авторской характеристики персонажей, мировоззрения автора. При этом текстовые цитации, включаясь в стилистическую систему романа, подвергаются переосмыслению. Под воздействием внутритекстовых интегративных отношений они семантически видоизменяются и конкретизируются, получают дополнительные смыслы» [11, с. 70].

Подводя итоги, следует отметить, что англоязычная культура может быть наиболее колоритно раскрыта через использование исследовательского инструментария филологии — изучение межтекстовых связей и фигур интертекста, к которым следует отнести цитаты, аллюзии, эпиграфы, фразеологизмы, топонимы, сравнения. Именно данные средства делают текст более насыщенным и «многомерным». Взаимодействие цитирующего и прецедентных текстов представляет собой своеобразный источник информации о культуре описываемого общества и эпохи, раскрывающий разные аспекты воссоздаваемого автором художественного мира произведения.

#### Литература:

1. Арнольд, И. В. Герменевтика эпиграфа / И. В. Арнольд // Слово — Высказывание — Дискурс: Международный сборник научных статей / Под ред. А. А. Харьковской. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004. — с. 8–15.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. — М.: Изд-во «Флинта», 2002. — 384 с.
3. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста: Учеб. пособие / Н. С. Болотнова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 520 с.
4. Большая Советская энциклопедия (БСЭ), 2001–2012. URL: <http://gatchina3000.ru/great-soviet-encyclopedia/bse/066/771.htm>.
5. Гюббенет, И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста / И. В. Гюббенет. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 205 с.
6. Дали, Н. Стилистика, 2010. URL: <http://www.proza.ru/2010/05/22/783>.
7. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М., 1987. — 264 с.
8. Москвин, В. П. Методика интертекстуального анализа / В. П. Москвин. — Волгоград, 2015.
9. Соловьева, Н. А. История зарубежной литературы XIX века: Учебное пособие / Н. А. Соловьева, В. И. Грешных, А. А. Дружинина и др.; Под ред. Н. А. Соловьевой. — М.: Высш. шк., 2007. — 656 с. URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/soloveva-viktorianstvo.htm>.
10. Толковый словарь Ожегова. Энциклопедии и Словари [Электронный ресурс]. 2009–2015. URL: <http://enc-dic.com/ozhegov/Tekst-35151/>.
11. Фомичева, Ж. Е. О средствах выражения иронии в романе Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта» // Текстобразующие потенции языковых единиц: Межвузовский сборник научных трудов. — Тула: Издательство ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1997. — с. 70–77.
12. Хроленко, А. Т. Введение в филологию: Учеб. пособие / А. Т. Хроленко. — М.: Флинта: Наука, 2015. — 252 с.
13. Fowles, John. *The French Lieutenant's Woman*. L.: RandomHouse, 2005. — 464 p.

## Репрезентация негативных эмоций «гнев» и «горе» в произведениях А. С. Пушкина

Ван Шупин, аспирант;

Герасименко Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

В данной статье рассматривается выражение негативных эмоций «гнев» и «горе» посредством эмотивной лексики. С опорой на классификацию В. И. Шаховского было выделено три типа лексики, выражающей эмоции человека: 1) лексика, называющая эмоции; 2) лексика, описывающая эмоции; 3) лексика, где сама эмоция не называется, но манифестируется в семантике слова. Материалом для анализа были выбраны произведения А. С. Пушкина в силу того, что в них отмечена особая эмоциональность языка.

**Ключевые слова:** эмоция «гнев»; эмоция «горе»; лингвистическая репрезентация эмоций; эмотивная лексика.

Чувства и эмоции — важнейшие составляющие полноценной жизни человека. Эмоциональные процессы, как форма отражения действительности, изучаются всевозможными науками: психологией, медициной, философией, лингвистикой. Особый интерес к эмоциональной стороне речи, к способам и формам выражения чувств и эмоций в тексте, к гендерным проявлениям эмоций в языке наблюдается со стороны лингвистов и психолингвистов. В лингвистике эмоции выражаются посредством языка, т. е. с помощью слов и знаков препинания.

Языковая репрезентация эмоций является важной частью языковой картины мира любого языка и занимает одно из центральных мест в современной лингвистике. И. Е. Герасименко отмечает: «Эмоции и чувства, обусловленные теми качествами предмета, которые акцентируются в нем языковым коллективом, но которые отражают не сам предмет, а отношение к нему, становятся объектом наименования» [3, с. 40].

Для выражения эмоций человек использует различные средства, такие как лексика, мимика, жесты. Наиболее ярким и интересным средством выражения эмоций является эмотивная лексика. Л. Г. Бабенко выделяет 10 базовых эмоций: гнев, горе, удивление, страх, радость, интерес, отвращение, презрение, стыд, вина» [2, с. 31]. Эмоции по своему типу подразделяются на позитивные и негативные. Психологи выделяют следующие формы негативных эмоций: гнев, горе, грусть, злость, отвращение, отчаяние, печаль, презрение, раздражение, тоска, уныние, ярость.

В данной статье рассматривается выражение эмоции «гнев» и «горе» посредством эмотивной лексики. При анализе эмотивной лексики мы используем классификацию, предложенную В. И. Шаховским, который в своей работе «Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка» выделяет три типа лексики, репрезентирующей эмоции человека:

1) лексика, называющая, обозначающая эмоции (т. е. дающая им имя);

2) лексика, описывающая эмоции и обладающая контекстуальной эмотивностью;

3) лексика, выражающая эмоции, где сама эмоция не называется, но манифестируется в семантике слова, передающей через косвенное обозначение эмоциональное состояние говорящего [6].

Рассмотрим лексическую репрезентацию эмоций «гнев» и «горе» на примерах из произведений А. С. Пушкина.

1) Лексика, номинирующая эмоции представлена в следующем отрывке из сказки поэта:

В кухне *злится* повариха,

Плачет у станка ткачиха [4, с. 312].

В данном примере эмоция прямо названа и выражена близким по значению к лексеме «гнев» глаголом «злиться». В большом толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова глаголу «злиться» соответствует следующее определение: «Испытывать злость, раздражение с примесью злобы» [1, с. 563]. Повариха гневается на свою сестру за то, что именно ее царь Салтан выбрал в жены.

*В гнев* начал он чудесить

И гонца хотел повесить [4, с. 313].

В этом примере эмоция называется своим именем. «В гнев» означает «в состоянии неистовой злобы». Гонiec принес царю дурную весть, и тот, разгневавшись, хотел казнить его.

Грусть-тоска меня съедает,

Одолела молодца:

Видеть я б хотел отца.

Лебедь князю: Вот в чем *горе!* [4, с. 325].

Здесь называется, дается имя эмоции «горе». Горе есть синоним несчастья и глубокой печали. В данном примере посредством слова «горе» «подытоживается» описание душевного состояния молодого царевича, который грустит о родном отце, не знающем о его существовании.

Слова «гнев» и «горе» в данных примерах называют, обозначают, точно передают эмоцию, испытываемую говорящим.

2) Лексика, описывающая эмоции и обладающая контекстуальной эмотивностью.

«Офицер, разгоряченный вином, игрою и смехом товарищей, почел себя жестоко обиженным и, в бешенстве схватив со стола медный шандал, пустил его в Сильвио, который едва успел отклониться от удара» [5, с. 68].

В вышеописанной ситуации эмоция «гнев» выражена с помощью описания действий. Также немаловажную роль играет словосочетание «в бешенстве». Именно оно причисляет эмоцию к определенному классу. «Схватить» в другом контексте могло бы значить «очень быстро взять в руки», но в данном примере, в связке со словосочетанием «в бешенстве», все выражение имеет смысл «быстро взять в руки в состоянии неистового гнева». Описывающая эмоции лексика в приведенном примере имеет следующую семантику: *бешенство* — «крайняя степень раздражения, неистовство» [1, с. 207].

«При сем ответе Владимир схватил себя за волосы и остался недвижим, как человек, приговоренный к смерти» [5, с. 109].

В данном примере эмоции и чувства героя выражены посредством описания особенностей жестов. Из поведения человека видно, что его постигло горе и он не в силах ничего изменить. Безысходность и глубокое горе репрезентируется каждой лексемой. Особая эмоциональная картина создается выражением «как человек, приговоренный к смерти». Данным сравнением автор открывает читателю глубину горя, постигшего Владимира. Сравнить горе Владимира можно лишь с горем человека, обреченного на смерть.

3) Лексика, выражающая эмоции, где сама эмоция не называется, но манифестируется в семантике слова, передающей через косвенное обозначение эмоциональное состояние говорящего

И царица налетела

На Чернавку: — Как ты смела

Обмануть меня? и в чем!.. [4, с. 345].

Здесь эмоция не называется прямо. Она выражена посредством слов, которые в сочетании друг с другом точно передают эмоциональный посыл, задуманный автором. Глагол «налететь» в данном контексте означает «накинуться», «напасть на кого-либо», т. е. передает действия, сопряженные с состоянием глубокого душевного возмущения, злобы, гнева. Также гневную эмоциональную

окраску монологу царицы придает ее вопрошание «Как ты смела обмануть меня?». Царица крайне возмущена, разгневана поведением своей служанки и призывает ее к ответу за свои действия.

В данном примере, также как и в предыдущем, эмоция не называется прямо:

Поп ни ест, ни пьет, ночи не спит:

Лоб у него заранее трещит [4, с. 348].

В тексте нет слова «горе» и схожих с ним по значению слов, таких как «тоска», «печаль», «скорбь». Но из контекста, а точнее из поведения персонажа сказки, можно понять, что внутри у него сильнейший психологический дискомфорт. Зная контекст, мы понимаем, что поп живет в ожидании неминуемой расплаты, и глубокое горе, поселившееся в его душе и сердце, не дает ему ни есть, ни пить, ни спать.

Основываясь на проанализированных примерах, можно дать следующие определения. Эмоция «гнев» — это реакция сильного возбуждения, возникающая в результате сильного негодования, и являющаяся ответом на внешний раздражитель. Также «гнев» можно охарактеризовать как состояние аффекта, возникающее в результате крайнего недовольства чем-либо. «Горе» — это глубокое эмоциональное переживание какого-либо события, сопровождающееся негативной эмоциональной нагрузкой. Переживая эмоцию «горе», человек внешне не выделяется из общей массы, но внутри него бушует океан чувств и переживаний. Нередко эмоции «гнев» и «горе» сопровождаются характерными жестами и мимикой.

Итак, вербализация негативных эмоций в языке осуществляется различными способами. Можно утверждать, что существует три основных типа выражения эмоций «гнев» и «горе» в русском языке, которые часто используются в художественной литературе. При этом ведущая роль в этом процессе отводится контексту.

Анализ различных типов языковой репрезентации эмоций позволяет сделать вывод о том, что реализация эмоциональных концептов в речи при помощи отдельных слов и выражений, номинирующих чувства и эмоции человека, является на сегодняшний день наиболее характерной и актуальной.

#### Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова; гл. ред. Б. М. Волин, Д. Н. Ушакова; сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушакова. — М., 1939. — Т. 3. — 1424 с.
2. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. — 184 с.
3. Герасименко, И. Е. Использование оценочной лексики во вторичной номинации: дисс... канд. филол. наук. М., 2002. — 189 с.
4. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом); текст проверен и примеч. сост. Б. В. Томашевским. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1977–1979. — Т. 3. — Поэмы. Сказки. — 1977. — 447 с.



5. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом); текст проверен и примеч. сост. Б. В. Томашевским. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1977–1979. — Т. 5. — Романы. Повести. — 1978. — 575 с.
6. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 190 с.

## Лингвокультуремы в произведениях А. Вознесенского и их переводах на французский язык

Власова Полина Сергеевна, студент;  
Комарова Антонина Валентиновна, кандидат филологических наук  
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Ни одна культура не является изолированной. Каждую культуру характеризуют две особенности: уникальность и взаимопроницаемость. Первая обеспечивает своеобразие каждой этнической культуре, вторая способствует взаимодействию и взаимообогащению культур за счет проникновения признаков одной культуры в другие. Именно такими признаками, имеющими свое языковое выражение, и являются лингвокультуремы.

Под лингвокультуремой понимается комплексная межуровневая единица, форму которой составляет единство знака, языкового значения и культурного смысла. В отличие от слова, как собственно языковой единицы, лингвокультурема включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла).

Большое значение для взаимопроникновения культур имеет межъязыковая, в особенности переводческая деятельность. Перевод помогает осуществить процесс знакомства с чужой культурой, делает ее доступной для восприятия. Проблема перевода лингвокультурем является одной из центральных в теории перевода. Примером, который красноречиво описывает все трудности, с которыми сталкиваются переводчики при передаче иноязычного текста, могут служить слова Вильгельма Гумбольдта: «Всякий перевод представляется мне, безусловно, попыткой разрешить невыполнимую задачу, ибо каждый переводчик должен разбиться об один из двух подводных камней — слишком точно придерживаться либо своего подлинника за счет вкуса и языка собственного народа, либо своеобразия собственного народа за счет языка подлинника».

Особенно ярко понятийно-предметные различия, заключенные в лингвокультуремах, проявляются при сопоставлении в разных языках, что дает возможность получить представление о культурной специфике того сообщества, язык которого мы исследуем.

Для понимания сложности перевода поэтических произведений приведем две противоположные по смыслу цитаты. Французский писатель прошлого века Эжен Мельхиор де Вогюэ, много сделавший для ознакомления западноевропейской общественности с русской литературой, сказал: «Перевод стихов с одного языка на другой всегда представляет собой огромные трудности, но он становится практически невозможным, когда речь идет о переводе с самого поэтического языка Европы на наименее поэтический европейский язык. Некоторые стихи Пушкина и Лермонтова — одни из самых прекрасных, что я знаю. Однако при переводе от них остается лишь горстка банальных мыслей, облеченных в бледные лохмотья прозы, прикрывающие их обломки». В ответ на это резкое замечание приведем слова самого А. С. Пушкина: «Поэзия проснулась под небом полуденной Франции — рифма отозвалась в романских языках».

Перевод поэтических произведений А. Вознесенского осложнен еще и неординарностью, неповторимой манерой писать и особой склонностью поэта к словотворчеству и аналогии. Переводчик Ж.-Ж. Мари, переводы которого используются в данном исследовании так писал о нем: «Voznessenski est un poète de l'analogie. Le démon de l'analogie le pousse à établir entre les fragments du réel les fameux rapports nouveaux et insolites».

Проведенное исследование показало, что авторы переводов поэтических произведений А. Вознесенского на французский язык охотнее используют метод приблизительного перевода. При передаче русских лингвокультурем на французский язык в переводных поэтических произведениях А. Вознесенского приблизительный перевод используется в 60 % случаев.

Данный способ заключается в использовании в качестве соответствия единицы, обозначающей нечто близкое (хотя и не тождественное) по сути или по функциям к иноязычной реалии. А. В. Федоров называет такой перевод «уподобляющим», «уточняемым в условиях контекста», граничащим с приблизительным обозначением».

Существование определенных аналогов между русской и французской действительностью и традициями позволяет достаточно широко использовать приблизительные эквиваленты при переводе с русского языка на французский:

А хочешь — будешь  
спать в заброшенной избушке  
(«Аве, Оза»)

Si tu veux, tu dormiras  
Dans une cabane abandonnée

Сделав семный анализ, можно прийти к выводу о полной идентичности лексем «избушка» / «cabane»: избушка: уменьшительное от «изба»: деревянный крестьянский дом; cabane: *petite maison de peu de valeur le plus souvent en bois et peut pourtant servir d'habitation*.

В стихотворении с одноименным названием А. Вознесенский обращается к иконе Суздальской Божьей Матери. В то время как у переводчика находим «*Notre Dame de Kazan*». В данном случае можно точно говорить о семантическом расхождении текстов оригинала и перевода. Автор и переводчик говорят о совершенно разных образах Божьей Матери.

Подобная ситуация происходит и в следующем отрывке:

Засвищу с высоты,  
Из Владимирской пустоши —  
Бесполезные рты  
разевайте и слушайте...  
(«Графоманы Москвы»)

Je siffle dans mes doigts  
Tel un nouveau Cartouche  
Laisser béer pour moi  
vos inutiles bouches...

В данном случае речь идет о конкретном географическом объекте. Приблизительность, по мнению автора данного исследования, неуместна. Целесообразнее было бы использовать перевод посредством транскрипции, так как в другом тексте находим «*mère de Vladimir*»

С. Влахов и С. Флорин указывают на нежелательность передачи реалий с помощью существующих в языке перевода единиц с яркой национальной окраской. Действительно, кажется странным перевод названия русского напитка «самогон» французской лексемой «*ratafia*» (*liqueur faite d'eau-de-vie sucrée dans laquelle macèrent des fruits ou bien on ajoute du jus de raisin*). В то время как «самогон» — спиртной напиток, изготавливаемый кустарным способом из хлеба, картофеля и др.:

Мама самогонщица  
Явно не смоковница...  
(«Рынок»)

C'est ma maman qui distille  
Son ratafia a du style

В стихотворении «Соловей-зимовщик» лексема «щи» не находит правильной трактовки в переводном варианте:

Свищет всенощною сонатой  
Между кухонь, бензина и щей  
Сантехнический озонатор,  
перedelкинский соловей.

Sonate de minuit il chante  
Parmi les effluves d'essence et de choux  
L'hygiéniste dépollueur  
Le rossignol de Pérédelkino.

В данном случае не осуществлена передача ядерной семы лексемы «щи» — семы «жидкость». Непонятно также, какой запах может распространять капуста, то есть, не передана эмоциональная окраска языковой единицы.

Непонятен выбор переводчиком языковой параллели в следующем случае:

Прощай, архитектура!  
Пылайте широко  
Коровники в амурах,  
Райкомы в рококо!  
«Пожар в архитектурном институте»

Adieu, architecture!  
Flambez à jamais  
Étables décorées d'amour,  
Caisses d'épargne rococo!

Прочитав следующую строку: «*Messieurs, mes maîtres, tchin-tchin!*», французские любители поэзии вряд ли поймут смысл, заключенный в лексеме оригинала «*алаверды*», которая подразумевает совершение какого-либо действия в ответ на подобное, уже совершенное действие.

Оценивая в целом приблизительный перевод как способ передачи реалий, а также принимая решение о возможности его использования в каждом конкретном случае, необходимо учитывать степень близости обозначаемых понятий, степень понятности перевода для реципиента, а также сохранность национального колорита в переводном тексте.

Следующим по частотности использования способом перевода является транскрипция. В большинстве случаев его выбор обоснован вхождением переводимых языковых единиц в толковые словари французского языка.

Подобные примеры встречаем и в поэтических текстах А. Вознесенского:

Справа — твисты и зарплаты,  
Слева — избы и закаты...  
(«Рынок»)

A droite twists et gros salaire  
A gauche isbas et grand soleil...

В данном случае можно утверждать о полном понимании смысла слова «изба» и адекватности перевода. В словаре Larousse Lexis значится следующая дефиниция: *isba (mot russe, 1815) Habitation en bois de sapin de divers peuples du nord de l'Europe ou de l'Asie*.

Еще один пример:

Слово берет тамада

Он раскачивается  
Вниз головой, как длинный маятник  
(«Аве, Оза»)

Нас интересует лексема «тамада», которую французский переводчик передал с помощью транскрипции: *La parole est au tamada X*.

Семантическое значение, зафиксированное в словаре Ожегова С.И. как «распорядитель пира» неизвестно французским читателям. В данном случае помогли бы комментарии переводчика. Но они, к сожалению, не сопровождают поэтические тексты используемых в работе изданий.

Следующими способами передачи лингвокультурем является замена видového понятия родовым и описательный перевод. Их применение считается обоснованным лишь в том случае, если в культуре носителей языка перевода имеются референты, близкие обозначаемым понятиям. Например:

Она висит среди тоски	<i>Elle flotte au milieu de notre detresse</i>
Над городом такси и святки	<i>Par dessus la ville, les noëls, les taxis.</i>

Отсутствие понятия «святки» (промежуток времени от Рождества до Крещения) обуславливает употребление лексемы «noëls». Множественное число подчеркивает количество дней.

«Нет такого слова, — отмечает А. В. Федоров, — которое не могло бы быть переведено на другой язык, хотя бы описательно» [4, с. 10].

Однако использование описательного перевода в данном случае встречается довольно редко. Так, например, в отрывке:

Глогает валокордин  
Профессор в рубашке с напуском  
отсутствие идентичного медикамента обуславливает выбор следующего варианта описательного перевода:  
*Un prof en chemise brodee*  
*Tient a deux mains son coeur malade.*

Таким образом, установленная асимметрия в передаче русских лингвокультурем в текстах оригинала и перевода свидетельствует о том, что переводной поэтический текст может рассматриваться в качестве источника информации об иной культуре лишь при сопоставлении текста оригинала и перевода. Переводная литература, не включающая в себя комментарии, сама по себе может давать искаженные представления о русской культуре.

Литература:

1. Вогюэ, Э. М. Предисловие к книге «Русский роман» [Электронный ресурс] — Режим доступа: // [http://lib.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=v\\_Ru3Mf-mJ0%3d&tabid=10459](http://lib.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=v_Ru3Mf-mJ0%3d&tabid=10459)
2. Вознесенский, А. Стихи и поэмы. — М.: Профиздат, 2001. — 304 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. — М.: Оникс, 2008. — 1328 с.
4. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ). — М.: «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. — 20 с.
5. Lexis. Dictionnaire de la langue française. — P: Larousse, 1999
6. Voznessenski, A. *La poire triangulaire* (poems traduits par J-J Marie), — P: Denoël, 1971. — 138 p.
7. Voznessenski, A. *Poèmes* (traduits par L. Robel), P: Gallimard, 1973. — 152 p.

## Место песенного фольклора в тульском свадебном обряде

Гвоздева Юлия Александровна, студент;  
Красовская Нелли Александровна, доктор филологических наук, профессор  
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Издавна песенный фольклор был неразрывно связан с каждым событием в жизни русского человека. Так и свадебный обряд не является исключением. Песней, отражавшей суть ритуала, сопровождался каждый этап свадебного действия.

Как и во всей центральной России в Тульской области подготовка к свадьбе начиналась со сватовства. В роли сватов выступали отец, мать, сестра или тетка. Сваты, по обычаю выдавали себя за людей, не причастных к сватовству, например, называли себя «купцами», спрашивая,

нет ли в доме невесты на продажу скота, хлеба или каких других продуктов? Поговорив некоторое время на посторонние темы, «купцы» признавались, что пришли сватать девушку. Родители отвечали, что нужно спросить ее саму. Невесту выводили к гостям, которые ее осматривали. Она давала или не давала согласие на сватовство, но, по существу, все решали родители.

В других случаях, когда на сватовстве присутствовал и жених, его ставили с невестой «на одну доску» друг против друга. Они целовались, и их благословляли иконой. Во время сватовства обе стороны договаривались о приданом, о количестве даров, о всех расходах на свадьбу.

В одной из тульских песен «Трава росла у ворот» колоритно изображается описанный выше ритуал сватовства: «Богатаи женихи, / Богатаи сосватали / Татьянушку Ивановну, / Сосватали не за князя, / За барина за такого. / Приданого он прося, / Приданого небольшого, / Чубарого гусака, / Белаю не гусыню, / Белаю то Татьяну» (свадебная; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

Следующим этапом свадьбы был сговор. В ряде районов он имел название «запоя» или «пропоя», так как в этот день отец «пропивал» свою дочь ее будущей родне. Гостей на сговоре было не очень много. Со стороны жениха приезжали только самые близкие ему родные: родители, крестные, братья, сестры; со стороны невесты — ее родители, крестные, братья, сестры и две ближайшие подруги. Жениха и невесту усаживали за накрытый стол рядом с ближайшими родственниками. С невестой сидела обязательно ее будущая свекровь. Девушки пели песни, посвященные невесте, жениху и гостям.

В исполнявшейся во время сговора песне «На рюмочке, на серебряной» муж и жена беседуют о перемене в доме и о снохе молодой: «Уж я сына качаю, / Перемену себе чаю. / Я такую перемену — / Сноху молодую» (свадебная величальная жениху; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

Достаточно распространенной является и певшаяся на сговоре песня «На столике самовар», в которой художественно воспроизведена обстановка сговора: «На столике самовар, / Да кто ему хозяин? / Иван-сударь хозяин. / Ко столику подходил, / стакан чаю наливал, / Татьянушке подносил» (свадебная величальная жениху; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

После сговора свадебный обряд на какое-то время приостанавливался, так как невеста должна была с помощью подруг полностью закончить подготовку своего приданого и даров для будущей родни. В этих хлопотах проходил иногда не один месяц.

После того как невеста была полностью готова к свадьбе, она приглашала подруг к себе в дом на девичник. Подруги приходили с елкой, наряженной разноцветными бумажками, шелковыми лентами, бусами, входили к невесте в дом и ставили елку на стол, воткнув в «бутылку», в пирог или подвесив ее под потолок. Вокруг елки на скатерти раскладывались вышитые рушники. Невеста и ее мать заранее готовили угощение. Невесту, нарядную, с

рушником в руках, выводили из чулана и усаживали за украшенный стол с елкой посередине. Затем исполнялись песни подруг. Иногда на девичнике родители невесты благословляли дочь. Невеста при этом трижды кланялась им в ноги и причитала: «Прости меня, благослови, родный батюшка (матушка), нареки меня счастьем и жизнью хорошей!»

В девичнических песнях запечатлевались переживания невесты, связанные с ее будущей жизнью.

Так, в одной из таких песен «Виноградьца была зелена» невеста просит батюшку не отдавать ее замуж: «Не отдавай, мой батюшка, младу замуж, / Не зрирай, мой родимый, на богатства, / Не с богатством мне жить, а с человеком» (свадебная плясовая; с. Болото, Белевский р-н, Тульская обл.).

Содержание песни «На улице дождь, дождь сильной поливает» повествует о том, как невеста, попав под дождь, думает: «Куда, младой, деться, / Куда сторониться?»

Она старается найти убежище в доме отца, но оказывается, что там ей нет места: «Милая невеста, / Здесь тебе нет места, / Еще нет приволья, / Гулять нет раздолья» (свадебная величальная жениху; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

В девичнической песне «Ой, ты, рыба-белешелка» подруги предупреждают невесту о желании жениха целовать ее: «Догадайся, Натальюшка, догадайся, / Тебе хочить Иван целовати» (свадебная величальная невесте; д. Хмелины, Чернский р-н, Тульская обл.).

День свадьбы делился на две части: довенечный и послевенечный период. Утро свадебного дня отдано было невесте, которая оплакивала свою девичью волю, находясь среди родных и подруг. Она вместе с подругами ожидала свадебного поезда. Жених, приехавший во главе целого «поезда» в несколько подвод, должен был как бы силой «захватить невесту». Девушки, окружавшие невесту с утра, ждали вместе с ней жениха. Заслышав еще издали колокольчики, кто-нибудь кричал: «Едут». В гривы лошадей, как правило, вплетались ленты, дружки жениха перевязывались рушниками. Свадебный поезд подруги невесты встречали пением. Они были уже готовы «обороняться»; одна из них держала в руках «оружие» — скалку. Затем в дом невесты входил дружка, он вводил жениха, за которым шла сваха. Их встречали песней, а девушка со скалкой заводила разговор с дружкой, требуя выкупа невесты. Дружка начинал с ней торговаться. В разговор вступали и другие подруги невесты. Дружка уговаривал девушек, давал им бутылку, но они отвечали, что невеста — о двух ногах. Дружка предлагал им две бутылки, и они, удовлетворенные, уходили. После этого жених садился за стол рядом с невестой и поднимал ее миткалевое покрывало с лица, чтобы убедиться в том, что рядом с ним сидит его невеста. При этом он вешал ей на шею бусы и целовал ее. Родители невесты и родня жениха тоже усаживались за стол, и начиналось угощение. Подруги же невесты стояли уже в сторонке и величали песнями жениха и невесту.



На свадебном пиру, когда все формы оплакивания невесты остались далеко позади, песни приобретали характер цельного, радостного величания всех участников пира. Пели их уже не подруги невесты, а «игрицы» деревни жениха, с которыми обыгрываемые расплачивались кто как мог: обычно деньгами.

На свадебном пиру сначала всегда величались основные персонажи свадьбы — жених и невеста. Например, в песне: «Ягодка-земляничка во сыром бору росла» величалась невеста, жених же упоминался в образе сокола: «Свет Аллочка хороша, / Ивановна пригожа, / Прилетел к ней сокол / Через темный лесок» (свадебная величальная невесте; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

После песен молодым следовало продолжительное обыгрывание всех гостей, начиная с самых важных и уважаемых. При выборе песни для каждого гостя принимались во внимание его возраст, семейное положение и другие конкретные признаки, характерные для его личности (скуп гость или щедр, отличался ли хорошим поведением и т. д.), но при всех различиях в содержании величальных песен для всех них общим является сам характер величания, подчеркивания в изображаемых людях только самых положительных их качеств, часто идеализированных.

Красочно изображался молодой парень в песне «Береза, береза белая, кудрява». Он красив, нарядно одет, манерно ступает. Его обаятельность в песнях распространялась даже на природу, расцветающую с его приближением: «К лугу подъезжая — / Луга зеленеют, / Со двора

съезжая — / Вся улица съя» (свадебная; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

В величальных песнях, адресованных девушкам, они сравнивались с «яблочком», «земляничкой», «рябиношкой», что видно на примере песни «Во поле рябиношка»: «Во поле рябиношка, / Во поле кудрявая / Низко к земле кланялась» (свадебная величальная невесте; д. Шульгино, Заокский р-н, Тульская обл.).

На второй день свадьбы ходили ряженые «ярку искать». Рядились пирующие со стороны невесты. Женщины одевались в мужскую одежду и наоборот. Среди ряженых были гости, переодетые в медведя, козу, цыгана, пастуха и т. п. С песнями и шутками они ходили по домам в поисках пропавшей ярки (невесты).

Когда ряженые приходили в дом жениха, невесту прятала его родственники. Гостей, пришедших на поиски ярки, не пускали в дом. Между ними завязывался разговор: «Овечку мы потеряли. У вас нет ли ее?», немного поторговавшись, назначали выкуп. Получив деньги или вино, родственники жениха выпускали ряженых в дом, где те начинали искать ярку, разыгрывая что-либо комичное.

Сыскав невесту, передавали ее жениху. После чего продолжалось веселье с песнями и плясками за свадебным столом.

Песни украшали свадебный обряд. Они отражали в своем содержании разнообразные отношения жениха и невесты, развивавшиеся от свадебного пира, а главное, отображали изменяющееся состояние невесты от начала свадьбы до ее конца.

## Эмотивность как лингвистическая категория

Герасименко Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор;

Тютрина Ольга Михайловна, магистрант

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Эмоции — специфичная форма отражения и познания действительности, так как человек при выражении эмоций является и объектом, и субъектом познания, то есть эмоции реализуют определенные мотивы человека, оказывают воздействие на адресата и, с другой стороны, интерпретируются адресатом.

Лингвистика эмоций как научная дисциплина сформировалась на стыке психологии и традиционной лингвистики. Она являлась сферой научных интересов многих ученых-лингвистов таких, как И. В. Арнольд, В. И. Шаховский, Ю. С. Степанов, Л. Г. Бабенко. Однако пока нет единого взгляда на проблему лингвистической интерпретации эмоций.

Следует разграничивать эмоциональность, связанную с психологической характеристикой субъекта, состоянием его эмоциональной сферы, и эмотивность — свойство языковых средств, употребляемых для выражения

эмоций в речевом акте и способных произвести эмоциональный эффект на слушателя или читателя. Широкий диапазон эмоций и чувств изучается филологами и лингвистами с позиции языковых средств, используемых для выражения эмоций, чувств и эмоциональной оценки говорящего и воздействия ими на эмоциональную сферу читателя или слушателя.

А. Вежбицкая создала модель толкования наименований эмоций в различных языках посредством универсальных семантических примитивов, то есть понятий, ясных интуитивно и объясняющихся без усилий. А. Вежбицкая указывает, что в описании генетически и культурно различных языков мира должны выявляться врожденные и универсальные понятия [4].

А. Вежбицкая классифицирует названия эмоций следующим образом: «1) эмоции, связанные с «плохими вещами»; 2) эмоции, связанные с «хорошими вещами»; 3)

эмоции, связанные с людьми, совершившими плохие поступки, и вызывающими негативную реакцию; 4) эмоции, связанные с размышлениями о самом себе, самооценкой; 5) эмоции, связанные с отношением к другим людям « [1, с. 241].

Сформулированные в работе А. Вежбицкой описания являются своего рода прототипическими моделями поведения или сценариями, задающими порядок репрезентативного разворачивания мыслей, желаний и чувств. Инструментом, с помощью которого автор в художественном тексте репрезентирует эмоции и чувства персонажей, являются языковые (грамматические, графические, лексические) и стилистические средства репрезентации эмоций и эмоциональных состояний.

Лексические единицы обладают эмоциональным тоном. Но он, как и эмоциональная форма лексемы, ограничен. Несмотря на то, что каждая лексема потенциально хранит в себе постоянное объединение противоречивых эмоциональных тембров, в речи в качестве эмоциональной доминанты выдвигаются определенные оттенки тона, связанного с известным символом. Эти доминантные оттенки эмоционального тона, которыми слово окутано в наиболее привычных сочетаниях или которые являются отблесками наиболее частых ассоциативных сцеплений по смежности, создают иллюзию поглощенности известного символа более или менее однородной эмоциональной окраской [5, с. 39].

По мнению И. В. Арнольд, «слово или его вариант обладает эмоциональным компонентом значения, если выражает какую-нибудь эмоцию или чувство. Эмоцией называется относительно кратковременное переживание: радость, огорчение, удовольствие, тревога, гнев, удивление, а чувством — более устойчивое отношение: любовь, ненависть, уважение и т. п.» [2, с. 80].

Отечественный психолингвист В. П. Белянин понимал под эмоционально-смысловой доминантой «систему когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира в тексте» [3, с. 57].

В. И. Шаховский в своих научных трудах отмечал, что в системе языка эмотивность является семантическим компонентом слова, в котором объективируются ее мельчайшие смыслы — эмотивные семы [7]. Она участвует в репрезентации эмоций в семантике слова. Перемещаясь в семной структуре слова, сема эмотивности может стано-

виться главной категориально-лексической или зависимой дифференциальной семой. Таким образом, эмотивная семантика может быть представлена в денотативном макрокомпоненте значения и составлять содержание семантики слова. Иными словами, эмотивная семантика вводится в статус значения.

В своих исследованиях В. И. Шаховский разграничивает три типа эмотивности слова: собственно эмотивность, эмотивность как одну из реализаций семантики слова и контекстуальную эмотивность. Соответственно, выделяются и три уровня репрезентации эмотивности: 1) эмотивное значение; 2) коннотация как компонент, сопряженный с логико-предметным компонентом значения; 3) уровень эмотивного потенциала. И. Е. Герасименко отмечает, что «коннотация, проявляющаяся в попутном значении и возникающая как разновидность (вариант) некоторого стандартного (инвариантного) значения в контекстном окружении, проясняет, формирует, стандартизирует это значение и, в конечном счете, определяет его судьбу» [6, с. 95].

В. И. Шаховским было введено понятие «эмосемы», определяемое им как «специфический вид сем, соотносимых с эмоциями говорящего и представленных в семантике слова как совокупность семантического признака «эмоция» и семных конкретизаторов «любовь», «презрение», «унижение» и др., список которых открыт и которые варьируют упомянутый семантический признак (спецификатор) в разных словах по-разному [7].

Однако, согласно И. В. Арнольд, слова, которые номинируют эмоции и чувства (*печаль, счастье, вина*), отличаются от слов, в которых эмоциональность обусловлена ассоциациями и реакциями, связанными с денотатом (*смерть, боль, гроза*). И. В. Арнольд указывает на то, что с лингвистической точки зрения это разные группы. Отношения между компонентами внутри лексического значения, отношения между вариантами внутри семантической структуры слова и синтаксические связи здесь различны. Эмоциональность, в отличие от эмоциональной лексики, здесь полностью зависит от денотативного значения, которое не стирается, а синтаксические связи обязательны [2].

Таким образом, эмотивность как особая лингвистическая категория и как компонент лексического значения слова, является интереснейшим объектом языковедческого рассмотрения и требует дальнейшего анализа.

#### Литература:

1. Апресян, Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики [Текст] / Ю. Д. Апресян. — М.: Наука, 2001. — 328 с.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык [Текст]: Учебник для вузов / И. В. Арнольд. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
3. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики [Текст]: Модели мира в литературе / В. П. Белянин. — М.: Тривола, 2000. — 248 с.
4. Вежбицкая, А. Толкование эмоциональных концептов [Текст]: Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. — М.: Русские словари, 1996. — 197 с.

5. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы [Текст]: Избранные труды / В. В. Виноградов. — М.: Наука, 1980. — 362 с.
6. Герасименко, И. Е. Коннотативная семантика единиц в аспекте гендерной лингвистики: Дисс. ... д-ра филол. наук. — М., 2009. — 429 с.
7. Шаховский, В. И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность [Текст] / В. И. Шаховский. — Сб.: Коммуникативные аспекты значения. — Волгоград: Волгр. пед. ин-т, 1990. — 349 с.

## Особенности современных неологизмов

Герасименко Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор;

Чжан Цянь, магистрант

Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Пресса является основной «средой», в которой появляются и развиваются неологизмы. Можно назвать следующие наиболее актуальные причины появления неологизмов в российской прессе:

1) неологизмы возникают как наименования новой реалии, нового предмета, нового понятия, появившегося в общественной жизни, например, *бомонд*, *маркетинг*, *менеджер*, *дайвинг*;

2) новые слова обозначают явления, которые и ранее присутствовали в повседневной жизни общества, но не имели соответствующего обозначения. Это слова типа *мафия*, *рэкет*, *отказник* («тот, кто отказывается от исполнения своих обязанностей, в частности, от службы в армии»);

3) новое слово является более удобным обозначением того, что прежде называлось при помощи словосочетания (*рейтинг* «положение фирмы, политического деятеля, передачи в списке себе подобных»; *брифинг* «короткое интервью для группы журналистов, которое делается обычно официальным лицом или какой-либо высшей инстанцией»; *имидж* — «образ, слагаемый внешностью, манерами, поступками, который создает телеведущий, политический деятель, фотомодель» и др.);

4) новые слова возникают в результате необходимости подчеркнуть частичное изменение социальной роли предмета в меняющемся социуме (*офис* «контора, служебное помещение», *инаугурация* «церемония официального вступления президента в должность», *босс* — «начальник», *сбербанк* «прежде сберкассы»).

Восприятие текста и эффекты его воздействия во многом зависят от типа воспринимающей аудитории. Влияние текста будет наиболее эффективным и коммуникационно результативным, если он подготовлен с учетом особенностей мировоззрения адресата, его идейных установок и взглядов.

Значимым критерием типологии аудитории является возрастная характеристика. Например, люди старшего возраста, как правило, консервативны. К разного рода новациям они относятся с большой долей недоверия, им дологи воспоминания о прошлом. Критику недавней истории

они воспринимают как личное оскорбление. Эту психологическую особенность пожилых людей учитывают журналисты, использующие соответствующую лексику, минимально применяющие неологизмы и иноязычные выражения.

В отличие от людей старшего возраста молодежь — наиболее динамичная по характеру и взглядам часть общества. В общении с ней важен эмоциональный посыл. Молодежь легко воспринимает новые, свежие идеи, у нее собственные, нетрадиционные кумиры, свой стиль поведения и своя лексика. Особенно привлекают внимание молодежи иноязычные заимствования и современный сленг — неологизмы, которые создают впечатление приобщения содержания контента российской прессы к мировой культуре. «Дресс код», «офис», «ОК», «коммент», «топ-менеджер» — привычные слова для любого современного человека, в действительности являющиеся калькой или переводом с английского языка.

Как пишет, И. Е. Герасименко, «сленг — кладезь метафор и потенциал экспрессии. «Крыша поехала» — выражение, появившееся в одном из жаргонов и попавшее в сленг. В сленге повышаются синтагматические возможности лексемы: *крыша* «течет», «отъезжает», «улетает». Ассоциативные импульсы, исходящие из этих выражений, пополняют набор коннотаций, и *психиатр* становится «кровельщиком», а «психиатрическая практика» — «кровельными работами».

Сленг быстрее других языковых пластов отражает тенденцию «формальной экономичности» слов, которая особенно сильно заметна в разговорной речи. Не случайно термины «арго» и «жаргон» уступают место более краткому, односложному термину «сленг» [1, с. 27].

Среди появляющихся сегодня форм и способов общения особенно популярным у молодежи является Интернет, поскольку это современный, быстрый и доступный способ коммуникации. Интернет является самым ярким примером мультикультурного средства массовой коммуникации: здесь представлены все виды культур, традиций, трендов и идей. Молодые люди в развитых странах уже давно перестали пользоваться телевидением и газетами

для получения информации. Все они являются активными пользователями миллиона сайтов, на каждом из которых можно найти необходимую информацию.

Заимствования из Сети — это традиционный канал появления неологизмов. Так, в 2014 году одной из самых модных соцсетей стал Инстаграм, который привнес в русский язык слова «*лук*», «*лифтолук*», «*туалетолук*», «*дакфейс*», а также «*селфи*», ставшее словом 2013 года по версии Оксфордского словаря [2].

Анализ современных неологизмов показывает, что стандартизированные элементы словообразования отошли сегодня на второй план, уступая место экспрессии и эмоциональности. «В последние годы этот процесс становится более интенсивным: кроме просторечий и разговорных слов, в литературный язык проникает молодежный жаргон (сленг) как наиболее экспрессивный и стилистически маркированный тип неофициальной речи» [1, с. 28]. Характерными чертами языка современности стали американизация, следование речевой моде, сознательный отход от литературной нормы. Ведущими свойствами являются интертекстуальность, ирония и языковая игра. Частое применение данных приемов ведет к интенсивному образованию и употреблению неологизмов.

Литература:

1. Герасименко, И.Е. Экспрессивно-суггестивный потенциал разговорной лексики // Сб. материалов III региональной науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей и молодых ученых «Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее» / Отв. ред. О.Г. Вронский. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. — с. 26–33.
2. Оксфордский словарь выбрал словом года неологизм selfie // МИА «Россия сегодня» от 19.11.2013 г. — URL: <http://ria.ru/world/20131119/977918771.html> (дата обращения: 19.06.2016).
3. Костомаров, В.Г. Бурвикова Н.Д. Старые вехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. — СПб.: Златоуст, 2001. — 72 с.

## Обычаи моей Родины в Муслюмовском районе

Гиздатова Эльза Гегелевна, студент;

Комар Наталья Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент  
Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л.Н. Толстого  
Казанский Федеральный университет

Нет сомнений, что народные культуры всегда будут интересовать исследователей, так как от этого зависит сохранение традиционных ценностей, без которых не может существовать ни один этнос. Новизна нашего исследования состоит в том, что мы постарались не только изучить культуры разных народов, проживающих в Муслюмовском районе республики Татарстан, но и сопоставить их между собой, то есть рассмотреть в комплексе, а также проследить взаимовлияние этих этносов.

Вполне разумно начать с особенностей культуры татарского народа, составляющих около 85% населения

Таким образом, следует подчеркнуть истинность утверждения двух великих лингвистов современности Н. Д. Бурвиковой и В.Г. Костомарова: «Языковые игры перестали быть привилегией наиболее литературно компетентной и сравнительно небольшой части общества. Во многом они стимулированы «новоязом» советского времени; после долгой стерилизации творческих возможностей языкового употребления взрывоопасно возникла ситуация, наилучшим образом иллюстрирующая бахтинские мысли об интертекстуальности, о том, что текст может быть понят только в том случае, если известны тексты, к которым он отсылает» [3, с. 66].

Изменения, происходящие в языке, всегда свидетельствуют о разномасштабных переменах в жизни общества. И если новые слова главным образом отражают появление в нем новых реалий, то семантические неологизмы дают представление и о сдвигах в осмыслении действительности, о свежих наиболее активных ассоциациях, о новой оценке носителями языка тех или иных явлений. Подобные факты, обнаруживающиеся в русском языке последних десятилетий, заслуживают внимания как сами по себе, так и в плане их связи с национальной картиной мира.

(данные к 2010 году) моей маленькой родины — Муслюмовского района.

Свадьба представляет собой сложный комплекс обычаев и обрядов, в котором находят отражение не только социально-правовые нормы, мировоззренческие и религиозные особенности данной эпохи, но и сохранившиеся пережитки предшествующих стадий развития. Что же представляют собой свадебные обряды татар? Для удобства изложения их можно условно объединить в три группы: предсвадебные, свадебные и послесвадебные. Сватать отправляли, как правило, кого-нибудь из род-



ственников жениха, бойких на язык людей. Сват обычно заворачивал одну штанину выше колена, а сваха, наоборот, выпускала ее поверх голенища сапога. Говорили: «Сваха идет, смотри, штанину выпустила» («Қара, ыштан балагын жилбердәткән, димче килә»). В предсвадебный период также широко бытовал обряд *кыз курендеру* — смотрины невесты с участием матери жениха и родственниц. Основная свадьба — туй — проводилась в доме невесты и продолжалась 2–3 дня. Родители жениха везли с собой угощение: пара гусей, 2–4 пышных хлеба, сладкие пироги и специальное свадебное лакомство — чәк-чәк. Свадьба начиналась с религиозного обряда — никах, для чего приглашали муллу, он читал выдержки из Корана. После никах начиналось застолье. Свадебное застолье отличалось от других тем, что его начинали с выноса меда и масла. Специфической особенностью свадьбы татар было то, что проводилась она отдельно для мужчин и женщин. Во многих районах свадьба проходила либо без спиртных напитков, либо их количество ограничивалось. После свадьбы в доме невесты начинали готовиться к встрече жениха — *кияу алу*, то есть жених мог жить в доме невесты некоторое время. В доме мужа свекровь угощала невесту хлебом, смазанным маслом и медом, чтобы она была мягкой, как масло и сладкой, как мед. Невеста при входе вешала полотенце. Этот обычай называли *эле керу*. Еще один известный обряд — обряжение дома жениха: снимали висевшие в доме занавески и вешали новые, из приданого невесты. Кроме брака по сватовству, существовало замужество путем самовольного ухода девушки к своему избраннику — *ябышып чыгу*, также *кыз урлау* — женитьба на девушке, похищенной против ее воли. Обе эти формы осуждались общественным мнением.

Предметом гордости любой культуры, наиболее ярким самобытным пластом, где отражаются представления о красоте, скромности и целесообразности, является национальный костюм. На татарский национальный костюм оказали влияние восточные традиции, ислам. Основой татарского орнамента являются цветочно-растительные мотивы. Наиболее интересным является головной убор татар. Мужские головные уборы делились на домашние и выходные. К домашним относилась тубетейка, выходным — круглые «татарские» конусообразные или цилиндрические с плоским верхом шапки (кара бүрек, камалыбүрек). В женских головных уборах четко улавливается возрастная дифференциация. Девичьи уборы — это калфак и такъя. Конусообразный конец калфака с кисточкой откидывался назад или набок. Головные уборы замужних женщин закрывали не только голову женщины, но и шею, плечи, спину. Они состояли из трех частей: нижняя — волосник — собирала и закрывала волосы; основная — «покрывала» была характерна для пожилых женщин, у которых она отличалась массой всевозможных деталей, объясняющихся особенностями возраста. Верхняя часть надевалась (повязывалась) поверх покрывал, прочно удерживая их на голове. Это всевозможные повязки-платки.

Есть такой народ в Татарстане — кряшены — исповедующий православие и положивший начало уникальному искусству — христианскому шамаило. В 2002 году кряшены получили статус субэтнической группы татар. Они живут и в нашем районе, пополняя его культурное многообразие. У них русские имена и фамилии, но многие из них не знают русского языка, разговаривают на кряшенском (очень близок к татарскому). Культура кряшен, их обряды и традиции во многом схожи с татарскими, но все же есть существенные различия. Свадьба кряшен совершается по православному обычаю — венчание в церкви. Основная свадьба проходила в доме жениха, а не невесты (как у татар). Национальная одежда отличается от татарской. Шейные украшения для них очень важны: в будни они надевали «тамакса» — шейное украшение из монет, а в праздники — «муенса». Девушки носили калфак вместе с ука-чәчәк — налобной повязкой и такъя шлемообразной формы. Украшения весьма разнообразны — серебряные монеты, поделки из бисера и др. Чепец («колпак»), белый платок и наушники — основные элементы женского головного убора. Налобная часть колпака вышивалась специальными серебряными нитками. Такая вышивка не встречается ни у кого из народов Поволжья.

Еще один не менее интересный народ, проживающий в Муслимовском районе — мари (или мари́йцы, раньше их называли «черемисы»). Возраст невесты нередко превышал возраст жениха на 3–5 лет. Начинался свадебный обряд со сватовства: со сватом («ончыч коштшо») приезжали сразу жених с отцом и с кем-нибудь из родственников, мать обычно оставалась дома. Отец невесты клал на стол ломтиками хлеб и намазывал маслом. Жених брал ломтик и подавал его невесте, которая, откусив, передавала его отцу. От него ломтик переходил к невесте, а та возвращала его жениху, который съедал оставшийся кусочек. Исполнение такого обязательного обычая означало согласие девушки на брак. Немаловажную роль при сватовстве играло угощение девушки пивом или водкой. Невеста могла жить в доме отца жениха задолго до свадьбы. Свадьбу обычно проводили в летнее время после Петрова дня, до наступления сенокоса. Сначала участники свадьбы угощались в доме невесты. Перед выездом в дом жениха жених и невеста три раза обходили свадебный стол. Существовал и такой обряд: невеста не сразу садилась в экипаж жениха, делала вид, что сопротивляется, пока жених или распорядитель свадебного поезда не ударял ее трижды кнутом. По пути следования несколько раз совершались такие обряды: троекратный обход свадебного поезда с непечатым караваем хлеба со свечой, втыкание иголки в дерево.

Одежда мари́йцев в 19 — начале 20 вв. подвергалась влиянию русского костюма. Надо отметить, что работы мари́йских мастериц неоднократно демонстрировались на международных выставках в Америке и Франции. Несколько слов особо скажем о женском головном уборе. Носили уборы различных типов: каркасные, остроконечные *шурка* и *шымакш*; лопатообразная *сорока*; мягкий поло-

тенчатый *шарпан*; *платки*. Шымакш представлял собой прямоугольный кусок холста, богато украшенный вышивками. На голове он закреплялся при помощи берестяного или войлочного колпачка; его носили не только женщины, но и мужчины. Отличительная его черта — остроконечность. Сорока — второй тип каркасного головного убора. Она состояла из очелья, державшегося на твердой основе из кожи. С боков к очелью пришивались завязки или «крылья», конец головного убора спускался на плечи. Марийцы переняли его у русских, но украсили ее своим орнаментом. Третий тип головного убора представлял собой мягкий полотенчатый шарпан из холста, богато украшенный вышивкой по краям, а нашмак — узкая орнаментированная полоска холста, которая прикреплялась к шарпану с помощью металлических заколок. Четвертый тип — платок из холста с вышивкой. Их носили поверх остроконечного шымака и сороки. Поверх шымака надевался треугольный платок, а поверх сороки — четырехугольный.

О русских свадебных обрядах известно очень многое, мы не будем повторяться, отметим только особенности русских свадеб Муслюмовского района (русские составляют 6% всего населения). Русская свадьба здесь — сложная драматическая игра, состоявшая из нескольких актов и длившаяся 3–6 дней. Ведь не случайно существует выражение «сыграть свадьбу». Сватать отправлялись обычно после захода солнца. Прикоснуться перед началом переговоров к ножке стола, за которым чаще всего велась беседа — считалось одной из примет успеха дела. Часто сват произносил некоторый обрядовый текст, например: «У вас есть цветочек, а у нас есть садочек. Вот нельзя ли нам этот цветочек пересадить в наш садочек?». Потом отец невесты зажигал свечу перед иконой и все молились, а в это время невеста должна была сидеть отдельно от других и причитать. После ухода сватов кто-либо из домашних связывал все кочерги и ухваты вместе — для удачи в деле. В день свадьбы устраивали сцены доступа жениха к невесте, совершался обряд венчания и окручи-

вания. Послесвадебный период начинался с бужения молодых. Невеста с утра подвергалась «испытаниям»: принести воду, подмести пол, приготовить еду...

Основным отличием русского национального костюма была многосоставность, многослойность, богатство отделки. Интересно заметить, что чем богаче была женщина, тем больше слоев одежды было на ней надето. Талия не подчеркивалась. Девичьи головные уборы оставляли часть волос открытыми, и были довольно простыми. Это были ленты, повязки, обручи, сложенные жгутом платки. А замужние женщины должны были полностью покрывать свои волосы под головным убором. Основные виды женских головных уборов: кичка (кика) — праздничный головной убор замужней женщины; сорока — род повязки с твердым околышем; кокошник — в виде гребня вокруг головы, символ русского традиционного костюма; повойник — мягкая шапочка, которая полностью закрывала волосы, заплетенные во время свадебного обряда из одной девичьей косы в две.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводам, что в Муслюмовском районе благополучно сосуществует множество различных культур, отличающихся своей самобытностью, уникальностью. Важно подчеркнуть: несмотря на явные этнические различия, в нашем районе они живут мирно, их отношения основываются на взаимоуважении к культуре и традициям соседей и искренней дружбе. Кроме того, наблюдается заметный интерес к традициям и обычаям друг друга: например, на пасху красят яйца и пекут куличи не только русские, марийцы и кряшены (исповедующие православие), но и татары; а летом веселый татарский праздник Сабантуй объединяет и татар, кряшен, русских и мари со всех близлежащих сел. Во время же районных, общенациональных праздников приятно видеть вместе представителей различных наций, уважающих друг друга, верных своим традициям, некогда созданных предками, стремящихся сохранить свое духовное наследие и передать его последующим поколениям.

## Использование метафоры и сравнения при формировании подтекста (на материале русского и вьетнамского языков)

День Вьет Кьонг, аспирант;

Герасименко Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор  
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Текст художественного произведения может нести не только информацию о фактах, событиях, процессах, созданных воображением художника, не только передавать отношение к ним персонажей и автора, но и содержать скрытую информацию, которая «всплывает» из всего текста и не имеет специального языкового выражения. Эту глубинную информацию, которая воспри-

нимается адресатом (читателем, слушателем) на основе соотношения вербально выраженного содержания с контекстом и речевой ситуацией, называют подтекстом.

Явление подтекста, который активно используется в художественных произведениях, еще не нашло исчерпывающего и однозначного объяснения в современной лингвистике. Объясняется это не только спецификой дан-

ного явления, но и сложностью и многогранностью самого текста, который может быть охарактеризован как единица, которая обладает синтактикой, семантикой, прагматикой. Поэтому в лингвистических исследованиях подтекст рассматривают как явление и семантическое, и семиологическое, и синтаксическое, и прагматическое.

Подтекст не имеет специального языкового выражения и существует как компонент вербально оформленного содержания. Подтекст не принадлежит к текстовым категориям, а является формой их реализации. Он возникает в результате использования коннотативного потенциала многозначных слов, метафоры, сравнения, фразеологических единиц и др. Как отмечает И. Е. Герасименко, «коннотация, подобно подтексту: 1) определяется через совокупность имплицитно выраженных в тексте и не выраженных в нем непосредственно языковых (и неязыковых) элементов истинного смысла высказывания; 2) сближается с тем, что Ш. Балли называл «диктумом» и «модусом»; 3) зависит от языкового и ситуативного контекста; 4) может быть актуализирована в дискурсе говорящего информационной недостаточностью, необходимостью поиска скрытого смысла, например, намеком на прецедентный текст; 5) каузируется глобальной текстовой когерентностью» [2, с. 205].

Эта статья посвящена анализу русских и вьетнамских фразеологических единиц, которые изобилуют сравнениями и метафорами.

Безэквивалентная лексика — это те слова в структуре фразеологических единиц, которым нет соответствия в других языках. Такие слова создают индивидуально-национальный колорит фразеологизмов. Специфический состав таких слов-компонентов довольно разнообразен.

Фразеологизм — *ставить рогатки* означает «мешать, чинить препятствия кому-, чему-л.» [1, с. 598]. В этом фразеологизме наличествует компонент *рогатки*, который придает ему национально-самобытный характер. *Рогатка* имеет историческое значение: «подъемная решетка в городских воротах; застава; преграда в виде решетки в начале улицы в ночное время» [4, с. 139]. Такими решетками пользовались в старой Москве XVII века.

Некоторые фразеологизмы целиком являются «чисто русскими», в других языках им трудно найти соответствие: например, шутивное выражение *чепуха на постном масле* означает ‘что-либо не стоящее внимания, глупые рассуждения’. Это собственно русское выражение. В структуре фразеологизма *чепуха*, что и *щепа* происходит от несохранившегося *чепа*. Фразеологизм первоначально означал нащепанные, наструганные ломтики картофеля или каких-либо других овощей, поджаренные на растительном масле [4, с. 153–154].

*Тянуть ляжку* — «заниматься тяжелым, неприятным делом». В этом фразеологизме слово-компонент *ляжка* обозначает «широкий ремень или полосу ткани, который бурлаки клали на грудь, чтобы тянуть баржи против течения реки» [1, с. 408]. Фразеологизм *тянуть ляжку* стал в русском языке играть роль стереотипного представления о тяжелой и трудной работе.

Во вьетнамском языке тоже есть безэквивалентные фразеологизмы, которым не находится эквивалентов в других языках, в том числе и в русском. При переводе таких фразеологизмов на другой язык приходится прибегать к описательному переводу. Например: *lệnh ông không bằng công bà* (букв. *Декрет мужчины не сравнить с конгом женщины*). Здесь *конг* обозначает «круглый медный инструмент, имеющий резкое звучание». Выражение означает, что роль женщины в семье главнее, чем роль мужчины. Этот фразеологизм содержит в себе следы истории, он восходит к героиням Хай Ба Чынг. Когда Вьетнам был под господством Китая, вьетнамский общественный деятель Тхи Шак занимал маленький титул в чиновничьей системе. Китай хотел использовать такой метод: местный против местного. Но в то время во Вьетнаме женщины играли главную роль в семье и в обществе. Поэтому никто не подчинялся руководству мужчины, даже этому местному чиновнику. В дальнейшем Хай Ба Чынг руководила восстанием народа против Китая.

Другой фразеологизм *voi chín gà, gà chín sựa, ngựa chín hồng mao* (букв. *9 слоновых костей, 9 петушиных шпор, 9 хохолков лошади*) обозначает «редко встречающееся животное, редкие предметы или вещи, которые трудно или невозможно найти в жизни». Выражение из сказки «Шон Тинь — Тхуй Тинь». Царь Хунг хотел найти хорошего жениха для своей дочери. Она была очаровательна, мила, прекрасна, поэтому много принцев хотели жениться на ней. В конце концов, остались только два самых красивых, могучих принца, оба хорошие, и каждый хотел стать ее мужем. Одного из них звали Шон Тинь — он властвовал над всеми горами и лесами на земле, другого звали Тхуй Тинь — он управлял всеми морями, реками, озерами. Царь объявил, кто из них в течение ночи сможет принести 9 слоновых костей, 9 петушиных шпор, 9 хохолков лошади, тот станет мужем принцессы. Шон Тинь выиграл и женился на принцессе. Тхуй Тинь расстроился, и поэтому каждый год в определенное время он поднимает уровень воды во всех реках и озерах. Этот сезон называется сезоном дождя во Вьетнаме. Фразеологизм *voi chín gà, gà chín sựa, ngựa chín hồng mao* используется, когда говорят о слишком влюбленной девушке, которая не может действовать умом, а только сердцем.

Фразеологизм *Đi đâu mà hót hơ hót hải như mất số gạo* (букв. *куда идешь очень торопливо, как будто потерял рисовую книжку*). Это выражение сейчас еще употребляется, но не так часто, как во времена дотационно-распределительной системы во Вьетнаме. В то время в экономической деятельности и в регулировании жизненных потребностей народ должен был соблюдать принцип «средоточение — распределение — дотационное распределение» для продуктов, например, риса, кукурузы, курицы, утки и т. п. Каждый должен был сам обеспечивать себя. Было запрещено даже зарезать курицу по собственной воле, чтобы угостить гостей. Из-за этой системы работники должны были стоять в очереди в полночь, чтобы быть первыми в магазине, который распределяет товары по

продовольственным талоном. Хочется спать, кто-то кладет кирпич в очереди, чтобы сохранить место. Если кто-то теряет рисовую книжку, в жизни семьи наступает кризис, так как для каждого человека определялось ограниченное количество продуктов. Покупать или продать собственные продукты запрещалось. Крестьяне должны были отдавать продукты в кооператив и потом распределять их для всех. Крестьяне не имели собственной земли для работы.

Фразеологизм *Con rồng cháu tiên* (букв. *дети дракона, внуки феи*). По вьетнамской легенде, вьетнамский народ происходит от дракона Лак Лонг Куана и феи Ау Ко. Лак Лонг Куан — красивый, сильный мужчина-дракон, который спасал народ от чудовищ. Он научил народ выращивать рис, строить деревянные дома. Но иногда он возвращался домой, в глубину вод. Когда случалась беда,

народ громко звал его, и он появлялся. Однажды он встретил красавицу по имени Ау Ко, дочь царя Де Лая. Он влюбился и женился на ней. Она родила 100 яиц. Через 7 дней из яиц вылупились 100 красивых мужчин. Так как Лак Лонг Куан скучал по своей родине, он решил взять с собой 50 сыновей в море, а Ау Ко с 50 сыновьями осталась на земле. Их сыновья всегда помнили свое происхождение [3]. Чтобы понять значение фразеологизма, нужно знать то, что сохранилось в сознании вьетнамцев о происхождении их народа.

Метафора, сравнение — универсальные явления в языке. Они присущи всем языкам и во все эпохи. Они являются способами передачи подтекста. Но представители разных культур понимают по-разному скрытый смысл, который метафора и сравнение придают им.

#### Литература:

1. Бирих, А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. — СПб.: Изд-во Фолио-Пресс, 2007. — 926 с.
2. Герасименко, И.Е. Коннотация и подтекст // Текст и контекст в языковедении: Материалы X Виноградовских чтений: 15–17 ноября 2007 г. В 2-х ч. Ч. 2. — М.: МГПУ, 2007. — с. 202–206.
3. Нгуен Тхань Ха. Отражение национальной культуры во фразеологизмах русского и вьетнамского языков: Автореф. ... канд. филол. наук. — М., 2016. — 25 с.
4. Шанский, Н.М., Зимин В.И. и др. Школьный фразеологический словарь русского языка: значение и происхождение словосочетаний. 5-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2001. — 368 с.

## Развитие творческих способностей посредством приобщения к культуре родного края

Дьяченко Татьяна Владимировна, студент;

Панферова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Дошкольный возраст является важнейшим этапом в развитии личности ребенка, приобщении его к миру культуры и искусства, общечеловеческих ценностей.

Общество заинтересовано в том, чтобы воспитывающиеся в нем люди могли активно и целенаправленно преобразовывать действительность, познавая ее законы, находя новые формы удовлетворения своих изменяющихся потребностей, глубже проникая в сущность своего бытия и бытия мира.

Существует несколько точек зрения на творчество. Одни исследователи рассматривают творчество как личностную характеристику, другие считают его продуктом определенной деятельности, третьи исследуют творчество как специфический процесс. Те исследователи, которые считают творчество продуктом определенной деятельности, подходят к его анализу с позиций новизны, оригинальности творческих результатов. Однако единых критериев, по которым можно было бы определить некую деятельность как творческую, нет. Критериями творческой

деятельности ученые называют появление новых перцептивных образов (В.П. Зинченко), знаний (В.В. Давыдов), целей и смыслов (А.Н. Леонтьев), способов действий (Я.А. Пономарев), познавательной мотивации (А.М. Матюшкин). Критерием творческой деятельности также считаются оригинальность продукта, легкость создания новых образов.

Творчество как специфический процесс рассматривается в рамках решения проблем разного типа. Ученые выделяют фазы, ступени, стили творчества (Харрис, Гилфорд, Дж. Джонс и др.).

Важными моментами в творческой деятельности признаются умение видеть проблему, формулировать ее, задавать себе вопросы, выдвигать предположения относительно способов ее разрешения.

В настоящее время существует множество исследований, посвященных развитию воображения в онтогенезе. Основным предметом изучения являются возрастные периоды развития воображения и виды деятельности, в



которых оно развивается. Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожца, Н.Н. Палагиной, Д.Б. Эльконина и других ученых показали, что формирование воображения возможно на самых ранних стадиях онтогенеза. Воображение выступает как психологическая система, действие которой проявляется в усложнении форм преобразования действительности средствами восприятия, мышления, памяти, собственно воображения и эмоционально-потребностной сферы. Для создания прочной основы творческой деятельности необходимо расширять опыт ребенка, обогащать его чувственную сферу, развивать память. Л.С. Выготский указывал, что «чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения» [1, с. 23].

Преобразование и переработка данных восприятия, представлений в новые образы происходит в процессе аналитико-синтетической мыслительной деятельности. В зависимости от поставленной задачи ребенок анализирует и отбирает необходимые представления и их элементы, преобразует и соединяет их в новые образы. Благодаря воображению расширяются границы его познания действительности. Ребенок познает то, что непосредственно на него не воздействует: прошлое и будущее, чувства и мысли других людей. Воображение вместе с мышлением, включаясь в творческую деятельность человека, помогает изменять окружающий мир, открывать закономерности природы и общества. Включаясь в мыслительную деятельность человека, оно позволяет в наблюдаемых явлениях увидеть характерное, общее, помогает представить явления в виде обобщенного образа. Бесспорно, что полученные знания, если они подкреплены внутренним переживанием, оказывают большое влияние на развитие воображения.

Народное искусство, как часть материальной культуры, обладает непреходящей нравственной, эстетической, познавательной ценностью. Аккумулируя в себе исторический опыт многих поколений, оно имеет колоссальное значение для развития личности. В силу своей специфики, заключающейся в образно-эмоциональном отражении мира, оно оказывает огромное воздействие на ребенка, который, по словам К.Д. Ушинского, «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями...» [2, с. 290]

Е.А. Флерина одна из первых выступала за активное использование народного искусства в развитии детского творчества, считая, что в процессе приобщения к нему дети приобретают навыки и умения, необходимые для создания оригинальных произведений, в том числе декоративных узоров [3, с. 22].

В Национальной доктрине образования Российской Федерации подчеркивается, что система образования призвана обеспечить, прежде всего, историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и

развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Поэтому одной из приоритетных задач образования является воспитание личности, принадлежащей к определенному этносу, осознающей ценность национальной культуры народов России и способной к ведению равноправного диалога с людьми других национальностей.

Для того, чтобы по мере взросления уметь познать другую культуру, приобщиться к общечеловеческим ценностям, необходимо, прежде всего, знать свою, так как путь к общечеловеческой культуре лежит через национальное воспитание.

Развитие личности ребенка-дошкольника как носителя национальной культуры, возможно при знакомстве с традициями и обычаями своего народа, родной культурой, произведениями художественной литературы и искусства. Познавая прошлое, многовековую мудрость, исторический опыт, традиции, мы лучше узнаем самих себя, свои живительные корни. Это позволит полнее осознать свою уникальность, глубже понять свой внутренний мир и разумнее строить свою жизнь, что становится все более актуальным в наши дни.

Этот вопрос постоянно озвучивается многими учеными и педагогами. Современные исследования Козловой С.А., Шукшиной С.Е., Артамоновой С.А. посвящены проблемам приобщения дошкольников к истории, культуре социальной жизни, формирования у детей сознания причастности к судьбе родного края. На базе МБОУ «ЦО № 10» были разработаны методические рекомендации по проблеме ознакомления с культурой родного края и приобщения дошкольников к традициям Тульских мастеров. Приобщение к культуре родного края ведется в нашем Центре через грамотную и привлекательную для ребенка организацию предметно-пространственной среды. В каждой группе структурного подразделения созданы уголки «Моя малая Родина», оформлены экспозиции кукол в народных костюмах. Также организована работа кружка «Тульское наследие» для детей старшего дошкольного возраста. В рамках работы кружка воспитанников знакомят с традиционными ремеслами Тульского края (белевское кружево, филимоновская игрушка, тульская городская игрушка, самовары, тульские пряники и т. д.). Например, живой интерес и вдохновение охватывает детей на занятиях по изготовлению тульского пряника из соленого теста. Детские шедевры пряничного искусства служат красочным оформлением праздничного стола в кукольных уголках, а также активно применяются в сюжетно-ролевых играх.

«Жемчужиной народного искусства» называют филимоновскую игрушку. Она поражает своей простотой и, одновременно, изяществом своих форм, красотой и выразительностью орнамента, неповторимостью звучания. Дети с удовольствием создают поделки из глины, рисуют рисунки и понимают, что такими же игрушками играли их предки. Дошкольникам понятен бесхитростный и в то же время забавный узор козчиков, лошадок и барышень. Каждый ре-

бенок увлечен созданием своей игрушки, старается привнести в поделку какую-то отличительную особенность. Так, например, воспитанники подготовительной группы придумали свой отличительный знак на продуктах собственной деятельности в виде маленькой радуги. Это подчеркивает осознанность своей неповторимости и индивидуальности, повышает уровень притязания на признание и самооценку, стимулирует желание оставить «свой след» для следующих поколений.

Занятия лепкой раскрывают перед детьми изумительный мир творчества, дают возможность выразить свое видение окружающего мира. Особенно близки и понятны народные игрушки. Ими можно не только любоваться, но и сделать героями для театрализованных мини-игр. Каждая игрушка, созданная ребенком, неповторимая, уникальная авторская работа, и дети ответственно и с большой любовью относятся к процессу изготовления своей игрушки. Последующее обсуждение работ с применением образных, красочных эпитетов вдохновляет детей на креативность, оригинальность при рождении лошадок, котиков, жанровых композиций. Дети с удовольствием предоставляют свои работы для участия в разнообразных выставках и конкурсах.

Развитие художественной лепки по мотивам филимоновской игрушки раскрыло перед ребятами новые горизонты творчества. Воспитанники создали настоящий мультфильм с персонажами и декорациями, вылепленными из глины и раскрашенными по образцу филимоновской игрушки, по мотивам стихотворения Н. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы». Успех этого мультфильма вдохновил ребят на создание еще одного мультфильма «Волк и семеро козлят на новый лад» с глиняными фигурками и филимоновской росписью.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с.
2. Константинов, Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. — М.: «Просвещение». — 1982. — 447 с.
3. Флерина, Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. — М.: Учпедгиз. — 1956. — 91 с.

## Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей

Ежкова Нина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор;  
Чуканова Ирина Сергеевна, аспирант  
Тульский государственный педагогический университет им Л. Н. Толстого

Одной из важнейших задач образования сегодня является приобщение подрастающего поколения к социокультурным ценностям. Выступая смысловыми основаниями жизнедеятельности, социокультурные ценности раскрывают главные стороны общественных отношений, дают возможность принять решение в ситуации выбора,

совместно с педагогами дети активно участвуют в творческих конкурсах, проводимых Музеем «Филимоновская игрушка». Сочетание оригинальных и нетрадиционных способов использования филимоновской игрушки позволило воспитанникам нашего центра стать победителями и призерами многих конкурсов.

Дошкольнику понятны и близки предметы народных промыслов, т. к. они изначально создавались для игры и забавы. Это не предметы роскоши или музейного восхищения, в них чувствуется простота и обыденность, а яркость раскраски скрашивает их незатейливость. В художественном творчестве ребенок создает образы понятных ему игрушек и отражает в раскраске свое видение мира и предметов. Поэтому обращение к истории своего края, знакомство с декоративно-прикладным искусством стало традиционным средством развития творческих способностей дошкольников. Воспитанники Центра с раннего возраста начинают понимать, как создаются продукты декоративно-прикладного творчества родного края, чувствуют себя творцами, создателями своих оригинальных продуктов художественного творчества. Обращение к миру народных игрушек является действенным средством воспитания исторического сознания, музейной культуры, доступно и интересно даже совсем маленькому ребенку. Столь близкое и непосредственное знакомство с продуктами народных промыслов обогащает их сенсорный опыт, развивает эстетическое восприятие, образные представления, помогает формировать эстетические суждения.

Дети с раннего возраста начинают понимать, как создается культурное наследие своего народа, края, и чувствуют себя творцами, создателями своих оригинальных продуктов художественного творчества.

активизируют и направляют оценочные действия, поведение. Успешная реализация этого направления позволит обогатить детей яркими выразительными образами, питающими их духовное и нравственное развитие, возможность самостоятельной творческой самореализации в разных видах деятельности привнести в жизнь ребенка

индивидуально-самобытное видение окружающего мира и отношения к нему.

Изучение проблемы приобщения детей социокультурным ценностям предполагает обращение к различным сферам научного знания: аксиологии, социальной психологии, культурологии, педагогики. Работы С.Ф. Анисимова, Л.М. Архангельского, К.С. Бакурадзе, В.А. Блюмкина, В.Б. Ольшанского, В.А. Василенко, В.В. Гречаного, О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана и др. имеют большое значение для понимания природы ценностей, их происхождения, форм и способов приобщения к ним.

В философии ценности — это область рассмотрения объективной истинности и отношения к ней человека. Философию интересуют проблемы бытия ценностей, существование их самих по себе, проблема высших ценностей. В социальной психологии — это сфера исследования социализации индивида, его адаптации к групповым нормам и требованиям. В психологии ценности рассматриваются как элементы мотивации и ориентации на них индивида.

В последние годы появились различные исследования, направленные на раскрытие условий приобщения детей в процессе социокультурного развития. С.В. Кахнович исследовал возможности произведений изобразительного искусства, которые помогают в формировании у детей представлений об истинных ценностях человеческой культуры. Т.И. Бабаева характеризует социокультурное развитие детей в игре как процесс вхождения в современную игровую культуру, предполагающую ориентировку в многообразии детских игр; внесение в игры вариативного социального содержания; реализацию разных форм взаимодействия.

К.И. Чижова изучала особенности социокультурного развития детей в музыкальной деятельности. Она отмечает, что погружение в активную музыкально-творческую деятельность создает благодатные условия для овладения культурными общечеловеческими ценностями и вхождения в социум [4, с. 86].

Важно подчеркнуть, что в ряде работ отмечается, что для успешного социокультурного развития детей необходимо сформировать основу для воссоздания культуры, что предполагает глубокое знание традиций и обычаев, разную самореализацию в разных видах деятельности. Значимость формирования личности через культуру, традиции, приобщения к культурным ценностям подчеркивается как в философских, так и психолого-педагогических трудах (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.Н. Малюков, В.А. Разумный, С.Л. Рубинштейн и др.)

По мнению О.В. Федоскиной, социокультурное развитие человека осуществляется в процессе вхождения в контекст современной культуры, присвоения общечеловеческих и отечественных ценностей, социальных норм и традиций. При этом происходит выстраивание своей жизненной траектории, обретение опыта и свободного самоопределения [3, с. 98]. В процессе трансляции культуры подрастающим поколениям можно выделить несколько направлений и этапов: семья и роль семейного воспи-

тания; репродуктивное овладение культурой; переход от репродуктивного знания к продуктивному творчеству; актуализация эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру; рефлексивный анализ социокультурного опыта с ориентацией на ценностные представления и др.

Наиболее актуальным представляется вопрос о «вращивании» ребенка в культуру уже в дошкольном возрасте, т. к. изучение форм и содержания соседствующих культур помогает ребенку-дошкольнику познать самого себя, гордиться своей страной, осознавая ценность, а главное, необходимость своей жизни не только для самого себя, но и общества в целом [1, с. 56].

Социокультурное развитие дошкольника в процессе приобщения к ценностям включает в себя ряд компонентов. Ссылаясь на работы С.В. Кахнович, К.И. Чижовой, О.В. Федоскиной можно выделить основные компоненты социокультурного развития детей:

- познавательный-нормативный: представления о ценностях своей страны; культуре других народов, стран; знания в области норм поведения, общения в соответствии с культурой общества (общее и специфическое);

- коммуникативно-творческий: (соблюдение правил взаимодействия в повседневной практике общения, владение средствами общения);

- деятельностный: выражение своего отношения к различным сторонам жизни с ориентацией на ценности; творческое применение ценностных представлений в продуктивной деятельности.

Применительно к дошкольному возрасту процесс приобщения детей к социокультурным ценностям имеет ограничения, обусловленные особенностями возраста. Во-первых, ребенок-дошкольник постигает весьма ограниченное количество ценностей. В их число входит Человек и его Жизнь, Семья, Труд, Знание, Родина, Красота, Мир. Основаниями для их отбора являются: доступность для восприятия и понимания, ориентировка на духовные традиции общества, опора на общечеловеческую культуру, историю социума и конкретного народа, гуманистическая направленность, ограниченность в количественном отношении и обобщенный характер постижения, обеспечивающий гармонизацию отношений человек — природа — общество [2].

Во-вторых, для дошкольников характерен образный характер постижения социокультурных ценностей, на уровне наглядно-образного мышления и представлений о них.

В-третьих, образное постижение ценностей должно включать в себя, как обязательный элемент содержания, эмоциональные переживания, возможность проявления отношения ребенка к ценностному образу.

Ценностные представления в отличие от представлений восприятия включают в себя субъективно-личное, эмоционально окрашенное отношение ребенка к явлениям окружающей действительности.

Таким образом, проблема приобщения дошкольников к социокультурным ценностям на данный момент явля-

ется актуальной. Несмотря на то, что данная проблема в последние годы рассматривалась в контексте разных научных знаний, вместе с тем многие ее аспекты требуют научной разработки и конкретизации. На наш взгляд нуждается в дальнейшем исследовании вопрос приобщения дошкольников к социокультурным ценностям через обогащение их ценностными представлениями образного содержания.

Литература:

1. Доронова, Т. Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности / Т. Н. Доронова // Ребенок в детском саду. — 2001. — № 2. — с. 56–62.
2. Ежкова, Н. С. Ребенок в мире ценностей: теоретико-методический аспект / Н. С. Ежкова // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2011. — № 4. — с. 18–32.
3. Ежкова, Н. С. Художественная литература как средство обогащения эмоциональной культуры детей дошкольного возраста / Н. С. Ежкова // Дошкольная педагогика. — 2012. — № 4. — с. 25–28.
4. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошк. учреждений / М. Д. Маханева. — М.: ТЦ «СФЕРА», 2001. — с. 9–16, 76–121.

Образование дошкольников не может быть успешным без ориентации на социокультурные ценности. Постигание социокультурных ценностей должно осуществляться в процессе постепенного погружения детей в этнокультурное и поликультурное пространство, социокультурный опыт в целом с приоритетом эмоционально-образного характера их постижения. Раскрытию этого направления и будет посвящено наше исследование.

## Русские пословицы как средство развития речевой компетенции учащихся в процессе преподавания литературы на предвузовском этапе

Ефимова Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент;  
Зююкина Анна Алексеевна, ассистент  
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Малые жанры фольклора (пословицы, поговорки, загадки) — это небольшие по объему произведения, которые активно используются в живой разговорной речи. Их изучение на предвузовском этапе имеет целью развитие навыков речевой деятельности, расширяет знания о лексическом запасе и особенностях функционирования языка.

Пословицы и поговорки интересны не только как средство общения, но и как средство познания национального характера, системы ценностей народа. Они отражают стереотипы народного сознания, являются источником сведений о культуре и менталитете народа, его философии: представляют собой отражение народной мудрости; помогают в изучении народного быта, традиций, обычаев и языка предшествующих периодов. Рассмотрение пословиц и поговорок в лингвокультурологическом аспекте дает представление о принятой в обществе модели поведения. Максимально краткая форма пословиц и поговорок позволяет в рамках одного предложения передать народную мудрость предыдущих поколений в виде совета, наставления, предупреждения или укора. Знание определенного паремнологического минимума необходимо для хорошего понимания русской речи и успешного общения.

Пословицы и поговорки — это своего рода минимальные тексты, которые удобны именно для начального этапа обучения: они не представляют особых трудностей

для чтения и восприятия и являются полезным материалом в процессе освоения русского языка как иностранного (РКИ). Изучение пословиц и поговорок на занятиях способствует овладению различными аспектами обучения РКИ: лексикой, грамматикой и самым важным видом речевой деятельности — говорением. Они просто незаменимы при обучении устным формам речи (монологической и диалогической), так как помогают сделать высказывания живыми, яркими, эффективными с точки зрения прагматики.

Пословицы и поговорки являются готовым материалом для сжатого и образного выражения мысли, а также образцом того, как одно и то же значение можно передать разными средствами. Разнообразие вариантов и синонимических единиц малых фольклорных жанров способствует развитию мыслительной деятельности учащихся, помогает осмысленному запоминанию и являются способом глубокого проникновения в культуру изучаемого языка.

Пословицы и поговорки представляют интерес с точки зрения синтаксиса — при объяснении того, как может быть построено русское предложение. Ведь они представляют собой структурную схему коммуникативной единицы и, как правило, ориентированы на активные и продуктивные модели языка: выражающие утверждение (со спрягаемой формой глагола (*Терпение и труд все пере-*



*трут, Храброму счастье помогает, В тихом омуте черти водятся, Всю работу никогда не переделаешь, Встречают по одежке — провожают по уму* и др.); без спрягаемой формы глагола (*Большому кораблю — большое плаванье, В огороде бузина, а в Киеве — дядька, Враг моего врага — мой друг* и др.); выражающие отрицание (*Без труда нет плода, Без труда не вытащишь и рыбку из пруда, В ногах правды нет* и др.); выражающие сравнение (*Беречь, как зеницу ока, В долгах как в шелках, Вертится, как черт перед заутреней, Хрен редьки не слаще, Простота хуже воровства, Не все то золото, что блестит* и др.); выражающие уступку (*Хоть и дурное дитя, а все ж свое, Сколько веревочке ни виться, а кончику быть, Сколько с быком ни биться, а молока от него не добыться* и др.); выражающие условие (*Если по-русски скроен, то и один в поле воин, Взялся за гуж — не говори, что не дюж, Хочешь жить — умей вертеться, Гром не грянет — мужик не перекрестится, Век живи — век учишь, Лес рубят — щепки летят* и др.) и т. д.

Знакомясь с русскими пословицами и поговорками, иностранные учащиеся узнают, как данную речевую ситуацию характеризуют люди другой национальности, сравнивают русские речевые формулы с принятыми в их языке способами образного выражения народной мысли. Такой подход не только улучшает знания об изучаемом языке, но и повышает их интернациональный лингвокультурологический уровень. Таким образом, у обучающегося расширяются возможности для коммуникации с людьми других национальностей, поскольку менталитет другого народа в общих чертах будет уже знаком, устанавливается соответствие вербального и психологического понимания.

Усвоение пословично-поговорочных выражений предполагает не только запоминание ее формы и значения, но и возможностей употребления в речи (особенностей парадигматики, окружения, расшифровки культурных знаний, составляющих основу значения). Например, одни допускают широкое варьирование в соответствии с грамматическими характеристиками ведущего компонента, другие — имеют ограничения при вписывании единицы в контекст (паремия *Не в свои сани не садись* не допускает варьирования по категории наклонения, но позволяет изменение по категории числа: *Не в свои сани не садитесь*). Пословицы и поговорки обычно используются как самостоятельные коммуникативные единицы, однако допустимо их употребление в качестве члена предложения [1, с. 233]. На начальном этапе можно объяснить, что при вписывании пословично-поговорочных выражений в контекст некоторые можно употреблять в функции а) предиката (Кто (субъект) *не лыком шит* (предикат), В России (локатив) *встречают по одежке — провожают по уму*, у кого (субъект) *сила есть — ума не надо* (предикат) или б) субъекта (например, вписывать их в схему «пословица — это «лексема с оценочным значением»»: *Век живи — век учишь* (субъект) — русская народная мудрость (предикат).

На занятии необходимо максимально полно описать семантическое наполнение единицы, а не только толкование ее значения. Культурные знания составляют часть языковой компетенции. Культурологическую информацию можно извлекать из денотативного значения или через анализ коннотации. В.И. Зимин отмечает что «оценочный компонент является данностью семантической компетенции говорящего, поскольку суждения о ценности связаны с ценностной картиной мира. Ценностная картина мира создается в определенном языковом социуме... Говорящий субъект, чтобы быть понятым членами того же говорящего коллектива, не может выйти за рамки принятых в данном обществе ценностной картины мира» [2, с. 13–14]. Например, выражение *Мал золотник, да дорог* иностранцем может трактоваться неоднозначно, потому что он способен воспринимать только прямое значение компонента: поскольку *дорого* — это «плохо», то и общее значение паремииологического выражения расшифровывается как негативное. А в ценностной картине русских людей *дорогой* ассоциируется с наличием достоинств, большого количества положительных качеств.

На начальном этапе изучения пословиц и поговорок важно отработать лексический минимум, необходимый учащимся для осмысленного понимания текста (найти в словаре и выписать значения незнакомых слов, зафиксировать эти слова по алфавиту, подобрать синонимы, составить предложения с ними). Наиболее эффективным способом изучения фольклорных текстов студентами-иностранцами является метод филологического анализа, который включает приемы интерпретации идейного содержания текста.

На занятии по литературе учащиеся получают не только языковые, но и собственно литературоведческие знания. Для того чтобы проверить их понимание, можно использовать систему вопросов: Что такое малые жанры фольклора? Что такое пословица? Какую форму имеет пословица? Каким может быть ее смысл? Что отразили пословицы? Что развивают пословицы? У каждого ли народа есть пословицы? Для чего в речи используются поговорки? Чем поговорки отличаются от пословиц? и др. [3].

Особое значение при изучении пословиц и поговорок русского народа на уроках литературы в иностранной аудитории приобретает сопоставление изучаемого материала с аналогичным материалом в родной культуре учащихся, выявление их национального и культурного сходства и различия. На заключительном этапе изучения пословиц и поговорок студентам предлагаются тестовые задания и задания по пересказу текста.

В заключение можно сказать, изучение пословиц и поговорок на предвузовском этапе не только формирует языковую компетентность учащихся, обогащая их лексический запас, но и развивает у них способность к теоретико-литературному осмыслению и научной интерпретации произведений русского фольклора.

Литература:

1. Архангельский, В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. — Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1964. — 316 с.
2. Зимин, В.И. Оценка и эмотивность как основные прагматические компоненты фразеологических единиц // Фразеология — 2000: Материалы Всерос. науч. конф. «Фразеология на рубеже веков: достижения, проблемы, перспективы». — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2000. — с. 13–14
3. Ледовская, И.В., Зюзюкина А.А. [Электронный ресурс] «Русское слово. Учебно-методическое пособие по литературе для учащихся отделения предвузовской подготовки международного факультета». Часть 1. — Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. — 1 эл. опт. диск (CD-ROM).

## Национальные особенности этикета и деловой этики во Вьетнаме

Ефимова Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент;

Нгуен Ли Минь Хиеу, студент

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

В эпоху культурной глобализации изучение процесса международного делового общения обрело особое внимание не только ученых-международников, но и тех, которого интересует эта актуальная проблема. Национально-культурная специфика оказывает огромное влияние на эффективность межкультурной коммуникации. Это обусловлено тем, что вежливость, тактичность, умение управлять коммуникационной ситуацией помогает человеку добиваться лучших результатов. Данная работа посвящена главным вьетнамским национальным особенностям, берущим свое начало в многовековых культурных традициях страны.

**Приветствие.** При встрече или расставании вьетнамцы сопровождают речь наклоном головы или даже туловища. Во время деловых встреч традиционное европейское рукопожатие стало популярно благодаря западному влиянию, но наклон головы выражает уважение к партнерам. Во Вьетнаме действует строгое правило подачи визитной карточки собеседнику обязательно обеими руками. Взяв карточку, нужно бегло прочесть ее, а не сразу же положить в карман или на стол рядом с собой.

**Знакомство.** Вьетнамский народ известен своим скромностью и застенчивостью, поэтому вьетнамцы достаточно редко представляются первыми.

Вьетнамские имена состоят из фамилии, среднего имени (не отчества, а просто дополнительного имени) и имени индивидуального.

При обращении следует употреблять последнее индивидуальное имя в сочетании со словом «господин» или «госпожа». Если в России или во многих других странах приемлемо называть человека по фамилии официально, то во Вьетнаме это не принято. Официальных и правительственных лиц часто называют по должности или профессии, например, господин Доктор Тхань Тунг, господин министр Тхиен Ньян и т. д. Именно эта традиция является причиной того, что вьетнамские студенты часто обращаются к русскому преподавателю так: Уважаемый преподаватель Иван Иванович или Уважаемая преподавательница Светлана Юрьевна. В общем, это очень распространенная ошибка.

Достаточно часто во Вьетнаме можно встретить обращение «товарищ», так как в стране главную политическую роль играет коммунистическая партия.

Например: Товарищ Хо Ши Мин или Нгуен Фу Чонг

**Невербальное общение.** Зрительный контакт во Вьетнаме не очень распространен. Скорее всего, это связано с тем, что, согласно древней традиции, смотреть в глаза тому, кого уважаете, или тому, кто имеет более высокий ранг, нельзя. Но среди деловых или официальных встреч зрительный контакт является важной составляющей частью этикета общения.

Улыбка или смех воспринимаются вьетнамцами по-разному. Это и признак дружеского расположения, и выражение вежливости и гостеприимства. Но иногда они могут выражать скорбь, беспокойство, неловкость, сдержанность, скрытность и выражение эмоций в затруднительных

Таблица 1. Структура вьетнамского имени

	Нгуен Ли Минь Хиеу	Дао Тхи Бинь
Фамилия	Нгуен	Дао
Среднее (дополнительное) имя	Ли Минь	Тхи
Имя	Хиеу	Бинь

положениях. Незнание этой особенности часто приводит к недопониманию со стороны европейских партнеров. Если вьетнамец неожиданно засмеялся, это не значит, что над вами. Возможно, он хочет скрыть свое смущение.

**Деловое общение.** Как у японцев и китайцев, самодисциплина играет очень важную роль в культуре воспитания вьетнамцев, поэтому громкие или невежливые разговоры, жаркие и бесконечные споры или неформальное общение с первых встреч наш народ не принимает. Для вьетнамцев важны такт и деликатность в решениях любых вопросов, поэтому они никогда не будут идти напролом, будут стараться избегать, насколько можно, прямо говорить «нет». На время проведения деловых переговоров с вьетнамцами стоит запастись терпением; они не любят суеты и быстрых решений.

В деловой культуре Вьетнама принято дарить и принимать подарки. Подарки вы можете дарить даже членам семьи ваших деловых партнеров, причем это не банальные и бесполезные с точки зрения вьетнамцев цветы, а что-то полезное, например, книга, кошелек, часы, сумка, украшения и т. д.

При формальном общении очень важен деловой дресс-код, но во время неформальных встреч можно одеваться свободнее, но обязательно исключив шорты или футболки без рукавов.

Во время деловых встреч вьетнамцы очень внимательны к двум вещам:

1) сбору информации предмета обсуждения, а также партнеров по переговорам.

2) формированию «духа дружбы» традициями и ценностями. «Дух дружбы» вьетнамцев, по сути, это хорошие личные отношения партнеров.

Литература:

1. «Особенности делового поведения в государствах Азии» [Электронный ресурс] //Bibliofond. ru/: [сайт]. URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=605348> (дата обращения: 19/03/2016).
2. «Особенности делового поведения в государствах Азии» [Электронный ресурс] //Knowledge. allbest. ru/: [сайт]. URL: [http://knowledge.allbest.ru/ethics/2c0a65635b2ac78a5d43b88421316d26\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/ethics/2c0a65635b2ac78a5d43b88421316d26_0.html) (дата обращения: 22/03/2016).
3. «Вьетнамский деловой этикет.» [Электронный ресурс] //Rusexporter. ru/: [сайт]. URL: <http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/454/> (дата обращения: 22/03/2016).

Мы ведем переговоры, четко разграничивая отдельные этапы.

На начальном этапе большое внимание уделяется внешнему виду партнеров, манере их поведения, отношений внутри делегации. На этой основе мы пытаемся определить статус каждого из участников переговоров. В дальнейшем мы в значительной мере ориентируемся на людей с более высоким статусом, как официальным, так и неофициальным. Кроме того, в делегации партнера выделяются люди, которые выражают симпатии вьетнамской стороне. Именно через этих людей вьетнамцы впоследствии стараются оказать свое влияние на позицию противоположной стороны.

На переговорах с вьетнамской стороной не следует ожидать, что партнер первым откроет свои карты, то есть первым выскажет свою точку зрения, первым сделает предложения и т. д. Согласно вьетнамским традициям, гость должен говорить первым.

Во Вьетнаме важное значение имеют неформальные отношения с партнерами. Вас могут спросить о возрасте, семейном положении, детях — не обижайтесь, это искренний интерес к вам и необходимая информация для правильного построения высказывания, содержащего обращение.

В заключение скажем, что деловая сфера сегодня связана с общением людей из разных стран и поездками за границу. А деловой этикет предписывает соблюдение при переговорах правил поведения, принятых в стране партнера. Поэтому вопросы, рассматриваемые в данной работе, имеют важное практическое значение при организации общения.

## Специфика филологического исследования «культурной составляющей» англоязычных текстов Дж. Барнса

Канунникова Луиза Ивановна, магистрант  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

«Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев

и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [4, с. 18]. Так, еще на стыке XIX и XX веков писал о культуре Э. Б. Тайлор,

включая в нее верование, т. е. религию, знание — картину мира об окружающей действительности и нравственность, т. е. духовное начало человека, в которое входит и религия, и любовь, и моральные нормы поведения человека.

В XX—XXI веках в филологии культурологическая парадигма изучения художественного текста имеет антропоцентрическую ориентацию и является одной из стремительно развивающихся. Современные исследователи текста склонны рассматривать художественный текст не только как форму коммуникации, но и как явление культуры. Неразрывную связь текста и культуры изучают такие ученые-филологи как И. В. Арнольд, М. М. Бахтин, Н. С. Болотнова, Ю. М. Лотман, Л. Н. Мурзин, А. Т. Хроленко.

Особое внимание тексту как единице культуры уделяет в своих работах отечественный филолог Н. С. Болотнова. В ее исследованиях текст рассматривается только в тесной связи с культурой: «Во всех случаях, так или иначе, текст погружен в культурное пространство эпохи, культурологический тезаурус адресата, отражает особенности авторской личности, его знания, лексикон, образ мира, конкретные цели и мотивы» [1, с. 115]. Соответственно, и текст, и культура отражают как историю, так и социальное устройство общества. Отсюда, культура — это неотъемлемая составляющая любого текста, в частности художественного.

Нельзя не отметить вклад отечественного ученого-филолога Ю. М. Лотмана, который в своих работах обращал внимание на «культурную составляющую» текстов. Стоит подчеркнуть, что, по мнению Юрия Михайловича Лотмана, культура передается посредством текста, и именно в нем заложена «культурная память». Основываясь на этом, отечественный исследователь справедливо отмечает, что тексты являются символами культуры, вследствие чего хранят культуру и функционируют в ней же: «...отдельный символ функционирует как текст, свободно перемещающийся в хронологическом поле культуры и каждый раз сложно коррелирующий с ее синхронными срезами» [2, с. 82].

Солидарен с упомянутыми учеными-исследователями языка и А. Т. Хроленко. Он также отмечает неразрывную связь текста и культуры, говоря, что текст состоит не только из основного содержания, с целью которого он создается, но и несет в себе культурную информацию (этническую и индивидуальную ментальность автора) [7, с. 199].

Н. С. Болотнова рассматривает художественный текст как явление культуры с позиции его формы и содержания, опираясь на первичную и вторичную коммуникативную деятельность: «В процессе первичной текстовой деятельности автор моделирует художественный мир произведения, опираясь на свой культурный тезаурус, социальный и языковой опыт» [1, с. 118]. Здесь текст связан с культурой, так как он отражает действительный мир автора. Стоит также отметить, что текст и культура неоспоримо объединены диалогическим характером. Вторичная коммуникативная деятельность, по Болотновой, это не

только диалог читателя и автора, где адресат принимает или оспаривает точку зрения адресата, но и диалог читателя с текстом, который интерпретируется читающим, основываясь на знаниях своей культуры и культуры, отраженной в самом художественном тексте. Отечественный филолог обращает особое внимание на положение о том, что «Вступая в диалог с текстом в процессе вторичной коммуникативной деятельности, читатель приобщается к культуре» [1, с. 119].

Н. С. Болотнова интерпретирует текст как единицу культуры, считая, что и сам текст и культура антропоцентричны, вследствие того, что они создаются человеком и интерпретируются им же; несут диалогический характер и деятельностную сущность (т. к. «стимулом к созданию текста является окружающая действительность»); а также имеют информативный характер [1, с. 116].

В данной статье предлагается проследить «культурную составляющую» в англоязычных текстах, принадлежащих перу Дж. Барнса, на основе названных выше подходов, в соответствии с которыми текст отражает картину мира автора, имеет диалогический характер, антропоцентрическую направленность, и обладает «культурной памятью», т. е. он символичен.

Материалом для нашего исследования послужил известный постмодернистский роман английского писателя 20—21 века Джулиана Барнса *The History of the World in 10 ½ Chapters*. Выбор произведения обусловлен тем фактом, что в самом тексте романа прослеживается авторское отражение картины мира, в которой нам предстоит разобраться для выявления специфики его «культурной составляющей». Для этого необходимо обратиться к такой текстовой категории как интертекстуальность (включение в текст фрагментов других текстов с иным субъектом речи).

«Культурная составляющая» в романе *The History of the World in 10 ½ Chapters* проявляется в презентации религиозных событий и авторских рассуждениях о религии через иронию, сарказм, и пародию на прецедентный текст, т. е. на Библию.

Ироничный, в некоторых моментах саркастический подход к религиозной истории, используется Дж. Барнсом, во-первых, с целью показать, как современное ему общество относится к религии, во-вторых, чтобы донести до читателя идею о том, что существует вариативный взгляд на историю, в-третьих, в проявлениях иронии и сарказма кроется особое отношение Дж. Барнса к религии, рассматриваемой в контексте человеческой истории. Для британского писателя-постмодерниста религия — это вера, навязанная самой историей и подчиненная особым правилам и принципам.

Обращение к таким интертекстуальным включениям, как пародийное или ироническое трансформирование прецедентного текста подтверждает мысли автора о том, что никто доподлинно не знает, как начиналась история человечества. Данные включения в первой главе «*The Stowaway*» основанной на мифологическом религиозном рассказе о Ноевом ковчеге, позволяют автору сделать



историю узнаваемой, но с другой точки зрения, а именно, с ироничной.

По мнению Дж. Барнса, история имеет право на существование даже, если она рассказана от лица личинки древооточца. Посмотрим на отрывок из главы «The Stowaway»: *«He was a large man, Noah — about the size of a gorilla, although there the resemblance ends. The flotilla’s captain — he promoted himself to Admiral halfway through the Voyage — was an ugly old thing, both graceless in movement and indifferent to personal hygiene. He didn’t even have the skill to grow his own hair except around his face; for the rest of his covering he relied on the skins of other species... And the smell of the fellow... Wet fur growing on a species which takes pride in grooming is one thing; but a dunk, salt-encrusted pelt hanging ungrooved from the neck of a negligent species to whom it doesn’t belong is quite another matter»* [8, с. 21].

В данном отрывке следует обратить внимание на такие существительные как *flotilla, captain, Admiral*. Дж. Барнс использует современные ему виды транспорта и звания, которые еще не существовали во времена «библейского» Ноя, для того, чтобы показать историю через иронию [6]. Отрицательная аффиксация в таких прилагательных, как *graceless, indifferent, ungrooved* выражает чувство несогласия автора с библейским описанием Ноя и усиливает отрицательное авторское изображение «спасителя». Через лексические единицы писатель-постмодернист старается донести до читателя сложившуюся ситуацию на ковчеге, показать, во что превращает человека безнравственность, и одновременно помочь правильно интерпретировать текст.

Еще одним авторским подтверждением, отсутствия нравственной культуры Ноя, которая для Дж. Барнса в жизни является главенствующей, служит следующая цитата: *«He didn’t even have the skill to grow his own hair...»*. Здесь автор-постмодернист также не обходится без иронии, противопоставляя Ноя из своего романа библейскому: *«Noah was a just man and perfect in his generations»* [10]. Таким образом, очевидно, что для Дж. Барнса в понятие нравственности не входят такие понятия, как продвижение самого себя по службе и жизнь за счет уничтожения других.

Данные примеры иллюстрируют, как Дж. Барнс посредством иронии ведет диалог с адресатом и раскрывает понятие нравственной культуры на уровне текста и собственного эстетического опыта. Альтернативная история мифа о Ноевом ковчеге, рассказанная от лица древооточца, является для писателя-постмодерниста более предпочтительной, так как при помощи нее он раскрывает свою реакцию на окружающую его действительность в XX веке. Более того, создавая свою историю, Дж. Барнс ведет диалог с адресатом через интертекстуальные включения для того, чтобы позволить читателю интерпретировать постмодернистскую версию потопа, основываясь на собственных знаниях об окружающем непреложном мире.

Нельзя не отметить важность полуглавы «Parenthesis» в определении «культурной составляющей» текста

романа. В ней представлен концепт «love» самого автора, который раскрывает другую культурную составляющую художественного текста романа. Дж. Барнс на протяжении всего произведения, говоря о религии и раскрывая суть «любви», акцентирует внимание читателя на этих проявлениях духовной культуры. Для английского писателя любовь не просто сочетание букв, для него это целая нравственная культура. В его картине мира «любовь» — это нечто сложное и не поддающееся конкретному описанию. Рассуждения о любви, на наш взгляд, выводят читателя за рамки исторического процесса, который представляет собой закономерное чередование событий, и показывают, что только любовь помогает человеку выжить в мире устоев, так как только у нее нет определенных правил: (1) *«If we look at the history of the world, it seems surprising that love is included. It’s excrescence, a monstrosity, some tardy addition to the agenda»* [8, с. 284]. (2) *«Love won’t change the history of the world..., but it will do something much more important: teach us to stand up to history, to ignore its chin-out strut. I don’t accept your terms, love says; sorry, you don’t impress, and by the way what a silly uniform you’re wearing»* [8, с. 289–290].

На наш взгляд, к авторскому пониманию любви целесообразно идти через понятие антропоцентризма. «С позиций антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через осознание себя [...]». Следовательно, формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре, ибо в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность», — пишет А. В. Маслова, в своих исследованиях по лингвокультурологии [3, с. 7]. Дж. Барнс не включает другого повествователя в раздел романа «Parenthesis», он меняет стратегию и говорит от своего лица, рассуждая о любви, но только о любви между мужчиной и женщиной, которая главенствует в современном ему обществе. Более того, в его концепции нет места любви к Богу. То, что Дж. Барнс концентрирует свое внимание на любви человека к человеку, помогает читателю понять, что постмодернистский писатель придерживается идей антропоцентризма, которые царят в культуре XX века.

Стоит отметить, что на протяжении десяти глав читатель получает исторические данные с иронической и саркастической точки зрения, чего не найти в полу-главе «Parenthesis». Дж. Барнс противопоставляет ее всем историческим главам романа, донося до адресата идею о том, что без любви история не может существовать. Диалогический характер в данной части романа отчетливо прослеживается, так как писатель-постмодернист не просто говорит, что значит любовь для него, но и пытается дать совет, объяснить читателю, как необходимо относиться к фразе «I love you»:

*«I love you». For a start, we’d better put these words on a high shelf; in a square box behind glass which we have to break with our elbow; in the bank. We shouldn’t*

*leave them lying around the house like a tube of vitamin C. If the words come too easy to hand, we'll use them without thought; we won't be able to resist»* [8, с. 276]. Слова и словосочетания «*put these words on a high shelf*», «*a square box*», «*the bank*» показывают читателю, что любовь нужно хранить в самом безопасном месте, так как она, в силу своей хрупкости, может быть легко повреждена или уничтожена.

В Интермедии Дж. Барнс прибегает к использованию такого интертекстуального включения, как цитация, которая является особенно характерной для английской культуры: «употребление [...] цитат играет особую роль в английской культуре» [6, с. 62]. Цитация помогает писателю-постмодернисту доказать, что любовь в литературе XX века стоит над историей.

Цитата «*What will survive of us is love*» [8, с. 275], заимствованная из стихотворения Филипа Ларкина «*An Agundel Tomb*», не случайна. В коротком предложении Дж. Барнс видит четкое отражение своих мыслей о любви и подтверждение тому, что любовь всегда стояла выше истории.

«*We must love one another or die*» [8, с. 275] цитировал У.Х. Одена Джулиан Барнс. Данное интертекстуальное включение вводится писателем-постмодернистом также намеренно. В нем наиболее ярко воплощается идея Дж. Барнса о том, что, если люди отрекаются от любви, то их значение в мире сводится к минимуму, либо вообще исчезает.

Еще один ключ к объяснению барнсовской любви можно найти в цитате «*The mystery of what a couple is, exactly, is almost the only true mystery left to us, and when we have come to the end of it there will be no more need for literature — or for love, for that matter*» [8, с. 274], принадлежащей канадской писательнице Галлант Мейвис. Это высказывание помогает Дж. Барнсу понять то, чему раньше он не придавал значение, а именно, тому,

что любовь — это понятие мистическое, никем не разгаданное. Цитата раскрывает суть и важность любви, которая кроется в ее таинственности.

Соответственно, прием цитации в полу-главе «*Paraphesis*» играет важную роль для отражения «культурной составляющей», так как через него автор романа показывает, как культурное литературное общество относится к пониманию любви в XX веке.

Продолжая свои рассуждения о понятии любви, автор дает ему множество сравнений, но главное, он соотносит любовь с таким не менее духовным понятием, как правда: «*Love and truth, that's the vital connection, love and truth... Love makes us see the truth, makes it our duty to tell the truth*» [8, с. 290]. Абигейл Далтон, изучая творчество постмодернистского писателя, касательно выше упомянутой цитаты писал, что согласно теории Дж. Барнса, именно любовь способна привести человека к правде, но не история: «*For Barnes, love may be the belief which leads us to truth in a more effective, meaningful way than history ever could*» [9, с. 70]. Следовательно, концепт «*love*» и концепт «*truth*» взаимосвязаны друг с другом и занимают значительную часть в языковой и текстовой картине мира Джулиана Барнса. В целом, концепт «*love*» в романе субъективирован на основе авторского восприятия окружающего мира и его интерпретации понимания любви поэтами и современными писателями.

Таким образом, описанное Джулианом Барнсом собственное отношение к понятиям религии и любви посредством использования таких многочисленных интертекстуальных включений, как аллюзия и цитация, на наш взгляд, формирует основную «культурную составляющую» романа *The History of the World in 10 ½ Chapters*. Отраженная автором и интерпретируемая адресатом текстовая картина мира еще раз подтверждает то, что мы можем с уверенностью говорить о данном художественном тексте как о неотъемлемом элементе культуры.

#### Литература:

1. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. — 3-е изд., испр. И доп. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 520 с.
2. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Предисл. С. М. Даниэля, сост. Р. Г. Григорьева. Спб.: Академический проект, 2002 — 543 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
4. Тайлор, Э. Б. Первобытная культура: Пер. с англ./ Э. Б. Тайлор. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
5. Фомичева, Ж. Е. О типах интертекстуальности // Проблемы лингвистического анализа текста: Межвузовский сборник научных трудов. — Шадринск: ШГПИ, 1993.
6. Фомичева, Ж. Е. Функционально-стилистическая транспозиция лексики как средство иронии Категориально-формальный и функционально-прагматический аспекты языка: Межвузовский сборник научных трудов. С.-Петербург, 1993 — 140 с.
7. Хроленко, А. Т. Введение в филологию: учеб. пособие / А. Т. Хроленко. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. — 252 с.
8. Barnes, Julian. (2005) *A History of the World in 10 1/2 chapters*. L.: Picador.
9. Dalton, Abigail G. *Julian Barnes and the Postmodern Problem of Truth*, 2008.
10. The Old Testament. Genesis 6, 7. URL: <http://https://www.lids.org/scriptures/ot?lang=eng> (дата обращения: 10.03.2016).

## Игровые интерактивные технологии обучения на уроке русского языка как иностранного: методический аспект

Кашпирева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Сальникова Виктория Игоревна, магистрант  
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

*Статья посвящена рассмотрению одного из видов инновационных педагогических технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному — игровых интерактивных технологий. Авторы статьи предлагают методическое описание конкретных игр, которые могут быть с высокой степенью эффективности использованы на уроке РКИ на различных уровнях.*

**Ключевые слова:** игровые интерактивные технологии, русский язык как иностранный, методика обучения РКИ, инновационные педагогические технологии.

В современной педагогической науке большое внимание уделяется развитию инновационных технологий. Игровые интерактивные технологии как один из видов подобных технологий, несомненно, интенсифицируют процесс обучения и, как указывают Джанзакова А. А. и Сарбасова К. А. имеют целый спектр методологических преимуществ, связанных, прежде всего, с их развивающим потенциалом [1]. Преимущества интеракции на уроке основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников занятия друг с другом и с преподавателем.

К интерактивным (от англ. interaction — взаимодействие) относятся такие обучающие и развивающие личностно интензивные технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь и сейчас») [2].

По мнению Панфиловой А. П. возможности игровых интерактивных технологий широки:

- они позволяют соединить широкий охват проблем, глубину и многоаспектность их осмысления;
- соответствуют логике деятельности, включают момент социального взаимодействия, готовят к конструктивному профессиональному общению;
- способствуют большей вовлеченности участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности;
- насыщены обратной связью («здесь и сейчас»), причем более содержательной и многогранной по сравнению с применяемой в методах активизации учебного процесса;
- формируют ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности, легче преодолевают стереотипы, корректируют самооценку;
- провоцируют у обучаемых включение рефлексивных процессов, предоставляют возможность всестороннего анализа, интерпретации, осмысления полученных результатов;

— способствуют проявлению всех качеств личности, ее позитивных и негативных индивидуальных особенностей, стиля делового партнерства [3, с. 108].

В обучении иностранным языкам интерактивные технологии позволяют решать многие коммуникативные задачи, моделировать в ходе обучения конкретные ситуации общения и готовить, таким образом, изучающих русский язык как иностранный к взаимодействию в социальной среде. Следует отметить, что в игре, на тренинге или при анализе ситуаций готовые знания не даются, а обучаемые побуждаются к такой деятельности, которая требует самостоятельного поиска информации разнообразными игротехническими и креативными средствами.

На игровых занятиях важную роль играют разнообразные виды (внутригрупповая, межгрупповая) активности обучаемых; активность является решающим условием эффективности игрового взаимодействия. Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них является значимой для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, учебными и развивающими целями. Большинство игр, используемых в учебном процессе, относятся к классу интерактивных. Однако, правильная организация процесса интеракций и хода течения игры — это основная задача преподавателя, роль которого далеко не пассивна. Эффективность работы преподавателя в режиме интенсивного обучения может зависеть от нескольких условий: соответствие возможностей преподавателя целям и задачам технологии (игра, тренинг, упражнение); наличие у преподавателя личного профессионального опыта участия в групповом взаимодействии по данной технологии; соответствующая личностная направленность преподавателя.

Подчеркивая важность включения интенсивных игровых технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному, авторы данной статьи, ставят перед собой задачу знакомства широкой педагогической общественности с некоторыми примерами подобных технологий.

**Игра 1: Такие разные похожие слова** (уровень владения языком: А1 — В1)

Преподаватель подбирает текст, в который могут быть вставлены слова одной тематической группы, однокоренные, либо синонимы, различных частей речи. На их место в тексте ставятся пропуски. Перед тем, как начать работу с текстом, преподаватель, не демонстрируя его, просит учащихся назвать соответствующее количество слов соответствующей части речи (но не тематической группы), чтобы «заполнить пробелы» в тексте. После того, как случайные слова вставлены, абсурдный текст зачитывается (это способствует психологической разрядке на уроке), после этого учащиеся, отвечая на вопрос учителя «Какие слова вы могли бы вставить, если бы читали текст заранее?», догадываются о том, какая тематическая, грамматическая и т. п. группа слов была им предложена. Затем их задача восстановить парадигму как можно более полно, выбрать из нее те элементы, которые будут уместными в тексте, и распределить их в нем.

**Игра 2: Совпадения** (уровень владения языком: А1 — В1)

Учащиеся делятся на четное количество команд, одна из которых получает карточки с существительными, другая — с прилагательными или глаголами. Задача — соотнести эти части речи и образовать из них словосочетание, найдя «пару» в другой команде. Поиск при этом не должен быть хаотическим: по одному выходят представители каждой команды и озвучивают по одному слову. Другая команда должна «выпустить» тех участников, слова на чьих карточках могут дополнять искомое. Ищущий дополнения выбирает одно из предложенных (либо не выбирает, если и предложено только одно, либо требует новых «делегатов», если команде нечего предложить). Усложнить игру можно следующими способами: дать к поиску идиоматические выражения, а также внести элементы без заданных дополнений, тогда учащиеся должны будут дополнить их творчески, исходя из имеющегося лексикона и тех лингвистических навыков, которые они уже имеют.

**Игра 3: Зеркальные поговорки** (уровень владения языком: В1 — В2)

Учащиеся делятся на команды, каждой из которых предлагается набор поговорок на русском языке, к которым следует подобрать синонимичные и антонимичные. За каждый пример дается одно очко, и команда, набравшая наибольшее количество очков, выигрывает.

**Игра 4: Ассоциации** (уровень владения языком: А2 — В2)

Упражнение, помогающее активизировать словарный запас. Один учащийся загадывает любое существительное в единственном числе на русском языке и называет первую букву задуманного слова. Другие учащиеся должны помочь водящему отгадать это слово, не называя его: можно лишь использовать определения и описания. Водящему, чтобы угадать задуманное оппонентом слово, дается несколько секунд, в случае неудачи называется вторая буква, и так далее.

**Игра 5: Компас** (уровень владения языком: А2 — В2)

Учащиеся делятся на группы по 4 человека. Группам предоставляются разные тексты и по 4 карточки к каждому. На 4 карточках написаны задания: 1. Прочитайте абзац текста вслух; 2. Дайте название прочитанному фрагменту текста; 3. Задайте вопросы к данному абзацу; 4. Ответьте на вопросы, используя материал текста. Учащиеся выполняют задания на карточках, затем меняются. Когда весь текст будет проработан таким образом, один представитель из группы должен презентовать итог работы и основные мысли текста, так чтобы другие поняли, о чем этот текст.

**Игра 6: Цик-цик** (уровень владения языком: В1 — В2)

Учащиеся делятся на 2 равные группы. В разыгрываемой ситуации 2 персонажа, а каждая группа — это один целый персонаж. Студентам предлагаются карточки от лица каждого из персонажей с описанием ситуации. Одна группа уходит в другую аудиторию и обсуждает, что может говорить их персонаж в данной коммуникативной ситуации. Затем, когда учащиеся готовы, они возвращаются в общую аудиторию, и садятся напротив другой команды. Первый человек берет в руки мяч, произносит, заранее продуманную, реплику своего героя и кидает его первому человеку из другой команды, который должен среагировать и продолжить диалог и так далее, пока ситуация не придет к логическому завершению.

Приведенные в качестве примера интерактивные игры могут помочь преподавателю решить важные цели и задачи: приобрести социальный опыт взаимодействия в языковой среде (в том числе опыт межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества); развить аналитическое мышление; сформировать познавательную мотивацию и выявить новые смыслы общения и взаимодействия в коллективе.

Литература:

1. Джанзакова, А. А. Педагогические условия использования интерактивных обучающих технологий / А. А. Джанзакова, К. А. Сарбасова [Электронный ресурс] URL: <http://oaji.net/articles/2014/245-1394355154.pdf> (дата обращения: 19.04.2016)
2. Интерактивные методы обучения // Методика преподавания психологии: конспект лекций [Электронный ресурс] URL: [http://www.e-reading.club/chapter.php/98177/38/Methodika\\_prepodavaniya\\_psihologii\\_konspekt\\_lekcii.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/98177/38/Methodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekcii.html) (дата обращения: 16.04.2016)
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.



## Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории

Кашпирева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Соловьева Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

На протяжении последних десятилетий (с 90-х гг. XX в.) основная цель обучения иностранному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, понимается как обучение навыкам коммуникации. Владение навыками общения на неродном языке служит своеобразным фундаментом как для формирования коммуникативной культуры и компетентности, так и для профессионального становления студента.

Как справедливо отмечает в своей статье исследователь Пепеляева Е. А., «коммуникативная компетенция — это не только совокупность компетенций в различных видах речевой деятельности (чтении, говорении, аудировании, письме), которую можно обозначить как «лингвистическая компетенция». Кроме владения данной компетенцией, участникам ситуации общения необходимо принимать во внимание большое количество немаловажных факторов, от которых зависит успех коммуникации: сфера и ситуация общения, коммуникативные намерения собеседников, знание культурологических особенностей и невербальных средств участников общения, и многое, многое другое». [1, с. 689]

Коммуникативная ориентированность учебного процесса побуждает преподавателя создавать на занятиях реальные и воображаемые ситуации общения, используя для этого различные приемы и методы работы: ролевые игры, проектные задания, дискуссии и т. п. Однако, на наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств оптимизации учебного процесса, приближения его к условиям реального общения являются видеоматериалы. При просмотре фрагментов художественных и документальных полнометражных и короткометражных фильмов, мультфильмов студенты имеют возможность слышать речь носителей языка, наблюдать за поведением русских в различных условиях. Аутентичные видеоматериалы можно уподобить своеобразным ретрансляторам национальной культуры. Видеофильмы содержат важную культурно-эстетическую информацию, которая позволяет студенту составить представление об образе жизни, традициях, этикете, нормах поведения, бытовом укладе русского народа.

Видеоматериалы одновременно выступают и как предмет, и как средство, и как инструмент, и как образовательная среда. Они привносят в занятие элементы разнообразия и занимательности, которые столь необходимы для поддержания интереса к изучению русского языка. Сопровождение звукового ряда видеорядом позволяет учащимся воспринимать не только вербальную, но и невербальную информацию: мимику, жесты, позы и т. п. Эти элементы способствуют лучшему пониманию содержания:

учащиеся могут догадаться при помощи изображения, выстраивая логические связи. Видеоряд помогает учащимся научиться справляться с лингвистическими трудностями без помощи словаря, ориентируясь на мимику, жестикуляцию, интонации, интерьер и т. д.

Безусловно, отбор видеоматериалов должен быть обусловлен целями и задачами, которые ставит преподаватель, этапом обучения, национально-культурными особенностями учащихся, а также их потребностями, интересами и уровнем знаний. Все это подтверждает идею о системности процесса обучения и обязательном учете всех перечисленных выше элементов целостного образовательного процесса. Важным умением для преподавателя РКИ является «включение» киноматериала в ткань учебного процесса и сочетание «видеообучения» с другими методами.

О. И. Барменкова также обращает внимание на то, что ситуации, представленные в фильмах, должны давать возможности для развития языковой, речевой и социокультурной компетенций учащихся [2]. На важную роль аутентичных видеоматериалов в формировании социокультурной компетенции указывает и другой исследователь — Н. Н. Рафикова, которая отмечает, что целостные сценарии фильмов полномасштабно представляют социокультурную реальность, коммуникативную ситуацию в вербальном и невербальном планах выражения, и это «позволяет формировать у студентов устойчивые ассоциации определенного ситуативного контекста с ожидаемым вербальным и невербальным поведением [3].

В методике преподавания русского языка как иностранного накоплен достаточно большой опыт работы с видеоматериалами. Целью данной статьи является представление некоторых новых авторских методических комментариев по работе с короткометражными фильмами в иноязычной аудитории на разных этапах обучения.

Как показывает опыт преподавания русского языка как иностранного в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого в различных национальных аудиториях, удачно «вписывается» в учебный процесс в качестве видеоматериала киножурнал «Ералаш». Юмористические кинозарисовки позволяют учащимся познакомиться с юмором, свойственным носителям русского языка, что вносит существенный вклад в формирование социолингвистической компетенции, социокультурной компетенции и приближает студентов к аутентичной речи. Сюжеты фильмов киножурнала увлекательно представляют жизнь молодежи, школьников. Форма подачи материала легкая и непринужденная, что

позволяет делать процесс обучения занимательным и эффективным, снимает преграды и барьеры, неизбежные при изучении иностранного языка.

Большим достоинством фильмов киножурнала «Ералаш» является их непродолжительность. Это позволяет посмотреть фильм несколько раз в течение занятия, ставя при этом перед учащимися различные цели. В естественных условиях общения невозможно повторить ситуацию, воспроизвести в точности какой-либо разговор. А короткие фильмы этого киножурнала позволяют возвращаться к диалогам по многу раз, наблюдая за поведением героев, анализируя их реплики, интонацию.

Для иностранных учащихся весьма интересным является проявление русскими эмоций в различных ситуациях. В юмористических кинозарисовках персонажи выражают эмоции несколько утрированно, укрупненно, что облегчает иностранцу процесс «расшифровки» эмоционального состояния героев.

Короткометражные фильмы из «Ералаша» возможно использовать на разных этапах обучения (от начального до продвинутого), определяя коммуникативные задачи разной степени сложности. В зависимости от сюжета фильма, от содержания и интонационного оформления диалогов фильмы киножурнала могут оказаться полезными при обучении различным аспектам речевой деятельности: аудированию, монологической и диалогической речи, в особенности разговорной интонации. Так, например, фильм «Тайный поклонник» дает большие возможности при отработке речевых средств, выражающих различную степень уверенности, а также эмоций возмущения и гнева. Героиня фильма, вернувшись домой из школы, обнаруживает в портфеле шоколадку и начинает рассуждать, кто же сделал ей такой сюрприз. Наконец, она разворачивает обертку и читает: «Иванова — жаба». Девочка уже не сомневается в том, кто ее тайный «поклонник». Она возмущенно восклицает: «Ну, Сидоров, ты у меня дождешься!».

Учащимся вначале предлагается посмотреть фильм без звука. Им предлагается задание только на основании увиденного понять, о чем идет речь в фильме. Как правило, студенты успешно с этим справляются. Затем выделяется фрагмент, во время которого героиня размышляет, от кого подарок. Студенты должны вспомнить, какие в русском языке имеются средства для выражения различной степени уверенности, предположения, а затем придумать реплики, которые могла бы произнести героиня. Далее пересматривается финальная сцена, в которой героиню переполняют отрицательные эмоции. Учащимся предлагается выразить эти эмоции на родном языке. Затем они подбирают знакомые им русские эквиваленты. Далее студенты просматривают фильм с включенным звуком. Во

время просмотра они должны запомнить и записать реплики, выражающие размышления и возмущение. В заключение студентам самим предлагается озвучить фильм. В качестве домашнего задания студенты могут придумать возможное продолжение фильма.

Фильм «Американская диета», в котором худенькая девочка делится с упитанной подружкой секретами стройности, дает большие возможности для отработки выражения удивления, восхищения. В фильме есть кадр, где худышку буквально сдувает порывом ветра. Она улетает, оставляя на скамейке в парке, где проходила их встреча, потрясенную подружку. Учащиеся с увлечением просматривают фильм, подбирая подходящие для этой ситуации способы выражения удивления. Затем разыгрывают диалог. Сюжет фильма дает возможность побеседовать со студентами о целесообразности диет, о здоровом образе жизни, об идеальной фигуре и т. п., что обычно вызывает живой отклик у студентов. В качестве домашнего задания можно предложить сочинить сюжет для юмористического киножурнала.

Среди короткометражного художественного кино наибольший интерес в иностранной аудитории вызывают фильмы, входящие в состав проекта «Москва, я люблю тебя!» (2010 г.): например, «Mosca, ti amo», «Абонент недоступен», «Он и она». В работе на продвинутом уровне данные короткометражные фильмы позволяют обсудить проблемы межличностных отношений, выполнить задания по общему и детализированному пониманию услышанного. Следует отметить, что работа на уровне ниже В1 с данными короткометражными фильмами не будет эффективна, так как видеоряд не сильно облегчает понимание сюжетной линии (основное содержание заключается именно в диалогах). Фильм «Mosca, ti amo» также любопытен с точки зрения того, что речь идет о взаимоотношениях между русской девушкой и итальянцем, а также о миграционном законодательстве в отношении иностранных граждан. Действие фильма происходит в общежитии МГУ во время паспортного контроля УФМС, а итальянец-жених русской студентки Светланы находится в общежитии нелегально. Данная ситуация всегда вызывает живой интерес, так как касается напрямую всех иностранных студентов. Они живо делятся своим опытом и теми чувствами, которые они обычно испытывают, когда происходит такая проверка в их общежитии.

Таким образом, видеосюжеты юмористического киножурнала «Ералаш» и современные короткометражные фильмы являются прекрасным материалом, который может быть использован преподавателем русского языка как иностранного для решения различных методических и коммуникативных задач.

#### Литература:

1. Пепеляева, Е. А. Использование видеоматериалов как средства формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения русскому языку как иностранному [Текст] / Е. А. Пепеляева // Филологические заметки. — 2014. — Т. 2. — с. 688–695

2. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи [Текст] / О.В. Барменкова // Иностранные языки в школе. — № 3. — 1999. — с. 20–25
3. Рафикова, Н.Н. Использование видеотехнологии на уроках иностранного языка [Текст] / Н.Н. Рафикова // Язык. Речь. Коммуникация. — 2000. — Вып. 4. — с. 84–90

## Проект Россотрудничества «Вузы России»: новый вектор развития российско-вьетнамских отношений в ТГПУ им. Л. Н. Толстого

Кашпирева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

*Статья посвящена анализу опыта участия Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в международном образовательном проекте «Вузы России», инициированном Российским центром науки и культуры в г. Ханое (Вьетнам). ТГПУ им. Л.Н. Толстого рассматривает участие в данном проекте как возможность установления плодотворных партнерских отношений с учебными заведениями СРВ.*

**Ключевые слова:** вузы России, международное сотрудничество, российско-вьетнамские отношения, образовательный проект, русский язык, культура России.

В первой половине апреля 2016 г., после проведения Студенческого форума «Моя страна. Моя семья. Моя культура», пленарного и секционных заседаний IV международной научно-практической конференции «Молодежь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности», делегация Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого в составе декана международного факультета Кашпиревой Татьяны Борисовны и аспиранта, ассистента кафедры русского языка как иностранного Диня Вьета Кыонга приняла участие в культурно-образовательном проекте «Вузы России», проводимом по инициативе Россотрудничества в г. Ханой (Вьетнам), что явилось логическим продолжением обсуждения проблематики конференции.

Долгосрочный проект Российского центра науки и культуры в г. Ханое «Вузы России» направлен на укрепление и развитие российско-вьетнамского сотрудничества, прежде всего, в области образования, но также и в сфере культуры. Проект также призван реализовать договоренности между президентами Российской Федерации и Социалистической Республики Вьетнам о всеобъемлющем стратегическом партнерстве и гуманитарном сотрудничестве. «Вузы России» проводится РЦНК в г. Ханое с марта 2014 г. при поддержке Министерства образования и подготовки кадров СРВ, проект рассчитан на несколько этапов. Мероприятия первой половины апреля 2016 г. вошли в программу 5-го этапа.

Основными целями и задачами проекта «Вузы России» являются продвижение и популяризация российского образования, науки и культуры во Вьетнаме, информирование широкой общественности о российских вузах, а также установление и укрепление дружеских и партнерских связей между двумя странами, в том числе между вьетнамскими и российскими средними и высшими учебными заведениями.

Проект открылся состоявшейся на базе РЦНК пресс-конференцией для вьетнамских СМИ. С российской стороны перед журналистами выступили руководитель Россотрудничества в СРВ Е. Р. Зубцова, а также представители вузов РФ. Участниками 5-ого этапа стали ведущие университеты 5 городов России: Волгограда, Владивостока, Иркутска, Томска и Тулы, а именно: делегаты от Волгоградского государственного технического университета (ВолГТУ), Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), Иркутского национального исследовательского технического университета (ИРНИТУ), Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ) и Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого). На пресс-конференции речь шла об изменениях в процедуре приема вьетнамских абитуриентов на бюджетные места для обучения в России в пределах квоты, установленной Правительством Российской Федерации. Делегатам от университетов представилась возможность рассказать о своих вузах и перспективах сотрудничества с коллегами из учебных заведений Вьетнама. В мероприятии приняли участие более 30 печатных и интернет-изданий, 4 вьетнамских телеканала (VTO10, VTV4, QPVN, Thoi SU) и радиостанция «Вьетнамский голос».

Программа пребывания делегаций российских вузов во Вьетнаме была насыщенной: рабочие встречи в 2-х подразделениях Министерства образования и подготовки кадров СРВ — Департаменте международного сотрудничества и Управлении международного образования; встречи, презентации и культурные мероприятия в вузах и школах Северного Вьетнама (гг. Ханой, Хайфонг, Хайзыонг, Тхайнгуен). На встрече представителей РЦНК и российских университетов с заместителями директора Департамента международного сотрудничества



Рис. 1. Фото «Пресс-конференция представителей вузов России для СМИ Вьетнама»

Г-ном Фам Чи Кыонгом и Г-ном Нгуен Тхи Тхань Минем обсуждались проблемы сотрудничества между Россией и Вьетнамом в области образования. Особое внимание было уделено подготовке педагогических кадров и специалистов в разных областях. Речь шла о программе Вьетнамского Правительства, которая была начата в 2010 г. и будет реализовываться до 2020 г. Результатом данной программы должно стать возвращение во Вьетнам после обучения в зарубежных странах (в том числе и в России) 10 тысяч кандидатов наук. В Управлении международного образования в рамках встречи, на которой с вьетнамской стороны присутствовали начальник управления Г-жа Нгуен Тхи Нань, заместитель начальника Г-жа Нгуен Тхи Тху и сотрудник управления Г-жа Ву Тхи Банг, обсуждались особенности и условия проведения отборочных мероприятий для желающих учиться в России граждан СРВ.

В число вьетнамских вузов, в которых делегация ТГПУ им. Л. Н. Толстого провела встречи, вошли Институт языков и международных исследований и Институт естественных наук, входящие в Ханойский государственный университет. В рамках посещения Ханойского университета обсуждались возможные траектории развития межвузовских отношений и конкретные предложения обеих сторон, в том числе были достигнуты договоренности о подписании соглашения о сотрудничестве.

Представители ТГПУ им. Л. Н. Толстого посетили 2 спецшколы в г. Ханое: спецшколу Ханой-Амстердам и спецшколу Нгуен Хуэ; а также спецшколы в провинциях: спецшколу провинции Тхай Нгуен и спецшколу провинции Хоа Бинь. Делегация университета провела встречи с администрацией школ и учащимися для того, чтобы рассказать об университете и пригласить к сотрудничеству, в том числе, к участию во Всероссийской олимпиаде по русскому языку для иностранных учащихся и в Летних школах русского языка, проводимых на базе вуза. Во всех школах, визиты

в которые были запланированы в рамках проекта «Вузы России», работают в настоящий момент учителями выпускники ТГПУ им. Л. Н. Толстого, это позволило установить тесные контакты и обсудить конкретные шаги по дальнейшему взаимодействию в области русского языка и культуры.

Так, например, первым шагом к плодотворному взаимодействию со спецшколой Хоа Бинь в дальнейшем стали проведенная викторина по русской литературе, культуре и истории среди учащихся школы, изучающих русский язык, а также урок по русскому языку. В ходе урока акцент был сделан на изучение русского языка на основе сказок и мультфильмов. Работа строилась на материале русской народной сказки «Колобок». В завершении работы со сказкой и с мультфильмом ученикам было предложено самостоятельно разыграть сказку по ролям, используя пальчиковый кукольный театр с персонажами «Колобка». Кроме того, ученикам была предложена работа с антонимами, синонимами и с составными словами; им было предложено вспомнить части речи и разбить предложенный список слов на 3 колонки, исходя из того, к какой части речи относится то или иное слово. После урока представители ТГПУ им. Л. Н. Толстого рассказали учащимся о г. Туле, его достопримечательностях и основных брендах: самоварах, пряниках, оружии, а также о Льве Николаевиче Толстом и Ясной Поляне.

Несомненно, участие ТГПУ им. Л. Н. Толстого в образовательном проекте «Вузы России» позволило, с одной стороны, установить тесные контакты с РЦНК, Министерством образования и подготовки кадров СРВ и с учебными заведениями Вьетнама, а с другой стороны, познакомиться учащимся вьетнамских спецшкол с культурой России, в целом, и Тульского края, в частности.

Исходя из запросов российских вузов и потребностей вьетнамских коллег, было принято решение продолжить данный проект и провести следующий, шестой, этап уже



осенью 2016 года, причем не только на Севере, но и на Юге Вьетнама, так как в южных регионах также наблюда-

ется большой интерес к обучению в университетах РФ, к изучению русского языка, литературы и культуры.

## Тема любви к матери в романе Нгуен Хонга «Дни детства»

Крутина Людмила Борисовна, ассистент;

Нгуен Тхи Там, студент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Нгуен Хонг (вьет. Nguyễn Hồng) родился в 1918 году и умер в 1982 году в городе Нам Динь. Один из основоположников вьетнамского реалистического романа. До Августовской революции (1945 г.) он жил в городе Хай Фон в маленьком селе. Поэтому он был свидетелем бедных судеб, жизни нищих людей, жителей социального «дна». Он писал об их мире, изъявляя глубокое сочувствие и уважение к их человеческому достоинству. Произведения Нгуен Хонга богаты лирикой. Это искренний голос чувствительного сердца перед болью и счастьем простого человека.

Нгуен Хонг — писатель, который сделал важный вклад в современную вьетнамскую литературу. В 18 лет он начал писать рассказы. Первый рассказ Нгуен Хонга «Душа» был опубликован в известной газете «Роман № 7». Но настоящую известность ему приносит первый роман — «Воровка». Тогда ему было 19 лет. «Воровка» считается живой социальной картиной о судьбе «маленького человека», о жизни людей социального дна. Это произведение не только получило престижную литературную премию «Литературной группы Самопомощи» (англ. Self-Strengthening literary group, самая известная вьетнамская литературная группа в период 1934—1942 гг.), но и утвердило положение писателя в истории современной вьетнамской литературы. Почти 50 лет Нгуен Хонг упорно трудился, и писал до самой смерти. Нгуен Хонг оставил огромное литературное наследие из более чем 40 произведений. В 1982 г., тоскуя о неоконченном сборнике «Горный лес Иэн Тхе», писатель скончался от инсульта. Нгуен Хонг ушел так внезапно, что не успел сказать последние слова. В 1993 году второй том «Горный лес Иэн Тхе» был представлен читателям.

«Дни детства» — кульминация страданий детской души (по словам известного вьетнамского писателя Тхач Лам). Это произведение — мемуары, рассказывающие о несчастном детстве самого писателя.

Нгуен Хонг родился и вырос в богатой семье в городе Нам Динь. Когда писателю было 7 лет, умер его отец. Мама вышла замуж за другого мужчину, но счастья в семье не было. Мальчик вырос без любви мамы, с отчуждением и жестокостью родственников. Поэтому писатель сочувствовал людям, которые были несчастливы в семье и в обществе.

Детство прошло с болью, бедностью, страданием, голодом и горечью. Именно Хай Фон приветствовал писателя с мамой, когда они сбежали из родного города из-за

«приговора по делам несовершеннолетних» (Нгуен Хонг не мог стерпеть насилия и истязания отчима и избил его). Он написал в «Днях детства»: «В то время мне было около 16 лет, тюремное заключение закончилось, меня отпустили. Мама меня встретила. Мы поехали не в Нам Динь — родной город, а в Хай Фон...» [Здесь и далее цит. по 1].

В Хай Фоне он работал на бедном хуторе. Можно сказать, Хай Фон стал его вторым родным городом. Хай Фон был свидетелем самых тяжелых дней жизни Нгуен Хонга. В этом городе двадцатилетний юноша написал «Дни детства», рассказывающие о его несчастном детстве.

Роман «Дни детства» состоит из девяти глав, которые публиковали в газете с 1938 года. В 1940 году была издана книга. Четвертая глава романа — «В объятиях мамы» — рассказывает о горе, унижениях осиротевшего мальчика Хонга и его сильной любви к своей маме. Одновременно через показ жизненных трудностей и мучительной боли мальчика мы увидели холодность, отчужденность, равнодушие мелочных, завистливых людей в феодальном колониальном обществе. Там дорожили только деньгами. И именно бесчеловечные обычаи буржуазных обывателей разорвали узы священного материнства между Хонгом и его мамой.

Семилетнему мальчику Хонгу не повезло так, как другим детям, у него было горькое детство. Он родился в результате вынужденного брака без любви, без счастья. Мама вышла замуж в 15 лет, а мужу было 30 лет. И молодая женщина вынуждена похоронить свою молодость рядом с пристрастившимся к опиуму мужем, живущему спокойно, апатично, подавленно. После того, как отец скончался, мама Хонга забеременела от другого мужчины. Из-за осуждения окружающих, желая скрыть рождение ребенка, мама оставляет Хонга и уходит зарабатывать на жизнь в другой город. Детство Хонга закончилось. Теперь он должен жить среди отчуждения и жестокости родственников.

В начале главы с помощью непосредственных, естественных слов автор помогает читателям понять бедную судьбу мальчика Хонга. «Скоро будут первые поминки моего папы. Но моя мама еще не вернулась. Говорят, что она сейчас продает лампы. Я употребляю слово «говорят», потому что мои родственники раззвонили всем, что теперь моя мама зарабатывает на жизнь таким способом».

Тетя Хонга — сестра его отца — умышленно рассказала мальчику о жалком положении его мамы, и насмеха-

лась над их болью. «Однажды моя тетьа подозвала меня к себе и спросила: «Хонг! Тебе хотелось бы поехать в город Тхань Хоа к своей маме?» «.

Наигранная улыбка, в которой скрывалась недоброжелательность, была похожа на острый нож, умышленно вонзаемый в детское сердце Хонга. Он не только потерял отца, но и живет далеко от мамы. Раньше мальчик сказал бы, что ему хочется поехать к маме. Но жизнь с коварной тетей научила Хонга чуткости и осторожности, поэтому Хонг сразу почувствовал скрытое значение в словах и драматичном жесте тети. Он поник головой и не отвечал. «Мои слезы покатались градом в рот, на подбородок и шею».

Как и другие дети, Хонг очень любит маму и желает жить рядом с ней, но пытается скрыть эти чувства в своем сердце. Так любовь к маме становится сильнее. Чтобы любовь и уважение к маме не измазались грязными оскорбительными словами, Хонг ответил тете: «Нет! Я не хочу. В Новом году моя мама непременно вернется!». Разговор, казалось, закончится после этих слов. Но коварная тетьа все не отпускала его. Она продолжила спрашивать: «Почему не хочешь? Твоя мама сейчас очень разбогатела, не как раньше...». Вся ее мимика, слова показывают надуманность и жестокость. «Она похлопала меня по плечу, засмеялась и сказала: «Какой ты тупой! Поезжай! Я заплачу за тебя деньги за проезд. При встрече предложи своей маме купить тебе новую одежду, пусть приготовится к жизни с тобой. А ты готовься заботиться о своем маленьком брате!». В этот момент она не скрывала свое злорадство и оскорбление. «Два слова — «маленький брат», которые она сказала протяжным елейным голосом, действительно сжали мое сердце, как она того и желала». Персонаж тети такой жестокий, что она холодна и бесчеловечна даже со своим осиротевшим племянником.

Даже после того как Хонг расплакался, тетьа продолжала мучить его выдуманными историями о маме. Истории о бедственном положении, ее жизни в трудных условиях тщательно выдумывались тетей с явным наслаждением.

Увидев, что племянник расплакался, она снизила свой голос, показывая жалость к своему старшему брату (отцу Хонга). Теперь жестокость, притворство и коварство этой женщины проявились полностью. Через этот образ автор хочет разоблачить категорию людей, которые пренебрегают родственниками.

Оппозицией страшной неприязни тети выступает огромная любовь мальчика к своей бедной маме. Описывая разговор между Хонгом и тетей, писатель показывает развитие личности Хонга.

Слушая тетю, мальчик вспомнил грустное, добродушное лицо мамы. Вся отцовская родня хочет внушить ребенку неприязнь к маме, обвинить, опозорить ее. Но Хонг хочет отстоять и защитить свою любимую маму. Хонг был слишком маленьким, поэтому на обвинения в адрес мамы мальчик отреагировал молчанием и слезами. Он

расплакался из-за злых намеков, несправедливых предрассудков людей и от жалости к маме.

Речь, описания, глаголы в этом отрывке богаты чувством. В этот момент любовь к маме просыпается с новой силой. Эта любовь превратилась в ожесточенное сопротивление: «Моя тетьа еще не все сказала, мое горло было сдавлено, и я плакал без звука. Если бы рутинные обычаи, которые мучают мою маму, были бы камнем, или стеклом, куском дерева, я сразу бы набросился на них, чтобы бить, кусать, грызть, до тех пор, пока не раздроблю».

Автор изображает мальчика, который долго смеялся сквозь слезы, показывает мучительную боль в его душе. «Не потому, что вскоре после смерти отца мама забеременела от другого мужчины, у меня такие болезненные ощущения. Просто потому, что я жалел маму. И не понимал, почему моя мама из-за страха перед жестокими предрассудками оставила меня, ушла на чужбину для того, чтобы скрыть рождение ребенка».

В маленьком сердце отпечатался образ мамы. Однажды вечером после уроков Хонг мельком увидел женщину, сидящую на рикше, похожую на свою маму. Мальчик сразу погнался за ней, трогательно окликая. Это зов от сердца, которое безутешно скучает по маме.

«— Мама! Мама! Мама!... Если эта женщина не моя мама, а другая, я стану предметом насмешек своих друзей. И эта ошибка не только заставит меня почувствовать стыд, но и унизит. Образ той женщины похож на мираж текущего потока прозрачной воды, которая появилась перед глазами человека в пустыне. Рикша медленно остановилась... Моя мама махала мне рукой. Через несколько секунд я догнал ее. Я сильно дышал от усталости. Лоб был потным. Я взобрался на рикшу. Моя мама взяла мою руку, она ласкала мою голову и спрашивала меня о чем-то. Тогда я расплакался. Моя мама обняла меня:

— Не плачь! Я уже вернулась к тебе...».

Встреча с мамой для мальчика — это огромное счастье. Хонг не помнил, о чем они говорили. В голове ребенка только огромная радость. Насколько же сильно Хонг любит, скучает, желает быть рядом с мамой, что чувствует себя таким счастливым в ее нежных объятиях после долгой разлуки!

В объятиях мамы Хонг ощутил, что теплое чувство, которое долго отсутствовало, в этот момент ласкает всю его кожу. Это незабываемый момент для мальчика. Он узнал аромат одежды, дыхание мамы. Еще он увидел, что лицо мамы по-прежнему яркое, кожа гладкая, щеки румяные. Она все еще красивая, как раньше; болезнь и невзгоды оказались жестокой выдумкой тети.

Любовь к маме — особенная черта души Хонга. Она помогает мальчику справедливо судить о людях и жизни. Несмотря на бедную судьбу, духовная связь с матерью никогда не теряется. Действительно, «В объятиях мамы» писателя Нгуен Хонга — хорошая история о любви к маме, которая дает чудесную силу, чтобы светить, приносить свет любви в жизнь каждого человека. Увлекательный рассказ, тонко изображающий личность героя, вызывает сильное

впечатление и сочувствие у читателя. И мы можем понять терзания ребенка, который вынужден жить далеко от

мамы. Мы начинаем дорожить счастьем жить рядом с матерью, чувствовать ее любящие руки и защиту.

Литература:

1. Những ngày thơ ấu [Электронный ресурс] //4phuong. net: [сайт]. URL: <http://4phuong.net/ebook/16337942/77221967/chuong-4-trong-long-me.html> (дата обращения: 26.03.2016).

## Роль лицейского периода в формировании личности В. Кюхельбекера

Крутина Людмила Борисовна, ассистент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Юрий Николаевич Тынянов написал свой роман «Кюхля» в 1925 году. Об истории его создания рассказал К. И. Чуковский в своих воспоминаниях: издательство «Кубуч» должно было издавать детские книги для младшего и старшего возраста. Чуковский, очарованный рассказом Ю. Н. Тынянова о трагической жизни Вильгельма Карловича Кюхельбекера, решил включить в план издательства небольшую книгу Тынянова о Кюхле, и, если бы не нужда, заставившая Тынянова согласиться на это, читатель мог бы и не узнать этого смешного чудака.

«Кюхля» явился первым романом в своеобразной трилогии о писателях пушкинской эпохи. Поэтому со многими героями читатель встретится и на страницах других книг. Тынянов хорошо знал не только литературные труды своих героев, но и их личную жизнь. Он разобрал и опубликовал архив, оставшийся после Кюхельбекера.

Обратимся же к первым главам романа, в которых описывается поступление Вильгельма в Лицей и его жизнь там.

Читатель знакомится с Вильгельмом, когда тому было 13 лет. Виля только вернулся из Верро, с отличием окончил пансион. Теперь нужно было определить его дальнейшую судьбу. Собрался семейный совет, на котором было решено, что он «должен поступить в Лицею» [2, с. 19]. Это было новое учебное заведение, находящееся недалеко от дома Кюхельбекера, к тому же изначально там должны были учиться великие князья, что также делало Лицей престижным учебным заведением. Представить Вильгельма министру, графу Алексею Кирилловичу Разумовскому, было поручено старому другу семьи барону Николаю. В приемной министра состоялась первая встреча Вильгельма с его товарищами-лицеистами.

«Они входят в большую залу с колоннами, увешанную большими портретами. В зале двенадцать человек взрослых, и у каждого по мальчику» [Там же, с. 22]. Мальчики, прибывшие к министру, смущены, их пугает торжественная обстановка и долгое ожидание в приемной. Тынянов знакомит нас и с Пушкиным, которого привез дядя Василий Львович, изображенный Тыняновым в ироничной манере: «К адмиралу подходит щеголь в черном фраке и необыкновенном жабо, крепко надушенный и затянутый. Глазки у него

живые, чуточку косые, нос птичий, и, несмотря на то, что он стянут в рюмочку, у щеголя намечается брюшко» [Там же, с. 24]. Образ Александра Пушкина непривычен читателю, впрочем, его живость и веселость видна и здесь: «Саша подходит. Он курчавый, быстроглазый мальчик, смотрит исподлобья и ходит увальнем. Увидя Вильгельма, он смеется глазами и начинает за ним тихо наблюдать» [Там же]. Более скупо Тынянов дает описание других лицеистов: Дельвига, Комовского, Яковлева. Но характеры лицеистов будут раскрыты более подробно во второй главе.

«У министра жутковато...» [Там же]. Мальчиков экзаменует Малиновский, назначенный директором Лицея. На экзамене зарождаются первые привязанности: «Яковлев на прощание делает такую гримасу, что Пушкин скалит белые зубы и тихонько толкает Пушину в бок» [Там же, с. 25]. Так долго длящийся экзамен заканчивается зачислением Вильгельма.

В день открытия Лицея Вильгельм долго наряжался: он «... с удовольствием посмотрел на себя в зеркало. В зеркале стоял худой и длинный мальчик с вылупленными глазами, ни дать ни взять похожий на попугая» [Там же]. Тынянов рисует не самый привлекательный портрет своего героя. Заметив насмешливый взгляд Пушкина, Вильгельм покраснел и вспылал.

Приветственные речи учителей характеризуют их как разных людей: подобострастный Малиновский, со страхом вззирающий на царя, и профессор нравственных наук Кунин, призывающий юношей служить своему отечеству. Его выступление производит огромное впечатление на Вильгельма, да и другие лицеисты впоследствии будут известны своей родине как люди деятельные и целеустремленные.

Лицейская жизнь Вильгельма начинается со смешного происшествия — от неожиданности и волнения он называет старшую императрицу сударем, но все заканчивается благополучно: Виля только вызывает смех своих будущих товарищей Пушина и Пушкина, а также великого князя Константина. Так заканчивается 19 октября 1811 года.

Вильгельм, имеющий вспыльчивый характер, является одним из любимых объектов насмешки остальных лицей-

стов, даже своих друзей. Виля болезненно воспринимает насмешки. «В Лицее его травили. Его глухота, вспыльчивость, странные манеры, заикание, вся его фигура, длинная и изогнутая, вызывали неудержимый смех» [Там же, с. 30]. Травля Кюхли вызвана его необычным видом, а также неумением сдерживать эмоции и переводить насмешки в шутку. В лицее появляются его прозвища, одним из которых Тынянов и называет свой роман — Кюхля.

Отдушиной в нелегкой лицейской жизни становится для Вильгельма сочинительство. И хотя друзья смеются над его стихами, называют их клопштокскими, хотя и сам он чувствует, что пишет не так хорошо, как Пушкин или Илличевский, не творить он не мог.

Лишь немногие понимают Кюхельбекера: Дельвиг, Есаков, а также Пушкин. «Странное дело, Кюхля не мог как следует, до конца рассердиться на Пушкина... Сердился, бесновался, но любил. Когда Француз останавливался вдруг в углу залы и глаза его загорались, а толстые губы надувались, и он мрачно смотрел в одну точку, — Вильгельм робко и с нежностью его обходил: он знал, что Француз сочиняет» [Там же]. Тынянов подводит читателя к мысли, что Кюхля испытывает такую привязанность к Пушкину из-за восхищения его творчеством. Кюхля, стремящийся заниматься сочинительством, не испытывает зависти к более удачливым товарищам, в его душе — лишь восхищение.

Но даже друзья любят шутить над Вильгельмом, и подчас эти шутки бывают чересчур жестоки: Дельвиг выдает лицейскому паясу Яковлеву тайну любви Вили и Минхен. Пародия Яковлева вызывает восторженный рев у лицейстов, и даже лучшие друзья рады новому номеру: Пушкин и Дельвиг весело смеялись над Вильгельмом.

Вильгельм, обладающий тонкой душевной организацией, вначале пытается остановить Яковлева. Быстро

вспыхивающий, остро реагирующий на обиду, он багровеет, а когда его закрыли в другой комнате, «он завизжал и бросился на нее (дверь) всем телом, он колотил в нее кулаками, кричал: «Подлецы!» — и наконец опустился на пол» [Там же, с. 35]. Предательство друга (ведь о тайне его обручения с Минхен знал один Дельвиг), всеобщий смех становятся последней каплей для героя Тынянова.

Уставший от издевательств, он решает утопиться, но его спасают. Товарищи были обеспокоены произошедшим, поэтому ночью они прокрадываются в палату и успокаивают Вилю, говоря, что «они (лицейсты) ведь тебя, братец, в сущности, любят. А что смеются — так пускай смеются» [Там же, с. 37]. После произошедшего Кюхельбекера уже не так обижали, появились ценители его стихов, а у Вили появилась новая черта — честолюбие, но прославиться ему так и не удается — Державин, посетивший лицей, передал свою лиру Пушкину.

Несмотря на наличие друзей, Вильгельм все равно был одинок. Его характер не позволяет ему безудержно предаваться веселью, поэтому он и избегает шумных компаний, поэтому и трудно сходится с людьми, несмотря на ум и доброе сердце. Пушкин также отмечает тяжелый характер Кюхельбекера: «Люблю тебя, как брата, Кюхля, но, когда меня не станет, вспомни мое слово: ни друга, ни подруги не знать тебе вовек» [Там же, с. 55]. Эти слова станут пророческими.

Таким образом, Тынянов показывает читателю, что лицейский период оказал огромное влияние на формирование личности Кюхельбекера. Здесь зарождаются дружеские связи, приверженность литературе. В то же время взаимоотношения Кюхли и его друзей являются довольно сложными, вследствие чего природная вспыльчивость развивается, а сам Виля оказывается одинок.

#### Литература:

1. Новое зрение. Книга о Юрии Тынянове / В. А. Каверин, В. И. Новиков. — М.: Издательство «Книга», 1988. — 320 с.
2. Тынянов, Ю. Н. Кюхля. Рассказы / Ю. Н. Тынянов. — М.: Правда, 1981. — 560 с.

## Речь и культура общения

Левшин Евгений Олегович, аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Культуре речи уделялось пристальное внимание в работах отечественных лингвистов двадцатого столетия, таких как В. И. Чернышев, В. В. Виноградов и т. д. Однако в других лингвистических традициях проблема разговорной речи является частью изучения нормативной стилистики и не выделяется в отдельную категорию. В данной статье будут рассмотрены основные аспекты этого фено-

мена, включая проблемы влияния речи и культуры общения на современное поколение.

Одним из главных показателей образованности и общей культуры молодого человека является культура речи, т. е. способность грамотно и четко доносить свои мысли и идеи до собеседника. Это относится к нормам не только устной, но и письменной речи. Культура речи современного и грамот-



ного человека — это способность грамотно использовать различные языковые средства в любых условиях общения. В целом, владение культурой речи может быть условно разделено на «правильность речи» и на речевое мастерство. Культура речи не может быть идеальной, поэтому носителям языка и другим языковым личностям необходимо развивать и совершенствовать, как свою манеру общения, так и речь в целом. Отличительной чертой грамотного человека является не только умение избегать ошибок в речи, но и постоянное обогащение своего словарного запаса.

При этом в современном мире под культурой речи понимается не только некая теоретическая дисциплина. Сейчас в нашем стремительно развивающемся обществе, где одним из важнейших стимулов такого быстрого развития является коммуникация, это еще и языковая политика, определяемая государством и пропагандирующая языковые нормы в обществе. Базовая роль здесь принадлежит в равной степени, как лингвистам, так и педагогам и писателям.

Речь и культура общения играют значимую роль в формировании человека, в его становлении как личности. Язык в этом случае является зеркалом культуры человека, т. к. он служит своего рода показателем тех факторов и артефактов, которые данного индивида окружают. Однако речь является не менее важным элементом системы культурного развития. В современном мире она исполняет роль стержня человеческой деятельности.

Поэтому без нее невозможно общекультурное взаимодействие и овладение профессиональными навыками [1, с. 34].

Культура личности человека ярче и точнее всего выражается именно в его речи. Сейчас в молодежной среде представление о человеке, как правило, формируется во время общения с ним, т. е. в коммуникативной среде. Поэтому воспитание культуры общения в современном обществе является одной из его приоритетных задач. При этом необходимо заметить, что с внедрением современных гаджетов, социальных сетей в практику жизни личное общение становится не таким важным и полным, каким оно было всего несколько лет назад. Молодежь гораздо легче общается и заводит друзей в интернете, порой проводя часами в общении с собеседником «онлайн», но при этом, ни разу с ним и не увидевшись, и не поговорив в жизни. Именно поэтому очень важно сформировать культуру общения того или иного человека еще с детства, чтобы она в дальнейшем только развивалась и помогала ему в межличностном взаимодействии.

Формирование культуры общения — процесс очень сложный и трудоемкий. Как правило, он осуществляется в

двух основных социальных институтах — в семье и школе. Задача культуры педагогического общения состоит в том, чтобы выработать основу общей культуры коммуникативного взаимодействия учащихся и студентов. В семье же за это отвечают родители. Им самим в воспитании и психологическом формировании детей помогает грамотно выстроенная речь [2, с. 62].

В силу всего вышесказанного, необходимо уточнить, что существует значительное количество форм и видов общения. Выбор этих форм включает в себя множество факторов (уровень знакомства с человеком, социальные и общественные нормы, статус в обществе) и др. Культура обращения, ориентированная на гуманистические ценности, включает в себя способность выбора таких форм обращения, которые бы возвышали человека, как в глазах окружающих, так и в его собственных глазах.

Все нормы и правила общения очень важны, они требуют к себе бережного отношения, поскольку нарушение этих норм приводит к непредсказуемым, но чаще всего негативным последствиям.

В целом, коммуникация и общение представляют собой многообразный процесс. Он обусловлен, прежде всего, обоюдно направленной деятельностью, которая включает в себя обмен мнениями, формирование некоей единой концепции, что в свою очередь приводит к восприятию и, что самое важное, пониманию другого человека, его точки зрения.

На основе изучения теоретической литературы по данной теме можно выделить шесть основных направлений культуры коммуникации, заключающихся в выработке:

- общительности в качестве индивидуального устойчивого свойства личности;
- высокого уровня личных взаимоотношений;
- высокого уровня развития группы;
- высокого уровня интеграции совместно направленной деятельности;
- общественной активности;
- способности к быстрой адаптации в различных видах деятельности.

Подводя итог, стоит отметить, что одной из важнейших задач воспитания современной функциональной культуры речи молодежи является овладение ими умениями и навыками анализа сложных ситуаций общения, прежде всего, на примерах практических упражнений по актуальным коммуникативным сферам и ситуациям. На этой базе соответствующие продуктивные умения и навыки могут приобретаться самовоспитанием и воспитанием в естественной речевой практике.

#### Литература:

1. Розенталь, Д. Э. Культура речи — М.: Айрис-пресс, 2002. — 142 с.
2. Телия, В. Н. Коммуникативная функция языка и проблема культурно-языковой компетенции. — М., 2000. — 236 с.

## Обращение к материалам родных литератур студентов международного факультета ТГПУ им. Л. Н. Толстого в аудиторной и внеаудиторной деятельности

Ледовская Инна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Студенческая аудитория международного факультета ТГПУ им. Л. Н. Толстого поликультурна. В большинстве своем, мы обучаем студентов из Китая, Афганистана, Вьетнама, Индии, Туркменистана. Однако традиционное содержание дисциплин «История мировой литературы» и «История русской литературы» европоцентрично и недостаточно ориентировано на социокультурный опыт обучающихся. Обозначенное противоречие не способствует формированию профессиональных компетенций, определяемых ФГОС ВО, ограничивает диапазоны профессионального и межличностного общения, творческие возможности студентов.

Анкетирование, проведенное нами среди студентов направления подготовки бакалавров «Филология (Прикладная филология)», показало, что рассматриваемая проблема представляет для них неизменный интерес. Из 59 участников опроса 27 (46%) уверены, что студенты международного факультета имеют представление о литературе их страны; 23 (39%) отрицают этот факт и только 9 (15%) не задумывались об этом (диаграмма 1). 35 студентов (59%) считают, что уделять внимание литературе их родины на занятиях и во внеаудиторном общении необходимо; 21 человек (36%) думают, что это не обязательно, и лишь трое (5%) полностью отрицают важность этого рода деятельности (диаграмма 2). 47 студентов (80%) проявляют похвальную любознательность и хотели бы узнать о литературе других стран; 11 человек (19%) не испытывают в этом необходимости, однако только 1 (1%) заявил: «Я все знаю, что мне нужно» (диаграмма 3). Побудил к размышлению вопрос: «Готовы ли вы сами рассказать студентам о литературе вашей страны?». 18 студентов (30,5%) ответили утвердительно, 32 (54%) студента хотели бы основательно подготовиться к разговору, однако 9 (15,5%) заявили: «Им (другим студентам) это не нужно» (диаграмма 4). Тем не менее, 30 студентов (51%) готовы выступить с рассказом на занятии, 24 (41%) предпочитают выступления на конференциях, 1 (3%) выбрал обе разновидности выступлений, 1 (1%) хотел бы поставить спектакль, 1 (1%) не готов к конкретному решению и только 2 (3%) ограничиваются индивидуальной формой изучения — чтением книг (диаграмма 5).

Следовательно, преодоление указанной проблемы актуально и значимо; руководство, поиск новых, многообразных путей и решений, научно-творческая помощь, поддержка со стороны преподавателя неизменно важны.

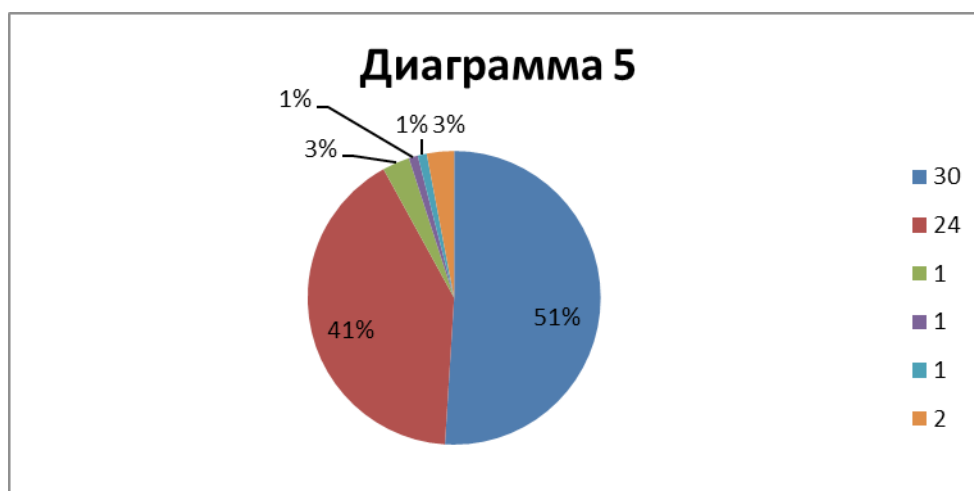
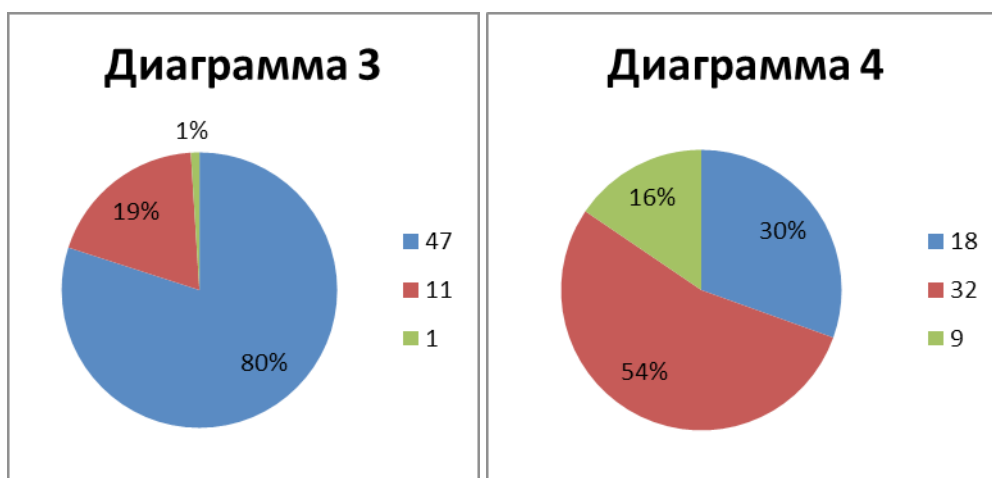
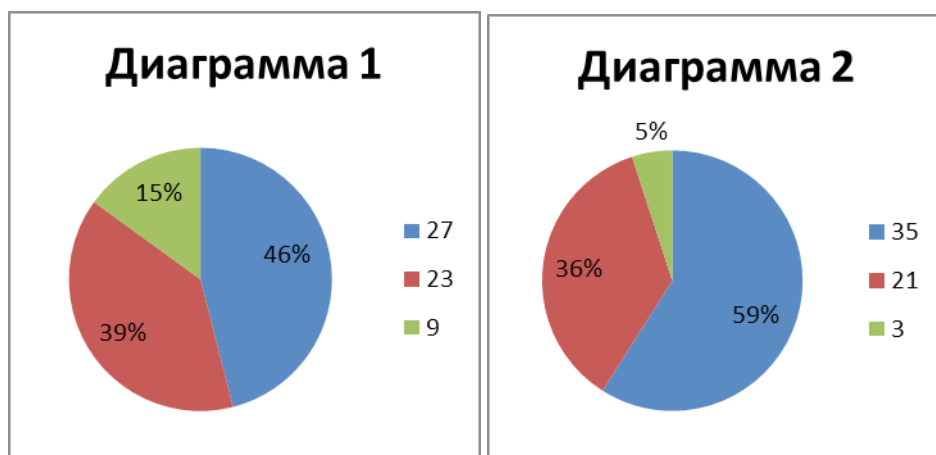
Анализируя образовательный потенциал аудиторных занятий по русской и мировой литературе, устному народному творчеству, а также по ряду смежных дисциплин (введению в литературоведение, литературному краеве-

дению, детской литературе), мы обнаруживаем возможность сопоставления сюжетно-мотивной сферы, системы образов, поэтики различных литератур. Так, рассмотрение южных поэм А. С. Пушкина, кавказских мотивов в творчестве М. Ю. Лермонтова, художественной специфики сборника И. В. Гете «Западно-восточный диван» предполагает наличие широкого поликультурного контекста. Сопоставление произведений родного и русского фольклора позволяет глубже понять специфику народного творчества, осознать универсальность его компонентов (например, отвечая на вопрос: «Есть ли у Вашего народа поэтические произведения о богатырях?» студенты обращаются к туркменскому эпосу «Гер-оглы», популярному эпосу народов Центральной Азии «Гэсэр», национальному эпосу иранских народов «Шахнаме»).

Содержательные, избыточные национальным материалом сообщения студентов мотивируются заданиями по дисциплине «Детская литература»: «Расскажите о сказках Вашего народа. Какое значение для детей имеет знакомство с ними?», «Прочитайте и переведите подстрочно стихотворение для детей, написанное в Вашей стране. О чем оно? Почему его любят дети?», «Расскажите о книге, оказавшей на вас в детстве большое влияние». Выполнение студентами курсовых работ поликультурной тематики («Кавказские мотивы в произведениях Л. Н. Толстого», «Восточные мотивы в произведениях А. С. Пушкина», «Традиционные герои русских и индийских волшебных сказок» и др.) также вызывает неизменный интерес.

Собственные научные изыскания студентов могут находить отражение в выступлениях на научных конференциях различного уровня, оформляться в виде научных статей. Так, ежегодно принимая участие во Всероссийской научно-практической конференции «Мировая словесность для детей и о детях» (МПГУ, г. Москва), студенты не только анализируют традиционные, всемирно значимые явления фольклора и литературы (например, Алокозай М. Навид «Художественный мир афганских народных сказок для детей»), но и делают попытку ввести в общелитературный обиход произведения, созданные совсем недавно (например, Вань Цзэкунь «Литературная сказка китайского писателя Жэнь Жунжуна «Растяпа и Вредина»; Ву Хонг Нгок «Материнство и детство в рассказе «Дни детства» Нгуен Хонга»). Как правило, эти повести, рассказы или стихотворения еще не переведены на русский язык. Обращение к собственному литературному переводу мобилизует знания, формирует литературный вкус, раскрывает творческие способности студента [1].

Рассмотрению поликультурных взаимодействий посвящена ежегодная традиционная конференция «Моло-



дежь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности», проводимая международным факультетом ТГПУ им. Л.Н. Толстого совместно с Домом-музеем В.В. Вересаева. Статьи, опубликованные в сборниках по итогам конференции, интерпретируют проблемы национального фольклора (До Тхи Ван Хонг «Вьетнамские пословицы и поговорки»), раскрывают особенности национальной классики (Ши Цзя «Лу Синь — китайский писатель и переводчик»), выявляют идейно-художественные достижения современной литературы (До Тхи Май Чанг «Жизнеутверждающее начало в книге Данг Тхюи Чам «Дневник

врача на войне»»). Проблема литературного перевода — имеющегося (Лю Мэнчжо «Произведение, призывающее людей к строительству новой жизни» (история перевода пьесы «Павел Корчагин» на китайский язык)) или пока отсутствующего (Довранов Магсат «Философская лирика Хезреткуловой Гулджемал Ялкаповны») — также актуальна и профессионально значима. Литературное творчество студентов стимулируется также в рамках Студенческого форума «Моя страна. Моя семья. Моя культура»: в традиционном конкурсе творческих работ «Эпоха» участвуют литературные произведения, созданные студентами (стихи,

проза, эссе, очерки), знаменуя глубинное слияние национальных традиций и современного мироощущения [2].

Таким образом, рассмотренные нами виды учебной деятельности всецело соответствуют характеристике направления подготовки, данной в ФГОС ВО: «Объектами

профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, являются: [...] художественная литература и устное народное творчество в их историческом и теоретическом аспектах с учетом закономерностей бытования в разных странах и регионах» [3].

Литература:

1. Мировая словесность для детей и о детях: Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции: Выпуск 22. — М.: 2016. — 176 с.
2. Молодежь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности: Материалы II Международной студенческой науч.-практ. конф. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. — 95 с.
3. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301\\_Filologia.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf)

## «Культурная революция» в Китае в языке советских СМИ

Лонская Анна Юрьевна, студент  
Российский университет дружбы народов

*В данной статье рассматриваются особенности языка советских СМИ, описывающих «Культурную революцию» в Китае. Выявлены и проанализированы основные группы слов и словосочетаний.*

**Ключевые слова:** «Культурная революция», Китай, советские СМИ, слова, словосочетания, неологизмы, заимствования, термины, профессиональная лексика, эмоционально окрашенная лексика.

Во второй половине XX в. отношения между Советским Союзом и Китайской Народной Республикой были сложными. Известно, что события, происходившие в то время в КНР, всегда находили отражение в советских СМИ. Не стала исключением и «культурная революция» в этой стране. Советским СМИ ставилась задача отражать официальную позицию СССР в отношении внутренней и внешней политики Китая. Так, Е. В. Каменская отмечает: «Начало «культурной революции» в 1966 г. кардинально изменило образ Китая в печати. В 1966–1967 гг. наблюдалось явное уменьшение количества статей, посвященных КНР. При этом материалы прессы стали носить отрицательный характер» [5, с. 163].

Советско-китайские отношения тех лет являются популярной темой среди современных исследователей [1; 5; 6; 10 и др.]. Лексика советских средств массовой информации, освещающих политические события в Китае в 1960–1970-е годы, представляет собой определенный языковой феномен.

Актуальность избранной темы заключается в том, что она до настоящего времени все еще не стала предметом комплексного анализа. Цель статьи — рассмотреть особенности языка советских СМИ, освещавших «культурную революцию» в Китае. В соответствии с заданной целью автором предпринята попытка сделать обзор языка газетной публицистики, выделив его характерные черты. Предметом исследования стал анализ лексики и словосочетаний, использовавшихся в текстах статей. Материалом

исследования стали тексты газет «Правда», «Труд», «Литературная газета», «Красная Звезда», которые отражали различные стороны жизни советского общества тех лет.

Исследование проводилось с привлечением словаря-справочника лингвистических терминов Д. Э. Розенталя.

Использование сопоставительного, частотного методов, а также метода комплексного анализа, лингвокультурологического подхода позволило автору выделить следующие группы слов и словосочетаний: неологизмы, термины, профессиональную лексику, эмоционально-окрашенную лексику.

Проведенный анализ текстов показал, что на страницах советской прессы политика, проводимая в те годы Китаем, имела исключительно негативную оценку. В статьях присутствуют заимствованные из китайского языка слова, которые становятся терминологической лексикой. Профессиональная лексика и словосочетания, используемые советскими СМИ, были тесно связаны с историей СССР 1930-х годов. Китайская «культурная революция» сравнивалась, таким образом, с событиями, происходившими в Советском Союзе, благодаря чему вызывала у читателей соответствующие эмоции и ассоциации. Неологизмы, термины, профессиональная лексика представляют собой слова или словосочетания, среди которых встречаются существительные («хунвейбин»), отглагольные существительные («чистка»), глагольные («чистка кадров»), именные словосочетания («Великий кормчий»). Эмоционально окрашенная лексика и словосочетания наполнены



определениями, выраженными в сложных, негативно окрашенных прилагательных («*ошибочный, пагубный курс*»), именах существительных («*раскол социалистического содружества*»), причастиях (курс, *навязанный* руководством КПК) [3; 2; 4].

Анализ выделенных групп слов и словосочетаний рассматриваемого периода представлен ниже.

Неологизмы и заимствования в газетных публикациях того времени встречаются относительно часто. Их характерной особенностью является переход в специальную лексику, после чего неологизмы становятся терминами. *Хунвейбины* — члены созданных в 1966–1967 гг. отрядов студенческой и школьной молодежи в Китае. *Цзаофани* — участники рабочих организаций. *Дацзыбао* — рукописная стенгазета в Китае, используемая для пропаганды. *Маоисты* — термин, образовавшийся от имени Мао Цзэдуна, обозначающий сторонников его политической теории. «Много внимания в печати было уделено организациям цзаофаней и хунвейбинов, призванным внедрять идеи «культурной революции» в массы. Упомянутые почти в каждой статье, они стали символом китайской «культурной революции» в целом. Следует остановиться на термине «хунвейбины», который стал олицетворять оголтелый фанатизм, беспощадный террор, слепое поклонение лидеру. Благодаря газетам это слово вошло в лексикон советских граждан, использовавших его не только при описании китайских событий, но и в качестве образного выражения» [5, с. 161]. В процентном соотношении неологизмы и заимствования занимают небольшое количество от общего числа исследованных слов и словосочетаний (6%).

Следующая группа лексики — профессиональная лексика. Она уходила своими корнями в советскую историю 1930-х годов. *Чистка кадров* — впервые выражение появляется 27 июля 1921 года в газете «Правда» в статье «Ко всем партийным организациям. Об *очистке* партии» [3]. Словосочетание «*чистка кадров*» ассоциируется с увольнением со службы, лагерными ссылками, расстрелами. Подобная практика была перенесена и на реалии китайской «культурной революции». *Клика, группировка Мао Цзэдуна* — выражения, описывающие «преступную группу сообщников, объединившихся для достижения своих целей» [7, с. 312]. *Великий кормчий* — словосочетание, имеющее сатирическую, негативную окраску. «Сначала советская официальная пропаганда называла так лидера СССР И. В. Сталина (одно из ранних упоминаний — газета «Правда» от 24 сентября 1934 г.), затем этот эпитет стал применяться к руководителю Китая и его компартии Мао Цзэдуна» [9, с. 151].

#### Литература:

1. Галенович, Ю. М. Россия в «китайском зеркале». Трактровка в КНР в начале XXI века истории России и русско-китайских отношений. Москва: Восточная книга, 2011.
2. Газета «Красная Звезда» 18 апреля 1977.
3. Газета «Правда» 27 июля 1921, 2 июля 1971 года.
4. Газета «Труд» 1 ноября 1977.

В процентном соотношении профессиональная лексика равна специальной лексике, образовавшейся от неологизмов. Она также занимает небольшое количество от общего числа исследованных слов и словосочетаний (6%).

Последней группой лексики, выделенной автором, является эмоционально окрашенная лексика и словосочетания, имеющие негативный характер. Ее использованием, подчеркивалась агрессивность и ошибочность политики китайского руководства. Так, в газете «Правда» от 2 июля 1971 года в статье «Печать социалистических стран о 50-летию КПК» были использованы следующие словосочетания и выражения: «*вносят раскол в социалистическое содружество*», «*политика, идущая вразрез с международными интересами социализма и жизненными интересами собственного народа*», «она открыто *развернула наступление*», «*мелкобуржуазно-националистическая часть руководства КПК в своих великодержавно-шовинистических целях*» [3]. В процентном соотношении эмоционально окрашенная лексика занимает наибольшее количество от общего числа исследованных слов и словосочетаний (86%).

Несмотря на то, что лексика, использовавшаяся в газетных публикациях для описания политики КНР, была окрашена негативно, тем не менее, она не должна была создавать в лице КНР у советского читателя образ врага. В средствах массовой информации всегда подчеркивалось положительное отношение советского руководства и советского народа к китайскому народу, говорилось о его «героическом прошлом», о том, что именно китайский народ стремится к созданию настоящего социалистического государства и «добивается значительных успехов в развитии экономики и культуры» [Там же]. В то же время руководство КПК было представлено, как «подвергающее страну опасности и причиняющее партии и народу неопределимый ущерб» [Там же]. Известно, что КНР и его руководство характеризовались, как «ошибающиеся» или «идущую опасным путем» [4], однако, они никогда не рассматривались в качестве враждебных или несущих реальную опасность мировому социализму сил.

Таким образом, слова и словосочетания, используемые советскими СМИ для описания китайской «культурной революции», дополнили русский язык новыми терминами. Профессиональная лексика была направлена на то, чтобы вызвать у читателя ассоциацию с советской историей 1930-х годов. Эмоционально окрашенные слова и словосочетания осуждали проводимые в те годы руководством КНР. Язык газетных статей, создал лексический фон, имеющий национально-культурную специфику.

5. Каменская, Е. В. «Культурная революция» в Китае во второй половине 1960-ых годов на страницах Советской прессы и в восприятии населения // Вестник Пермского университета, выпуск 4, 2014.
6. Мельников, В. Н. Пограничная политика СССР на советско-китайской границе: 1949–1969 гг.: дис. канд. ист. наук. Хабаровск, 2009.
7. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999.
8. Розенталь, Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976.
9. Серов, В. А. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. — М.: «Локид-Пресс», 2003.
10. Фролов, А. В. Развитие советско-китайских приграничных отношений на Дальнем Востоке СССР (1949–1969 гг.): дис. канд. ист. наук. Хабаровск, 2007.

## Функционирование прецедентных имен в современных российских СМИ

Лопухина Раиса Васильевна, доктор филологических наук, профессор;

Фунг Тхи Тху Чанг, магистрант

Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

*В статье рассматриваются особенности функционирования прецедентных феноменов в современных российских СМИ, способы их введения в «медиа-текст» и трансформации, которым они подвергаются со стороны авторов публикаций.*

**Ключевые слова:** прецедентные имена, культурный знак, символ, источник, заголовок, текст оригинала.

В современных российских СМИ сегодня проявляются две, противоположные тенденции: первая — стремление к максимальной свободе, творческой индивидуальности автора, а вторая — активное использование уже известных способов выражения мысли. В качестве одного из ярких проявлений данных тенденций можно рассматривать обращение журналистов и авторов газетных статей к многообразным способам использования прецедентности.

Прецедентные имена — это широко известные имена собственные, которые используются в тексте не столько для обозначения конкретного человека (ситуации, города, организации и др.), сколько в качестве культурного знака, символа определенных качеств и событий [1, с. 48].

Теория прецедентности впервые была предложена и теоретически обоснована академиком Ю. Н. Карауловым. К числу прецедентных ученых относит «готовые, интеллектуально-эмоциональные блоки, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, хорошо известные в обществе и постоянно используемые в коммуникации» [2, с. 68].

Среди активных источников прецедентности в современной массовой коммуникации выделяются такие, как «Литература», «Политика», «Театр и кино», «Война», оказываются востребованными также сферы «Музыка», «Экономика», «Спорт», «Реклама».

В текстах СМИ прецедентные феномены появляются, как правило, не только в оригинальной, но и трансформированной, измененной форме. Выделяются различные

методы внедрения в «медиа-текст» прецедентных феноменов [3, с. 112–118]. Можно выделить следующие способы такого внедрения:

1. Текст оригинала равен тексту нового газетного заголовка. Например: «*У страха глаза велики*» — на основе цитаты, которая не меняется, автором пишется свой текст.

2. Текст оригинала — иллюстрация к тексту новой прецедентной единицы: «*Воз ныне уж не там*»; «*Кажется, мир сошел с ума...*» — в заголовках указывается на фразу оригинала чаще всего посредством кавычек.

3. Текст оригинала — материал, основа для создания новой прецедентной единицы, который может представляться разными способами, а именно:

А) Сокращение состава текста с его переосмыслением. «*Не родись красивым...*» (КП, 13/2-2002). В известной русской поговорке говорится о том, что лучше родиться счастливой, чем красивой; здесь же — сокращение поговорки до первой части перемещает акцент на то, что не обязательно родиться красивым.

«*Береги Отечество смолоду. Есть время раскидывать камни, и есть время их собирать. Сегодня история совершила очередной виток, и мир может оказаться на грани войны*» (МК, 01/03-2016).

В оригинале звучит так: «*Береги платье снову, а честь смолоду*». Говорится в качестве напутствия молодому человеку, начинающему свой жизненный путь.

«*Ленин и теперь, или Что сказал бывший шеф-редактор «Плейбоя» о вожде мирового пролетариата*» (МК, 01/03-2016).

В оригинале строки «Ленин и теперь живет всех живых» написаны поэтом В. Маяковским в год смерти (1924 г.) вождя мирового пролетариата.

«Чтобы с пухом и пером. В Тульской области из 2,5 млн. га охотничьих угодий общедоступными являются 0,58 млн. га» (МК, 12/02-2016).

«Чтобы с пухом и пером...». От фразеологизма «Ни пуха, ни пера». Это выражение — из охотничьего лексикона. Ведь если пожелать и того, и другого — удачи не будет. Заблудишься еще в трех соснах, чего доброго... Под пером подразумевали птицу, под пухом — зверя. Желая ни того и ни другого, стремились задобрить и обмануть злых духов. Это выражение служило своеобразным паролем. А отзывом звучало: «К черту!», тоже — во избежание сглаза. Якобы, обман удался, и охота была удачной.

«Маршрут — дело тонкое. Атмосфера взаимного недоверия между коммерческими перевозчиками и администрацией города росла в течение нескольких лет. На брифинге, состоявшемся в январе, были анонсированы новые, более продолжительные маршруты для перевозчиков. Это и стало той каплей, которая переполнила чашу терпения владельцев маршрутных такси...» (МК, 01/03-2016).

«Маршрут — дело тонкое» — фраза происходит от выражения «Восток — дело тонкое»: комментирующая реплика по поводу рассказа, сообщения о каком-либо запутанном деле, сложной ситуации, обычно связанной с Азией или с Востоком вообще. Это реплика таможенника Верещагина в художественном фильме «Белое солнце пустыни», обращенная к юному красноармейцу Петрухе.

Б) Расширение состава текста, приводящее к уточнению значения.

Литература:

1. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. — М.: Гнозис, 2002. — 284 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Изд-во ЛКИ, 2010. — 264 с.
3. Сметанина, С. И. Медиа-текст в системе культуры. Динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века. — СПб: Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 384 с.

## Политические ценности как элемент ценностных ориентиров и политической культуры молодежи

Подрезов Константин Андреевич, кандидат политических наук, доцент;

Смелова Маргарита Владиславовна, студент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

В мировом сообществе, и в России в частности, сегодня происходит пересмотр политических отношений и политических ценностей. От России, стремящейся к стабильному положению в мире, требуется проявлять наибольшее внимание к политической культуре и ценностным ориен-

«Если жизнь не сахар, то она для диабетиков» (Время, №24-2001) — устойчивое выражение «жизнь не сахар» распространяется и заполняется более определенным и ироническим значением.

В) Замена слов, обусловленная ситуативными или тематическими задачами.

«Увидеть Париж и победить» (КП, 17/2-2002) — мечта «увидеть Париж и умереть» трансформируется в мечту о том, чтобы не только увидеть этот город, но и покорить его.

Г) Переключение стилистического регистра при внедрении художественного фрагмента в публицистический текст:

«Мороз и солнце» — строчка из стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро» использована в своем первоначальном варианте, только в тексте оригинала речь идет о прекрасной погоде, а в рекламном контексте эта фраза позиционирует напиток для людей, ценящих в жизни разнообразие, яркие контрасты, смену эмоций, и подразумевает усиление эмоционального восприятия рекламируемого товара. Философия бренда проявляется в названии «Мороз и солнце», контрастно оформленной этикетке и, во вкусе, который позволяет ощутить переход от ледяного холода первого глотка к согревающему теплу.

Таким образом, подчеркнем еще раз, что заголовки играют в современном газетном тексте очень важную роль. С одной стороны, заголовок служит средством привлечения внимания читателя к статье, с другой стороны, именно с заголовка начинается чтение: он работает камертоном подачи информации, определяет тему содержания статьи и тональность изложения. Газетный заголовок — источник к осознанию статьи, прогнозированию информации, определению авторской позиции по отношению к излагаемому.

тирам молодежи как наиболее направляемой, нуждающейся в координации, социально-демографической группе.

«Политическая культура — это система исторически сложившихся, относительно устойчивых ценностей, установок, убеждений, представлений, моделей поведения,

проявляющихся в непосредственной деятельности субъектов политического процесса и обеспечивающих воспроизводство политической жизни общества на основе ответственности» [12].

Политическая культура состоит из политических опыта, сознания и поведения. Ценности, убеждения и знания входят в идеологический компонент политического сознания — «систему политических знаний, ценностей и идейно-политических убеждений людей, на основе которых вырабатываются наиболее устойчивые и значимые политические ориентации и установки людей в отношении политической системы и их места в ней» [12]. Во втором компоненте политического сознания — эмоционально-психологическом — проявляются ориентации и установки граждан на: политические институты; политические события; отдельные политические роли и др.

Политическая культура включает и результаты политической деятельности субъектов политики, их политического поведения и оценку со стороны большинства данного общества — либо «политическая игра» воспринимается как легитимная, приемлемая, либо как незаконная, отвергаемая.

Функции политической культуры различны, политологи относят к ним, в основном, следующие: познавательную, интегративную (объединяющую), регулятивную, коммуникативную, воспитательную, нормативно-ценностную, идентификационную, адаптационную, социализирующую, охранную, развития и удовлетворения потребностей и интересов в политике, обеспечения социального прогресса.

Мы бы хотели отметить место политических ценностей в структуре политической культуры. «Политические ценности — предпочтительное признание субъектами политики (индивидами, группами, классами, нациями) значимости явлений, процессов и норм политической жизни. К числу основных относятся: права человека, характер, принципы и формы политического устройства и развития общества, его идей, участия людей в политике, выражения и реализации их интересов, культура политики и др.» [6, с. 24–24].

Ценности мы рассматриваем как ядро культуры, они стабильны и меняются крайне медленно. Влиять на них — нелогично и неправильно. Мы не можем сказать, что наши ценности хуже или лучше ценностей наших коллег или оппонентов. Напротив, установки, как и желания, убеждения, интересы, меняются, и их можно поменять.

Ценности формируют политические установки, а они конкретны (например, вступление в партию). И именно ценности регулируют поступки, поведение граждан, их действия в различных ситуациях — через установки.

«Политическая установка — внутренняя, не всегда осознанная готовность субъекта совершать именно те действия, которые адекватны данной социально-политической ситуации. Установка оказывается первым шагом к действию, моделирует позитивное или негативное восприятие власти, правительства, государства и политики в целом» [10, с. 260–261].

Согласно теории установки Д.Н. Узнадзе, установка меняет личность и определяет всю ее психическую деятельность [11, с. 69–88].

Политические ценности, как разновидности социальных, напрямую отражают общественное устройство. Мы видим, что в историческом и географическом контексте ценности и представления о добре и зле относительно, как и моральные принципы, но все же при демократическом или монархическом строе общие тенденции даже в разных странах и эпохах в той или иной степени прослеживаются.

В России, как и в большинстве европейских стран, уместно считать общепризнанными ценностями: национальную безопасность, патриотизм, международную безопасность и сотрудничество, гуманность, свободу. Однако интерпретации одних и тех же ценностей при разных режимах власти, опыте граждан, их законных правах различны. Парадокс в том, что и тоталитаризм, и демократизм, и социализм, и другие способы организации политической системы, хороши они или плохи, оправдываются идеей справедливого и разумного устройства отношений в обществе. (Например, при рабовладельческом строе разделение на свободных собственников и физически трудящихся — естественное явление, рабство заложено в экономических основах. Человеческие и политические ценности другие).

Необразованность (в т. ч., отсутствие знаний о политике, а, следовательно, неактивность в политической жизни), бескультурье, бесправье, несвобода, боязнь силы, как известно, отличают низший класс. Устранение именно этих «симптомов» приводит к изменению положения неблагоприятных слоев, к выздоровлению общества. В демократической России, заявляющей о себе как о социальном государстве [7], институты культуры (образования и воспитания), религии, экономики, политики и безопасности, семьи должны поддерживаться на высоком уровне для «создания условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [7].

«К ценностям, составляющим комплекс феномена, называемого демократизмом, относятся свобода, ответственность, достоинство человека, приоритет личности над обществом, равноправие, справедливость, терпимость, здравый смысл, диалог, воля к компромиссу, сотрудничеству, социальному контакту и гражданскому миру». «Более всего идеалам гуманизма, в политическом плане, соответствует демократия» [2, с. 188–196].

«Безопасность, мир, законность, порядок, права человека» — вот те ценности, которые вызывают позитивное отношение у всех групп населения России по результатам исследования МГУ в 2013 г. Самые негативно воспринимаемые в России — «национализм и коллективизм» [1, с. 24–34]. И.В. Богдан, рассматривая политические ценности под углом политической психологии и их место в сознании населения нашей страны, приходит к выводу: «Наборы ценностей населения могут достаточно адекватно предсказывать его политическое поведение, по крайней мере, в России.... Политическое поведение в России действительно обнаруживает связь с политическими ценностями» [1, с. 24–34].



В России, безусловно, ценность несет сама личность, ее индивидуализм. Отсюда ценностями являются свобода слова, толерантность.

Состояние государства напрямую зависит от состояния молодежи, и наоборот. Это самая энергичная, «ищущая», нестабильная, подвижная часть общества.

Россия ответственна за своих граждан. Если власть поддерживает их, участвует в решении проблем (например, обеспечивает молодых достойной работой), то в ответ получает доверие. Это разумная политика. Иначе неизбежно негативное влияние, особенно, на молодежь, экстремистских, преступных и иных антиправительственных группировок с кардинально другими правилами и нормами «политической игры».

Если мы хотим, чтобы страна процветала, то мы как организаторы работы с молодежью, как преподаватели и как политики будем воспитывать у молодежи любовь к своему социуму, к духовным богатствам родины. Мы будем вовлекать молодежь в жизнь общества, в том числе, и в сферу политики, лидерства, предпринимательства. Мы будем пытаться влиять на выбор деятельности у молодежи, на направленность деятельности, на ее представление о политическом устройстве, на ее политическое поведение. На первый план нашей работы выйдет политическое просвещение и информированность молодежи.

В.А. Зимин, рассматривая политические ценности в постсоветской России, заключает, что: «Важнейшим политическим правом гражданина в России является его право избирать и быть избранным в органы государственной власти и местного самоуправления. Настораживает то, что, по данным опроса Фонда общественного мнения, россияне ответили, что участие в выборах — это: «право» — 69%, «обязанность» — 26% и затруднились ответить — 5%. Мы видим, что многие избиратели не реализуют свое право выбора. Граждане, не участвующие в голосовании, на наш взгляд, помогают некоторому успеху антидемократических сил» [5].

Голосование мы можем отнести к свободе слова. Получается, что не участвующие в выборах, осознанно не хотят свободно выражать свое мнение и нести за него от-

ветственность. Это создает проблемы — если будущее за молодежью, и «она выступает в роли активного субъекта преобразования общества, драйвера развития будущего страны» [9], то это исключает пассивность, гражданское безразличие и социальную аполитичность каждого. Мы связываем решительное влияние на политические процессы именно с молодым населением. Активный гражданин уважает лидеров своей страны, ориентирован на законное высказывание своих интересов и ждет от политической системы ответа.

Мы считаем, что одним из факторов, влияющих на процесс формирования политических ориентиров, установок, политической культуры молодежи в целом, может быть рассмотрена деятельность организатора работы с молодежью. Ценности усваиваются в процессе адаптации и социализации, а агентом социализации выступает, в том числе, организатор работы с молодежью. Через институты социализации молодежи (партии, объединения, центры) организатор работы с молодежью создает условия для формирования общепризнанных ценностей, учит быть более терпимым, идти на компромиссы, проявлять уважение к прошлому страны, тем самым меняются установки, меняется сам человек.

Конечно, проблема формирования ценностей молодежи является процессом многофакторным (здесь и внутренне содержание каждого индивида, и влияние остальных ценностей общества, и семьи, и окружающей среды, как внешних факторов). Но те же самые разрабатываемые и реализуемые социально значимые проекты (патриотической, экологической, культурной, трудовой направленности) могут использоваться в работе молодежных политиков как один из механизмов формирования демократических ценностей: «уважения закона; уважения личности; политической и религиозной терпимости; приоритета ненасильственных методов решения политических проблем; плюрализма мнений» [4, с. 195].

Патриотизм — как та самая «национальная идея» [8], не может существовать отдельно от цели сделать свою страну сильнее и лучше через выражение своей мирной позиции, через участие в идейно-политической жизни, без экстремистско-террористических вызовов.

#### Литература:

1. Богдан, И. В. Политические ценности в современной России: когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты [Текст]: Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. Политология. Экономика. Право / И. В. Богдан // М.: Центр изучения кризисного общества, 2014. — № 3.
2. Борзенко, И. М., Кувакин, В. А., Кудишина А. А. Основы современного гуманизма: учебн. пособие для вузов / Под ред. В. А. Кувакина и А. Г. Круглова. — М.: Российское гуманистическое общество, 2002. — 350 с.
3. Дилигенский, Г. Г. Социально-политическая психология. М.: Наука, 1994. — 303 с.
4. Забелин, П. В. Политология: учебник / П. В. Забелин, Л. А. Дрягилев, В. Г. Федцов. М.: Приор, 2002. 240 с.
5. Зимин, В. А. Политические ценности в постсоветской России [Электронный ресурс]: URL: [http://teoria-practica.ru/gus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/10/politika/zimin.pdf](http://teoria-practica.ru/gus/files/arhiv_zhurnala/2012/10/politika/zimin.pdf) (дата обращения: 11.02.2016).
6. Ирхин, Ю. В. Политология: учебник / Ю. В. Ирхин, В. Д. Зотова, Л. В. Зотова. М.: Юрист, 2002. — 511 с.
7. Конституция РФ [Электронный ресурс] // Конституция РФ [сайт]. URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 11.02.2016).

8. Путин, В. В. Патриотизм — это и есть национальная идея / В. В. Путин [Электронный ресурс]: URL: <http://tass.ru/politika/2636647> (дата обращения: 11.02. 2016).
9. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года». [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/) (дата обращения: 11.02.2016).
10. Словарь по политологии / под ред. В. Н. Коновалова. Ростов-на-Дону: РГУ, 2010. — 285 с.
11. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе, под ред. И. В. Имедадзе. — СПб.: Питер, 2004. — 413 с.
12. Учеба и образование. Учебные дисциплины. Политология. Лекции по политологии. Лекция 20 «Политическая культура» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.webarhimed.ru/page-326.html> (дата обращения: 11.02. 2016).

## Образ учителя в русском кинематографе

Райхлина Евгения Львовна, доктор педагогических наук, доцент;  
Юрчик Наталья Николаевна, студент  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Кинематограф занимает важное место в обществе среди форм массовой коммуникации и культуры. Киноискусство включает драматургические, языковые, музыкальные, живописно-пластические элементы, игру актеров. Оно не дублирует и не заменяет театр, литературу, музыку или живопись, а синтезирует их опыт. К примеру, литература дала кинематографу сюжетное построение фильма, подтолкнула кино к ракурсному видению человека или события; театр предоставил систему и методику разводки актеров при постановке мизансцен, метод подбора актеров на роль; а композицию кадра кино получило от живописи [4].

Как и любое искусство, кино способно оказывать психологическое воздействие на зрителя. После просмотра фильма мы можем начать в чем-либо подражать героям, изменяя свои привычки, поведение. Так, кино может влиять на престиж той или иной профессии, тем самым во многом определяя для молодежи выбор специальности. По мнению О. Григорьевой, кино «играет важную роль в конструировании и поддержании социальных мифов и социально одобряемых стратегий поведения. На основе заимствованных моделей поведения, предлагаемых образцов формируется концептуальная модель реальности, которая обосновывается в соответствии с существующей структурой ценностей, коллективных представлений, отвечающих за социальную ориентацию. ... Кино — это педагогическое пособие для масс» [3, с. 223–224].

С советского времени до наших дней кардинально изменилось мнение о педагогической профессии, мы можем проследить это с помощью кинематографа, изучив фильмы с 50-х годов 20 века до настоящего времени.

В 1950–60-е годы в советском кино формируется возвышенный, не совсем реальный образ учителя, высокий социальный статус которого подчеркивается при помощи пристального внимания к внешнему виду (костюму, причёске) [6]. Подтверждение этому мы можем увидеть в об-

разе Татьяны Сергеевны из фильма «Весна на Заречной улице» (1956 г.). Она предстает перед нами в строгом костюме, с аккуратной причёской, тем самым выделяясь на фоне остальных героев. Интеллигентная, занимающаяся воспитанием, или правильнее сказать перевоспитанием учеников. Татьяна Сергеевна преподаёт русский язык и литературу в вечерней школе для рабочей молодежи, но, несмотря на возраст ее подопечных, проблемы у нее такие же, как и у педагогов из общеобразовательных школ: дисциплина и посещаемость. Татьяна Сергеевна использует авторитарный стиль общения, это проявляется в тоне, который не допускает возражений, и в том, что малейшие попытки несанкционированного поведения пресекаются.

В фильме 1965 года «Первый учитель», снятом по одноименной книге Чингиза Айтматова, нам показан педагог-партиец, борец за советские идеалы, пылкий революционер, который относится к своему делу с фанатизмом [6]. Приехав в киргизский аул, Дюйшен объявляет о том, что он будет учить детей. Но его желание нести прогресс встречает препятствие в виде многовековых устоев Востока. Относясь к обучению детей с неисчерпаемым энтузиазмом и сталкиваясь при этом со многими трудностями, Дюйшен применяет разные педагогические тактики, использует смешанный стиль общения.

В кинофильме 1966 года «Республика ШКИД» мы видим синтез двух предыдущих типов: с одной стороны, Виктор Николаевич (Викниксор) — интеллигент, занимающийся перевоспитанием беспризорных детей, с другой стороны — педагог-революционер, пытающийся преобразить общество. Он организует в своей школе демократию, систему самоуправления, тем самым демонстрируя подопечным, что полностью доверяет им.

С конца 60-х годов кинематограф все реже начинает обращаться к образу успешного, идеального учителя. Нам начинают показывать педагогов не только в школьной обстановке. В знаменитом фильме 1968 года «Доживем до понедельника» нам впервые показывают частную жизнь

учителя. Демократичный, ироничный философ-интеллектуал Илья Семенович устал и не любит свою работу, расслабляется после нее при помощи алкоголя. Личная жизнь у него не сложилась, живет с мамой. Во времена выхода картины, такое представление внешкольной жизни педагога подверглось критике и осуждению.

В фильме показываются взаимоотношения не только учитель-ученик, но и учитель-родитель, учитель-учитель. «Хорошим педагогам» Илье Семеновичу и Наталье Сергеевне противопоставлена Светлана Михайловна — «плохой педагог», хотя и знающий свой предмет, но не умеющий его преподавать. Используя авторитарный стиль, она не становится для учеников авторитетом, а только вызывает у них неприязнь. Одной из запоминающихся сцен фильма является конфликт на уроке во время написания сочинения на тему «Что такое счастье?».

Фильм 1972 года «Большая перемена» значительно отличается от «Доживем до понедельника». Его герои более жизнерадостные, оптимистичные. «*Между прочим, я ваш новый педагог. Учитель истории!*» — с такими словами приходит в вечернюю школу Нестор Северов, напоминающий Татьяну Сергеевну из киноленты «Весна на Заречной улице». Оба учителя преподают в вечерней школе, реализуют в своей деятельности авторитарный стиль, только Нестор Петрович менее подготовлен к сюрпризам от своих взрослых учеников. Для него работа в школе лишь способ прожить год и вновь предпринять попытку поступления в аспирантуру. На протяжении фильма мы видим взаимное влияние друг на друга учителя и учеников. До этого погруженный в собственный мир, Нестор Петрович начинает жить заботами своих взрослых подопечных, пытается помочь каждому в школе, и в ответ получает тоже самое. К примеру, можно вспомнить, как его прикрывали ученики, когда он задремал на уроке. Из холодного и эгоистичного, Нестор Петрович превращается в безразличного и заботливого педагога.

В фильме 1976 года «Ключ без права передачи» снова показан конфликт между «хорошим учителем», «плохим» и учениками. Также поднимается сложный, философский вопрос: «*Что бы ты сказал человечеству, если бы тебе дали такую возможность?*». Главная героиня фильма, Марина Максимовна, учительница литературы и классная руководительница 10Б, относится к числу «хороших». Она проводит с учениками свободное время после занятий и на выходных, разговаривает и спорит о литературе и жизни, посещает с ними мероприятия, где живые поэты-современники (М. Дудин, Б. Ахмадулина, Б. Окуджава, Д. Самойлов) читают стихи. Десятиклассники, в свою очередь, советуются с ней, охотно ходят в гости, приглашают на свои дни рождения, укладывают спать ее сына, обсуждают с ней поведение и профессионализм учителя их школы, химички по кличке Галгофа. Марина Максимовна похожа на Илью Семеновича из фильма «Доживем до понедельника»: оба несчастны в личной жизни, устали от работы, но при этом защищают своих учеников, используют демократичный стиль пре-

подавания, оставаясь с ними на равных. Именно благодаря этому, Марина Максимовна получает от подопечных «ключик» к доверию. Но такие взаимоотношения другим кажутся странными и не устраивают педагогический состав, а также родителей учеников. На этой основе происходит диалог между педагогами о том, каким должен быть учитель и как ему следует себя вести, при этом упоминается рассказ А.П. Чехова «Человек в футляре» и проводится параллель с Беликовым: «*«Как бы чего не вышло»... Товарищи, а может не зря Антон Павлович сделал его учителем? Были основания, значит, как не грустно?»* — спрашивает один из педагогов. Марина Максимовна высказывает свое мнение: «*До сих пор есть основания! Ученики ходят к учителю домой, пьют там чай «какой пассаж»! Учатся отстаивать свои убеждения почему там, а не в актовом зале?»* [5; 18].

Проанализировав взаимоотношения других учителей с учениками, мы можем сделать вывод, что права была именно Марина Максимовна, которая ратовала за отсутствие «футляра» у учителей. Ведь именно благодаря тому, что она позиционировала себя как равная с учениками, проводила с ними свободное время, они прониклись к ней уважением и доверием, стали равняться на нее.

Образ учителя — обычного человека, которому не чужды мирские заботы, развивает фильм «Уроки французского» 1978 года, снятый по одноименной повести В. Распутина. Лидия Михайловна — молодая учительница, которая узнав о трудностях ученика пытается решить их небольшой хитростью, рискуя при этом своей работой. Ярким моментом в фильме является искреннее удивление главного героя Вовы, как учительница может заниматься таким низким делом, как азартная игра: «*Как же я с Вами буду играть... ведь Вы же учительница?!*». В ответ Лидия Михайловна говорит: «*Учительница другой человек что ли? Иногда надоедает быть учительницей... Для учителя, может быть, самое важное — не принимать себя всерьез...*» [1]. Еще более смущает Вову, когда Лидия Михайловна начинает жульничать сначала в его, а потом в свою пользу; но в конце концов он видит в ней такого же человека, как он сам.

В фильме 1980 года «Вам и не снилось» по повести Галины Щербаковой мы вновь встречаем образ учителя-друга. Татьяна Николаевна, учительница литературы, напоминает нам Илью Семеновича из киноленты «Доживем до понедельника»: несчастная в личной жизни, живущая школой и учениками, уставшая, перегоревшая. О своем предмете Татьяна Николаевна отзывается с любовью: «*Я же единственный предметник, который касается души*» [2]. Она использует демократичный стиль общения, относится к ученикам как к равным, взрослым людям, способным переживать сильные чувства, и взамен получает тот же «ключик» доверия от учеников: они советуются с ней, ходят на прогулки, навещают ее, когда она больна.

В фильме 1983 года «Чучело» и в фильме 1988 года «Дорогая Елена Сергеевна» представлены образы учи-

телей, не умеющих вовремя заметить проблемы или недостатки учеников. Маргарита из «Чучела», занятая приготовлениями к свадьбе, упускает из виду травлю в классе, а Елена Сергеевна, веря в лучшее в своих подопечных, не понимает их действительных ценностей и устремлений.

В современном кинематографе фигурирует образ неуспешного, нищего, эмоционально нестабильного учителя, уставшего и погрязшего в рутине, не пользующегося авторитетом у учеников [6]. Пример можно увидеть в фильмах: «Розыгрыш» (2008 г.), «Географ глобус пропил» (2013 г.) «Училка» (2015 г.), сериал «Школа» (2009–2010 г.). Современные учителя ощущают ненужность своей профессии. Этому способствуют маленькие государственные зарплаты, отношение учеников, которые не понимают необходимость многих предметов, ведь многое за них способен сделать компьютер, интернет.

Мы можем сделать вывод, что в истории кино, начиная с 1950 годов по настоящее время было показано пять типов учителей: первый — учитель-интеллигент, возвышенный над остальными («Весна на Заречной улице»), второй — педагог-революционер («Первый учитель», «Республика ШКИД»), третий — учитель-человек, способный на усталость от своей профессии («Доживем до понедельника», «Большая перемена», «Ключ без права передач», «Вам и не снилось»), четвертый — педагог, не умеющий вовремя заметить проблемы класса («Чучело», «Дорогая Елена Сергеевна»), пятый — неуспешный и неавторитетный учитель, осознающий свою ненужность («Розыгрыш», «Географ Глобус пропил», «Училка»). Мы можем сказать, что в изображении педагогической профессии в кино идет регресс. Отношение к учителям в реальной жизни влияет на их изображение в кино и наоборот, это двунаправленный процесс.

#### Литература:

1. Валентин Распутин «Уроки французского» [Электронный ресурс] // Библиотека СЕРАНН. URL: <http://www.serann.ru/text/uroki-frantsuzskogo-9306> (дата обращения: 17.03.2016)
2. «Вам и не снилось» [Электронный ресурс] // Киноцитатник. URL: <http://kinocitatnik.ru/citaty/vam-i-ne-snilos-tsitaty/> (дата обращения: 17.03.2016)
3. Григорьева, О. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: Сб. науч. ст. / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. — Саратов: «Научная книга», 2007. с. 223–239.
4. Киноискусство [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 17.03.2016)
5. «Ключ без права передачи» [Электронный ресурс] // Cinema Text. URL: <http://cinematext.ru/movie/kljuch-bez-prava-peredachi-1976/?page=18> (дата обращения: 17.03.2016)
6. Шипулина, Н. Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе // Известия ВГПУ. 2010. № 8 (52). Серия «Социально-экономические науки и искусство». с. 4–16

## Фразеологическая единица как часть национальной культуры в интернет-прессе: семантические трансформации

Савогина Инна Игоревна, аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Одним из проблемных вопросов лингвистики является соотношение языка и культуры. Вильгельм фон Гумбольдт считал, что культура отражается в языке, а язык — это выражение культуры, посредник между личностью и окружающей реальностью [4, с. 76]. Интерпретация смысла текста возможна только через язык при условии наличия у читателя определенных знаний о культуре. Д. С. Лихачев писал, что «язык выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данной культуры — язык сообщества» [6, с. 28]. Язык — это отражение действительности, а сама действи-

тельность отражается в тексте, который и является знаковой системой. В языке отражается не только культура, но и сознание людей, мировосприятие, национальный характер общества. Культура и язык — взаимосвязанные термины, имеющие определенные характерные черты. Язык образует культуру и совершенствуется в культуре.

Ярким отражением национальной культуры являются фразеологические единицы. По утверждению А. М. Бабкина, фразеология — это «святая святых национального языка, в которой неповторимым образом манифестируется дух и своеобразие нации» [1, с. 7].



Почти каждая фразеологическая единица содержит в себе особенности мировосприятия через культуру и язык. Фразеологические единицы русского языка содержат в себе информацию об исторических событиях страны, культурных ценностях русского народа, душевном состоянии общества, об укладе жизни народа в различные эпохи, национальной кухне. В данной статье мы рассмотрим фразеологические единицы с компонентами, которые обозначают пищу. Например, национальным блюдом русской кухни является каша. «Каша» является компонентом многих фразеологических единиц: *каша в голове чьей, у кого* («кто-либо путано мыслит, у кого-либо нет ясности в понимании, в осознании чего-либо»), *каша во рту у кого* («кто-либо невнятно говорит, невнятно произносит слова»), *каша заваривается* («затеваются сложное, хлопотное или неприятное дело; назревают какие-либо очень сложные события»), *каши не сварить с кем* («не сговоришься, не договоришься, дела не сделаешь»), *каши просят* («износились, продырявились, требуют починки, ремонта»), *мало каши ел* («недостаточно опытен, сведущ в чем-либо; молод еще, чтобы браться за какое-либо серьезное дело») и другие [9, с. 196–197].

Для усиления воздействующей функции на человека узуальные фразеологические единицы с компонентом «каша», используемые в интернет-печати, нередко трансформируются журналистами. Фразеологическая единица *каши не сварить с кем* («не сговоришься, не договоришься, дела не сделаешь» [9, с. 411]) «связана с древним ритуально-обрядовым назначением каши и процессом ее приготовления. Совместное приготовление обрядовой еды свидетельствовало о желании участвовать в делах всей общины, вкладывать свою долю в общий «котел». Человек, не желающий участвовать в общем обрядовом действии, считался чужим и ненадежным. Отсюда — осуждение, сохранившееся в форме и содержании фразеологизма» [2, с. 296]. Примером служит заголовок газетной статьи «Каши не сварить» [8]. В тексте статьи говорится о повышении цен на гречневую крупу, из которой в России часто варят кашу. Таким образом, фразеологическая единица *каши не сварить (с кем)* трансформируется путем столкновения прямого и переносного значений, то есть наблюдается процесс двойной актуализации значения, который является «оригинальным и ярким приемом использования фразеологического оборота для создания определенного стилистического эффекта...» [10, с. 57].

Адресант сообщает адресату о том, что в обществе возникнут определенные материальные трудности при покупке гречневой крупы в связи с повышением цен. Исходя из этого, можно сказать, что, трансформируясь, фразеологическая единица *каши не сварить* имеет и фразеологическое значение («не договоришься, дела не сделаешь» [9, с. 411]), то есть общество не может «договориться» с теми структурами, которые, по мнению народа, ответственны за немотивированное повышение цен, и буквальное значение («невозможность сварить

кашу из гречневой крупы, так как она сильно подорожала»).

Еда является одной из составляющих любой культуры. Русская кухня знаменита таким национальным блюдом, как блины. Славянский народ пек блины из муки на свадьбу, на похороны, а также блины были основным блюдом на Масленицу. В связи с этим в русском языке существует несколько фразеологических единиц, включающих в свой состав компонент «блины». Например, *печь как блины* («создавать что-либо быстро и в большом количестве» [2, с. 55], *накормить блинками* («задать порку, взбучку» [2, с. 55]) и другие.

Особое внимание необходимо уделить пословице *первый блин (да) комом* («первый опыт в каком-либо деле часто оказывается неудачным» [7, с. 75]), которая появилась в связи с тем, что первый блин обычно получается неудачным из-за плохо разогретой сковороды. Пословица неоднократно используется в заголовках интернет-прессы. На страницах газеты «Эффект Губкина» [3] встречается статья под названием «Первый блин — не комом», сопровождающаяся изображением тарелки с блинами, увидев которое читатель понимает то, что речь идет в прямом смысле о блинах. Прочитав статью, адресат узнает различные рецепты приготовления национального русского блюда. Журналист намеренно преобразует фразеологическую единицу путем добавления отрицательной частицы *не*, то есть происходит переход утвердительной формы компонента «комом» в отрицательную. В данном примере наблюдается изменение значения фразеологической единицы на противоположное, а также появляется двойной семантический план, и трансформированная фразеологическая единица *первый блин — не комом* в совокупности с прикрепленным изображением приобретает следующее значение: «В преддверии Масленицы все русские люди жарят блины, и у них получается это очень хорошо и вкусно».

Во многих русских фразеологических единицах заложена информация об исторических событиях, происходивших на территории нашей страны в разное время. Фразеологизм *Мамаево побоище* имеет следующее узуальное значение: «1. О кровавом сражении, жестокой схватке или драке и т. п.; 2. О полнейшем беспорядке, разгроме, опустошении где-либо (обычно после столкновений, ссоры)» [2, с. 544]. Данная фразеологическая единица восходит к историческому событию. Мамаево побоище — это «название сражения между русским войском и войском татарского хана Мамай в 1380 г. Мамай, фактический правитель на большой территории Золотой Орды с 60-х гг. XIV в. совершил опустошительное нашествие на Русь, захватив территорию до нынешней Тульской области. В 1380 г. он был разгромлен русским войском в Куликовской битве и позорно бежал в Крым, где нашел свою смерть. О нашествии Мамай рассказывается в древнерусской повести «Задонщина» и в «Сказании о Мамаевом побоище»» [2, с. 544].

В интернет-прессе журналист использует газетный заголовок, содержащий фразеологическую единицу *Ма-*

*маево побоище* [5], в трансформированном виде, причем сохраняется ее компонентный состав, но при прочтении статьи появляется двуплановость значения. В статье говорится о молодом депутате Собрания Балаковского муниципального района Саратовской области Денисе Мамаеве, его намерениях избираться на очередных выборах, а также о его недопустимом поведении и грубом отношении к старшему поколению депутатов Собрания. В данном контексте компонент фразеологической единицы *побоище* выступает в качестве синонима к слову *ссора*, а также прослеживается связь компонента *Мамаево* с фамилией депутата Дениса Мамаева. Намеренное преобразование фразеологической единицы используется

журналистом с целью достижения юмористического эффекта. Таким образом, фразеологическая единица трансформируется путем совмещения прямого и переносного значений, приобретая следующий смысл: «В районном Собрании Балаковского муниципального района Саратовской области происходит ссора между депутатом Денисом Мамаевым и его коллегами в связи с его неуважительным и грубым отношением к ним».

В современной интернет-прессе нередко наблюдаются семантические трансформации фразеологических единиц, отражающих национально-культурную специфику, которые способствуют привлечению внимания читателя, интенсификации оценки и экспрессии.

#### Литература:

1. Бабкин, А. М. Идиоматика (фразеология) в языке и словаре // Современная русская лексикография. — Л.: Наука, 1979. — 230 с.
2. Бирих, А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. Словарный каб. им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. — 926 с.
3. Газета «Эффект Губкина» от 03 марта 2016 г. [URL: <https://gubtrk.ru/newspaper/2016/03/03/pervyj-blin-%E2%80%93-pe-kotom/>]: (дата обращения: 03.05.2016 г.)
4. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.
5. Интернет-газета города Балаково [URL: <http://gazetabalakovo.ru/2015/04/29/mamaevo-poboishhe/>]: (дата обращения: 30.04.2016 г.)
6. Лихачев, Д. С. Прошлое — будущему. Статьи и очерки. — Л., 1985. — 541 с.
7. Мелерович, А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь: около 1000 единиц. — М.: Русские словари, Астрель, 2001. — 856 с.
8. Российская газета от 05 ноября 2014 г. [URL: <http://rg.ru/2014/11/05/grechka/>]: (дата обращения: 30.04.2016 г.)
9. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. — М.: Русский язык, 1978. — 543 с.
10. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка. Учеб. пособ. СПб.: Специальная литература, 1996. — 192 с.

## В. В. Вересаев и Франция: пересечение культур

Ткач Виктория Юрьевна, заведующая Домом-музеем В. В. Вересаева, филиалом ГУК ТО «Объединение «Историко-краеведческий и художественный музей»

*Статья посвящена пересечению русской и французской культур в жизни и творчестве В. В. Вересаева. Этот аспект не был исследован вересееведами и поэтому представляет интерес для анализа. При изучении вопроса автор опирался на мемориальные предметы из фонда Дома-музея В. В. Вересаева, а также на автобиографические «Воспоминания» писателя.*

**Ключевые слова:** В. В. Вересаев, домашнее образование в семье Смидовичей, Дом-музей В. В. Вересаева, личная библиотека В. В. Вересаева, «Записки врача», «В тупике».

Основным направлением исследований жизни и творчества В. В. Вересаева всегда являлся вопрос значимости писателя и его литературного творчества для русской культуры. Однако о личности всемирно известного писателя можно говорить не только в контексте культуры России. Франция с ее богатым культурным наследием

также нашла свое отражение в жизни и творчестве писателя. Аспект пересечения русской и французской культур в жизни В. В. Вересаева не был изучен исследователями и представляет большой интерес для анализа.

Интерес к французской культуре у В. В. Вересаева был заложен и развивался благодаря дворянскому домашнему

образованию. Родители будущего писателя Викентий Игнатьевич и Елизавета Павловна Смидовичи с большим успехом обучали детей не только чтению, счету, рисованию, музицированию, но и иностранным языкам — французскому и немецкому. Родители писателя, будучи людьми образованными и просвещенными, всячески поощряли стремление детей к изучению иностранных языков. Это поощрение выражалось не только в словесном одобрении, но и в ряде хорошо организованных, познавательных, иногда игровых занятий. В автобиографических «Воспоминаниях» В. В. Вересаев достаточно подробно описывает занятия, которые проводил его отец В. И. Смидович: «Каждый вечер, когда папа возвращался с вечерней практики, мы усаживались в кабинете, я читал книгу и отыскивал в словаре незнакомые слова, папа их записывал в тетрадку. К следующему дню я должен был эти слова выучить.» [1, с. 94–95]. Такое чтение книг на иностранных языках со словарем и активным прорабатыванием незнакомых слов было традиционным в семье Смидовичей и побуждало детей к серьезному изучению французского и немецкого языков.

Изучение французского языка Викентием Смидовичем, будущим писателем, продолжилось и в Тульской мужской классической гимназии, в которой он учился с 1875 по 1885 годы, и где французский язык был одним из преподаваемых предметов.

Но основное знакомство с французской культурой в юношеские годы у В. В. Вересаева происходило в результате чтения книг французских авторов, которых в домашней библиотеке Смидовичей было достаточное количество. Анализ состава личной библиотеки В. В. Вересаева, основой которой стала домашняя библиотека Смидовичей, позволила сделать следующие выводы. Из 201 книги на иностранном языке 65 книг в личной библиотеке В. В. Вересаева на французском языке. Это словари, книги по истории Франции, произведения французских философов, литературно-критическая литература и книги по искусствоведению.

Так как В. В. Вересаева еще с детства привлекала история, то наибольшее количество книг на французском языке в личной библиотеке писателя посвящено истории Франции. Среди них «Воспоминания де Буррьена, государственного министра, о Наполеоне, правлении, консульстве, империи и восстановлении» (10 томов, Париж, 1831 г.), «16 месяцев или революция и революционеры» Н. А. де Сальванди (2 тома, Брюссель, 1832 г.), «Воспоминания» графа де Токвилля (Париж, 1893 г.), «Основы современной Франции», посвященные периоду революции и старого режима, Ипполита Адольфа Тэна из французской Академии (10 томов, Париж, 1910 г.).

Не менее интересны книги на французском языке по искусствоведению и литературоведению. Среди них альбом из мира изящных искусств «Мозаика» Э. де Лиманжа (с графическими иллюстрациями известных западноевропейских художников) (Париж, к. XIX в.), «История литератур. Историческая эволюция» Ф. Лолье (Париж, к. XIX в.), «Учебник по разговорной речи к эпистолярному

стилю для путешественников и школьников» Ж. Витали (Париж, к. XIX в.), словари русско-французские и франко-итальянские (Париж, к. XIX в.) и др.

Большая часть книг на французском языке в личной библиотеке В. В. Вересаева относится к художественной литературе, которая представлена наиболее яркими авторами французской классики. Так, в библиотеке находятся произведения Мадам де Сталь («Коринна, или Италия») и Аббата Прево («Манон Леско»), А. де Ламартина («Новые поэтические размышления») и Ф. Рабле («Произведения»), Г. Флобера «Госпожа Бовари») и Ж.-Ж. Руссо («Полное собрание сочинений»), Ги де Мопассана («Произведения») и О. Мирбо («Дневник одной горничной»), Ж. Расина («Произведения», «Полное собрание театральных пьес») и П. де Бомарше («Сборник пьес»), Б. Паскаля («Мысли») и Д. Буало («Избранные произведения»), П. Корнель («Избранные произведения») и Ф. Саллюста («Произведения. Новый перевод»).

В «Воспоминаниях» В. В. Вересаев пишет, что в юношеские годы «по беллетристике русской и иностранной читал очень много» [1, с. 137]. Среди прочитанного были и книги французских авторов, над жизнью и произведениями которых будущий писатель, тогда еще гимназист, размышляет в своем дневнике. Например: «20 февраля. Понедельник. Читаю теперь «Даниеллу» Ж. Занд. Я прочел уже несколько ее романов, и везде одна и та же основа — любовь. Бедная! Она не понимает другой любви, кроме самой скотски чувственной... Вот, вместе с Чернышевским, истая представительница нашего положительного века!» [1, с. 185] Или: «Из дневника. 1 февраля 1884 г. Суббота. В молодости Лафонтен отличался ленью и неспособностью. Но раз, услышав оду Малерба, он воскликнул: «Я тоже поэт!», как-то бессознательно вдруг почувствовав в себе поэтический талант. Иногда мне хочется воскликнуть то же самое; на меня иногда находит мысль, что я буду великим писателем, и в это время я чувствую в себе такую силу, такой талант, что ничуть не сомневаюсь в этом. Но — увы! Скоро, скоро проходит это настроение, и тогда я убеждаюсь, что я такой же ничтожный смертный, как большая часть рода человеческого... Я падаю тогда духом: «Неужели я — не поэт?» и утешаю себя тем, что у многих талант обнаружился довольно поздно... А Монтескье? Свой «L»esprit des lois» («Дух законов» (франц.)) он написал чуть ли не в 50 лет, а до тех пор писал такую чушь, что все над ним смеялись и считали его за самого бездарного дурака.» [1, с. 180]

Помимо французской литературы, В. В. Вересаев, большой любитель музыки, с детства знакомился и с музыкальным наследием Франции. В семье Смидовичей уделяли большое внимание музыкальному образованию детей — ставились домашние музыкальные спектакли, девочки обучались игре на фортепиано, мальчики — на скрипке. Нет ничего удивительного, что в домашней библиотеке семьи Смидовичей было много нот. В фондах Дома-музея В. В. Вересаева хранятся 14 сборников нот на иностранных языках, среди которых — произведения французских композиторов Ш. Гуно, Ж. Бизе и др.

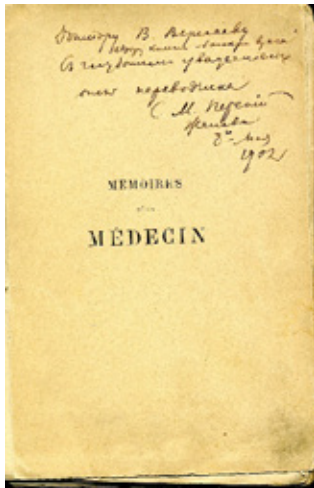


Рис. 1. В. В. Вересаев. «Записки врача» на франц. яз.

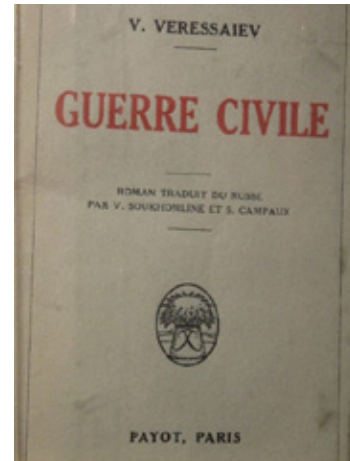


Рис. 2. В. В. Вересаев. «В тупике» на франц. яз.

Более яркое соприкосновение с французской культурой у В. В. Вересаева произошло по время поездок писателя за границу в 1902 и 1910 годах, когда он помимо Германии, Люксембурга, Италии, Швеции и Греции посетил и Францию, побывав в Париже. Путешествуя, он посещал музеи, в которых приобретал репродукции скульптур и картин известных скульпторов и художников. Вернувшись на родину, В. В. Вересаев оформил альбом для фотографий, на листы которого наклеил привезенные репродукции, группируя их по европейским музеям и картинным галереям и делая аннотации на французском и немецком языках. Анализируя содержание этого альбома, хранящегося в фондах Дома-музея В. В. Вересаева, можно отметить, что из 134 репродукций 47 посвящены экспонатам Лувра. Это самая большая коллекция репродукций, посвященных музею (затем по убыванию следуют художественная галерея Рима (19 репродукций) и галерея Уффици (15 репродукций)). Кроме того, посещая музеи других стран, В. В. Вересаев продолжал приобретать репродукции картин французских художников, таких как В.-А. Бугеро, Э. Бужен, Ф.-А. Венсан и др.

В. В. Вересаев не забывал о французской литературе, будучи уже сложившимся писателем. Его «Записки для себя», которые писатель вел на протяжении нескольких лет, пестрят цитатами и высказываниями французских писателей, философов, художников. Цитируя Стендаля и Э. Золя, В. В. Вересаев размышляет о направлениях французской литературы и манере писательства. «Новейшие литературы — русская и французская. У нас — искусство, у французов — писательство. И какое писательство! Куда нам до них! И все-таки можно только гордиться, что у нас его нет. Впрочем, есть исключения и у нас и у них. Полоса нашего старшего модерна; Мережковский, Вячеслав Иванов, Брюсов — типичнейшие писатели. У французов же чудеснейшие художники; Бодлер, Верлен. Я бы сказал еще с особенной охотой: и Мопассан. Но и у него — какие провалы в болото писательства!» [1, с. 476]. Анализируя цитаты О. Родена,

Гогена, Г. Флобера, В. В. Вересаев размышляет о процессе творчества и развитии молодых авторов. «Когда вы описываете мужчину, женщину, местность, думайте всегда о ком-нибудь, о чем-нибудь реальном». (Стендаль) Это — глубоко верное замечание. Нужно настойчиво, не уставая, искать подходящего человека — на улице, в театре, в трамвае, в железнодорожном вагоне, пока не найдешь такого, который совершенно подходит к воображаемому тобою лицу. И тогда уж прилепись к этому человеку целиком. И он даст тебе массу самых неожиданных и прелестных деталей, которые оживят задуманый тобою образ до неузнаваемости.» [1, с. 485]. У Шамбора, Монтеня, Ларошфуко, братьев Гонкуров, Ривароля, Б. Раскаляя, М. Пруста писатель черпает их наблюдения о жизни, смерти, отношения к людям. «Я часто замечал, что первым движением совершившего геройский поступок было — отказаться от награды, которую ему предлагали... Как будто, оплачивая подвиг, его у него отнимали. Шамфор, «Collection des plus belles pages», Paris, 1905, pag. 28.» [2, с. 270].

И, наконец, еще один момент, подтверждающий взаимодействие русской и французской культур в жизни и творчестве В. В. Вересаева. Два произведения писателя, принесших ему мировую известность, были переведены на французский язык и были изданы в Париже: «Записки врача» и «В тупике». «Записки врача» (Docteur Veressaiev (Доктор Вересаев). Memoires d'un medecin (Воспоминания врача). Пер. S. M. Persky) были изданы в 1902 году в Париже в переводе известного переводчика Сергея Марковича Перского.

Позже, в 1929 году в Париже, в издательстве Payot (Пайо), в переводе В. Сухомлина и С. Кампо был издан исторический роман В. В. Вересаева «В тупике» (V. Veressaiev (В. Вересаев). Guerre civile (Гражданская война). Пер. V. Soukhomline, S. Campaux).

Правда, название романа, посвященного периоду гражданской войны в России, при переводе было адаптировано для французского читателя, и на французском языке роман



стал так и называться «Гражданская война». В остальном литературные особенности произведения были переданы переводчиками максимально точно, что позволило французским читателям познакомиться не только с историческими событиями, произошедшими в России, но и с особенностями прозаического стиля автора. Книги В. В. Вересаева на французском языке с дарственными надписями переводчиков являются прижизненными изданиями писателя. Они хранились сначала в его личной библиотеке, а сейчас — в фондах Дома-музея В. В. Вересаева.

Литература:

1. Вересаев, В. В. Собрание сочинений в пяти томах. Том 5. Библиотека журнала «Огонек» — Москва: Правда, 1961. — 535 с.
2. Вересаев, В. В. Невыдуманные рассказы. — Тула: Приок. кн. изд-во, 1979. — 364 с.

При изучении жизни и творчества В. В. Вересаева можно сделать вывод о том, что писатель, благодаря своему образованию, мировоззрению, литературной деятельности, соприкасался со многими мировыми культурами, в том числе, и культурой Франции. Это, несомненно, оказало влияние на его творческое становление. Приведенные выше примеры пристального внимания В. В. Вересаева к Франции позволяют утверждать, что авторский стиль писателя формировался под мощным влиянием высоких достижений французской культуры.

## Особенности языка и поэтики англоязычной прозы литературы эпохи постмодерна

Федотова Анна Алексеевна, аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

История человечества ознаменована последовательной сменой культурных эпох. Период конца XX века (начиная примерно с 60-х годов) получил название постмодерна (постмодернизма) или постсовременности, пришедшего на смену модернизму и неоконсерватизму урбанистического общества и представляющего собой социально-философскую реакцию на перемены, происходящие в мировой культуре.

Несмотря на то, что достаточно часто понятия постмодерн и постмодернизм считаются взаимозаменяемыми, мы считаем необходимым разграничить эти два термина. По словам Бабенко Н. Г., постмодерн должен пониматься как общее наименование современной культурной эпохи, а постмодернизм — как «наименование чрезвычайно влиятельного, но «частного», идеологически и эстетически достаточно жестко очерченного культурного феномена эпохи постмодерна» [2, с. 5]. Постмодернизм как литературное направление новой культурно-исторической эпохи постмодерна сформировался в 60-е годы XX столетия на Западе [12, с. 15].

В научной литературе особенности литературы эпохи постмодерна были освещены такими исследователями как И. П. Ильин, Н. Б. Маньковская, Д. В. Затонский, А. М. Зверев, в частности на примере отечественных литературных произведений — в работах И. С. Скоропановой, М. Н. Эпштейна, Н. Г. Бабенко, зарубежных — Л. Г. Андреева, В. Н. Андреева, Н. В. Киреевой, Ж. Е. Фомичевой, О. В. Трынковой, И. Б. Елисеевой, С. В. Зверьковой и других. Условно литературу эпохи постмодернизма можно разделить на три периода, каждый из которых представлен рядом зарубежных и отечественных авторов:

60–70-е годы — Дж. Барт, Д. Бартелми, Т. Пинчон, М. Спарк, В. П. Аксенов, А. Г. Битов и др.; 80-е годы — С. Рушди, Дж. Фаулз, У. Эко, С. Соколов и др.; 1990–2000-е — П. Акройд, А. Картер, И. Макьюэн, М. Каннингем, Ф. Соллерс, Д. Барнс, М. Эмис, В. О. Пелевин, М. С. Харитонов и др.

Предметом исследования в данной статье станет представленная наибольшим корпусом произведений англоязычная постмодернистская проза, а также ряд характерных для нее особенностей языка и поэтики.

Язык, как средство коммуникации и выражения мысли, служит инструментом познания, постоянного осмысления мира человеком, с его помощью формируются новые понятия, которые определяют способ человеческого мышления, а выбор определенных языковых средств влияет на структуру мышления и на процесс восприятия и воспроизведения существующей действительности. В свете осмысления современной постмодернистской философии язык — это проблема текста и нарративной языковой референции, проблема означивания языковых игр [5, с. 4].

Следует подчеркнуть актуальность рассмотрения взаимосвязи и взаимообусловленности языка и поэтики того или иного литературно-художественного произведения. Поэтика литературы любого исторического периода неразрывно связана с рядом филологических дисциплин, она опирается на теорию литературы, ее понятийные и категориальные аспекты. Так, согласно М. Л. Гаспарову, «поскольку все средства выражения в литературе, в конечном счете, сводятся к языку, Поэтика может быть определена и как наука о художественном использовании средств языка. Словесный (т. е. языковой) текст произведения является

единственной материальной формой существования его содержания» [3, с. 295]. Взаимообусловленность и взаимодействие поэтики, лингвистики и стилистики обусловлены тем, что данные дисциплины акцентируют внимание на языке художественного произведения [12, с. 3–4].

Поэтика изучает текст как некое высказывание, созданное на основе определенного национального языка, исследует произведение, учитывая его стилистическую организацию, индивидуальную манеру авторского письма, а также делает возможным выявление языковых и поэтических средств выражения мастерства и оригинального стиля писателя. Как отмечает Н.Г. Бабенко, в процессе «лингвопоэтического анализа равноуровневые языковые средства закономерно рассматриваются как выразители художественной идеи произведения, его эстетики. <...> поэтика как наука о технике и эстетике словесного творчества включает в себя литературоведческую поэтику (ее предмет — литературные роды и жанры, творческие методы, сюжет, фабула, композиция, система образов) и лингвистическую поэтику [2, с. 8].

Важно также отметить необходимость учета национального своеобразия постмодернистской поэтики при изучении особенностей языка постмодернистской прозы в силу выявленного исследователями различия между ее западной и восточной модификациями. Для западной поэтики характерна «более тесная привязанность к постструктуралистско-постмодернистской теории, использование многообразных образцов западной массовой культуры в качестве одного из языков гибридно-цитатного сверхязыка симулякров», представители восточной более «политизированы, включают в себя в качестве одного из деконструированных языков язык социалистического реализма» [10, с. 70].

Согласно исследованиям Н.Г. Киреевой, для постмодернистской парадигмы характерны определенные черты, такие как — деканонизация канонов, отказ от традиционного «я», гибридизация жанров, метаязыковая игра, интертекстуальность (опора на всю человеческую культуру), многоуровневая организация текста, явление авторской маски, прием «двойного кодирования», ризома, пастиш, ирония и другие. [7, с. 15].

Одним из базовых аспектов постмодернизма, без учета которого невозможно понимание смысла любого художественного текста, является интертекстуальность (или осознанная цитатность), свойство текстов, выражающееся в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут разными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. Интертекстуальность — это категория текста, которая создает контекст (вертикальный — между текстами из предшествующих эпох — и горизонтальный — между текстами разных культур) литературного произведения, а также дает возможность для интерпретации [1, с. 48]. С философской точки зрения, интертекстуальность озвучивает идею единства и преемственности языка, культуры и научных знаний. Литературоведческий, лингвистический и функциональный анализ интертексту-

альных включений в структуру постмодернистского текста помогает определить специфику индивидуального стиля автора, а также более детально изучить интертекстуальную игру как основную стратегию литературы постмодернизма. Примером могут послужить работы известного писателя-постмодерниста Анджелы Картер, использующей Библию, мифы и классическую литературу в качестве источников для интертекстуальных включений [6, с. 4].

Следующей характерной чертой произведений эпохи постмодерна можно назвать использование иронии, (стилистического приема сокрытия истинного смысла или противопоставление явному смыслу). С точки зрения философии, период постмодерна создал новый тип мировидения и мировосприятия, характеризующийся как «иронический», а ирония в постмодерне «уже не состояние, а мировоззрение» [8, с. 3]. По мнению В.О. Пигулевского ирония постмодерна радикальна, она подрывает отношение к стереотипам, действует на контрасте с коллективным мышлением. Анализируя изменения в американской литературе после 1945 года, известный литературовед И. Хасан отмечает, что «ее движение идет от предметности и правдоподобия к гротеску, фантазии и абсурду; «развитие романа являет собой процесс перехода от реализма к новому сюрреализму, к большей гибкости формы, к затемненности и самопародии» [9, с. 280]. Этот прием не становится новаторским для писателей-постмодернистов, они не боятся иронизировать по поводу сложных тем, таких как депрессия, война, шпионские заговоры и другие. Одним из примеров является роман Дж. Хеллера «Уловка-22», наличие иронии, гротеска, фантазматичности, соседство юмора и ужаса делают этот роман одним из самых популярных для своего времени, само название становится именем нарицательным, означая безвыходную абсурдную ситуацию. Для иронической игры свойственно выражение сложного, полифонического состояния мира, в котором смех — это внутреннее качество беспорядка жизни. Здесь выделяют ряд черт, присущих постмодернистскому течению, — неопределенность, фрагментарность, поверхностность, смешение жанров, срастание сознания с СМИ [9, с. 281].

Еще одной из черт постмодернистской поэтики можно назвать появление новых гибридных, литературных жанров, например — *factiop* (фэксшн), слияние факта и вымысла, объединение признаков научного текста и некоторых особенностей художественного повествования «небеллетристический», «документальный роман», в качестве иллюстрации которого можно привести произведение Т. Капота «Хладнокровное убийство» (*In Cold Blood*, 1967). Среди других примеров можно отметить «документальную прозу» (*historical fiction*), где действующие герои — известные исторические личности, например, Томас Пинчон «Мейсон и Диксон», (*Mason & Dixon*, 1997), и одно из самых новых направлений «клай-фай», «климатическая фантастика» (*cli-fi*), это художественные произведения, акцентирующие внимание на проблемах экологических катастроф и глобального потепления (три

романа К. С. Робинсона: «Сорок знамений дождя» (Forty Signs of Rain, 2004), «Пятьдесят градусов ниже нуля» (Fifty Degrees Below, 2005) и «Шестьдесят дней и после» (Sixty Days and Counting, 2007).

Использование еще одного характерного для постмодернистской литературы приема метапрозы (проза, повествующая в процессе повествования), соответствует некоторым базовым идеям постмодернизма — игре, двойному кодированию текста, смерти автора — и рассматривается как способ представления авторского видения мира и современной литературы. В романе М. Эмиса «Лондонские поля» (London fields, 1989), «игра в двойников» дает автору «возможность в любой момент <...> вернуться назад, поиграть в свое рождение и смерть». С точки зрения поэтики можно отметить четко выстроенную симметрию композиционных структур вокруг смерти, будто с целью

обесмыслить, сделать ее фикцией. Большое количество смертей в романе — метафора боли человека, проигрывающего версии сценария самоубийства [4, с. 15].

Среди других черт постмодернистской поэтики можно выделить наличие неопределенности, культ неясностей, ошибок, пропусков, фрагментарность повествования, монтаж, коллаж; вторичность: «отражение отражения», «образ образа»; декоративность, телесность с «чувственным ферментом»; парадокс «безличного» текста и его саморефлексия; нонселекция и др.

Таким образом, язык англоязычной литературы эпохи постмодерна обладает определенной совокупностью лингвопоэтических особенностей, каждая из которых представляет исследователям текста возможность для дальнейшего более детального рассмотрения и анализа в рамках различных областей филологической науки.

#### Литература:

1. Ахманова, О. С., Гюббенет И. В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. — 1977. — №3. — с. 47–54.
2. Бабенко, Н. Г. Язык русской прозы эпохи постмодерна: динамика лингвопоэтической нормы: автореферат дис... доктора филологических наук: 10.02.01. — Калининград: РГУ им. И. Канта, 2008. — 44 с.
3. Гаспаров, М. Л. Литературный энциклопедический словарь. — М., 1987. — 1233 с.
4. Джумайло, О. За границами игры: английский постмодернистский роман. 1980–2000 // Вопросы литературы. — 2007. — №5. — с. 7–45.
5. Дорфман, Т. В. Язык как способ интерпретации художественного текста: автореферат дис... кандидата философских наук: 09.00.01. — Магнитогорск: Магнитогос. ун-т., 2002. — 21 с.
6. Зверькова, С. В. Интертекстуальные связи и их специфика в произведениях Анджелы Картер: автореферат дис... кандидата филологических наук: 10.02.04. — Барнаул: Барнаул. гос. пед. ун-т, 2004. — 18 с.
7. Киреева, Н. В. Постмодернизм в зарубежной литературе: Учебный комплекс для студентов-филологов. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 216 с.
8. Коновалова, О. А. Ирония как атрибут культуры эпохи постмодерна: Философский анализ: автореферат дис... кандидата философских наук 09.00.11. — Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2005. — 18 с.
9. Пигулевский, В. О. Ирония и вымысел: от романтизма к постмодернизму: Научное издание. — Ростов-на-Дону: Изд-во «Фолиант», 2002. — 418 с.
10. Скоропанова, И. С. Русская постмодернистская литература: Учеб. пособие. — 3-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 608 с.
11. Сушилина, И. К. Современный литературный процесс в России: Учебное пособие. — М.: Изд-во МГУП, 2001. — 130 с.
12. Фомичева, Ж. Е., Андреев В. Н., Кунеркина С. М. Читаем роман Дж. Барнса «История мира в 101/2 главах» = Reading «A History of the World in 101/2 Chapters» by J. Barnes: Учеб. пособие по курсу практики устной и письменной речи английского языка — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. — 185 с.

## Педагогическая мысль народов Средней Азии

Черенкова Белита Валентиновна, старший преподаватель;

Бурмистрова Анастасия Олеговна, студент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Современная педагогическая наука объединяет в себе колоссальный опыт педагогического воспитания и образования, накопленный за многие тысячелетия ми-

ровыми цивилизациями. Значительная роль в формировании и развитии педагогической мысли заслуженно отводится мыслителям Средней Азии.

На особенности становления педагогической науки в Средней Азии большое влияние оказала исламизация туркменских племен, широко распространившаяся в послемонгольский период. На этих территориях стали создаваться коранические школы, а именно мектебы и медресе, обучение в которых напрямую было связано с религией. Считалось, что детей необходимо посылать в мектебы с 6 лет, чтобы они получили начальное образование до 14 лет. Среднее образование являлось этапом специализации, когда школьники должны были получать практические навыки, которые были бы полезны в их будущей работе независимо от социального статуса ребенка. Языком обучения в учебном заведении стал арабский. Большая часть учебной литературы была написана учеными и великими мыслителями Средней Азии.

Для того чтобы понять особенности учебно-педагогического процесса данного периода, рассмотрим деятельность выдающихся ученых Средней Азии.

Большой вклад в становление науки о воспитании личности внес видный научный деятель Средней Азии Аль-Фараби Абу-Наср (870–950 гг.), который считается основателем средневековой философии Востока. В это время педагогика еще не выделяется в самостоятельную науку, вместе с этикой она входит в состав политической (гражданской) науки. Аль-Фараби рассматривал обучение как «наделение теоретическими добродетелями народов и городов», а воспитание как процесс «наделения городов этическими добродетелями и искусствами» [1]. Понятие «счастье» является одной из основных категорий его педагогики. Фараби был убежден, что несчастье человеку приносит его недобрые деяния. В связи с этим задача воспитания — способствовать развитию положительных черт и устранять отрицательные черты характера. Кроме того, Фараби рассматривает профессиональные качества педагога. По его мнению, учитель должен обладать целым рядом достоинств, а именно: хорошей памятью, смелостью, справедливостью, развитой логикой, наблюдательностью, воздержанностью к чревоугодию, любовью к правде и познанию, равнодушием к деньгам и прочим благам мирской жизни.

Другой выдающийся мыслитель Средней Азии Абу Али Ибн Сина, известный в Европе как Авиценна, имел собственное видение содержания образования, воспитания и обучения. Авиценна считал, что образование должно включать в себя умственное образование, физическое оздоровление, эстетическое воспитание, нравственное воспитание и обучение ремеслу. План обучения, согласно Ибн Сине, должен быть согласован с интересами учащихся, построен по принципу «от простого к сложному» и на начальном этапе не должен был быть привязан к книгам.

Абу Али Ибн Сина выступал против индивидуализации обучения, поскольку был убежден, что благодаря коллективному обучению среди детей возникает чувство соперничества, которое управляет ими в стремлении получить больше знаний. Кроме того, благодаря коллективному обучению исчезают скука и безделье, их заменяют беседы, в ходе которых ученики имеют возможность выразить свою

точку зрения и поспорить на волнующие их темы. Коллективное обучение учит детей уважению, взаимовыручке, дружбе и способствует их положительному влиянию друг на друга. Целью нравственного воспитания Ибн Сина считал формирование человека, живущего не для себя, а для других. По мнению мыслителя, воспитание личности представляет собой сложный процесс, в котором важное значение имеет знание учителем индивидуальности ребенка. Ибн Сина «предпочитал добрый пример более, чем назойливый разговор. Он считал необходимым по-доброму говорить с детьми об их недостатках» [2]. Известная поговорка гласит, что *труд облагораживает человека*. Так полагал и Ибн Сина, предлагающий с малых лет приучать детей к труду, обучая их основам ремесел.

Большое распространение в философских учениях Средней Азии получили идеи всеобщего равенства людей. Например, великие мыслители Средней Азии Муслиходдин Саади и Алишер Навои утверждали, что все люди равны, и выступали за воспитание у молодежи уважительного отношения ко всем народам.

Муслиходдин Саади считал школу важным этапом жизни ребенка, соответственно важную роль в формировании личности ученика отводил учителю. В своих трудах Саади дал описание двух типов учителей — доброго и злого. Злой учитель — суровый, бесчеловечный, «не разрешает шалить», следит за дисциплиной, подавляет самостоятельность детей, как в действиях, так и в мыслях. Добрый учитель — мягкосердечный, благородный, умеет слушать детей и не обижает их, однако требует от них серьезного отношения к учебе. Отношение учителя к ребенку является определяющим фактором в его развитии, так как агрессивность и злость порождают ответные реакции и создают условия, деформирующие личность ученика. Муслиходдин Саади, как и Алишер Навои, являлся приверженцем гуманизма и провозглашал идеи воспитания человека-гуманиста, патриота, доброго, честного, обязательно скромного и обладающего чувством собственного достоинства.

Алишер Навои, яркий представитель суфийской педагогики, считал человека «самым высшим существом мира, а ребенка — светилом, которое освещает дом и приносит в семью радость» [3]. Навои полагал, что мало любить собственных детей, человек должен любить всех детей, ибо они есть будущее поколение. По его мнению, в период юности происходит формирование разума. И если в этот период человеком овладеет разум, а не страсть, то на своем жизненном пути он будет руководствоваться благородными идеями. Педагогические воззрения Алишера Навои находят свое воплощение в принципах коммуникативной педагогики, рассматривающей обучение как процесс общения, диалога учителя и ученика, при котором ученик выступает как субъект обучения, определяющий пути и способы познания.

Еще один талантливый представитель суфийской школы, мыслитель и поэт Нуриддин Абдурахман ибн Ахмад Джами обладал большими познаниями во многих науках. Он был убежден, что достоинство человека определяется



не занимаемой им должностью, не богатством, а честным трудом. Абдурахман Джами видел цель обучения в подготовке ученика к служению народу, к тому, чтобы быть полезным обществу. Мыслитель призывал человека искать свое внутреннее «Я», чтобы ощутить свою неповторимость и внести собственный, особый, вклад в общественное развитие. Идеальным учителем Ахмад Джами считал древнегреческого философа Аристотеля. Как и его предшественники, Джами продолжает гуманистические традиции в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Основываясь на вышеупомянутых фактах, можно сделать вывод, что философы Средней Азии стремились к

формированию самостоятельной, творческой, религиозной, трудолюбивой личности. Основная идея восточных мыслителей состоит в том, что именно научные знания и труд способствуют развитию лучших нравственных качеств, ведущих к духовному развитию, совершенствованию разума, сознания, интеллекта, мышления.

В заключение отметим, что педагогические идеи средневековых мыслителей, доработанные и обогащенные научной мыслью последующих поколений, находят свое отражение в современных педагогических концепциях, формируя основу развития методов, направлений и принципов воспитания и образования современной личности.

Литература:

1. Моисеева, М. В. Нетрадиционные методы обучения / Вестник высшей школы. — 2000. — №3. — с. 15–26.
2. Рахимов, С. Р. Педагогические идеи Абу Али Ибн Сино. — Ташкент, 1979. — 84 с.
3. Узakov, X. Поэт, поющий марш победы // Звезда Востока. — 1978. — №3.

## Памир: древние верования, традиции, символы

Черенкова Белита Валентиновна, старший преподаватель;  
Шохзодамухаммадова Фотима Умедовна, студент  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Сохранение национального культурного наследия в эпоху глобализации представляет собой задачу первостепенной важности. Культурное наследие образует ось развития, соединяющую прошлое, настоящее и будущее нации и определяющую ее самобытность и самостоятельность. Сам факт существования нации, ее целостность и устойчивость напрямую зависят от сохранения культурных традиций, обрядов, артефактов, символов. В данном контексте обеспечение сохранения культурного наследия нации может рассматриваться как вопрос национальной безопасности. С другой стороны, элементы национальных культур образуют систему, формирующую всемирное культурное пространство, которое служит источником создания механизмов эффективного взаимодействия и сотрудничества народов в интересах всеобщего мира и в противовес тенденциям экстремизма и национализма, активно проявляющимся на этапе современного общественного развития. Задачей укрепления мира и безопасности за счет сохранения мирового культурного наследия в настоящее время занимают многочисленные международные общественные организации, список которых возглавляет специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры ЮНЕСКО. В 2013 году Комитет всемирного наследия ЮНЕСКО присудил «статус объекта всемирного наследия» национальному парку Таджикистана «Горы Памира». «Горы Памира» — это не только природный объект, территория которого отличается разнообразием ландшафта, раститель-

ного и животного мира, это территория-хранилище культурных символов, верований и традиций многих поколений.

Памир — Крыша мира или, как по-другому его называют, Бадахшан играет важную роль в мировой культуре. В настоящее время Памир считается одним из популярнейших туристических маршрутов планеты. Это объясняется тем, что на Памире сформировалось уникальное культурное пространство, вобравшее в себя черты разных цивилизаций и эпох.

Во времена сасанидской эпохи на Памире была развита идея зороастризма. Зороастрийцы веровали в огонь. Огонь являлся для них священным объектом, воплощением космологической идеи творца, дарующего энергию жизни и символизирующего «неугасимое пламя» бытия. До сих пор на Памире сохранились древние храмы огня, в которых совершаются религиозные обряды. Например, Храм огня в Хорогском районе, который привлекает не только последователей зороастризма, но и современных мусульман-исмаилитов. Круглая форма храма символизирует солнце — источник энергии, вечного движения и жизни, а алтарь в форме квадрата в центре храма олицетворяет земное существование, статичность и смерть.

На Памире также можно проследить незначительные влияния буддизма. Так, в долине Пянджа, по которой в древности проходил Великий шелковый путь, сохранились руины крепости Каакха, возведенной в эпоху Кушанского царства, распространявшего на Памире идеи буддизма. Крепость была названа именем легендарного богатыря,

царя сияхпушей, прибывших на Памир из Индии и так же, как и зороастрийцы поклонявшихся священному огню.

В XI–XII веках на территории Памира широко распространился ислам, который вобрал в себя черты предшествующих религий и оказал значительное влияние на духовную культуру современных памирцев.

В настоящее время на Памире сохранилось много обычаев, которые неукоснительно соблюдаются местным населением. До сих пор здесь существует культ огня. Огонь воспринимается жителями Памира как священный первоэлемент, символ божества и жизни. Во время ежегодного мусульманского праздника жертвоприношения Курбан-Байрама традиционно из еловых палок делаются свечи, которые затем смазываются маслом и сжигаются. После этого свечи оставляют во всех комнатах и относят к могилам предков. Этому обряду придают культовое значение: обряд совершается в память об умерших родственниках, а свеча как источник света и огня очищает их души и могилы. Ель символизирует Древо жизни, вечность духовного бытия, мироздание, в котором земная смерть человека не означает его небесной смерти. Души покойников всегда живы в памяти потомков. Когда человек покидает мир, родственники и близкие умершего собираются и сжигают свечу. Сожжение свечи символизирует уход человека из мира живых. Свеча — это символ вечной жизни Души, древний прообраз Солнца — все очищающего Огня.

Другая немаловажная традиция, связываемая с философскими воззрениями памирцев, — после смерти и похорон умершего человека оставлять на могиле разбитую пиалу. Разбитая пиала означает, что человек попрощался с материальным миром. На Памире говорят, что человек заполнил свою пиалу, т. е. прожил свое. Разбитая пиала также свидетельствует о том, что покойник ничего не унес с собой на тот свет. Пиала — это символ бренности земного бытия, знак тленности материального мира. Свеча и пиала означают духовное и материальное начала мироздания. Пиала остается на земле, а пламя свечи поднимается к небу, символизируя воссоединение индивидуальной души с Мировым Разумом.

В культуре Памира немаловажное значение отводится цвету. Особую символику несут четыре цвета: белый, красный, зеленый и черный.

Белый цвет — символ доброты, невинности, чистоты и света. Предки современных памирцев предпочитали хо-

дить в белой одежде. Белый цвет до сих пор используется в атрибутике памирской свадьбы. К примеру, по завершении свадьбы невесту покрывают белой тканью, что означает невинность и чистоту девушки. Во время захоронения человека также одевают во все белое, тем самым подчеркивая чистоту его помыслов и поступков в земной жизни.

Красный цвет — символ счастья, свободы и борьбы. Красный цвет на памирской свадьбе также несет в себе положительную семантику: это цвет платья невесты и головного убора жениха. В течение года молодая жена должна носить одежду красного цвета. В данном случае цвет играет роль маркера для окружающих, указывая на семейное благополучие и процветание. Одежду красного цвета носят и во время траура. Как было указано выше, умершего человека одевают в белые одежды, после чего покрывают красной тканью. Белый и красный цвета символизируют чистоту земной жизни и дают послы мирозданию, чтобы в дом больше не приходила смерть.

Зеленый цвет — признак богатства, вечности и успеха. Как правило, во время праздника Навруза в домах присутствует зелень (семена пшеницы) — символ успеха и процветания, которые приходят в дом с наступлением нового года.

Черный цвет несет в себе отрицательную семантику. В культурном контексте Памира черный цвет — это знак смерти, злодеяния, тишины и темноты. В течение года после смерти человека его близкие и родственники должны одеваться в темные тона, подчеркивая скорбь и силу своей утраты.

Невозможно описать все традиции и обычаи Памира, так как их великое множество. Все они наполнены древним сакральным смыслом. Уроженцы Памира гордятся тем, что именно здесь сохранилось большинство артефактов и верований. В настоящее время ученые из разных стран приезжают на Памир, чтобы исследовать традиции и верования, сохранившиеся здесь с древних времен. В мире издается большое количество книг о культуре Памира, ее особенностях и истоках. В последние годы выросло целое поколение ученых — уроженцев Памира, которые представляют его уникальную культуру на международных конференциях в мире. Среди них — Умед Мамадшерзодшоев, Баходур Искандаров, Назардод Джонбобоев, Шохзодамухаммад Мамадшерзодшоев. Все они вносят большой вклад в изучение Памира и определение его места в культуре мировой цивилизации.

## Вывеска как средство репрезентации лингвокультуры современного города

Черенкова Белита Валентиновна, старший преподаватель  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

В современной науке под лингвокультурой понимается культура, воплощенная и закреплённая в знаках языка, которые рассматриваются как носители образов сознания,

формирующих определённые культурные смыслы [1, с. 71]. В данном контексте лингвокультура города посредством языковых знаков транслирует мировосприятие, ти-

пичное для современного горожанина, и отражает процессы, происходящие в языке и культуре на том или ином временном отрезке. Наиболее наглядно и схематично городская лингвокультура проявляется в тексте вывески, которую можно рассматривать как носителя семантической информации, выражающейся через вербальные (и невербальные) знаки и формирующей определенное смысловое поле культуры городского жителя. В нашем понимании вывеска — это упрощенный кодированный текст письменной формы, выполняющий индикативную, апеллятивную и эстетическую функции. Вывеска в сжатом, обобщенном виде отражает мировосприятие и мироощущение городского социума и является наиболее динамичным речевым продуктом, реагирующим на изменения смыслового поля культуры.

С целью выявления языковых и социокультурных тенденций, проявляющихся в пространстве современного российского города, нами было проведено исследование текстового материала вывесок городских объектов Тулы. Результаты исследования показали, что в названиях вывесок используются как наименования, прямо указывающие на назначение объекта, так и наименования — символы. Последние представляют особый интерес, так как именно в них заложены «образы сознания», типичные для современного городского социума. Анализ текстов-символов позволяет классифицировать текстовый материал в соответствии с принципом использования стилистического приема. Выявлены названия, в которых использованы следующие стилистические приемы:

- метафора: «Тихая гавань», «Лисья нора», «Ванильное небо», «Ворота Солнца», «Золотая вилка»;
- ирония: «Тещин угол», «Багажник даром», «Съел бы сам», «Любой каприз» «Вполне прилично»;
- аллюзия: «Три мушкетера», «1001 ночь», «Господин оформитель», «Бриллиантовая рука», «Мадам Кошкина», «Конфетки-бараночки»;
- аллитерация: «Суши-Кушай», «Щи-Борщи»;
- стилизация: «Трактиръ», «Императоръ», «Баринъ», «Прокофьева харчевня», «Постоялый двор», «Фермерская лавка»;
- параграфемика: «Белая кошка & Черный кот», «БЕГЕМОТик», «Траттория папарацци & Черчилль», «Азия»С»;
- карнавализация: «Beerlin», «Пивбанк», «Пивася», «ПроКофий», «Подкрепница», «Читай-город», «БлинЛайн», «ОбувайКа».

Как видим, в текстах названий городских объектов широко представлены элементы языковой игры, иноязычные, креолизации, направленные на создание у потенциального потребителя настроения приподнятости, праздничности, противопоставленных повседневной будничности и однообразию окружающего быта. Карнавализация как прием создания текста городской вывески отражает общую тенденцию к карнавализации современной культуры, а речевой продукт, созданный с помощью данного приема, по своей внутренней динамике соответствует

динамике современного общественного развития. Вместе с распространением феномена карнавализации в обществе формируется тенденция к разрушению литературной нормы, происходит распространение культуры «антинормы». В семантическом поле «антинормы» присутствует неприятие национального стандарта, стремление к унифицированности, что, в принципе, вполне согласуется с тенденцией к глобализации, наблюдающейся в современном мире.

Тенденцией к глобализации также объясняется не в меру выросшее количество вывесок, эксплицирующих «нерусскость». В первую очередь, сюда относятся вывески, в наименованиях которых прямо используется иностранный язык (преимущественно английский), например: «In Friday We Trust», «Traveler's Coffee», «Guinness», «Primo», «Provence». Широко практикуется использование иноязычной лексики в русской графике: «Томато», «Де Пари», «Аригато», «Васаби», «Реснект». С целью передачи национального колорита зарубежных стран в поисках подходящих наименований нередко обращаются к варваризмам («Тайм-аут», «А-ля карте», «Тем-а-тем») и экзотизмам («Хигаси», «Сакура», «Шурван»). Претенциозность подобных наименований конструирует в сознании городского обывателя действительность, обещающую лучшую жизнь в целом и более высокий уровень обслуживания в частности.

Изобилие иноязычных названий в российских городах объясняется наличием стереотипных представлений об образе жизни в экономически развитых странах. Иноязычная лексика ассоциируется с западным образом жизни, роскошью, богатством. Большинство иноязычных слов используется в названиях ресторанов, кафе, ночных клубов. Для русского слуха иностранное слово звучит непривычно, изысканно, при его восприятии происходит смысловой перенос с названия на заведение, при этом создается впечатление, что внутри заведения вас ждет нечто отличное от повседневной жизни. Кроме того, иноязычное наименование привносит оттенок научности, элитарности, необычности, создавая эффект обратной метонимии, когда на основании установления ложной смежности свойство одного объекта (слова) переносится на другой объект (заведение или посетителя данного заведения).

Глобализация неразрывно связана с процессом интернационализации экономики, что также находит свое выражение в лингвистическом облике современного города. Повсеместно встречаются вывески с названиями известных мировых компаний, сетевых магазинов, предприятий общественного питания, например: «Adidas», «SPAR», «Globus», «ДИКСИ», «Макдональдс».

В противовес глобализации, интернационализации и западничеству в российском обществе усиливаются тенденции к сохранению национальной самобытности, что также находит свое отражение в лингвокультуре современного города на уровне текста городской вывески. В результате проведенного исследования была выделена до-

статочно объемная группа названий, в которых на том или ином уровне присутствует элемент обращения к национальному самосознанию. В данную группу вошли названия, в которых используется следующая лексика:

— древнерусские наименования и наименования дореволюционного периода («Царьград», «Подворье», «Сударь», «Грумант»);

— лексика советского периода или слово «советский» («Советский спорт», «Советская чебуречная», «Столовка СССР»);

— лексика со значением тульской символики («Пряник», «Левша», «Арсенал», «Самоваров Град»);

— лексика со значением русской народной символики («Березка», «Кадриль», «Медведь», «Берендей», «Матрешки»);

Литература:

1. Красных, В. В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2012. — № 3. — с. 67–73.

— исконно русские имена и их формы («Петр Петрович», «Анна Степановна», «У Палыча», «Маруся», «Баба Маня»);

— фразеологизмы («Печки-лавочки», «Семь пятниц»);

— слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами («Чехольчик», «Магазинчик», «Ангелочек», «Елочка»).

Таким образом, в тексте вывески современного города находят отражение две на первый взгляд взаимоисключающие тенденции: во-первых, унификация культурных смыслов, вызванная влиянием мировой массовой культуры и процессами глобализации, и, во-вторых, ориентация на национальную культурную модель, определяющую структурирование лингвокультурного пространства города в соответствии с особенностями данной модели.

## Из опыта экспедиционной работы в Воловском районе Тульской области

Шестопалова Любовь Владимировна, студент

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Воловский район находится на юго-востоке Тульской области. Он занимает площадь 1080 кв. км. Его население составляет около 15 тыс. человек. Административный центр — рабочий поселок Волово. Расстояние от Тулы — 101 км. Население — 4 тыс. человек [3]. Воловский район граничит на севере с Богородицким районом, на северо-западе и западе — с Тепло-Огаревским, на юго-западе — с Каменским, на юге — с Ефремовским, на востоке — с Куркинскими районами [2, с. 9].

До 1917 года территория нынешнего Воловского района входила в состав Богородицкого и Ефремовского уездов Тульской губернии. Земли эти издавна лежали на пути кочевников из южных степей к Москве, Туле, другим русским городам, осваивались с трудом, никакой естественной и крепостной защиты тут не было. Активное их заселение началось лишь в конце XVII в., уже после возникновения Богородицка и Ефремова. Периодически власти переводили сюда крестьян из других местностей. Возникновение села Волово относится ко второй половине XVIII в. После отмены крепостного права была образована Воловская волость, состоявшая из 6 селений. 29 ноября 1926 года в связи с ликвидацией уездов Волово-Карасеевский район был переименован в Воловский район. Эту дату можно считать днем образования Воловского района. Современные границы Воловского района с центром в рабочем поселке Волово были определены в 1966 г. [2, с. 7–9].

Некоторые воловские говоры, например, говор с. Непрядва, в 1897 году анализировал известный диалектолог Е. Ф. Будде. Так, характеризуя особенности речи жителей, он отмечал, что в нем нет перехода [э] в [о] в окончаниях глагольных форм [Будде 1898: кн. 4]. В 1927 году продолжил исследование этого говора В. Н. Сидоров, который побывал не только в с. Непрядва, но и в с. Никитском, д. Пруды, с. Богоявленка, с. Ростово, с. Михайловском, с. Кудашево, с. Никольское-Буйцы, с. Красно-Буйцы, с. Березовка, с. Монастырщина и выяснил, что такая черта, как отсутствие перехода [э] в [о] после мягких согласных перед твердыми, сохранилась и проявляется еще очень ярко. В. Н. Сидоровым также было определено, что говор деревень Воловского района акающий, аканье в нем недиссимильативное: звук [а] в первом предударном произносится перед ударными [а, и (ы), у, о] [4, с. 277–289].

В наши дни в данном говоре сохраняется довольно последовательно яканье, по нашему мнению, это переходная разновидность яканья, возможно, ассимильативно-диссимильативная: в предударном слоге после мягких согласных гласные [а, о, е] реализуются в варианте [а] перед слогом с ударяемыми гласными [а, и (ы), у, о] и в варианте [и] — перед слогом с ударяемой гласной [е].

По совокупности фонетических, грамматических черт говор Воловского района Тульской области можно считать южнорусским.



В ходе подготовки нашего исследования мы посетили следующие населенные пункты Воловского района Тульской области: д. Красный Холм, д. Алексеевка и с. Никитское, с. Непрядва. В процессе проведения экспедиций нами были опрошены одиннадцать местных жителей старше 70-ти лет, в речи которых сохранились фонетические, морфологические и лексические диалектные особенности. Они с радостью рассказали о своей жизни в молодости, поведали о быте, о работе, о свадебном, Троицком и похоронном обрядах. В результате был собран определенный лексический и этнографический материал. В рамках данной статьи мы остановимся именно на этнографических особенностях, зафиксированных в процессе экспедиционной работы в Воловском районе.

Так, местные жители неоднократно рассказывали, что этапами свадебного обряда были *гляде'шки* — смотрины, *рукоби'тие*, где решали вопрос о том, кто и когда придет свататься, *свату'шки*, где договаривались о свадьбе, *пропо'й*, на котором договаривались о дне, организационных и хозяйственных вопросах свадьбы, *выкуп* — купля-продажа невесты. Перед свадьбой невеста готовит приданое — *коро'бочку*, *коробье'или сунду'к*. Свадьба, обычно, проходила три дня. В первый день накрывали три стола. На первый стол подавали квас с картошкой, огурцы, ветчину, на второй — лапшу, мясо и пышки, на третий — *ка'шу-выгоня'лку* — кашу, которую подавали в конце праздника перед уходом гостей. Во время свадебного обряда можно услышать плач невесты, невеста *кричит в голос'*. Ночью, в день свадьбы, крестная мать укладывала молодых спать, но перед этим сама ложилась на кровать — *обнима'ла постель'*. На утро она же приходит проверять молодых, в это же время *би'ли тарелки*, а невеста заметала осколки. В ходе послесвадебной части обряда на второй день ходили искать *я'рку*, невесту, *ря'женые* или *чучела'*. На третий день в доме невесты собирались все соседи на *похме'лки* и *'овин тушить'*, т. е. доедать и допивать все, что осталось после застолья.

Помимо определенных сведений о ходе проведения свадебного обряда нами была зафиксирована лексика, которая отражает особенности быта русского населения этой территории. Мы, например, в ходе беседы с информантами выясняли устройство избы. В каждой избе была русская печка. Часть избы за печью именовали *кут* — угол, где хозяйка дома занималась домашними делами, также там могли держать только что родившихся животных; специальные ниши в стенке печи, куда складывали различные вещи, называли *гарну'шки*; лежанку при печи — *казе'нка*; внутреннюю нижнюю часть, под сводами печи, куда ставили чугуны, сковороды, то есть там готовили еду, называли *по'д*. Лавку, находящуюся под иконами, называли *ко'ник*. Кровать, подвешиваемая к потолку, в которой спали маленькие дети называлась словом *ре'ли*.

В процессе экспедиционной работы нами были собраны лексемы, называющие утварь и инструменты. Приспособление, представляющее собой длинную деревянную палку с металлической рогаткой на конце, служащее для вытаски-

вания чугунов, называют *рогач'*. Кусок дерева, который подкладывают в печи под рогач для более удобного доставания чугунов, называют *каток'*. Подставку для котла или иной посуды, позволяющую готовить пищу на открытом огне, называли *тага'н*, он был изготовлен из железной проволоки или был металлическим. Снимали сковороду с тагана с помощью *ча'пельника* — специального приспособления, представляющего собой крюк с упором на деревянном черенке, предназначенный для захватывания сковороды. На кухне использовали *раска'тку* для разравнивания теста. Деревянную посуду для замешивания теста называли *де'жка*. Веник для выметания золы из печи назывался *помяло'*. Для выколачивания белья во время стирки и отбеливания использовали *валек*, который представлял собой массивную, обычно березовую, слегка изогнутую пластину, расширенную к внешнему краю, с короткой рукояткой. Стирала белье и мыла посуду в круглой или продолговатой деревянной посуде, именуемой, *лоха'нка*, еще использовали *лото'к*, похожий на корыто. Глиняный кувшин для молока называли *махотка*. Большие железные весы — *ка'нтырь*.

Помимо бытовой лексики, нами были зафиксированы названия деталей одежды. Женщины носили *поневы* — юбки из домотканой шерстяной материи, состоящие из трех полотен, сверху надевали *занаве'ску* или *напере'дник* — это изделие, напоминающее фартук, но с грудкой, завязывающееся сзади, подвязывали юбки шнурком — *напо'ясником* или *нага'шником*. На праздник надевали короткое пальто с поясом и карманами — *сак*. Также носили *полуша'лок* — большую шаль. Шею украшали *подгло'тником* — женское массивное шейное украшение, сплетенное из бисера. На голове замужние женщины носили *пово'йники*, представляющий собой мягкую шапочку, полностью закрывавшую волосы, заплетенные в две косы и уложенные на голове.

Мужчины носили туникообразные рубахи с разрезом с левой стороны ворота — *косоворо'тки*, которые украшали вставками из красного ситца на плечах в виде косяка, называемыми *палека'*. Также носили пиджак из белой шерсти без пуговиц — *серя'к* и кафтан, но без рукавов — *епанчу'*. Подпоясывались как мужчины, так и женщины поясом — *покро'мкой*. На ногах носили плетеные тапки из конопли или веревок — *бахи'лки* или *чу'ни*.

Как мы выяснили, основу питания населения данных сел и деревень составляли *карто'ха* или *карто'шки*, лепешки из картофеля — *тертики*, *бамбу'шки* и *галу'шки*, блины из пшенной каши *бамбу'шки* или *драче'ны*, булочки — *пы'шки*, самостоятельно испеченный хлеб — *хле'бушки*. Готовили гречневую кашу — *крупу'*, кашу из гречневой муки — *салама'ту*, изготавливали *ква'с* — окрошку. Квасом также называли напиток, который добавляли в окрошку. Готовили закуску из свеклы и кусочков хлеба в виде печенья — *де'д с ба'бкой*. Для этого блюда необходимо было отварить свеклу, порезать ее кружочками и порезать хлеб, потом между двумя кусками хлеба помещали ломтик свеклы и запекали в печи. Тесто именовали *по'сной*. Кроме прямого значения, лексема *те'сто*

является наименованием блюда, сделанного из хлеба, свеклы, свекольного сока и квасной гущи.

На основании собранного материала можно сделать вывод о том, что по образу жизни, особенностям обряда, костюма население данной территории относится к южнорусскому. Можно также говорить о том, что, записывая

диалектные факты, мы многое узнаем о культуре, традиционных обрядах, образе жизни населения того или иного региона, края. Подобная экспедиционная работа способствует трансляции культурных сведений от поколения к поколению и дает возможность зафиксировать не только языковые особенности, но и этнографические.

Литература:

1. Будде, Е. Ф. О некоторых народных говорах в Тульской и Калужской губерниях / Известия ОРЯС Имп. АН, 1898, т. 3, кн. 4.
2. Васильев, П. Г. Волово. Юбилейное издание к 80-летию Воловского района Тульской области / П. Г. Васильев. М., 2006.
3. Воловский район // Информационно-аналитический портал Тульской области. URL: [http://www.71g.ru/volovskojj\\_gajjon](http://www.71g.ru/volovskojj_gajjon). (дата обращения: 10 января 2016).
4. Сидоров, В. Н. Об одном тульском говоре с гласной Е, не изменившейся на О // Материалы и исследования по русской диалектологии / АН СССР, ИРЯ; отв. ред. С. П. Обнорский [и др.]. — М. — Л. — Издательство АН СССР, 1949 — т. 2.

## Слэм как феномен молодежной музыкальной субкультуры

Яковлева Анастасия Вячеславовна, студент  
Тульский педагогический университет им Л. Н. Толстого

На протяжении почти полувека внимание молодых и не очень молодых людей привлекает рок-музыка, многие из них посещают рок-концерты, музыкальные фестивали. Рок-музыка, появившись в 60-х гг. прошлого столетия, вскоре выбилась из сугубо музыкального русла и стремительно переросла в масштабное субкультурное явление. Приверженцы различных направлений рока: моды, хиппи, панки и др. — имеют свою философию и мировоззрение. Вместе с тем, общими идеями этой культуры являются идеалы свободы, отказ от стереотипов, конфронтация с общественными устоями; стремление к движению, расширению мировоззрения в противовес ригидности и стагнации общественного сознания. Критика политических решений, социальные проблемы — темы, внутри которых разворачивается творчество многих рок-музыкантов.

Данное исследование посвящено слэму — явлению молодежной музыкальной субкультуры, которое в настоящее время является практически неотъемлемой частью рок-концертов.

Слэм — физические действия публики на музыкальных концертах, при которых люди толкаются и врезаются друг в друга [4]. Слэм возник в панк-среде в 70—80-х годах XX века в Великобритании и США благодаря таким группам, как «AC/DC», «BLACK SABBATH», «DEF LEPPARD», «IRON MAIDEN», «METALLICA», «NIRVANA».

К началу 1990-х это активное и часто травматичное развлечение стало популярным явлением на концертах и в нашей стране. «СЕКТОР ГАЗА», «ГРАЖДАНСКАЯ

ОБОРОНА», «КИНО», — на концертах этих групп можно было не только послушать хиты в живом исполнении музыкантов, но и принять участие в слэме. «Активной зоной» слэма, как правило, являлось пространство около сцены, именно туда всегда стремятся попасть самые активные фанаты групп.

Впоследствии данное явление распространилось среди других музыкальных субкультур, таких как хард-рок, альтернативный рок, метал, индастриал. Характерными и объединяющими для данных стилей признаками являются:

- эмоционально-экспрессивный, зачастую агрессивный стиль исполнения,
- харизматичное поведение музыкантов,
- способность музыкантов сообщать публике определенный эмоциональный настрой и руководить ее действиями.

При этом целому ряду других стилей рок-музыки (арт-рок, психоделический, прогрессивный рок, кантри, фолк-рок и др.) такое явление как слэм не свойственно.

Сегодня ни один концерт исполнителей альтернативной музыки и панк-рока не обходится без слэма.

Для стороннего наблюдателя слэм является весьма зрелищным явлением: музыкой задается определенный ритм, в толпе совершаются одновременно хаотичные и упорядоченные движения. Все это действие напоминает сеанс массового гипноза и, одновременно, ритуальные танцы африканских племен [1, 3]. Подобного рода «теле-практики» существовали практически во всех культурах, однако, в настоящий момент сохранились преи-

мущественно в племенах, ведущих первобытный образ жизни.

Обращаясь к культуре наших предков, стоит вспомнить казачий вар. «Казачий котел», «Казачий вар» или попросту «Свара», — старинная казачья забава с одной стороны, с другой, — форма обучения навыкам ведения боя, объединяющая духовные, культурные и воинские традиции. Эта забава объединяет людей и требует от коллектива максимальной отдачи, скорости и воодушевления. Казаки водят хоровод, который сопровождается криками, шутками и другими активными действиями. Хоровод плавно перетекает в борьбу. Как правило, это прыжки, удары, размахивания руками. В современной психологической практике данный этнокультурный феномен трансформировался в средство физического, патриотического, гендерного воспитания, социального, личностного развития [5].

Синхронные танцевальные движения способствуют возникновению группового транса. Существует несколько разновидностей транса, но наиболее близким к слэму является боевой транс. В состоянии боевого транса человек способен проявить как крайние формы альтруизма (например, пожертвовать жизнью ради товарищей), так и крайние формы агрессии (например, участвовать в массовых убийствах). Такое состояние может быть вызвано множеством приемов — пение хором, барабанный бой и др. [2].

Хотя слэм и воспринимается как положительная реакция аудитории на музыку, но такой танец является весьма агрессивным и травмоопасным для всех его участников. Слэм не является однородным явлением, существуют разновидности: мош, Circle Pit, High Jump, Wall Of Death и др.

Мош является не менее зрелищным и травмоопасным явлением в концертной среде. Слэм и мош схожи, но все же имеют свое отличие. Под слэмом понимаются хаотичные действия по расталкиванию участников слэма, тогда как под мошем — хаотичные действия по нанесению ударов локтями, кулаками или ногами в сторону участников моша. Не редко, когда слэм перетекает в мош и наоборот.

#### Литература:

1. Платонов, Ю.П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2003.
2. Сирков, Е. Казачья наука. — 2010.
3. Традиционные культуры африканских народов: прошлое и настоящее, — М.: Вост. лит., 2000.
4. Слэм // Wikipedia. org. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Слэм>
5. Обухов, М.А. «Котел» или «Казачий вар» как уникальная телесно-ориентированная практика // Молодежь. Интеллект. Инициатива: материалы Международной научно-практической конференции / Отв. ред.: А. М. Дожоян, О. В. Белоус. В 2 ч. Ч. 2 — Армавир: РИО АГПА, 2014. — 132 с.

Считается, что участвующие в слэме не стремятся причинить вред друг другу и соблюдают так называемую этику слэма, которая включает в себя определенные правила безопасности. Например, если человек падает, другие участники как можно скорее помогают ему подняться, чтобы его не затоптали. Вместе с тем, агрессивные проявления сопровождают действия слэма.

С целью выявления уровня агрессии у участников слэма, а также исследования мотивов участия в слэме, нами было проведено психологическое исследование с участием 20 человек — 10 девушек и 10 молодых людей в возрасте от 19 до 26 лет. Участникам была предложена специально разработанная анкета «Отношение к слэму» и «Тест агрессивности Л.Г. Почебут».

По результатам теста агрессивности Л.Г. Почебут мы выяснили, что уровень агрессии у 15 участников исследования находится на среднем уровне, а у 5 участников исследования уровень агрессии находится на низком уровне.

По результатам опросника «Отношение к слэму» мы выяснили, что:

1. Участники слэма принимают в нем участие для эмоциональной и психологической разрядки.
2. Во время самого слэма испытывают положительные эмоции, возбуждение и ощущение свободы.
3. После слэма испытывают эмоциональную и физическую расслабленность.
4. Для того чтобы насладиться слэмом нет необходимости в употреблении алкогольных напитков и других веществ, изменяющих сознание.
5. Знают виды и правила слэма и готовы прийти на помощь упавшему человеку.

Таким образом, исходя из результатов исследования можно сделать вывод, что участникам слэма не присущ высокий уровень агрессии, они готовы прийти на помощь упавшему человеку, у них нет необходимости в употреблении веществ, меняющих сознание, и слэм является не формой проявления агрессии, а способом расслабиться и получить удовольствие от музыкального концерта. Вместе с тем, стоит отметить сходство состояний, характерных для слэма, и трансовых состояний.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 13.2 (117.2) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственный редактор:** Шульга О. А.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 27.07.2016. Основной тираж номера: 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 70 экз.  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25