ISSN 2414-4452

PHILOLOGY

International scientific journal

№ 4 (34), 2021

Founder and publisher:
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2016 (January)

Volgograd, 2021

UDC 8
LBC 72

PHILOLOGY
International scientific journal, № 4 (34), 2021

The journal is founded in 2016 (January)
ISSN 2414-4452

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: ПИ № ФС 77 – 62764, 18 August 2015

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Teslina Olga Vladimirovna
Executive editor: Malysheva Zhanna Alexandrovna

Dmitrieva Elizaveta Igorevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department “Foreign languages - 5”
Ansimova Olga Konstantinovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Russian language
Atamanova Natalia Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian Language Department
Madrakhimov Tulibay Abdukarimovich, Candidate of Philological Sciences, Dean of the Second English Department
Rakhmonov Azizkhon Bositkhonovich, Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Russian Language and Teaching Methods
Popov Dmitriy Vladimirovich, Doctor of Philosophy (PhD) in Philological Sciences, Associate Professor
Sheremetyeva Anna Gennadevna, Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Philology

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G", office 312
E-mail: sciphilology@mail.ru
Website: http://sciphilology.ru/

Founder and publisher: «Scientific survey» Ltd.

© Publishing House «Scientific survey», 2021

УДК 8
ББК 72

ФИЛОЛОГИЯ
Международный научный журнал, № 4 (34), 2021

Журнал основан в 2016 г. (январь)
ISSN 2414-4452

Журнал выходит 6 раз в год

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 - 62764 от 18 августа 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры "Иностранные языки - 5"
Ансимова Ольга Константиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет
Атаманова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Мадрахимов Тулибай Абдукаримович, кандидат филологических наук, декан второго английского факультета
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания»
Попов Дмитрий Владимирович, доктор философии (PhD) по филологическим наукам, доцент
Шереметьева Анна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры филологии

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312
E-mail: sciphilology@mail.ru
Website: http://sciphilology.ru/

Учредитель и издатель: ООО «Научное обозрение»

© Publishing House «Scientific survey», 2021

CONTENTS

Philological Sciences

Ivanov G.K.
FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS BASED ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER TEXTS 6

Literary Studies

Zhao Hongjun
DISPERSED FROM RUSSIA TO ZEMBLA: NABOKOV'S LITERARY WORLD 18

Russian Literature

Pakhomova Ye.K.
"THE HISTORY OF A TOWN" BY SALTYKOV-SHCHEDRIN AS A MODEL FOR THE "TALE OF THE TROIKA" BY THE STRUGATSKY BROTHERS 23

Tochieva Kh.Sh.
THE VECTOR OF THE "CAUCASIAN TEXT" IN THE WORKS OF L.N. TOLSTOY 28

Tochieva Kh.Sh.
THE CONCEPT OF EXIT IN TOLSTOY'S WORK 33

Germanic Languages

Panasyuk I.V.
NAMES OF GREAT ARTISTS AS INTERMEDIAL CODES (BASED ON MODERN BRITISH FICTION) 41

Linguistic Theory

Larina O.L., Leonova Z.A.
SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT ENGLISH LESSONS 49

Sorokina D.O.
FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE 54

Languages of Peoples of European, Asian, African countries, Aborigines of America and Australia

Loseva-Bakhtiyarova T.V.
NAMES OF ARTILLERY WEAPONS IN THE TURKIC LANGUAGES 65

СОДЕРЖАНИЕ

Филологические науки

Иванов Г.К.
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ 6

Литературоведение

Чжао Хунцзюнь
ИЗГНАЛИ ИЗ РОССИИ В ЗЕМБЛЮ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ МИР НАБОКОВА 18

Русская литература

Пахомова Е.К.
«ИСТОРИЯ ОДНОГО ГОРОДА» САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА КАК МОДЕЛЬ ДЛЯ «СКАЗКИ О ТРОЙКЕ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ 23

Точиева Х.Ш.
ВЕКТОР «КАВКАЗСКОГО ТЕКСТА» В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО 28

Точиева Х.Ш.
КОНЦЕПТ УХОДА В ТВОРЧЕСТВЕ ТОЛСТОГО 33

Германские языки

Панасюк И.В.
ИМЕНА ВЫДАЮЩИХСЯ ХУДОЖНИКОВ КАК ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ КОДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ) 41

Теория языка

Ларина О.Л., Леонова З.А.
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 49

Сорокина Д.О.
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 54

Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии

Лосева-Бахтиярова Т.В.
НАЗВАНИЯ АРТИЛЛЕРИЙСКОГО ОРУЖИЯ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ 65

Philological sciences
Филологические науки

УДК 8

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ

Г.К. Иванов, кандидат филологических наук
Московский педагогический государственный университет, Россия

Аннотация. *В данной статье автор рассматривает социокультурную компетенцию как главнейший элемент коммуникативной компетентности и считает газетный текст одним из эффективных средств формирования социокультурной компетенции учащихся.*

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, газетный текст, иноязычная коммуникация.*

Давно известно, что преподавание иностранного языка не может считаться полноценным без обращения к культуре страны изучаемого языка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте указано, что формирование положительного отношения учеников к культуре людей, говорящих на изучаемом языке, становится одной из целей обучения иностранным языкам: «Изучение иностранного языка в основной школе направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. …Социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения».

Таким образом, социокультурная компетенция имеет большое значение в современном образовании.

Социокультурная компетенция явление комплексное и состоит из нескольких компонентов:

– социокультурные знания (владение информацией о стране изучаемого языка, духовных ценностях, обычаях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);

– опыт общения (выбор уместного стиля общения, правильная трактовка явлений иноязычной культуры);

– эмоционально-вовлеченное отношение к фактам иноязычной культуры (в том числе способность разрешать конфликты, возникающие при общении);

– владение способами применения языка, правильное употребление социально маркированных языковых единиц.

Формирование социокультурной компетенции происходит в результате:

© Иванов Г.К. / Ivanov G.K., 2021

– расширения объема лингвистических и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения;

– получения обширных знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом сообществе и мировом культурном пространстве;

– приобретения навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

Рассмотрим типы и виды упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся.

На современном этапе развития методической науки утвердилась типология упражнений, включающая:

– языковые (подготовительные, предречевые, тренировочные);
– условно-речевые (условно-коммуникативные) упражнения;
– речевые (коммуникативные) упражнения (Шатилов 1986: 91).

Языковые упражнения способствуют успешному овладению формой и значением языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. При обучении социокультурному аспекту данный тип упражнений можно квалифицировать как упражнения, целью которых является тренировка в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Условно-речевые или условно-коммуникативные упражнения позволяют осуществлять тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации, имитирующей реальную. Целью выполнения данного типа упражнений является формирование социокультурных умений: адекватного понимания и употребления языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, умений понимать грамматические и фонетические особенности британского и американского вариантов языка, умений адекватного интерпретирования и реагирования на вербальное и невербальное поведение.

Речевые (коммуникативные) упражнения направлены на совершенствование социокультурных навыков и развитие умений и могут быть разделены на:

– речевые упражнения с развернутой опорой
– речевые упражнения с редуцированной опорой
– речевые упражнения без опоры.

Система упражнений, направленных на развитие социокультурной компетенции, должна включать языковые, условно-речевые и речевые упражнения, а также учитывать психологические и возрастные особенности учащихся.

Количество упражнений лингвострановедческого характера, представленных в рассмотренном нами в большинстве учебников по английскому языку, является достаточным для развития социокультурной компетенции учащихся общеобразовательной школы. Тем не менее, материал учебника можно расширить с целью углубленного развития социокультурной компетенции с помощью газетного материала. Газетный текст рассматривается как одно из наиболее эффективных средств формирования социокультурной компетенции старшеклассников. Он обладает национально-культурной спецификой, проявляющейся на уровне семантики, синтаксиса. Воздействие вербального сообщения креолизованного газетного текста усиливается иллюстративно-графическими

средствами, обладающими широким спектром ассоциативных связей.

Язык газеты представляет собой одну из распространенных форм бытования языка. Использование газетного материала позволяет познакомить учащихся с современными процессами, происходящими в обществе, особенностями менталитета, культуры и жизни социума. Газетный текст содержит большое количество новой современной лексики, фразеологизмов, идиом, отражает динамику развития языка, новые языковые формы, представляет богатство стилей современного иностранного языка.

Обучение на основе газетного материала имеет следующие цели:

1) научить читать статьи в оригинале (т.е. аутентичные), осуществляя разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое);
2) научить обсуждать общественно-политические темы и проблемы;
3) научить высказывать свое отношение к прочитанному;
4) совершенствовать слухо-произносительные, лексические, грамматические навыки;
5) реализовать межпредметные связи, повышать уровень общей культуры и образованности студентов, расширять их кругозор (Алещанова 2002: 38).

Использование современных газетных статей в качестве дополнительного учебного материала на занятиях английского языка помогает удачно решить несколько учебных задач. Во-первых, газетные материалы, посвященные таким темам как, «политика», «школа», «технологический прогресс» «культура» способствуют освещению современных тенденций в британском/американском обществе, выявлению вопросов, волнующих представителей данных лингвокультур, раскрытию существующих стереотипов и новых веяний. Во-вторых, как правило, статьи ориентированы на дискуссионные вопросы, которые помогут организовать обсуждение и мотивировать формулирование и выражение собственного мнения. В-третьих, газетные публикации содержат не только современные лексические единицы по заданной тематике (вопросы политики, школьной жизни, культуры и современных технологий), но и устойчивые сочетания, фразеологические и идиоматические выражения, которые точно передают достаточно сложные концепты.

Газетные статьи представляют большую сложность для учащихся, поскольку характеризуются большим количеством политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, газетных штампов, клише, разнообразием тематики. Определенную трудность для восприятия представляют интернационализмы, особенно те из них, объем значения которых не совпадает с соответствующими понятиями в родном языке. Публикации различаются по жанрам и имеют, как правило, рекламные и эмоционально-аппелятивные заголовки, сложные для перевода.

Выделяют следующие жанры текстов: информацию, корреспонденцию, комментарий, интервью. Информация – представляет собой краткие сведения о факте, событии, явлении, отражая жизнь страны и зарубежья в официальной хронике. Корреспонденция – это аргументированное описание, анализ и обобщение фактов, объединенных тематически. Комментарий отличается от других жанров функциональным назначением, поскольку его основная коммуникативная цель – интерпретация и разъяснение сущности и значения актуального события, факта, явления. Интервью отличается от других жанров по форме и содержанию и предоставляет богатый и полезный материал для обучения чтению благодаря его структурно-композиционной логичности и стройности, простоте и оригинальности языковых средств, особенностям живого разговорного языка, зафиксированного письменно, что придает динамизм тексту и стимулирует стремление читать его (Кучеренко 2009: 53).

При работе с газетой с большой вероятностью возможно решение тех задач, которые стоят перед старшеклассниками в области чтения, а именно: увеличение оперативной единицы восприятия текста, успешное восприятие текста с однократного предъявления, развитие скорости

чтения, формирование умения догадываться о значении неизвестных единиц, выделять существенное и «игнорировать» неизвестное, если оно мешает пониманию целого (Костюкова 2006: 42).

Работу с газетой необходимо проводить на уровне подготовленной речи, учителю необходимо обеспечить речевое взаимодействие учащихся и вывести коммуникацию на уровень неподготовленной речи.

Данная работа предполагает пять этапов:

– чтение и перевод заголовков статей газеты;
– чтение и перевод подписей, текста под фотоматериалами, карикатурами и прочими невербальными частями;
– краткое изложение содержания газетной статьи на русском или иностранном языке (в зависимости от уровня подготовленности учащихся);
– краткий обзор ряда статей, тематически связанных;
– краткий обзор всего номера газеты в целом.

Первый этап.

Приступая непосредственно к работе с газетным материалом необходимо обратить внимание учащихся на функцию, которую выполняют заголовки, на их многообразие. Заголовок газетной статьи является своеобразным ключом к пониманию содержания статьи. Помимо передачи общей идеи, общего содержания статьи заголовок привлекает внимание читателя и вызывает его интерес.

В процессе первого этапа работы с газетой учащиеся должны опираться на:

– знание важнейших политических и общественных событий, происходящих в России и за рубежом;
– языковую догадку;
– понимание лексико-грамматической структуры словосочетания;
– знание интернациональных слов;
– созвучие с родным языком.

Для работы с газетой на первом этапе можно использовать такие упражнения, как:

– найти знакомые слова и выражения в заголовке;
– найти знакомые элементы английских пословиц или поговорок;
– расшифровать знакомые сокращения в заголовках;
– найти знакомые географические названия, имена собственные в заголовках;
– по названию заголовка попытаться догадаться о содержании статьи;
– озаглавить какое-либо сообщение, информацию, статью;
– заголовок включает в себя информацию в сжатой форме. Представить заголовок в развернутом виде;
– из предложенных повествовательных предложений составить заголовки, содержащие информацию в сжатой форме;
– соотнести заголовок с фотографией к статье;
– по фотографиям из статьи озаглавить ее и попытаться догадаться о ее содержании.

Второй этап.

При работе над переводом подписей под фотоматериалами и политическими карикатурами старшеклассники опираются на языковую догадку, возможности применения которой расширяются за счет большей наглядности материала. Газетная иллюстрация содержит новейшую информацию, освещает наиболее актуальные текущие события. Эта

особенность невербальной части креолизованного текста позволяет учесть возрастные особенности старшеклассников и приблизить обучение к их интеллектуальным запросам. Газетные иллюстрации разнообразны по тематике, отражают все стороны жизни, знакомят учащихся с современным английским языком, используемым для надписей, лозунгов, плакатов, транспарантов на снимках, фиксирующих забастовки, демонстрации, марши мира и т.п. Подборки газетных иллюстраций могут послужить раздаточным материалом. Иллюстрации и тексты к ним находят широкое применение при работе над лексическими единицами, при изучении грамматических явлений, при обучении чтению, развитии навыков и умений в устной речи.

Для работы с газетой на втором этапе можно использовать следующие упражнения:

– прочитать и перевести географические названия;
– найти в подписях под фотоматериалами наиболее употребительные газетные выражения и клише;
– найти эквиваленты словосочетаний и газетных клише (они даются на русском языке);
– найти в тексте слова, о значении которых можно догадаться по контексту;
– найти в тексте слова, напоминающие по звучанию и написанию русские;
– указать, в каком значении употребляются подчеркнутые слова в тексте (в прямом или переносном);
– найти слова и словосочетания, которые являются ключевыми в данном тексте;
– угадать кто / что изображен / о на фотографии (рисунке, карикатуре);
– угадать, какому событию в нашей стране или за рубежом посвящена фотография (рисунок, карикатура);
– прочитать и перевести подпись под фотографией (рисунком, карикатурой).

Третий этап.

Наиболее удобным учебным материалом для работы с газетой являются сообщения о визитах государственных и общественных деятелей и др. корреспонденции информационного характера. Материалы такого рода отличаются краткостью и лаконичностью, что является очень важным на данном этапе. Газетные тексты должны содержать минимум незнакомых слов, содержащаяся в них информация должна быть известна учащимся из сообщений российских газет, радио или телевидения.

При чтении информационного материала учитель просит учащихся выявить знакомые названия, сокращения, типичные традиционные газетные словосочетания, отрабатывая при этом произношение имен собственных, географических названий и других трудных слов. После того как газетная заметка прочитана, учащиеся кратко излагают ее содержание сначала на русском, либо сразу на английском языке. Затем можно попросить учащихся передать содержание статьи более подробно, с деталями.

Для работы с газетой на третьем этапе можно использовать следующие упражнения:

– прочитать статью и найти в ней ответы на поставленные вопросы;
– поставить вопросы к тексту;
– выразить в одном предложении мысль, заключенную в первом абзаце статьи;
– просмотреть статью и найти в ней прецизионную информацию: цитаты, даты, цифровые данные, условные обозначения и т.п.;
– вставить в пропуски слова и выражения из текста;
– просмотреть второй абзац и найти предложение, показывающее, что ... ;
– расположить в хронологическом порядке те события, о которых идет речь в статье;
– найти знакомые слова, входящие в состав выражения, догадаться о его значении;

– прочитать статью и выделить предложение, которое помогает понять заголовок;
– просмотреть статью и указать, какие факты и сведения, содержащиеся в ней, уже известны;
– раскрыть значение новых слов с помощью догадки или словаря;
– прочитать статью и найти предложения, иллюстрирующие мысль о том, что ... ;
– ответить, верными или ложными являются изложенные факты;
– прочитать статью и найти ключевые предложения, передающие её основную мысль;
– составить план прочитанного текста;
– предложить другой заголовок для статьи, более полно передающий содержание статьи;
– составить пересказ-резюме (письменное сообщение);
– прокомментировать статью;
– пересказать текст, близко к оригиналу;
– сделать собственную оценку изложенным фактам и событиям;
– назвать наиболее интересные факты из текста;
– определить количество смысловых частей в текст;
– расположить предложения из текста в соответствии с логикой развития сюжета;
– выразить согласие или несогласие с автором статьи.

Четвертый этап.

Формирование умения составлять несложные монологические высказывания является главным требованием на данном этапе. Необходимо тщательно отобрать материал с учетом его актуальности, учесть индивидуальные особенности учащихся, уровень языковой подготовки, иноязычных умений и навыков.

Для работы с газетой на четвертом этапе можно использовать следующие упражнения:
– просмотреть статью и объяснить, что в ней является важным и актуальным;
– сократить статью до двух-трех предложений, выражающих основную мысль;
– просмотреть несколько статей и определить, есть ли в них интересующая вас информация;
– просмотреть несколько статей и определить, в каких частях (абзацах) содержится основная информация;
– просмотреть газету и назвать основные статьи, посвященные обзору важнейших событий международной жизни за неделю;
– просмотреть газету и подготовить устное резюме на материале статей, посвященных важнейшим событиям жизни нашей страны за неделю;
– подготовить краткое сообщение на одну из тем общественно-исторического или социально-культурного характера по материалам прессы за неделю;
– составить краткую информацию о достижениях российской (зарубежной) науки и техники по материалам газеты.

Пятый этап.

Этот этап является завершающим и позволяет проверить насколько эффективно была выполнена основная целевая установка при работе с газетным материалом.

На данном этапе задания носят творческий характер.

1. Доклад. Один из учащихся выступает с заранее подготовленным обзором номера газеты, а затем отвечает на вопросы товарищей.
2. Семинар. Несколько учащихся готовят рефератное изложение статей, посвященных

событиям внутренней жизни страны, международным событиям, спортивным комментариям и т.п., потом отвечают на вопросы учителя.

3. Пресс-конференция. Этот вид работы требует особенно тщательной подготовки и хорошего знания газетного материала. Ведущий объявляет тему конференции, распределяет среди учащихся роли «корреспондентов» и «специалистов». В круг его обязанностей входит объявление пресс-конференции, предоставление слова выступающим. «Корреспонденты» должны задавать вопросы «специалистам», т.е. брать интервью. Возможно некоторое расхождение во мнениях между «специалистами», в результате чего во время пресс-конференции могут возникнуть дискуссии, учащиеся творчески, активно участвуют в работе.

Нами был подобран газетный материал, который использовался в качестве дополнительного к базовому учебнику и разработали систему упражнений, направленных на развитие иноязычной социокультурной компетенции.

В качестве газетного материала изучались статьи «Movie review: Titanic 3D» и «How Different the World Is».

Movie review: Titanic 3D

Из приведенной выше статьи учащиеся узнают термины «трёхмерная графика» (3D графика) и «3D кинематограф», подробности выхода всемирно известного фильма «Титаник» в формате 3D, об известном голливудском кинорежиссере Джеймсе Кэмероне.

Для работы со статьей «Movie review: Titanic 3D» на первом этапе использовались такие упражнения, как:

Языковое упражнение:

– Find the words and expressions in the title of the article which you know.

Условно-речевые упражнения:

– Look at the picture of the article. Can you guess what the article is about?
– Look at the title of the article. How do you think what the article is about?
– Do you know what 3D is?
– Do you watch 3D movies?
– What 3D movies do you know?
– What do you know about James Cameron?
– Have you watched «Titanic» 3D?

На втором этапе работы с газетной статьей использовались следующие языковые упражнения, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

– Find in the text proper names which you know;
– Read and translate these words and phrases correctly:

- Blockbuster
- Perfectionist
- Release
- Oscar
- Cinematography
- Languorous and old-fashioned
- Epics

– Find English equivalents of these phrases and words in the text:

- Высококачественная технология
- Столетняя годовщина
- Главный художник фильма

- Кассовый сбор
- Поп-культура
- Find the words in the text reminding Russian words according to sounding and writing;
- Find key words and phrases in this text.

В ходе работы со статьей «Movie review: Titanic 3D» на третьем этапе использовались следующие условно-речевые упражнения, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

- Put some questions to the text;
- Read the article and answer the questions:
- What the article is about?
- How many Oscars did «Titanic» win?
- Who are the main heroes of the movie? What do you know about them?
- What is the genre of this movie?
- Express the idea of the first (second, third, etc.) paragraph of the article in one sentence;
- Look through the article and say what facts you know;
- Name the most interesting facts from the text.

Языковые упражнения:

- Look through the article and find the names, dates, figures;
- Fill in the gaps with words and expressions from the text:

Writer-director … 3-D update of his … blockbuster is a gorgeous revision of a film that's now even more im-possible to look away from.

Cameron, a perfectionist's perfectionist, of course chose the … to turn «Titanic» – the No. 1 movie of all time for a dozen years after it was released, and the winner of …, including Best Picture – to a 3-D event in honor of the tragedy's April 15 centennial.

The new visuals first hit a crest when Rose (…) dangles on the back of the ship before Jack (…) stops her from jumping.

Throughout the film, Cameron uses 3-D to add depth to Russell Carpenter's elegant … and … Peter Lamont's intricate recreation of the ship; corners swoop now, as ceilings meet water in ways that provoke shivers.

It all underscores how «Titanic» – a far better film than Cameron's 2009 «…» which replaced it as the all-time … – needed to be saved from the pop-culture detritus that's clung to it.

- Read the article and choose the sentence, which helps to understand the title;
- True-false statements:

Writer-director James Cameron's 3-D update of his 1995 blockbuster is a gorgeous revision of a film that's now even more impossible to look away from.

Cameron, a perfectionist's perfectionist, of course chose the highest-grade technology to turn «Avatar».

The new visuals first hit a crest when Rose (Kate Winslet) dangles on the back of the ship before Jack (Leo-nardo DiCaprio) stops her from jumping.

«Titanic» – the No. 1 movie of all time for a dozen years after it was released, and the winner of 10 Oscars.

It all underscores how «Titanic» – a far better film than Cameron's 2009 «Avatar», which replaced it as the all-time box-office winner – needed to be saved from the pop-culture detritus that's clung to it.

- Read the article and find key sentences reflecting the main idea;
- Offer the other title of the article, which you think is more suitable to it;
- Choose the pictures, which show the episodes from «Titanic»:

Речевые упражнения, направленные на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

– Make your own assessment of the stated facts and events;
– Retell the article.

Для работы со статьей на четвертом этапе использовались следующие речевые упражнения:

– Look through the article and explain what is interesting for you;
– Express the main idea of the article in two-three sentences;
– Write a short essay explaining your own opinion on this topic. Do you like «Titanic» and 3D movies?

На пятом этапе работы с данной статьей использовалось следующее речевое упражнение, направленное на формирование навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

– Report. One of the pupils makes review of newspaper's article (the theme is Cinematography), and then he/she answers questions of classmates.

Severe Weather More Likely Thanks to Climate Change

В ходе работы над текстом представленной статьи старшеклассники выполняли задания, которые способствовали пониманию содержания текста, поиску нужной информации и умению использовать полученные данные в других видах речевой деятельности (диалогах и т.д.). Из данной статьи учащиеся узнают о сложившихся погодных условиях в США, о засухах, наводнениях, ураганах, а также об ущербе, нанесенном погодными катаклизмами. В статье затрагивается проблема Глобального потепления.

Для работы со статьей из газеты на первом этапе использовались следующие упражнения:

Языковое упражнение:

– Find the known words and expressions in the title of the article.

Условно-речевые упражнения:

– Look at the picture of the article. Can you guess what the article is about?
– Look at the title of the article «Severe Weather More Likely Thanks to Climate Change». How do you think what the article is about?
– Have you ever heard about «Climate Change»? What is it?
– Is «Climate Change» dangerous?

Для работы с газетой на втором этапе использовались следующие языковые упражнения, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

– Find in the text the known geographical names, read and translate them;
– Read and translate these words and phrases correctly:

- Climate Change
- Boston
- Wildfires
- Droughts
- Misery
- Super storms
- Texas
- Midwest

- Northeast
- New Mexico
- Louisiana
- Oklahoma
- Tornadoes
- Floods
- Hurricanes

– Find English equivalents of these phrases in the text:
– Глобальное потепление
– Суровая погода
– Президентская повестка дня
– Аномальная жара
– Find the words in the text reminding Russian words according to sounding and writing;
– Find key words and phrases in this text.

Для работы со статьей «Severe Weather More Likely Thanks to Climate Change» на третьем этапе использовались следующие упражнения:

Условно-речевые упражнения, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

– Read the article and answer the questions:
- What is the article about?
- Have heat waves become more frequent across the United States?
- How much did heat waves, severe storms, tornadoes, floods, hurricanes, and wildfires cause in damages?
- What did the researchers say about this problem?

– Put some questions to the text;
– Express the main idea of the first (second, third, fourth) paragraph of the article in one sentence;
– Look through the article and say what facts you know;
– Name the most interesting facts from the text.

Языковые упражнения, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

– Look through the article and find the dates, figures, names;
– Fill in the gaps with words and expressions from the text:

As opposed to representing the unfortunate … headlines of the last year, scientists said Friday that … has increased the likelihood of such events moving forward.

… have become more frequent across the United States.

In 2011 and 2012, ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., caused about $60 billion in damages each year, for a total of about $120 billion.

– Read the article and choose the sentence which helps to understand the title;
– True-false statements:

In 2003, major droughts, heat waves, severe storms, tornadoes, floods, hurricanes, and wildfires caused about $30 billion in damages each year, for a total of about $90 billion.

The Midwest and Northeast have experienced a 45 percent and 74 percent increase, respectively, in the heaviest rainfalls those regions have seen since 1950.

The severe storms plagued Texas in 2011 has spread to New Mexico, Louisiana, Oklahoma, and northern Mexico.

Речевые упражнения, направленные на совершенствование социокультурных навыков и умений:

– Make your own assessment of the stated facts and events;
– Retell the text of the article.

Для работы со статьей на четвертом этапе использовались следующие речевые упражнения:

– Look through the article and explain what is important and actual;
– Express the main idea of the article in two-three sentences;
– What can you say about the Russian weather conditions? Write a short essay about it.

На пятом этапе работы с газетной статьей задания приобретают творческий характер, в частности, использовалось следующее речевое упражнение, которое ориентировано на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

– Report. One of the pupils makes review of a newspaper's article (the theme is «Global changes of weather»), and then he/she answers the questions of classmates.

Таким образом, газетный материал использовался в качестве дополнительного материала к учебнику и способствовал развитию иноязычной социокультурной компетенции учащихся.

Вывод.

Следует еще раз отметить, что формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка является важной задачей. Можно заявить, что формирование социокультурных знаний и умений является одной из целей образования в школе и, что овладение иностранным языком без приобщения к культуре и менталитету страны изучаемого языка не может быть полноценным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Азнаурова, З.С. Нормы речевого общения, языковая и коммуникативная компетенция. Нормы человеческого общения: тез. докл. межвуз. науч. конф. / З.С. Азнаурова. – Горький: ГГПИИЯ, 1990. – 208 с.
3. Анашкина, И.Я. Язык и культура. Культурно-аксиологический подход / И.Я. Анашкина. – М.: Русский язык, 1994. – 120 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 415 с.
5. Астафурова, Т.Н. Лингводидактические основы обучения стратегии речевого поведения в межкультурной коммуникации. Материалы XI научной конференции проф.-препод. состава / Т.Н. Астафурова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 1994. – С. 337–342.
6. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический): автореф. дис. докт. пед. наук / Т.Н. Астафурова. – М., 1997. – 41 с.
7. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

Материал поступил в редакцию 08.07.21

FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS BASED ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER TEXTS

G.K. Ivanov, Candidate of Philological Sciences
Moscow State Pedagogical University, Russia

Abstract. *In this article, the author considers socio-cultural competence as the main element of communicative competence and considers the newspaper text to be one of the effective means of forming the socio-cultural competence of students.*

Keywords: *socio-cultural competence, newspaper text, foreign language communication.*

Literary Studies
Литературоведение

UDC 82

DISPERSED FROM RUSSIA TO ZEMBLA: NABOKOV'S LITERARY WORLD

Zhao Hongjun, Postgraduate
Department of Russian Language and Literature
Nanjing Normal University, China

Abstract. *This article discusses the literary images in Nabokov's novels (focusing on Pale Fire) as representatives of certain diasporas, investigates the generalized characteristics of protagonists that are extrapolated to the author's personality. It is noted that living away from his motherland, Nabokov created his own original literary world of transnational culture and cultural mixing. In exile, the writer thought about his homeland all his life. However, Nabokov was able to go beyond national territories and find his home in the created literary space. The conclusions drawn are important for understanding the characteristics of the Russian diasporic community.*

Keywords: *the literary world of Nabokov, Pale Fire, diaspora, the theme of "exile", cultural mixing, motherland.*

Vladimir Nabokov is the greatest bilingual writer of the century. He is not only a star of Russian diasporic literature, but also a master of English literature. His "unique identity of cross-cultural writing" determines the cross-cultural characteristics of his literary works. Nabokov was born in 1899 into an old Russian aristocratic family. In 1917, after the outbreak of the "October Revolution" in Russia, he and his family went into exile in Western Europe, drifting successively in London, Berlin and Paris. In Western Europe, he was active in the Russian literature of exile under the pen name V. Sirin. Due to the unique style of his works, the Russian critics questioned the "Russianness" in his works. After he moved to the United States with his family in 1940 and began writing in English, the idea that he was a "non-Russian" writer became more mainstream. While Nabokov readily acknowledged that he was an "American writer", flatly refused to acknowledge the influence of other writers, including Russian ones, and repeatedly insisted that he had nothing to do with writers of other cultural traditions. He rose to global literary fame in 1955 with his controversial novel *Lolita*. Nabokov moved to Switzerland in 1960 and died there in 1977 at the age of 78. Throughout his life, Nabokov lived far from his motherland, without any fixed residence and was always in diaspora.

The Diasporic Nabokov

Diaspora is an old word that has acquired many new meanings since the 1970s. The word has been used in the *Old Testament* as a metaphor for God's intention to disperse Israel into all parts of the world. Until a few decades ago, the word "diaspora" was mainly associated with Jewish history. Because of this connection, "diaspora" has acquired the meaning that people of a certain nation leave their motherland to live in a foreign land, but always maintain the characteristics of their native culture. Referring to "diaspora" today includes transnationalism, cultural translation, traveling culture, hybridity, etc. From the new perspective of diaspora, "home" is not only the

© Zhao Hongjun / Чжао Хунцзюнь, 2021

actual location, but also the imaginary space. “Home” doesn’t mean fallen leaves have to return to their roots, but also a station on the journey of life. But what “diaspora” is? It must consist of two or more places, connecting here and now with there and then; diasporic thinking must be cross-ethnic, transactional, mixed.

Nabokov was one of those who left Russia as a young man to live in various countries following the Revolution. His novels span more than 40 years from the early 1920s to the late 1970s, written in Germany, France, the United States and other places, with the life of the Russian diaspora as the main theme. The characters in the novel are cut off from their original lives, estranged from the past of their motherland, interwoven or conflicted with reality and dreams. The novel is a sobbing story, and the self-dislocation feeling of love, which gradually deepens into the emotional theme of rich philosophical thinking: the poet has great contempt for the cruelty of human beings, the cruelty of despotism and the cruelty of fate. Thus art is constantly moved by the omnipresent kindness of life and forms a powerful vitality. With such vitality, Nabokov re-invented the Europe he experienced with his Russian diaspora [3]. Nabokov's emotional structure is clearly not unique to Nabokov.

Nabokov's life-long exploration of creation not only shows the interactive perspective of the exile community, but also reflects the spiritual track of a generation of Russian expatriate writers.

The self-diaspora projection in the works

Nabokov lived in exile throughout his life, which objectively created opportunities for him to experience and recognize the cultures of other countries. His understanding of American culture and French culture is no less than his familiarity with the culture of his own country. Therefore, in his works, he can freely mix elements of different cultures, either replacing, juxtaposition, or mixing them together, which makes the different cultures shown in his original text and translation full of hybridity.

Each of Nabokov's novels focuses on depicting one or a group of related characters. Therefore, Nabokov's novels become typical character novels -- diaspora novels. Nabokov's characters have a lot of similarities, and these novel characters have different degrees of Nabokov's “autobiographical facts”. Updike argues that Nabokov used “autobiographical elements... Skillfully rearranged and even completely transformed by means of fiction” [7, p. 320].

Nabokov was an diasporic writer and a professor of literature, so he tended to choose literary workers as the main characters in his novels. These characters share many of Nabokov's identifications: literature professors, writers, or both, and mostly emigrated to the United States with a different attachment to the European continent. For example, Krug, the hero of *Bend Sinister*, is a professor of literature; Humbert in *Lolita* is also a professor of literature; Pnin, who fled from Russia to the United States, also taught literature in American university. Similarly, there are striking similarities in Shade (a famous writer and university professor) and Kinbote (a European aristocrat exiled to America), the two protagonists of *Pale Fire*. Nabokov not only puts his own experiences on his protagonists, but also cleverly expresses his own views on the matter through these literary agents. For example, Humbert's familiarity with tennis and American road culture in the novel reminds people of Nabokov's experience as a tennis coach and his tour around the United States to collect butterflies. In *Pnin*, Nabokov arranged life for the “little man” with reference to his own resume; In *Pale Fire*, Kinbote is not only a diasporic writer and a literature professor, but also shares Nabokov's hatred of bullfights, shareholders, music in supermarkets, swimming pools and so on. Meanwhile, the plot of Gradus' manslaughter of Shade is more reminiscent of the manslaughter of Nabokov's father.

At the same time, in *Pale Fire*, Nabokov tries to dissolve two kinds of grief through his life: the loss of his motherland and the loss of the loved ones. In the narrator Kinbote, there is an obvious shadow of Nabokov's exile, showing that he is unfamiliar with and alienated from the new environment and becomes “the marginal” who lacks a sense of belonging and self-identity. Kinbote claimed to be the former king of the distant kingdom of Zembla, and the revolution had cost him his

throne and everything else. He made his way to the United States, where he changed his name to teach literature at university. Incognito meant the loss of identity, and being gay reinforced his marginalization in American culture. In Zembla he was the king of all voices, while in America he was just a stranger. From the central position in the motherland to the marginal in a foreign land, from the loss of the original identity to the reconstruction of another identity, Kinbote has experienced all the spiritual pain of a cultural diaspora.

However, Kinbote is positive, and Nabokov is not depressed too. They are not willing to give up everything in the past and trying to make the "lost heaven" in the flash of art eternal. After arriving in the United States, Kinbote tried his best to blend into the mainstream society of the United States. The person he chose to communicate with was Shade, a famous poet who represented the mainstream culture of the United States. When Kinbote knew that Shade was writing a long poem, he immediately had the idea that Shade should include the history of Zembla in it. He wanted the real Zembla to be immortalized in the great poem.

The word "Zembla" means "land" in Russian. The land also has strong ties to Russia, As Kinbote wrote in Commentary: "When I was a child, Russia enjoyed quite a vogue at the court of Zembla but that was a different Russia – A Russia that fans tyrants and team Philistines, Injustice and Cruelty, the Russia of Ladies and Gentlemen and liberal aspirations" [5, p. 227]. Nabokov's deep affection for Russia is clearly reflected in Zembla's world.

Because of this, many literary reviews and interviews have sought to find a connection between Nabokov and the his protagonists. These figures are like mirrors, reflecting different images of the author from different angles. Nabokov also admits to incorporating his own past into his protagonists' life. He pointed out: "The more words a character has, the more talented he is, and the more likely he is to be close to the author...But I was really not aware of this particular similarity, just like one is not aware of the same behavioural characteristics of an odious relative" [4, p. 276]. Nabokov's diasporic state has been deeply integrated into his unconscious, and in the process of exploration and creation, he endowed this consciousness with a concrete form and constructed his own literary kingdom of diaspora.

Nabokov's literary world

In *Pale Fire*, Kinbote attempts to reconstruct his identity through artistic creation. While in real life, Nabokov also completed his identity reconstruction in the history of world literature by creating a number of magnificent literary works and shaping individual characters. Towards the end of the novel, he says, materially, through Kinbote's pen, "I shall continue to exist. I may assume other disguises, other forms, but I shall try to exist. I may turn up yet, on another campus, as an old, happy, healthy, heterosexual Russian, a writer in exile, sans fame, sans future, sans audience, sans anything but his art" [5, p. 283]. That is to say, no matter how cruel the reality is, Nabokov will reconstruct his identity from the edge to the center and create his own literary world through the way of art.

In *The Future of Nostalgia*, Svetlana Boym discussed the imagined home of three Russian-American artists, Nabokov, Brodsky, and Kabakov. The three artists offered alternative perspectives not only on Russia but also on the United States, defending the traumatization of immigration stories and the commercialization of nostalgia. Combining tenderness and alienation, insisting on the distinction between reason and emotion, they developed a kind of ethics of memory [1, p. 288]. In short, the literary world created in Nabokov's works is a whole closely connected with the themes of memory, time, diaspora, homecoming narrative, ethnic identity and so on.

Said once wrote: "Exile is a life outside the normal order of things. It is nomadic, decentered, contrapuntal; But as soon as get used to it, its shaking power comes out again" [6, p. 1]. As for Nabokov, Russia – his motherland, had been sublimated into a real artistic imagination, which the author may be haunted by, but was doomed to never return. After years of diaspora, America gave him a spiritual and emotional sense of belonging. Therefore, Nabokov was more creative and transcendental than other exiled Russian intellectuals. He took the irreparable loss

of exile as an artistic inspiration, fed it into his works, and created a literary style out of the pain and loss. “It's not simply an aesthetic or a meta-literary game, but a clever mechanism for survival” [1, p. 292-293]. As the scholar Liu poetically sums it up: For Nabokov, exile was a painful, lifelong injury, but it is the exile, the loss of his home and its time and space that facilitated his maturation, making him grow into a poetic wise man, thus entering his poetic art world [2, p. 78].

We can say that Nabokov's literary world is precisely derived from the fact of Nabokov’s exile and cultural conflict: he was always been at odds between Russian culture and foreign culture, in the confrontation between history and reality, past and present memory and oblivion, as well as in the rupture of identity and self-realization [8, p. 160]. In such a confrontation and clash, Nabokov has always been in an “outsider” state, while striving for coexistence and constantly creating literary world for his own.

Conclusion

The image of diasporic intellectuals in Nabokov's works is gradually getting rid of the pain of exile in reality and moving towards the spiritual diaspora. “While constructing the spiritual diaspora world described by Nabokov, he was also trying to expand human consciousness and approach various limits of the human world. What he longed for was not only to exist forever in the spiritual world constructed by himself, but to break through the boundary between himself and the world and enter a more profound and broad realm” [2, p. 52]. In a sense, Nabokov represents the image of an independent intellectual, he innovates, experiments and progresses in the edge, finally reaching the center of the world and found his own home.

People who take the diasporic perspective will not be homeless. In diaspora, “home” and the world become united, and the concept of “home” expands. To use the metaphor suggested by the etymology of “diaspora”, “diaspora” propagates the motherland of the heart by the formation of cross-ethnic and cultural translation. Diaspora like Nabokov left his motherland, traveling with roots or carrying seeds, in order to propagate his culture in a new environment. To be precise, the true value of the diasporic experience is that the diaspora finds home in the world, or finds the world in his home.

REFERENCES

1. Boym, S. The Future of Nostalgia [M]. – Nanjing: Yilin Press, 2010.
2. Liu Jialin. Nabokov's poetic world [M]. – Shanghai: Shanghai People's Press, 2012
3. Nabokov, V. The Stories of Vladimir Nabokov, New York: Vintage International, 2002.
4. Nabokov, V. Strong Opinions (New York: Vintage, 1990).
5. Nabokov, V. Pale fire [M]. – New York: Berkley Publishing, 2011.
6. Said, E. Representations of the Intellectual [M], Beijing: SDX Joint Publishing Company.
7. Updike, J. Assorted Prose (New York: Knopt, 1965).
8. Zhao Hongjun. On the Dual “Defamiliarization” Method and its Source in *Pale Fire* [J]. Journal of Literature and Art Studies, Vol. 11, 2021.

Материал поступил в редакцию 27.06.21

ИЗГНАЛИ ИЗ РОССИИ В ЗЕМБЛЮ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ МИР НАБОКОВА

Чжао Хунцзюнь, аспирант
кафедра русского языка и литературы
Нанкинский педагогический университет, Китай

Аннотация. *В статье рассматриваются литературные образы героев романа В. Набокова «Бледный огонь» как представителей определённых диаспор, исследуются обобщенные характеристики персонажей, которые экстраполируются на личность автора. Отмечается, что, живя вдали от родины, Набоков создает собственный самобытный литературный мир транснациональной культуры и культурного смешения. В изгнании писатель всю жизнь думал о Родине. Однако Набоков смог выйти за рамки национальных территорий и найти свой дом в созданном литературном пространстве. Сделанные выводы имеют важное значение для понимания своеобразия русского Зарубежья.*

Ключевые слова: *литературный мир Набокова, роман «Бледный огонь», диаспора, тема «изгнания», культурное смешение, Родина.*

Russian Literature
Русская литература

УДК 8

«ИСТОРИЯ ОДНОГО ГОРОДА» САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА КАК МОДЕЛЬ ДЛЯ «СКАЗКИ О ТРОЙКЕ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ

Е.К. Пахомова, бакалавр по направлению «Филология»
Национальный исследовательский университет
"Высшая школа экономики" (Москва), Россия

Аннотация. *В статье рассматриваются аллюзии на роман «История одного города» Салтыкова-Щедрина в повести братьев Стругацких «Сказка о Тройке», в том числе проводится сравнение между главными героями произведений: Угрюм-Бурчеевым и Лавром Вунюковым.*

Ключевые слова: *Братья Стругацкие, Салтыков-Щедрин, Сказка о Тройке, История одного города.*

Повесть «Понедельник начинается в субботу» с подзаголовком «Сказка для научных сотрудников младшего возраста» увидела свет в 1965 году, а через тридцать два года Борис Стругацкий в «Комментариях к пройденному» написал о ней так: «…цензура не слишком трепала эту нашу повесть. Повестушка вышла смешная, и придирки к ней тоже были смешные» [12]. Приключения ленинградского программиста и ученых магов в НИИЧАВО принесли братьям Стругацким «феерический успех», произведением «зачитывались, текст разбирали на цитаты», а «речь в повести… шла о творчестве…, о светлом, всё оправдывающем, все освещающем» [2]. Уже через три года писатели «съехались в Доме творчества …, понапридумывали … разных хохмочек …, построили какой-никакой сюжетец» и приступили к созданию продолжения, задуманного «по заказу Детгиза» [12]. Однако от того, что в итоге получилось, издательство отказалось, но появилась возможность опубликовать повесть в «Знании» при условии уменьшения исходного текста «почти наполовину» (Стругацкий, Б.Н. Комментарии к пройденному / Б.Н. Стругацкий. – М., 2018. с. 154). Б. Стругацкий утверждал, что подвергнуть «Сказку о Тройке» «простому механическому сокращению» не удалось, поэтому решено было написать «новый, вполне самодостаточный вариант», который в итоге «оказался, по случайному знакомству, в иркутском альманахе “Ангара”» (Стругацкий, Б.Н. Комментарии к пройденному / Б.Н. Стругацкий. – М., 2018. с. 155). «Сказка» стоила главному редактору альманаха – Юрию Самосонову – должности, а в 1990 году, в интервью с журналистом Ю. Багаевым, он представил копию отзыва о повести начальства, сделанную им собственноручно. В этом отзыве было сказано, что авторы «идейно-порочного» произведения «отошли от принципов партийности и социалистического реализма», поставив своей целью «охаивание» не только «научно обоснованных методов руководства», но и «истории развития Советского государства, деятельности его учреждений, жизни советских людей, строящих коммунизм» [8]. Надо сказать, что первый, полный вариант «Сказки о Тройке» был помещен в журнале «Смена» только через двадцать лет, а писатели по причине отсутствия времени и сил отказались от идеи совместить обе редакции повести в одну.

© Пахомова Е.К. / Pakhomova Ye.K., 2021

Читая «Сказку о Тройке», можно предположить, что моделью для фантастов могли выступать сатирические произведения Салтыкова-Щедрина, и не столько его «Сказки», сколько, конечно, «История одного города», которая во многом перекликается и с «Понедельником» тоже. Так, в главе «Опись градоначальникам» внимание читателей обращается на список, в котором летописец кратко представляет биографию каждого градоначальника, причем на каждом шагу вымышленные персонажи возникают в соседстве с реальными историческими лицами: «Клементий, Амадей Мануйлович … вывезен из Италии Бироном, герцогом Курляндским» [7]; «Великанов, Иван Матвеевич» был «уличен в любовной связи с Авдотьей Лопухиной» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. с. 313); Беневоленский «в 1811 году, за потворство Бонапарту, был призван к ответу и сослан в заточение» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. с. 315) и т.д. То же мы наблюдаем и в повести о магах, когда Привалов последовательно знакомит нас с пожилыми коллегами института, которые бурно проявили себя в прошлом. К примеру, Федор Симеонович Киврин «при Петре Алексеевиче – царе Великом … попал на каторгу на тульский оружейный завод», а «в разгар пугачевщины был обвинен как врачеватель бунтовщиков» [9].

Выделяются герои «Истории…» Салтыкова-Щедрина и дилогии Стругацких своими говорящими фамилиями и необычными именами. Наина Киевна Горыныч, обязана своим именем, как мы уже упоминали, ведьме из «Руслана и Людмилы» Пушкина[1], а фамилией – русскому фольклорному змею. Имя Бородавкина Василиска Семеновича из «Истории…» напоминает нам о мифической ядовитой змее, а фамилия придает такому значительному имени комичный оттенок и к тому же отражает характер героя (так же, как и в случае с Негодяевым, Грустиловым, Прыщом и Угрюм-Бурчеевым), подчеркивает его бесполезность на занимаемом посту. Такого же рода контраст заметен и у главного антагониста «Сказки»: имя Лавр (скорее всего отсылающее к Лаврентию Берии), которое означает «победу», «торжество» [6], никак не сочетается с комичной фамилией Вунюков. Дана говорящая фамилия и доктору наук Выбегалло. Можно предположить, что она подчеркивает его неудержимую активность, стремление везде быть заметным и готовность спорить со всяким, кто недоволен его изобретениями. Эти черты характера подчеркивает и имя, поскольку Амвросий – это «принадлежащий бессмертным» [6]. От этого персонажа невозможно избавиться, ведь, переместившись из НИИЧАВО в Китежград (или Тьмускорпионь), мы и герои «Понедельника» должны были бы расстаться с неутолимым изобретателем, но оказалось, что и он переместился туда, заняв должность научного консультанта. А отчество Выбегаллы Амбруазович, в свою очередь, явно указывает не только на его возможные французские корни, но и на его «склонность вкраплять в свою речь отдельные словосочетания на французском» [9], которая создает комический эффект, ведь герой совершенно не обладает нужным для этого произношением[2].

Примечательную параллель между «Сказкой» с «Историей одного города» рассматривает в своей работе Юджин Козловски. Описание Приваловым Отдела Линейного Счастья, по наблюдению исследователя, перекликается с воззрениями Угрюм-Бурчеева из романа Салтыкова-Щедрина. Герой обладает «инстинктивным отвращением от кривой линии и всяких зигзагов и извилин», поэтому у него появляется «мысль о сочетании идеи прямолинейности с идеей всеобщего осчастливления» [3] (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. с. 459). «Прямая линия, отсутствие пестроты, простота, доведенная до наготы, — вот идеалы, которые он знал и к осуществлению которых стремился» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. с. 453), – пишет автор. Для градоначальника дорога к человеческому счастью – это уравнивание, регламентированность жизни, ведущая к тирании и деспотизму, то есть превращение Глупова в некое подобие тюрьмы: «В каждом доме находится по экземпляру каждого

полезного животного мужеского и женского пола, которые обязаны, во-первых, исполнять свойственные им работы и, во-вторых, — размножаться» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. с. 461). Устройство Отдела Линейного Счастья контрастирует с подобным мышлением, пародирует его. Описание построено на «синтаксисе отрицания» [3], побуждая читателя вспомнить глуповцев, мучающихся под надзором градоначальника»: «Здесь *не было* мрачных изуверов, знатоков и адептов черной магии, здесь *никто* не рвал, шипя и кривясь от боли, из себя волос, *никто* не бормотал заклинаний, похожих на неприличные скороговорки…» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. с. 121)[3]. Да и, как мы уже выяснили в первой главе этой работы, для Стругацких и их героев, магов-энтузиастов из НИИЧАВО, «Линейное Счастье» означает совсем другое – путь к лучшему будущему, отрицающий сухие догмы и насилие в любом его проявлении.

Конечно, нельзя не остановиться подробнее на сравнении двух антагонистов из «Истории одного города» и «Сказки о Тройке» – Угрюм-Бурчеева и Вунюкова, гротескных, страшных в своем масштабе персонажей, один из которых терроризирует город Глупов (переименованный им в Непреклонск), а другой – город Китеж (или же Тьмускорпионь). В образах обоих начальников имеется что-то неживое, нечеловеческое. У героя Салтыкова-Щедрина «деревянное лицо» и «развитые челюсти», готовые «раздробить или перекусить пополам» (с. 455). «Вместо подушки» он кладет «под голову камень» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. – с. 457), да и сам он «слишком окаменел» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. – с. 456), вследствие чего потерял способность к выражению эмоций. Черты Вунюкова порой обнаруживают «тенденцию к раздеревенению» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. с. 168), однако лицо в большинстве случаев остается «каменным», а голос «деревянным» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. с. 24). На лице у Угрюм-Бурчеева «не видно никаких вопросов», он обладает «какой-то солдатски-невозмутимой уверенностью, что все вопросы давно уже решены» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. – с. 456), а Лавр Федотович демонстрирует подчиненным «беспредельную убежденность в том, что он один несет ответственность за все, убежденность, выкованную и отшлифованную десятилетиями работы на ответственных должностях» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. с. 70). «За гранитным фасадом его спокойствия и невозмутимости» кипит «титаническая мыслительная работа», среди своих коллег он стоит «могучий и непреклонный» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. С 70), в то время как в Угрюм-Бурчееве «олицетворяется что-то громадное, какая-то всепокоряющая сила» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. – с. 480). Стоит отметить, что оба героя хотят обладать абсолютной властью не только над живыми существами, но и над природой. Вунюков во время одной из рабочих поездок сначала «задумчиво» разглядывает «озеро перед собой, словно бы прикидывая, нужно ли оно народу» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. с. 128), а затем, покусанный комарами, обитающими возле болота, решает «признать» его «иррациональным, трансцендентным, а, следовательно, реально не существующим, и исключить навсегда из памяти народа, то есть из географических и топографических карт» (Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н.

Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019. с. 136). Угрюм-Бурчеев, желая полностью перестроить Глупов, наталкивается на препятствие – реку: «Излучистая полоса жидкой стали сверкнула ему в глаза, сверкнула и не только не исчезла, но даже не замерла под взглядом этого административного василиска… Два одинаково великих подвига предстояли ему: разрушить город и устранить реку» (Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. – с. 464).

Обратимся и к другому сходству персонажей: в то время как Вунюков является прямой аллюзией на Сталина[4], градоначальник Салтыкова-Щедрина тоже побуждает читателей вспомнить определенную историческую фигуру. «В советском литературоведении не принято было сомневаться в том, что Угрюм-Бурчеев – это Алексей Андреевич Аракчеев, всесильный временщик Александра I, создатель военных поселений, одна из самых мрачных фигур российской истории» [4], – пишет Владимир Николаевич Криволапов, тем не менее замечая в герое «петровские ассоциации» (Криволапов, В. Отец русской бюрократии в романе Салтыкова-Щедрина История одного города / В. Криволапов // Conversatoria Litteraria. – 2019. – № 13 – С. с. 111). Угрюм-Бурчеев пользуется топором, «основным плотницким инструментом» (Криволапов, В. Отец русской бюрократии в романе Салтыкова-Щедрина История одного города / В. Криволапов // Conversatoria Litteraria. – 2019. – № 13 – С. 111), хочет возвести свой город (только не Санкт-Петербург, а Непреклонск, в соответствии с главным качеством своего характера – непреклонностью) и построить флот. Однако исследователь замечает, что «Угрюм-Бурчеева нельзя сводить к карикатуре на русских правителей уже потому, что этот образ в историческом отношении не ретроспективен, а перспективен, т.е. он сориентирован в будущее», ведь Салтыков-Щедрин оставляет своим читателям «классическую антиутопию, “книгу-предостережение”, взывающую против попыток рационального переустройства жизни по заранее заготовленным лекалам» (Криволапов, В. Отец русской бюрократии в романе Салтыкова-Щедрина История одного города / В. Криволапов // Conversatoria Litteraria. – 2019. – № 13 – С. 113). Таким же предостережением звучит и «Сказка о Тройке» Стругацких.

Примечания

[1] Упоминание этой героини мы встретим и в «Истории одного города». В одном из брошенных поселений Глупо-ва, где «по полю пробегали какие-то странные тени» и «до слуха долетали таинственные звуки», «происходило что-то волшебное, вроде того, что изображается в 3-м акте “Руслана и Людмилы”, когда на сцену вбегает испуганный Фарлаф. Хотя Бородавкин был храбрее Фарлафа, но и он не мог не содрогнуться при мысли, что вот-вот навстречу выйдет злобная Наина» (С. 392). При этом в «Истории…» традиционный образ Бабы-яги также трансформируется. Она, правда, не становится смотрительницей музея, но зато оказывается «посадницей, которая, для возбуждения в обывателях спасительного страха, … забирала встречавшихся по дороге Иванушек и, возвратившись домой, восклицала: “Покатаюся, поваляюся, Иванушкина мясца поевши”» (С. 396).

[2] Интересно, что в «Комментариях к пройденному» Борис Стругацкий рассказывает о том, как были придуманы имена и фамилии двух других героев «Сказки…»: «Между прочим, фамилия Хлебовводов означает по замыслу авторов “хлеб вводящий”, но многие воспринимают ее как “Хлебов+водов”, и в ФРГ даже перевели эту фамилию на немецкий буквально: Brotundwasser» (С. 148). А имя Фарфуркирс было изобретено другим писателем-фантастом – Ильей Иосифовичем Варшавским, который ради шутки подписал так письмо, адресованное Борису Стругацкому, якобы от иностранного поклонника, а после своего разоблачения «благосклонно подарил» эту «замечательную фамилию для дальнейшего и произвольного употребления» (Там же: 149).

[3] Возможно, что в «Понедельнике» присутствует и другая пародия на ограниченное мышление Угрюм-Бурчеева. Снова вспомним песенку, исполняемую в одном из эпизодов повести Витькой Корнеевым: «Для нас наука – темный лес / Чудес… / В целях рассеять неученья / Тьму / Берем картину мироздания – да! / И тупо смотрим, что к чему…» (С. 139–140). Угрюм-Бурчеев же убежден, что «“Создавать” – это значит представить себе, что находишься в дремучем лесу; это значит взять в руку топор и, помахивая этим орудием творчества направо и налево, неуклонно идти куда глаза глядят» (С. 464).

[4] «Стругацкие всегда предполагали возможность альтернативы прогрессивному будущему, – рассуждает Илья Кукулин, – и эта альтернатива маячила за спиной и у них, и у их молодых читателей – сталинизм. Стругацкие … осознали, что тоталитарные режимы XX века, сталинизм и гитлеризм, – это альтернативный вариант развития европейского Просвещения» (Кукулин И. В. Философия Стругацких (https://arzamas.academy/materials/747 (дата обращения: 10.04.2021))). И если в «Попытке к бегству» (1962) мы наблюдаем цивилизацию, фактически являющуюся концентрационным лагерем, а в «Трудно быть богом» (1964) – государство со средневековым уровнем развития, где уничтожается интеллигенция, и всё это происходит на чужих планетах, а главные герои, жители Полдня, наблюдают за творящимися беззакониями со стороны, стараясь не вмешиваться, то действие продолжения «Понедельника», «Сказки о Тройке», разворачивается не просто на Земле, а в советской России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арбитман, Р. До и после «Сказки…» / Р. Арбитман // Заря молодежи. – 1987. 19 сентября. – С. 8–9.
2. Володихин, Д.М. Братья Стругацкие / Д.М. Володихин, Г.М. Прашкевич. – М., 2017.
3. Козловски, Ю.З. Коды комического в сказках Стругацких "Понедельник начинается в субботу" и "Сказка о Тройке" / Пер. А. Кузнецова / Ю.З. Козловски. – М., 1994. – Режим доступа: http://fan.lib.ru/a/ashkinazi_l_a/text_2120.shtml (дата обращения: 09.01.2020).
4. Криволапов, В. Отец русской бюрократии в романе Салтыкова-Щедрина История одного города / В. Криволапов // Conversatoria Litteraria. – 2019. – № 13 – С. 107–114.
5. Кукулин, И.В. Философия Стругацких / И.В. Кукулин. – ежим доступа: https://arzamas.academy/materials/747 (дата обращения: 10.04.2021).
6. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен / Н.А. Петровский. – Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/russian-names/fc/slovar-203.htm#zag-3046 (дата обращения: 12.05.2021).
7. Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Малое собрание сочинений / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 2020. – С. 297–495.
8. Самсонов, Ю. Как перекрыли «Ангару» или иркутская глава «Сказки о Тройке» братьев Стругацких / Ю. Самсонов // Голос (Иркутск). – 1990. – № 1 – С. 70–79.
9. Стругацкий, А.Н. Понедельник начинается в субботу (с комментариями). Изд. адапт. и сокр. / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2019.
10. Стругацкий, А.Н. Сказка о Тройке. – 2 / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – М., 2017.
11. Стругацкий, Б.Н. Интервью длиною в годы. По материалам офлайн-интервью / Б.Н. Стругацкий. – М., 2009.
12. Стругацкий, Б.Н. Комментарии к пройденному / Б.Н. Стругацкий. – М., 2018.
13. Чупринин, С.И. Оттепель: События. Март 1953 – август 1968 года / С.И. Чупринин. – М., 2020.

Материал поступил в редакцию 25.06.21

"THE HISTORY OF A TOWN" BY SALTYKOV-SHCHEDRIN AS A MODEL FOR THE "TALE OF THE TROIKA" BY THE STRUGATSKY BROTHERS

Ye.K. Pakhomova, Bachelor's Degree in Philology
National Research University Higher School of Economics (Moscow), Russia

Abstract. *The article considers allusions to the novel "The History of a Town" by Saltykov-Shchedrin in the story of the Strugatsky brothers "Tale of the Troika", including a comparison between the main characters of the works: Ugryum-Burcheyev and Lavr Vunyukov.*

Keywords: *Strugatsky brothers, Saltykov-Shchedrin, "Tale of the Troika", "The History of a Town".*

УДК 821.161.1

ВЕКТОР «КАВКАЗСКОГО ТЕКСТА» В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО

Х.Ш. Точиева, кандидат филологических наук, профессор
Ингушский Государственный Университет (Магас), Россия

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос об отношении Толстого к Кавказской войне, отраженное в повести «Хаджи-Мурат». Для него война – это зло. Надо «искать то, что объединяет людей». Все что направлено на преодоление национального, исторического эгоцентризма ведет к братству людей как норме жизни. За событиями войны виден философско-антропологический вывод о самоценности человеческой жизни, уважение ко всякой жизни.*

Ключевые слова: *кавказская война, горцы, трагическая судьба, личность и власть, человек и мир, неповторимость и ценность жизни, «уменьшение несогласия».*

Тема «кавказского текста» в творчестве Толстого нуждается в некотором Предисловии, подобном Прологу к повести «Хаджи-Мурат». Вызвано это необходимостью провести определенную параллель современного содержания «кавказского текста» с тем, к чему призывал и о чем мечтал Толстой.

Это предисловие сделано по аналогии с поэтической аллегорией Толстого о вспаханном крестьянином поле и репье, борющемся за свою жизнь.

«Кавказский текст» конечно связан с национальным вопросом. Общепризнано, что в Советское время он не был решен, более того – оказался искаженным до болезненности: дискредитация национальных языков, отказ от права наций на самоопределение, превращение коренной нации в меньшинство на своей исконной территории, проблема физического выживания, депортация, территориальная разобщенность, дискредитация выдающихся национальных деятелей и героев (Шамиль, Авторханов и др.) [8].

Сейчас идет процесс восстановления национального самосознания. Иногда болезненно. Это трудный, но необратимый процесс. Национальное самосознание – это особая онтологическая реальность, сохраняющая свои имманентные законы развития и свойства этнически неизменной субстанции. Национальное самосознание народа – это осознание себя в качестве и роли полноценного субъекта исторического развития. Это стремление утвердить свою самоценность.

Папа Иоанн Павел II в своем Послании говорит о «долге признавать право любой национальной культуры и динамику национального самосознания как главный принцип взаимодополнительности, как условие выживания и благополучия человечества. Надо заботиться о сохранении многообразия национальных меньшинств» [6, с. 40].

Гарантом национального самосознания одни ученые считают язык, другие – религию, национальные традиции, ментальность, национальную психологию. На деле все это должно быть в синтезе. Кроме того, национальная самоидентификация не должна быть чем-то главным в самореализации личности. Человеческий статус должен быть важнейшей точкой отсчета. Онтологический и антропологический подход важнее и глубже национального. Конечно, личное, не укорененное в национальном, обречено на духовную бездомность, но национальное, не преображенное в общечеловеческое, отторгается от Человечества и Культуры.

Философ М. Мамардашвили отмечает: «Мы живем только в тех точках, в которых проходит ток коммуникации, слияние состояний сродственности, взаимоотождествления сознания у разных людей» [5, с. 217].

© Точиева Х.Ш. / Tochieva Kh.Sh., 2021

В 21 веке происходит сложный процесс диалога национальных культур, усиление интегральных культурных связей и одновременно – стремление ко все большей дифференциации, исключающей нивелировку различий, национального самосознания и культуры. И это одновременно, в синтезе. Не должно быть торжества автономного над общим и гармонизующим. Речь должна идти о Диалоге: национальный мир как самоопределение в окружении других национальных миров, расширение горизонта, приобщение к единству человеческого духа и общечеловеческой культуры. Каждая национальная культура и литература обладают презумпцией значительности и исключительности, и скажет то, что не может сказать другая литература и культура. Это и есть принцип взаимодополнительности, о котором говорил Папа Иоанн Павел II. Не случайно в наше время появились понятия Диалогизма, Другости, Другого, а Герменевтика стала самым необходимым методологическим орудием познания мира. Таково Предисловие.

А теперь перейдем к «кавказскому тексту» в творчестве Толстого. До Л. Толстого восприятие Кавказа, как Другого мира (варварского, патриархального, азиатского, дикого) – то есть как антипода Русскому, более просвещенному, в чем-то было однозначным. По этой версии, Кавказ нуждался в европеизации, изменениях, которые несет с собой цивилизованная Россия. Мы видим здесь главный фактор – фактор различия, конфликта ценностей, фактор антипода, противостояния и борьбы.

Л. Толстой отрицает тотальную оппозиционность Кавказского «европейскому». В его творчестве мы видим вектор сопряжения различий в единстве диалога. Он стремится «минимизировать разделительный импульс» культурной и иной дистанций и находить то, что сближает людей – те онтологические глубины, которые объединяют людей как антропологический вид. И это совсем другой вектор «кавказского текста».

В процессе духовного роста Толстой освободился от многих иллюзий, и пришел к пониманию человеческой многомерности реального Кавказа. Толстой отрицает тотальную оппозиционность «кавказского текста» цивилизованному, европейскому. Толстому чужд военный патриотизм, бравада и восхваление войны, которое мы видим в творчестве Бестужева-Марлинского, Бутлера и других. У Толстого качественно новое содержание кавказского дискурса. Он окончательно освободил кавказский сюжет от романтической патетики, дегероизировал войну, как явление тотального убийства. На первый план у него выходит нравственная оценка настоящего с высот абсолютных ценностей: человеческой жизни, свободы, достоинства. Толстой акцентирует внимание на частной жизни, отдельной человеческой судьбе, страдании людей. Война показана не со стороны, не сверху, а изнутри, через психологию участника – его боль, страх и страдание. Именно такая позиция позволяет видеть моральную ответственность тех, кто в ней участвует, или затеял все это. Толстой ставит героя, участника войны, в ситуацию рефлексии, вопрошания и нравственной борьбы, мук совести и сочувствия горцам.

Организующая идея кавказского дискурса Толстого – это мысль о том, что власть, которая организует войны – есть абсолютное Зло, персонификацией которого могут быть царь, генералы и другие исполнители. Для Толстого всякая власть есть Зло и насилие над свободной индивидуальной жизнью. Толстой в любом человеке искал искру Божью, которая проявлена в человеческом достоинстве. Он много пишет об этом в письмах и публицистике, он нашел его и в Хаджи-Мурате, которого когда-то (1851 год) в письме к брату осудил как «подлеца». Но искры Божьей нет только в носителе власти – Николае I. В его изображении Толстой выступает как последовательный сатирик и моралист.

В «Хаджи-Мурате» Толстой, верный своему принципу достоверности изображаемого, тщательно собирал и перепроверял факты и даже мельчайшие детали (какой масти была лошадь Хаджи-Мурата, понимал-ли он по-русски), что несомненно делает повесть исторически точной и документированной, – что и доказывает В. А. Туниманов [14]. Однако надо помнить, что повесть «Хаджи-Мурат» написана на пике наступательного этического максимализма Толстого, выразившегося в целой серии публицистических статей 1894-1900

гг., таких как «Стыдно», «Не убий», «Христианство и патриотизм» и др.

И в этом контексте «Хаджи-Мурат» – есть тоже проповедь, то есть она несет в себе глубокую этическую символику и жизнеутверждающий пафос.

Кавказская война, развернутая царем Николаем в невиданных масштабах, символизирует вспаханное крестьянином поле – это Необходимость.

Мы не согласны с мнением ученых, которые начиная с Д. Тахо-Годи утверждают, что Хаджи-Мурат находился в тисках двух деспотий [10]. Ни имамат Шамиля, ни его деятельность не могут быть сопоставимы с деятельностью Николая I, стремившегося покорить Кавказ силой, подчинить и культуру, и дух кавказских народов. Некоторые ученые настаивают, что Шамиль рисуется в повести таким же жестоким как царь Николай (он посадил в яму сына Хаджи-Мурата Юсуфа и грозится его ослепить). Такая концепция ведет к приукрашиванию Хаджи-Мурата – он становится носителем чистой свободы и кавказской вольницы. На самом деле в 4 главе говорится о мечтах Хаджи-Мурата встать во главе русского войска, захватить в плен Шамиля, получить награду от русского царя и тогда, наконец, он «будет управлять не только Аварией, но и всей Чечней, которая покорится ему». Разве такие мысли свидетельствуют о свободолюбии и мятежном протесте против тирании? Разве это не честолюбие и жажда власти?

Бесспорно, Хаджи-Мурат был храбрым, мужественным наибом, но его погубило нетерпение, переоценка своих возможностей и ревностная зависть к Шамилю. Толстой нигде не оправдывает ни позиции, ни поступков своего героя, – он сознательно отказывается от оценок, как это сделал в молодости. Он переносит акцент в область онтологических ценностей – воспевает право любого человека на личную свободу, право на жизнь. И чтобы почувствовалась эта пульсирующая, живая жизнь конкретного человека автор наделяет героя теплотой (детская улыбка), неповторимостью качеств, стойкостью и сопротивляемостью обстоятельствам, несломленностью духа. Именно это придает симпатию этой сильной и страдающей личности, попавшей в жернова Необходимости.

«В основе постоянной заботы Толстого, – отмечает А.П. Скафтымов, – лежало стремление протиснуться в человеке сквозь что-то и куда-то, снять какой-то заслоняющий пласт, и там, за какими-то оболочками, заслонами, за потоком текущих, случайных и верхних наслоений увидеть то, что собственно ему и нужно, и здесь окончательно остановиться» [7, с. 258]. Это «что-то» – субстанциональное ядро личности, которое имеет родство со всеми человеческими душами, и тем- самым восстанавливает единство трагически расколотого мира. Это общее – онтологическое ядро личности – единит всех людей, сокращает расстояние между людьми и культурами, уничтожает понятие Врага, Другого. Толстой обнажает главное – самоценность жизни, любой человеческой жизни, дарованной ему свыше, и Право на эту жизнь, тоже дарованное, которое никто не может отнять. В страданиях Хаджи-Мурата мы видим этот вечный импульс жизни, которая хочет жить. Этот родовой инстинкт, близкий и понятный каждому человеку. Вот почему Хаджи-Мурат становится частью нас – мы переживаем, сочувствуем ему. Величие его и героизм – именно в отстаивании своего права на жизнь.

Итак, вектор «кавказского текста» Толстого – это «Искать то, что объединяет людей, а не разъединяет их».

Это стремление «минимизировать разделительный импульс» культурной дистанции, вычитывая при соприкосновении с иным национальным миром признаки сближения с ним, динамику человеческих отношений, которые богаче различий.

Толстовская философия – это всеохватность, всевместительность – движение к океаническому сознанию. Здесь исключаются оппозиции: цивилизация – варварство, Запад – Восток, просвещение – дикость.

«Кавказский текст» Толстого – это прорыв, это переход к Новому качеству с самого начала, то есть 50-х гг. Суть этого прорыва – освобождение «кавказского текста» от романтической гиперболизации, демифологизация экзотического Кавказа как края Свободы

и Горца как человека страстей и дикаря. Но самое главное – демифологизация войны вообще и кавказской – в частности.

На поэтизацию войны романтиков и патриотов, Толстой ответил нравственным максимализмом в оценке человеческих поступков, идей, указал на взаимозависимость людей на войне. Войну он увидел, как крайнее разобщение людей, как вызов человечности. На 1-й план у Толстого вышла идея моральной ответственности, совестливости: «Война – такое несправедливое, дурное дело, что те, которые воюют, стараются заглушить в себе голос совести» – пишет Толстой в «Дневнике» за 1853 г. [3, с. 5].

В трактате «О жизни» (1887) Толстой говорит, что идеал человечества «не в усилении и увеличении борьбы существ между собой, а напротив, в уменьшении несогласия». «Жизнь тем более жизнь, чем теснее ее связь с жизнью других, общей жизнью» [13, с. 374].

«Под громким вращением общественных колес таится неслышное движение нравственной пружины, от которой зависит все». И эта пружина четко обозначена в «Набеге», «Рубке леса», «Казаках», «Хаджи-Мурате».

В 1851 году Толстой, впервые узнавший о поступке Хаджи-Мурата пишет своему брату Николаю: «первый лихач и молодец … а сделал подлость» [11, с. 132]. Почему же теперь, спустя 50 лет, в «Хаджи-Мурате» он не развил этот мотив морального осуждения…

Центр тяжести теперь смещается из сферы оценок к экзистенциальной глубине человеческой судьбы, где поверх моральных оценок показана правда этой, неповторимой человеческой судьбы, правда этого конкретного человеческого переживания и страдания, и эта правда выше осуждения.

Тайна самоценности жизни, ни с чем несоотносимой, несводимой ни к каким моральным и идеологическим оправданиям – вот главное. Хаджи-Мурат героичен в отстаивании своего Права на жизнь, дарованного ему Богом, человеческого достоинства и свободы.

Поверх обособления и настороженно – враждебного отношения к Другому Толстой предлагает философию братства и возвращения человека к общечеловеческому, единению. Он вглядывается в драму человеческой судьбы Хаджи-Мурата и видит набор качеств, которые характеризуют сильную и страдающую личность, попавшую в жернова истории. Хаджи-Мурат вызывает симпатию своей теплотой, детской улыбкой. Толстой пробивается к субстанциональному ядру – идея родства всех человеческих душ, к восстановлению единства человека с другими и миром.

Идея – в сокращении расстояния между людьми и культурами. Толстой дезавуалирует «образ врага» в «Хаджи-Мурате»: мы видим не предателя, не варвара – горца, а Человека.

За судьбами разделенных войной людей Толстой разглядел контуры и смысл философско-антропологической проблемы самоценности человеческой жизни.

Этот вектор «кавказского текста» Толстого является самым главным и плодотворным и для нашего XXI века.

«Хаджи-Мурат» – это провидческая повесть для XX и XXI вв., в которой посягательство на эту самоценность человеческой жизни стала вопиюще – распространенной.

Этический максимализм Толстого, как вполне достижимой цели человечества, опять актуален сегодня. В «Хаджи-Мурате» на примере отдельной трагической судьбы Толстой создает художественный мир, направленный на преодоление национального, исторического, идеологического эгоцентризма благодаря идее солидарности, уважения ко всякой человеческой жизни.

Толстой прорывает условности взаимного непонимания между людьми, сокращает пути, ведущие от одной души к другой, усиливает то, что сближает людей.

Толстовский вектор «кавказского текста» – это преодоление межэтнических, межкультурных дистанций, это идея братства людей как нормы жизни.

«Искать то, что объединяет людей» – такова его этическая Программа. Итак, вектор

«кавказского текста» в русской литературе шел от романтического культа Горца и Кавказа как обители свободы, через героизацию войны – к пониманию самоценности всякой человеческой жизни, пониманию войны как «крайней степени несогласия между людьми», уважению человека как брата в единой семье человечества.

Вся история человечества, – считает Толстой, – есть «движение к большему единению».

Мировоззренческая широта Толстого сказалась в постижении Кавказской трагедии, любви к свободному человеку вне национальных, и конфессиональных различий, в гуманистической тоске по братству и устранению преград между людьми, культурами, народами, в осуществлении Идеала человеческого общежития без насилия. Духовный Исход Толстого – это Кавказ, и возможно, это было – бы завершением его пути (мы не знаем куда окончательно ехал Толстой, умерший на станции Астапово). Кавказ пробудил духовную жизнь Толстого. В письме к А.А. Толстой он писал: что все что он передумал и нашел в своем духовном развитии на Кавказе за те 4 года, останется с ним навсегда, до самой смерти. Похоже Кавказ был для Толстого местом, где он поднялся на духовные вершины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1974.
2. Бердяев, Н. Судьба России: Опыты по психологии войны и национальности / Н. Бердяев. – М., 1918.
3. Гусев, Н.Н. Жизнь и учение Льва Толстого / Н.Н. Гусев. – М., 1920.
4. Литературное наследство. Т. 69. Книга 1. – М., 1961.
5. Мамардашвили, М. Эстетика мышления / М. Мамардашвили. – М., 2000.
6. Послание Его Святейшества Папы Римского Иоанна Павла II по случаю XXI Всемирного дня мира // Век XX и мир. – 1989. – № 9.
7. Скафтымов, А.П. Нравственные искания русских писателей / А.П. Скафтымов. – Саратов, 1974.
8. Султанов, К.К. Национальное самосознание и ценностные ориентации литературы / К.К. Султанов. – М., ИМЛИ: РАН, 2001.
9. Султанов, К.К. От «Набега» до «Хаджи-Мурата». / К.К. Султанов // Вопросы литературы. – 2008. – № 4.
10. Тахо-Годи, А. Лев Толстой в «Хаджи-Мурате» / А. Тахо-Годи. – М., 1929.
11. Толстой, Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. (Юбилейное) / Л.Н. Толстой. – Т. 59.
12. Толстой, Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. (Юбилейное) / Л.Н. Толстой. – М. 1954. – Т. 63, 68.
13. Толстой, Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. (Юбилейное) / Л.Н. Толстой. – Т. 26.
14. Туниманов, В.А. История и искусство в повести «Хаджи-Мурат» / В.А. Туниманов // Русская литература. – 1984. – № 1.

Материал поступил в редакцию 08.06.21

THE VECTOR OF THE "CAUCASIAN TEXT" IN THE WORKS OF L.N. TOLSTOY

Kh.Sh. Tochieva, Candidate of Philological Sciences, Full Professor
Ingush State University (Magas), Russia

Abstract. *The article deals with the question of Tolstoy's attitude to the Caucasian war, reflected in the story" Hadji Murat". For him, war is evil. It is necessary to "look for what unites people". Everything that is aimed at overcoming national, historical egocentrism leads to the brotherhood of people as a norm of life. Behind the events of the war, there is a philosophical and anthropological conclusion about the self-worth of human life, respect for all life.*

Keywords: *the Caucasian war, mountaineers, tragic fate, personality and power, man and the world, uniqueness and value of life, "reducing dissent".*

УДК 821.161.1

КОНЦЕПТ УХОДА В ТВОРЧЕСТВЕ ТОЛСТОГО

Х.Ш. Точиева, кандидат филологических наук, профессор
Ингушский Государственный Университет (Магас), Россия

Аннотация. *В нравственно-религиозном мировоззрении Толстого наименее освещенной оказалась тема Ухода, имеющая как творческий, так и биографический характер. Мы рассматриваем ее как концепт, имеющий огромное философское и экзистенциальное содержание. Великий реформатор в области религиозной и моральной мысли Лев Толстой прошел в своем духовном развитии этап (его называют духовным кризисом), который привел к новому пониманию смысла жизни и новому творческому методу.*

Ключевые слова: *Уход, религиозные искания, смысл жизни, Бог, смерть, духовный кризис, Воскресение, Любовь, Христианство, народная вера.*

Концепт Ухода имеет огромное значение для понимания как духовной биографии Толстого, так и его художественных произведений, где тема Ухода играет значительную роль. Б. Эйхенбаум отмечал, что «настойчивость этой темы и патетический характер ее разработки указывают на глубокую связь с тем, что переживал Толстой в последние годы своей жизни [8].

В смысловом отношении проблема Ухода связана с неудовлетворенностью жизни, со стремлением найти высшую цель и жить согласно ей. Как философское понятие Уход включает в себя две составляющие: 1) «Уход От»… окружения, социальной среды, духовный уровень которого человек перерос. Это стадия отрицания и преодоления. К. Кедров называет эту стадию Воскресением [6]. 2) «Уход К...» чему-то новому, в мир, к людям, что поможет найти ответ на главный вопрос о Смысле жизни. Этот второй вопрос решается Толстым мучительно и до самой смерти, и завершается предсмертными словами «Я всю жизнь искал Истину…».

Проблема Ухода лежит на стыке биографии и художественного творчества, поэтому мы использовали богатый мемуарный и эпистолярный материал. В этой обширной литературе достойное место занимает дневник секретаря Толстого В.Ф. Булгакова «Толстой в последний год его жизни». Булгаков провел с Толстым последний период его жизни, наполненный мучительными переживаниями, напряженными событиями, когда противоречия, терзавшие писателя на протяжении многих лет, сплелись в один неразрывный узел и привели к трагической развязке. Известны подробные записи, которые вела в этот год Софья Андреевна Толстая. Интересный материал об этом периоде содержится также в книге известного музыканта, профессора А.Б. Гольденвейзера «Вблизи Толстого». Существуют также записи друга, единомышленника и врача Л. Толстого Душана Маковицкого, который стенографически фиксировал все, что слышал от Толстого. Не потеряла своего научного значения и «Биография Л.Н. Толстого» в 4-х тт. П.К. Бирюкова. (М., 1957.). Также существуют мемуары детей Льва Николаевича – И.Л. Толстого «Мои воспоминания», Т.Л. Сухотиной «Воспоминания» и др.

Неустанная работа мысли писателя, глубокие раздумья о жизни, социально-нравственные искания запечатлены в Дневниках писателя. Дневники Льва Николаевича – неотъемлемая часть его биографии, его литературного наследия. Ничто иное в его наследии (ни произведения, ни письма) не раскрывают нам с такой полнотой его сложную натуру и особенно его духовную и семейную драму, как его собственные записи в Дневниках. Вместе

© Точиева Х.Ш. / Tochieva Kh.Sh., 2021

с тем, известно признание Толстого, что каждое его художественное произведение – это факт его духовной биографии. В таком случае Уход как проблема начинает волновать Толстого, начиная с повести «Казаки». Значит, в духовной биографии Толстого эта проблема возникает в 1851-52 годах, с периода его отъезда на Кавказ. Завершилась эта волновавшая его всю жизнь проблема трагическим уходом из Ясной Поляны в октябре 1910 года и смертью на станции Остапово.

Л. Толстой женился в 1863 году на С.А. Берс по любви и был очень счастлив, о чем свидетельствует его письмо к А.А. Толстой (октябрь 1863 года): «Я счастливый и спокойный муж, и отец, не имеющий ни перед кем тайны и никакого желания, кроме того, чтобы все шло по-прежнему» [7].

Судьба исполнила, казалось, все желания Толстого: минул год, два, пять, десять и не только «все шло по-прежнему», но ощущение счастья и полноты бытия становилось все прочнее и надежнее. Через пятнадцать лет он чувствовал себя, по его собственному определению, «на вершине жизни» и вполне мог бы повторить слова, сказанные когда-то А. Толстой:

«Я был уважаем близкими и знакомыми больше, чем когда-нибудь прежде, был восхваляем чужими и мог считать, что я имею известность, без особенного самообольщения. При этом, я не только не был телесно и духовно нездоров, но напротив – пользовался силой и духовной, и телесной, какую я редко встречал в своих сверстниках: телесно я мог работать на покосах, не отставая от мужиков; умственно я мог работать от 8-10 часов подряд, не испытывая от такого напряжения никаких последствий. (16, 118).

И вот на этой-то «вершине» жизни, в самом расцвете сил, он, благополучный отец семейства, знаменитый писатель, обладавший всем, что считается счастьем, впадает вдруг в состояние, о котором чуть позднее расскажет так: «…и счастливый семьянин, здоровый человек, Левин был несколько раз так близок к самоубийству, что прятал шнурок, чтобы не повеситься, и боялся ходить с ружьем, чтобы не застрелиться».

Эти строки взяты из «Анны Карениной», которая писалась в эту пору, но за ними – пережитое самим автором. Отрывок из знаменитой «Исповеди» Толстого 1882 года свидетельствует об этом духовном состоянии, которое он пережил в это время: «Я всеми силами стремился прочь от жизни. Мысль о самоубийстве пришла мне также естественно, как прежде приходили мысли об улучшении жизни. Мысль эта была так соблазнительна, что я должен был употреблять хитрости против себя, чтобы не привести ее слишком поспешно в исполнение» (16,117).

Что же произошло? Почему счастливый, богатый, знаменитый человек, достигший, казалось бы, всего, о чем только можно мечтать, впадает вдруг в такое отчаяние? Почему вся эта благополучная жизнь становится ему в тягость, и ничто не радует? О том, что с ним произошло, почему так страшно переменилась его жизнь, Толстой рассказал в своей «Исповеди»: «Так я жил, но пять лет тому назад, (т.е. в середине 70-х годов) со мною стало случаться что-то страшное: на меня стали находить минуты сначала недоумения, остановки жизни, как будто я не знал, как мне жить, что мне делать, и я терялся и впадал в уныние» (16, 115). Причем эти «минуты недоумения», рассказывает Толстой, повторялись неизменно в одной и той же форме и выражались одними и теми же вопросами: «Зачем? Ну а потом?». Поначалу минуты эти проходили, не оставляя заметного следа, но чем дальше, тем эти минуты «остановки» становились более длительными и неразрешимыми. «Среди моих мыслей о хозяйстве… мне вдруг приходил в голову вопрос: «Ну хорошо, у тебя будет шесть тысяч десятин в Самарской губернии, триста голов лошадей, а потом?... и я совершенно опешивал и не знал, что думать дальше или, начиная думать о том, как народ может достигнуть благосостояния, я говорил себе: а мне что за дело? Или думая о той славе, которую приобретут мои сочинения, я говорил себе: «Ну хорошо, ты будешь славнее Гоголя, Пушкина, Шекспира, всех писателей мира, ну и что же» и я ничего не мог ответить» (16,116).

Почему же, однако, он не мог ответить на все эти вопросы? А потому, рассказывает

Толстой, что всякий раз, когда он пытался что-то на них ответить, он упирался в тот простой и до тривиальности известный каждому факт, что впереди у него неотвратимая смерть. Смерть, как итог всех надежд, усилий. Нужно как-то оправдать цели, стремления, но перед лицом грядущего исчезновения, т.е. смерти, они теряют всякий смысл. Значит, чтобы оправдать жизнь, надо найти в ней такой смысл, который не перечеркивался бы с предстоящей смертью, и именно так он сформулировал для себя главный вопрос, к которому его толкали случавшиеся с ним «остановки жизни»: «Есть ли в моей жизни такой смысл, который не уничтожался бы неизбежно предстоящей мне смертью» (16,111). Этот вопрос вполне уяснил ему действительное существо всех его смутно-тревожных и неопределенных вопрошаний. В конечном счете, это был вопрос о смысле человеческого существования. Но принесла ли ему эта ясность облегчение? Увы, совсем, напротив. Точно так же, как и раньше, конечность земного человеческого существования вставала перед ним непреодолимым препятствием, проклятием, уничтожающим смысл и разумность жизни. Вопрос этот требовал разрешения, что было первейшим условием самого его существования. Это превратило его жизнь в настоящий ад.

Характерно, что в этих мучительных поисках неуничтожимого смертью смысла жизни Толстой домучился, в конце концов, как он рассказывает об этом в «Исповеди», до того, что готов был смиренно пойти на выучку, даже и не к ученым или философам, а к самым простым окружавшим его обыкновенным людям. «Это Толстой-то, с его гордыней и точным, уверенным знанием собственной незаурядности! Но делать было нечего. Он был готов на все. Готов был принять любую подсказку и помощь, лишь бы избавиться от своего невыносимого положения» [4].

И он стал наблюдать людей: как они живут, как относятся к этому вопросу. «Жизнь моя, – пишет Толстой, – мне опостылела; какая-то непреодолимая сила влекла меня к тому, чтобы избавиться от нее». (16,117).

Так, дойдя до вершины своей жизни, Толстой заглянул в пропасть смерти, и из зияющей ее бездны, из глухой вечной ее немоты до него донесся вдруг неслышный, грозный звук неотвратимого вопроса, не сумев ответить на который, он почувствовал себя неспособным жить.

Толстой вдруг впервые обнаружил перед собой грядущее, «полное уничтожение». В это трагическое время жизни его отчаяние могло разрешиться ужасной необратимой катастрофой. С этого отчаянного состояния и начался тот новый, долгий и очень важный период его жизни, который в литературе о Толстом часто именуют периодом его духовного кризиса.

Духовный кризис, в который оказался ввергнут Толстой в конце 70-х гг., был не просто мучительным и долгим. Он перевернул весь его внутренний мир, судьбу, а последним трагическим отблеском отозвался в самом исходе его жизни – уходе из Ясной Поляны.

Сам Толстой видел истинную причину мучившего его вопроса о смысле жизни не столько в ошибках своей мысли, сколько в неправедности самой жизни. Например, в той же «Исповеди» он рассказывает, как он понял, что заблудился в своих поисках и почему заблудился: «Я заблудился не столько от того, что неправильно мыслил, сколько от того, что я жил дурно. Я понял, что истину закрыло от меня не столько заблуждение моей мысли, сколько самая моя жизнь в тех исключительных условиях эпикурейства, удовлетворения похоти, в которых я провел ее. Я понял, что мой вопрос о том, что есть моя жизнь и ответ: Зло – был совершенно правильным. Неправильно было только то, что ответ, относящийся только ко мне, я отнес к жизни вообще: Я спросил себя, что такое моя жизнь, и получил ответ: зло и бессмыслица. И точно, моя жизнь – жизнь потворства похоти – была бессмысленна и зла, и потому ответ: «жизнь зла и бессмысленна» – относился только к моей жизни, а не к жизни людской вообще… Я понял, что для того, чтобы понять смысл жизни, надо прежде всего, чтобы жизнь была не бессмысленна и зла, а потом уже – Разум для того, чтобы понять ее…» (16,147).

Удивительно, что искавший ответ на этот трагический вопрос, Толстой не обратился за ответом к религии.

В своей «Исповеди» Толстой свидетельствует, что, когда он, крещенный и воспитанный в православной вере, вышел восемнадцати лет со второго курса университета, он «не верил уже ни во что» из того, чему его когда-то учили в детстве, отрочестве и юности. Причем, это «отпадение от веры, – пишет Толстой, – произошло во мне так же, как оно происходило и происходит в большинстве случаев: люди живут так, как все живут, а живут все на основании начал, не только не имеющих ничего общего с вероучением, но большею частью противоположных ему… вероучение это исповедуется где-то там, вдали от жизни и независимо от нее» (16,107). «Принятое по доверию и поддерживаемое внешним давлением», оно «понемногу тает под влиянием знаний и опытов жизни, противоположных вероучению…» (16,107). Там, где он думает, что есть вера, давно уже пустое место». «Так было и бывает я думаю, – продолжает Толстой, – с огромным большинством людей нашего образованного общества». И подчеркивает, что сообщенное ему с детства вероучение исчезло в нем так же, как и в других, – «с той только разницей, что так как я очень рано стал много читать и думать, то мое отречение от вероучения очень рано стало сознательным» (16,108).

Толстой передает в этом отрывке почти будничную естественность и незаметность, с которой совершился в нем процесс «отпадения от веры». Вот почему в ту тяжелую пору своей жизни, когда в сознании его стали все больше возникать «нелепые» вопросы: «зачем?», «ну а потом?», слившиеся в одно нераздельное сплошное страдание, он даже не вспомнил о том, что говорит на этот счет религия. Как мог он вспомнить, если ее ответов для него уже просто не существовало – они давно уже были отброшены, вместе с верой в существование Бога, что и было характерно для тогдашнего образованного человека.

Суть той духовной ситуации, в которой Толстой начал путь своих поисков смысла жизни, состояла в том, что это была ситуация безусловно внерелигиозного сознания или, по словам Толстого, ситуация «отпадения от веры».

Итак, пережитую Толстым ситуацию потери «разумного смысла жизни» нельзя понять только как форму вызревавшего в Толстом бунта против неправды своей и окружающей социальной жизни. Эта ситуация обладала еще и неким своим собственным содержанием очень широкой типологической значимости. Ибо личным своим опытом отсутствия разумного смысла человеческого бытия Толстой выразил саму суть важнейшего для эпохи духовного процесса массового «отпадения от веры», который по своему реальному содержанию был не просто отказом от некоей устаревшей гипотезы существования Бога, но был процессом кардинального разрушения и изъятия из этого верования всей системы жизненного ориентирования, основанной на этой «гипотезе». И прежде всего Толстого интересовало этическое ориентирование.

Пережитая Толстым ситуация была глубоко типической для всякого образованного человека его эпохи, отказавшегося от веры, но сумевшего в конце концов найти новые смыслообразующие принципы жизни, этические принципы. Взамен религиозной бездуховности Толстой ищет нравственно осознанное ориентирование и прежде всего связанное с улучшением собственного сознания, совершенствования себя. Новое учение Толстого развертывалось уже вне пределов этого отринутого им способа миропонимания и в конце концов Толстой пришел к религии (но не ортодоксальной) и именно в ней увидел возможность ответа на мучавшие его вопросы. Но случилось это не сразу, а после долгих и мучительных блужданий и ошибок. Толстой пришел к убеждению, что в безрелигиозном сознании не может быть подлинных этических ценностей и гуманизма. Его кризис и отразил суть этого духовного акта, характерного для многих людей его эпохи.

Толстой связывал мораль с логикой и, подобно Сократу, верил в могущество Разума и его способность перевоспитать, морально переубедить падшего человека.

Логический морализм и элементы стоицизма у Льва Толстого имеют глубокие корни,

восходящие не только к Сократу, Платону и Канту, но и к русскому сектантству.

Вместе с нарастанием внутреннего кризиса Толстым владела жажда морального сдвига, подвига, который разрушил бы классово-сословные перегородки, вызвал бы «скандал», но вырвал бы людей из однообразия и тупика.

Толстой всегда поклонялся тем, кто «выбивался из житейской логики» – у него был своеобразный культ юродивых (мы видели это в отношении автора к Грише еще в повести «Детство»).

Духовный кризис коснулся и философских устремлений Толстого: философия Шопенгауэра уже не удовлетворяла зрелого Толстого. Он признает его как гениального учителя, признает его пессимизм обоснованным, но и этап увлечения Ж.Ж. Руссо тоже пройден. Толстой ищет философию, которая помогла бы жить, была бы о жизни, смерти, о том, чем и как человеку жить, для чего.

«Пожив под пятьдесят, я убедился, что земная жизнь ничего не дает, и тот умный человек, который вглядится в земную жизнь серьезно: труды, страх, упреки, борьба – зачем? Род сумасшествия? Тот сейчас застрелится, и Гартман и Шопенгауэр правы. Но Шопенгауэр давал чувствовать, что есть что-то, от чего не застрелятся. Вот это что-то есть задача этой книги. Чем мы живем? Религия» [2].

Вопрос о смысле жизни напрямую связан с вопросом о смерти. Основным вопросом философско-религиозных исканий Толстого является вопрос о смерти. Это лейтмотив, проходящий через все творчество Толстого. Толстой переживает вопрос о смерти вполне философски. Религия с ее «чудесами», «воскресением» и т.д. не удовлетворяла Толстого – ему хотелось религии рационально объяснимой, практически пригодной, полезной, и здесь мы видим влияния на Толстого народнического сектантства.

Толстой стал уходить в народную религию и опрощение, когда убедился в бессилии философии исправить жизнь и дать лекарство от «боли и страха смерти».

Этот период характеризуется Софьей Андреевной Толстой в письме к сестре следующим образом: «Левочка постоянно говорит, что все кончено для него, скоро умирать, ничто не радует, нечего более ждать от жизни» [2].

Постепенно Л. Толстым овладевает идея «чистой совести» как лучшего лекарства от боли и страха смерти. Идея «чистой совести» неразрывно связана с идеей социальной правды, а эта последняя – с мыслью Сютаева о святой императивности личного земледельческого «хлебного труда»… Лично трудиться на земле, чтобы праведно жить и бесстрашно умереть. В.Н. Ильин считает, что «опрощение» Толстого есть форма особо изощренного и благородного утончения… подобно тому, как «непротивление злу насилием» есть особо утонченная и, несомненно, самая аристократическая и в то же время самая радикальная форма борьбы со злом» [5].

В это время Л. Толстой стыдится своего творческого досуга. Ему стыдно думать об исключительном положении «пишущего». В письме к Н. Страхову в 1877 г. он пишет: «мучительно и унизительно жить в совершенной праздности и противно утешать себя тем, что я берегу себя и жду какого-то вдохновения… пожалуйста, не утешайте меня, и в особенности тем, что я – писатель. Этим я уже давно и лучше вас утешаю, это не берет… и уже меня не утешает» [5].

Все утешения перепробованы, и все отвергнуто.

Ни точные науки, ни философия не могут дать ответа на общие вопросы об основах, смысле и цели человеческой экзистенции. Последовательно рассматривает Л. Толстой три выхода: неведение, вульгарно понимаемое эпикурейство и самоубийство. Эти три «выхода» представляются ему не выходами, а безвыходностью. Остается – сознавать свою слабость и, не имея силы покончить с собою, оставаться в прежнем положении. А это положение есть ад, адская мука. И тогда Толстой оглянулся на смиренных тружеников с вопросом **чем**, и **как** живут они?

«И я оглянулся на огромные массы отживших и живущих простых, неученых,

небогатых людей и увидел совершенно другое. Я увидел, что все эти миллиарды живших и живущих людей, за редкими исключениями, не подходят к моему делению, что признать их не понимающими вопроса я не могу, потому что они сами ставят его и с необыкновенной ясностью отвечают на него. Признать их эпикурейцами тоже не могу, потому что жизнь их слагается больше из лишений и страданий, чем наслаждений; признать же их неразумно доживающими бессмысленную жизнь могу еще меньше, так как всякий акт их жизни и самая смерть их объясняются ими. Убивать же себя они считают величайшим злом…» (16,145). И далее Л. Толстой говорит: – «Я полюбил этих людей. Чем больше я вникал в их жизнь, живых людей, и в жизнь умерших людей, про которых я читал и слышал, тем больше я любил их, и тем легче мне самому становилось жить». Жизнь же всего трудящегося народа, всего человечества, творящего жизнь, представилась мне в ее настоящем значении. Я понял, что это – сама жизнь и что смысл, придаваемый этой жизни, есть Истина, и я принял его» (16, 46).

По этому поводу у толстовцев царит спутанность понятий, что видно из слов П.И. Бирюкова: «Он (т.е. Л. Толстой) – пристал к народной вере. Но главная основа веры – Бог еще не был для него ясен, он искал Его» [2]. Что это действительно так, видно из слов самого Л. Толстого: «В это же время со мной случилось следующее. Во все время этого года, когда я почти всякую минуту спрашивал себя: не кончить ли петлей или пулей, – во все это время рядом с теми ходами мыслей и наблюдений, о которых я говорил, сердце мое томилось мучительным чувством. Чувство это я не могу назвать иначе, как искание Бога». Дальнейшие записи в «Исповеди» показывают, как Толстой пришел к идее, что между Богом и жизнью есть онтологическая связь и что «знать Бога и жить – одно и то же» и что Бог есть жизнь» (16,151). Л. Толстой мучительно переживал ритмы умирания и оживания связи с приливами и отливами веры:

«Что же такое эти оживления и умирания? Ведь я не живу, когда теряю веру в существование Бога; ведь я бы уже давно убил себя, если бы у меня не было смутной надежды найти Его. Ведь я живу, истинно живу только тогда, когда чувствую Его и ищу Его. Так чего же я ищу еще? – вскрикнул во мне голос. Так вот Он. Он есть то, без чего нельзя жить» (16, 151.).

Л. Толстой, вернее, толстовцы считают, что они приобрели «народную веру». В действительности – это была не вся народная вера, но лишь ее дробь – секта. При всем том следует признать, что в этой секте, начало которой положил Л. Толстой, было много народных черт. Толстой действительно онтологически связан с народом – и с ним в данном случае надо считаться как с выразителем одной очень значительной стороны многогранной русской религиозности.

В этом смысле можно говорить о народной, этнической религиозности, или, если угодно, о народном «православии». Эта форма народной религиозности очень много дает художественной литературе. Поэтому для Л. Толстого названный период означает переход к новому стилю, весьма изощренному, несмотря на его кажущуюся простоту.

Таким образом, Л. Толстой находится на гребне очень мощной волны, связанной с духом эпохи органически. Традиции «толстовства» идут из глубин русской религиозности и русской культуры – из ее, так сказать, «сократического момента». Сюда относятся, между прочим, «стригольники», старообрядцы, «жидовствующие» (движение, представленное «заволжскими старцами» XV в.)… Другими словами, это движение – одним из важнейших представителей которого является творец «Анны Карениной» – укоренено в веках русской культуры, русской народности и русского религиозного духа, представляющего драгоценный материал для Церкви, материал, которого ее представители в большинстве случаев не только не оценили по достоинству, но отвергли. Случай со старообрядчеством надо считать роковым, классическим. Это лучшее доказательство в пользу учения Толстого, направленного против полицейской государственности, самым ярким представительством которой надо считать русскую революционность XIX и XX вв., возникшую на базе

сциентического безбожия и материализма.

Толстой ставит проблему сочетания верховной красоты с верховной нравственностью. Проблема эта может быть решена только в порядке онтологическом или, если угодно, в софиологическом. Л. Толстой решил ее для себя в положительном смысле, и что решение это было удачным, видно из высочайшей художественной ценности народно-нравственных и религиозно-философских произведений великого писателя последнего периода его жизни. Эти произведения привели своим художественным совершенством в восторг такого строгого, быть может, самого строгого литературного критика, каким был Константин Леонтьев.

Но не только художественные произведения религиозно-нравственного характера отличаются всеми красотами нового стиля толстовских «примитивов», – т.е. небольших произведений с нравственно-дидактической идеей. Сюда надо отнести и собственно миросозерцательно-философские труды его, куда прежде всего надо причислить фундаментальную работу «О жизни». В сущности, по этим его книгам, писаниям и статьям надо учиться тому, каким должен быть настоящий миросозерцательно-философский язык, если человеку есть действительно что сказать, и он должен это сказать.

В сущности, книга «О жизни» представляет вершину русской национальной философии, основанной на христианской морали. Л. Толстой выражает мысль, что любовь есть разрешение всех противоречий и среди них основного противоречия – теоретического и практического разума.

К этому же времени относится знакомство Толстого с «Перепиской» Н.В. Гоголя («Избранные места из переписки с друзьями»). Здесь выяснилось, как едина по существу русская национальная философия, не могущая удовлетвориться одними теоретическими изысканиями, но жаждущая, подобно «Фаусту» Гете в первой части поэмы, «исправить и обратить людей».

О русской традиции отречения от своих художественных творений пишет в своей статье «Два ухода: Гоголь, Толстой» С. Бочаров [3]. Гоголевский Уход растянулся на 10 лет, Толстовский на 30. Уход из искусства открывал обоим писателям уход в Жизнь. Эти отречения – религиозные, и представляют опыт духовного максимализма. Их духовный путь вел их к духовному опрощению: упрощению стиля, жертве художественным богатством. Вехами такого пути являются «Размышления о Божественной литургии» Гоголя и «Четвероевангелие» Л. Толстого. Уход был постоянной литературной темой Толстого. За 25 лет до ухода литературное (художественное) готовит личное: «Отец Сергий», «Посмертные записки старца Федора Кузьмича», «Живой труп», и др. У Толстого человек один перед Богом. Одинокое предстояние перед Богом – это протестански окрашенная позиция Толстого-христианина: «и жизнь истинная только та, когда живешь один перед Богом, а не перед людьми». Тогда как у Достоевского человек перед Богом – это и человек перед людьми. Человек у Достоевского нуждается в признании, утверждении другим человеком. Он заинтересован в признании и оценке другого. А у Толстого отец Сергий вопрошал: насколько делаю для Бога, насколько для людей? В религиозном мировоззрении Толстого, по М. Бахтину, идет борьба двух начал. Одно близко европейскому Протестантизму с его благословением даров земных, освящением продуктивного труда, благосостояния и хозяйственного роста. Другое начало – родственно восточному сектанту, буддизму, с их бродяжничеством, враждой ко всякой собственности и внешней деятельности. В этой борьбе начал побеждает восточное бездомное начало. И путь, который Толстой открывает своим героям – это путь, который может их избавить от участия в социальной жизни, социальном зле – то есть та же большая дорога восточного скитальца – аскета. На этот путь встал и сам Толстой в 1910 году.

Какой грандиозный диапазон духовно-художественных интересов был у этого человека, подходившего к восьмому десятку.

Исходя из этого, беря в основу Евангельское учение, Толстой считает, что царство

Божие на земле возможно. Условие этого – любовь должна для христиан заменить право, а законы должны замениться заповедями Христа. Такое состояние и есть «Царство Божие на земле» («В чем моя вера?»). Это наступление Царства Божия на земле всецело зависит от воли человеческой: Наступление этого часа ни от кого другого не зависит, как только от людей, считает Толстой.

Н. Бердяев считает, что никто не сделал больше Толстого в постановке религиозных вопросов, как вопросов всей человеческой жизни, и для возрождения религиозного сознания [1]. Он заставил задуматься, почему христианство не осуществилось в жизни, он разоблачал церковь, не сделавшую в этом направлении всего возможного. Толстой – последний максималист, он требует правды от каждого человека в каждый момент его жизни, и верит в победу добра. В эпоху торжества позитивизма он провозгласил духовную свободу и самоценность личности, которую считал главным субъектом Истории. Последующая эпоха обязана Толстому своим духовным и религиозным возрождением. Благородство и простота учения Толстого оказывают сильнейшее воздействие на нравственно-эмоциональный мир человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев, Н. О религиозном значении Л.Н. Толстого. / Н. Бердяев // Воп. лит. – 1989. – № 4.
2. Бирюков, П.К. Биография Л.Н. Толстого в 4 ТТ. Т. 2 / П.К. Бирюков. – М., 1957. – С. 316, 319, 328. Записано в записной книжке 1874 года.
3. Бочаров, С. Два ухода: Гоголь, Толстой. / С. Бочаров // Воп. лит. – 2011.
4. Виноградов, И. По живому следу: Духовное наследие русских писателей. Литературно-критические статьи / И. Виноградов. – М., 1987. – С. 110 Б.
5. Ильин, В.Н. Миросозерцание графа Л.Н. Толстого / В.Н. Ильин. – С-П.: РГХИ, 2000. – С. 158–159.
6. Кедров, К. «Уход» и «Воскресение» героев Толстого. В мире Толстого / К. Кедров. – М., 1978. – С. 258.
7. Толстой, Л. Собр. соч. в 22. / Л. Толстой. – тт. 19, с. 400. (В дальнейшем цитируется это издание. В скобках – том и страница.)
8. Эйхенбаум, Б. Л. Толстой / Б. Эйхенбаум. – Л., 1960. – С. 130.

Материал поступил в редакцию 06.06.21

THE CONCEPT OF EXIT IN TOLSTOY'S WORK

Kh.Sh. Tochieva, Candidate of Philological Sciences, Full Professor
Ingush State University (Magas), Russia

Abstract. *In Tolstoy's moral and religious worldview, the topic of Exit, which has both a creative and biographical character, was the least illuminated. We consider it as a concept that has a huge philosophical and existential content. The great reformer in the field of religious and moral thought, Leo Tolstoy, went through a stage in his spiritual development (it is called a spiritual crisis), which led to a new understanding of the meaning of life and a new creative method.*

Keywords: *Exit, religious search, meaning of life, God, death, spiritual crisis, Resurrection, Love, Christianity, popular faith.*

Germanic Languages
Германские языки

УДК 821.111:808

ИМЕНА ВЫДАЮЩИХСЯ ХУДОЖНИКОВ КАК ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ КОДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ)

И.В. Панасюк, кандидат филологических наук, доцент
(Санкт-Петербург), Россия

Аннотация. *В статье рассматривается функционирование прецедентных имен художников как интермедиальных кодов на материале современной британской художественной литературы. Выделены основные виды их использования в литературном контексте: в прямом смысле – фактическое упоминание, и в переносном – метонимический и метафорический перенос (аллюзия).*

Ключевые слова: *прецедентные имена, выдающиеся художники, интермедиальность, аллюзия, британская художественная литература.*

Прецедентные имена изобразительного искусства (имена выдающихся художников, имена изображаемых ими людей и названия живописных произведений) несут в себе большой культурный потенциал и относятся к категории духовных ценностей, принадлежащих конкретной нации или всему человечеству. Взаимодействие между литературой и искусством, «наличие в художественном произведении таких образных структур, которые заключают информацию о другом виде искусства», определяется как интермедиальность [6]. В лингвостилистическом аспекте интермедиальность проявляется в использовании художественных описаний живописных произведений и прецедентных имен сферы искусства как интермедиальных кодов для создания у читателя литературного произведения визуальных образов.

В лингвистической литературе вопрос о функционировании имен сферы изобразительного искусства, в частности, имен знаменитых художников, рассматривается в аспекте их метонимического потенциала. Так, имена собственные **Michelangelo**, **Botticelli**, **Rubens,** по мнению некоторых исследователей, стали метонимическими именами, так как ассоциируются с эталонами красоты, запечатленными в их произведениях [3]. Другим важным аспектом функционирования имен художников является их участие в образовании аллюзий (в виде аллюзивных сравнений, эпитетов и метафор-переименований). В последнем случае, по мнению ряда исследователей, имена собственные могут переходить в категорию имен нарицательных, сохраняя обобщенное аллюзивное значение, но при этом утрачивая связь с исходным прецедентным именем. Так исследователь Л.В. Леваева указывает, что при употреблении с неопределенным артиклем имя собственное Michel Angelo в высказывании художника Дерка Стрева, героя романа Сомерсета Моэма «Луна и грош»: “ I don’t pretend to be a great painter. I’m not a Michel Angelo, no, but I have something» функционирует как имя нарицательное, утрачивая уникальное значение имени данного человека и приобретая обобщенное – «гениальный художник» [2]. Такая трактовка не представляется вполне корректной ввиду того, что имя художника, в отличие от некоторых других имен собственных, в английском языке сохраняет написание с заглавной буквы, тем самым противопоставляясь именам нарицательным. Можно полагать, что в данном случае имя

© Панасюк И.В. / Panasyuk I.V., 2021

собственное приобретает черты, сближающие его с именем нарицательным, но все-таки сохраняет исходный образ уникального художника Микельанджело, который герой романа применяет в отношении самого себя не без горького юмора: «Я хоть не Микель Анджело, но кое-что умею». В работе М.С. Алексеевой представлена интерпретация этого же примера как «очевидной» аллюзии (термин, предложенный И.В. Гюббенет), т.е. популярной и известной всем носителям языка [1].

Цель данной работы состояла в исследовании особенностей функционирования имен художников на материале современной британской литературы, что предполагало решение следующих задач: во-первых, проанализировать данные английских словарей аллюзий для выявления имен художников, обладающих статусом культурно-значимых, прецедентных имен; и, во-вторых, рассмотреть контекстуальные реализации имен художников в произведениях современных британских писателей и определить их типы с точки зрения наличия/отсутствия метонимического или метафорического (аллюзивного) переноса, а также попытаться установить функцию данных имен как интермедиальных кодов.

Анализ представления имен художников в словарях аллюзий.

На первом этапе работы были проанализированы данные трех специализированных словарей, а именно, Оксфордского словаря аллюзий под редакцией Эндрю Делаханти [ODA], словаря аллюзий под редакцией Мартина Мансера [FFDA] и словаря-справочника аллюзивных прилагательных Филипа Гудена [GPND]. Необходимо сказать, что в исследованных словарях прецедентные имена художников составляют относительно малую долю среди других аллюзивных имен (мифологических. библейских, литературных и пр.).

Функционирование прецедентных имен великих художников в качестве аллюзий в настоящее время недостаточно изучено, что отчасти связано со сравнительно низкой частотой их использования. В тематических классификациях аллюзий искусство не всегда отмечается как их источник. Имеющиеся в научной литературе данные свидетельствуют о том, что аллюзивные отсылки к произведениям искусства и их авторам встречаются значительно реже, чем к прецедентным именам, относящимся к другим сферам-источникам. Так в работе Е.Н. Ореховой обнаружено, что на сферу-источник «Живопись» в американских СМИ приходится лишь 1.47 процента прецедентных имен [4].

В ODA представлены сорок имен художников; в FFDA упомянуто всего лишь восемь. В указанных словарях представлены художники (в порядке убывания количества имен) следующих стран: Италия, Англия, Франция, Фландрия и Бельгия, Голландия, Испания и США. Наиболее полно в словарях аллюзий отражены имена художников Италии и Англии. Итальянское искусство представлено следующими именами: основатель флорентийской школы живописи **Giotto** (Джотто); художники эпохи Возрождения: **Botticelli** (Сандро Боттичелли), **Leonardo** (Леонардо да Винчи), **Michelangelo** (Микельанджело), **Raphael** (Рафаэль), **Titian** (Тициан), **Correggio** (Корреджо), **Veronese** (Веронезе), **Caravaggio** (Караваджо); **Piranese** (Джанбаттиста Пиранезе). Из художников нового времени представлен только **Amedeo Modigliani** (Амедео Модильяни). Английские художники представлены в словарях аллюзий следующими именами: **Hogarth** (Уильям Хогарт) и **Reynolds** (Джошуа Рейнольдс); **Blake** (Уильям Блейк); **Turner** (Уильям Тернер); **Etty** (Уильям Этти), **Burne-Jones** (Эдвард Берн-Джонс); **Beardsley** (Обри Бердсли), **Arthur Rackham** (Артур Рэкэм), и **Lowry** (Лоренс Лаури). Необходимо отметить, что перечисленные английские художники различаются по степени известности широкой публике, а также то, что в списке отсутствуют Томас Гейнсборо и Джон Констебль, художники получившие мировое признание.

Известно, что кроме самих имен собственных в аллюзивной функции могут выступать образованные от них прилагательные. В указанных словарях представлены в подавляющем большинстве исходные формы прецедентных имен. Однако в современном английском языке отыменные аллюзивные прилагательные представляют собой особую разновидность прецедентных имен, которые демонстрируют значительную вариативность

словообразовательных (суффиксальных) моделей и отличаются высокой частотой употребления в разных типах литературного дискурса [5]. Большой интерес в связи с этим представляет словарь-справочник употребления аллюзивных прилагательных в англоязычных СМИ, созданный известным писателем и филологом Филипом Гуденом [9]. Анализ данных этого источника показал, что в нем приводится значительно больше прилагательных, восходящих к именам художников, чем в упомянутых выше словарях аллюзий, причем половину прецедентных имен составляют имена английских художников: Hogarthian (Hogarth), Blakean (Blake), Constable-like (Constable), Turneresque (Turner), Batemanesque (Bateman), Beardsley-esque (Beardsley), Baconian (Bacon) Lowryesque (Lowry). Из американских художников представлены Хоппер и Уорхол – Hopper-esque (Hopper) и Warholian (Warhol). Итальянские художники представлены одним именем Piranesian (Piranese). Также присутствуют аллюзивные прилагательные, образованные от имен нидерландских, голландских, испанских, французских и бельгийских художников: Bosch-like (Bosch), Rubenesque (Rubens), Rembrandtesque (Rembrandt), Daliesque (Dali), Renoiresque (Renoir) и Magritte-like (Magritte). Можно видеть, что преобладают прилагательные с суффиксом –esque (9 случаев). Имеются пять случаев использования суффикса an/ian, а также три употребления суффиксоида -like. Прилагательные, образованные с помощью других суффиксов, а именно, -ic, -ish, -ite, отсутствуют.

Таким образом, словари аллюзий демонстрируют преобладание имен художников итальянской живописи, как родоначальников европейского искусства, а также представителей национальной английской художестве нной школы. Можно отметить характерную особенность языка СМИ, а именно, широкое использование прилагательных, образованных от имен англо-американских художников [9].

Учитывая результаты анализа словарей, на втором этапе работы нами были проанализированы реализации имен итальянских и английских художников и образованных от них прилагательных на материале современной британской литературы. При анализе материала принималось во внимание наличие/отсутствие семантического переноса, что позволило выделить три основные модели использования имен художников: 1) фактическое упоминание имени художника без смыслового переноса; 2) метонимический перенос и 3) метафорический перенос (аллюзия).

Рассмотрим каждую из этих трех категорий на материале примеров из современной британской литературы.

1. Фактическое упоминание имени художника.

За исключением романов художественно-биографического жанра, посвященных тому или иному художнику, имена живописцев упоминаются в современной романистике сравнительно нечасто и главным образом в следующих контекстах: при описании интерьеров английских домов, художественных выставок и аукционов. Нужно отметить, что перечень имен, встречающихся в исследованных нами литературных произведениях, значительно отличается от данных словарей. В примере 1 из исторического романа Джулиана Феллоуза «Белгравия», имя шотландского художника Дэвида Уилки упоминается в связи с «его» портретом вымышленного персонажа. Для достижения наибольшего правдоподобия автором дается отсылка к знаменитой картине Уилки, на которой художник изобразил молодую королеву Викторию, впервые возглавляющую заседание государственного совета (картина была написана в 1838 году называется «The First Council of Queen Victoria»). С помощью этой аллюзии автор вызывает в воображении читателя образы его картин и манеру письма, что позволяет «увидеть» портрет героя романа. **Пример 1.** There was a good chimney piece of Carrara marble and, above it, **a portrait of** her husband **by David Wilkie** which James was proud of, even if **Wilkie** might not have been. It was painted the year before he produced **his famous picture of the young Queen at her first Council meeting**, which James was sure must have put up **Wilkie**'s price [FJB, 44].

Рассмотрим еще один пример, в котором приводится имя знаменитого английского

художника Джона Констебля и название его картины **Hay Wain** («Телега с сеном»). **Пример 2.** He could picture it now, the dun-coloured carpet in the hall, the sitting room with two walls papered in pink stripes, the other two with huge clusters of roses, the hard sofa and two chairs with their grubby covers, the small reproduction of **Constable's Hay Wain**, hung too high to be comfortably seen and placed in incongruous proximity to the ubiquitous print of a yellow-faced Chinese girl, the old-fashioned, wall-mounted gas fire [JPDD, 16] Выбор картины не случаен – она имеет символический смысл для англичан как воплощение патриархальной сельской Англии. В данном случае автор с горечью пишет о том, что маленькую репродукцию этой картины, повешенную слишком высоко, затмевает плакат с «вездесущим» изображением китаянки **(the ubiquitous print of a yellow-faced Chinese girl).** Писательница дает краткое описание этого портрета, что позволяет опознать как картину русского по происхождению художника Владимира Третчикова, жившего в Китае, а затем в Южной Африке. Написанная в 1951 году, эта картина приобрела необыкновенную популярность в Великобритании благодаря дешевым репродукциям. В данном примере можно видеть, что фактическое упоминание имени английского художника и названия его картины приобретает символический смысл в соседстве с аллюзивной отсылкой к произведению иной, чуждой, культуры.

Приведем несколько примеров фактического упоминания итальянских художников в ситуации посещения персонажами художественных галерей. Здесь доминируют самые знаменитые имена, зафиксированные словарями. В **примере 3** приводится шутливый диалог между молодоженами, приехавшими в Рим провести медовый месяц. Имена **Leonardo da Vinci** (**Леонардо да Винчи)** и **Michelangelo** (**Микельанджело)** упоминаются в метонимическом значении «картины, творения» художников, причем тут же дается поясняющий комментарий: **the works of** arguably **the two greatest artists who've ever lived**, направленный, скорее всего, на читателя. Муж, по образованию искусствовед, но по роду деятельности – детектив, замечает, что ему более интересен **Караваджо (**'I'm more of a **Caravaggio** man, myself), намекая на криминальный эпизод в жизни художника, который был уличен в убийстве и осужден на изгнание. Употребление имени в «a **Caravaggio** man» выходит за рамки фактического упоминания и служит примером аллюзивного использования имени художника, о котором речь пойдет в разделе 3. Таким образом, за «простым» упоминанием имен художников мы видим их произведения в обобщенном смысле, комментирующий текст и аллюзию. Образное содержание этого фрагмента оказывается весьма насыщенным интермедиальными кодами. **Пример 3**. "So when do we get to see **Da Vinci** and **Michelangelo**?" "Patience, caveman. We still have another week to view **the works of** arguably **the two greatest artists who've ever lived**.' 'I'm more of a **Caravaggio** man, myself [AJH]. В **примере 4** имя художника Боттичелли упоминается как эталон в восторженном монологе экзальтированной англичанки, по мнению которой современные флорентийцы так красивы, словно сошли с полотен художников эпохи Ренессанса. В ее восприятии искусство сливается с реальностью и ей кажется, что Боттичелли мог бы поместить их изображения в одну из своих картин. **Пример 4**. "And the men and women!" Antonia continued. "Look at them. So handsome. We are surrounded by people who **could have walked** out of a **Renaissance** painting, don't you think? **Botticelli could have placed them in one of his paintings** – he really could (MCSI, 271). Можно говорить, что здесь упоминание имени художника, картины которого являются общепринятым эталоном красоты, приобретает характер эстетической оценки и является имплицитно выраженной аллюзией.

Рассмотренные фактические упоминания имен художников несут определенный символический смысл и используются писателями для передачи дополнительного невербального смысла. Можно отметить, что «простые» упоминания сочетаются с образными средствами, что позволяет читателю глубже проникнуть в замысел писателя.

2. Метонимический перенос.

В предыдущем разделе мы столкнулись с метонимическим употреблением имени

собственного в переносном значении – «творчество художника». Значительно чаще в художественных текстах встречается метонимический перенос имени на его произведение со значением «картина кисти данного художника» или «любая из картин данного художника». При этом имя собственное обязательно употребляется с артиклем (неопределенным или определенным), а также в форме множественного числа, что, как отмечалось ранее, позволяет некоторым исследователям [2], считать признаками перехода в класс имен нарицательных. В приведенном ниже отрывке из повести Джона Фаулза «Башня из черного дерева» дается описание коллекции картин, в котором используются разнообразные языковые способы наименования картин без указания конкретных названий. Герой романа, сам художник и знаток искусства, приехавший к знаменитому авангардисту Бресли, осматривает собранную им коллекцию картин других художников и легко определяет авторство каждой из них, давая некоторым оценку **a splendid Jawlensky,** датируя другие **an early Bonnard**, **an early Matisse.** Писатель использует для атрибуции имя художника как определение **a Nevinson drawing,** а также «сокращенный», метонимический вариант – **a Derain** и др**.** Соответственно, имя приобретает значение «картина, которую можно/нужно определить как принадлежащую данному художнику». Разнообразие имен и их метонимическое использование создает атмосферу художественной элитарности, уникальности. **Пример 5.** Inside the long room there was only one example of Breasley's own work, but plenty else to admire. The landscape was indeed **a Derain**, as David had guessed. Three very fine **Permeke** drawings. **The Ensor** and the **Marquet**. **An early Bonnard**. A characteristically febrile pencil sketch, unsigned, but **unmistakably Dufy**. Then **a splendid Jawlensky** (how on earth had he got his hands on that?), **an Otto Dix** signed proof nicely juxtaposed with **a Nevinson drawing**. **Two Matthew Smiths**, **a Picabia**, a little flower painting that must be **an early Matisse**, though it didn't look quite right there were those, and they were outnumbered by the paintings and drawings David couldn't assign [FJET].

В примере 6 метонимические переносы передают другое значение, а именно, «любая картина данного художника». В данном случае описывается галерея живописных подделок, в которой выставлены на продажу мастерски сделанные копии мировых шедевров. Покупателями этого салона являются достаточно состоятельные люди, которые не могут приобрести оригиналы, но из соображений престижа готовы купить весьма дорогостоящие копии, которые не всякий искусствовед сможет отличить от оригиналов. В отличие от этих любителей «искусства», герой романа отмечает, что он охотнее приобрел бы за те же деньги любую оригинальную картину современных художников – **a Mary Fedden**, **a Ken Howard** or **an Anthony Green. Пример 6**. As they strolled around the ground floor, William was surprised by how convincing some of the fakes were. If you wanted to own **a Picasso**, **a Matisse** or **a Van Gogh**, it could be yours for under a thousand pounds. Even **Hockney's A Bigger Splash** was on display, a print of which hung on his bedroom wall. But as they stood in front of **a Rothko** that might even have fooled an expert, he told Beth that he'd still rather have **a Mary Fedden**, **a Ken Howard** or **an Anthony Green** for about the same price [AGNV].

Имена художников в метонимической функции обозначения картины нередко служат основой для аллюзивного сравнения в значении «типичная для данного художника» картина, как в примере 7, где нет указаний относительно авторства, но констатируется сходство (**looked like a Turner).** Там, где авторство картины известно, используется «полная» форма **the portrait of a young girl by Lawrence. Пример 7**. The combination of flickering flames and gleaming leather bindings, as well as some excellent pictures – a large seascape that **looked like a Turner** and **the portrait of a young girl by Lawrence** among them – gave a warmth notably lacking elsewhere in the house [FJPP].

Нельзя не отметить и иное использование метонимического переноса имени художника – не на его произведение, а на художественное событие, мероприятие, носящее его имя. В примере 8 речь идет о конкурсе имени Тернера – The **Turner** Prize. Премия была утверждена в 1984 году в память У. Тернера, который, как считается, высказывался о

необходимости создания конкурса для продвижения творческой молодежи Британии. Наименование “the **Turner”** относится к разговорному стилю речи. Известно, что в этом конкурсе нередко побеждают произведения, не находящие понимания у широкой публики, что и демонстрирует пример 8. **Пример 8**. “You see, there’s an awful lot of snobbery in the art world, Look at the people who win the prize, what’s it called – the **Turne**r. Pretentious rubbish. Empty rooms. Piles of rock [MCSE, 150].

В отличие от метонимического наименования картин, где возможно употребить как неопределенный артикль “a” (a Turner – одна или любая картина Тернера), так и определенный “the” (the Turner – конкретная картина, о которой шла речь ранее), в данном случае сохраняется обязательный элемент первоначального названия – определенный артикль, как и в названиях художественных галерей и музеев, содержащих имя собственное, например, the Tate (the Tate Gallery), the Fitzwilliam (the Fitzwilliam Museum).

3. Метафорический перенос (использование имени художника в качестве аллюзии).

В разделе 1 мы уже видели пример использования имени художника в функции аллюзивного эпитета (a **Caravaggio** man). В литературных текстах достаточно часто встречаются компаративные аллюзивные обороты, в которых для сравнения используются словосочетания, содержащие имя художника, как в примере 9. **Пример 9**. Here were the Universities and the Church of England kissing one another in righteousness and peace, **like** the **angels** in a **Botticelli Nativity**: very exquisitely robed, very cheerful in a serious kind of way, a little mannered, a little conscious of their fine mutual courtesy [SDL, 332]. Словосочетание «a **Botticelli Nativity»,** (картина Боттичелли «Рождение Христа»), используется для создания аллюзивного сравнения, основным элементом которого являются изображенные на заднем плане фигуры ангелов и людей, поцелуй которых символизирует единство божественного и земного. Разумеется, для правильного понимания аллюзии читающий должен быть хорошо знаком с картиной во всех ее деталях и суметь соотнести с ней вербальное описание встречи между университетскими властями и представителями англиканской церкви, происходящей в Оксфорде.

В следующем примере мы встречаем аллюзивное сравнение девушки с ангелом на картине Боттичелли – прекрасное лицо овальной формы, но не блещущее умом. **Пример 10**. 'Beautiful. Very fair, with a face **like** a **Botticelli** angel – smooth, oval, unintelligent [JPDU, 11]. Сравнение с ангелом, а не с женской фигурой на картине Боттичелли, оказывается неожиданным и стимулирует новое обращение к творчеству художника.

Аллюзии на женские персонажи Боттичелли в британском художественном тексте не редкое явление – напротив, они существуют в виде определенных стереотипов, основными чертами которых являются огромные серо-голубые миндалевидные глаза, бледное лицо, длинные светлые волосы, таинственность, нежность, отсутствие сентиментальности. Интересно, что за аллюзией The **Botticelli** face, **a Botticelli** beauty обычно следует подробное описание, как в примерах 11 и 12. **Пример 11.** The **Botticelli** face; grey-violet eyes. The eyes especially were beautiful; very large, their ovals faintly twisted, a cool doe’s eyes, almond eyes, giving a natural mystery to a face otherwise so regular that it risked perfection [FJM, 76]. Примечательно, что писатель использует в примере 12 двойную аллюзию – на Боттичелли и на прерафаэлитов, для которых итальянский художник был источником вдохновения. **Пример 12**. She had, yes, I suppose **a Botticelli** beauty: long fair hair, grey-violet eyes. But that makes her sound too pale, too **Pre-Raphaelite**. She had something that is gone from the world, from the female world. A sweetness without sentimentality, a limpidity without naivety [FJM, 55].

В современную эпоху высоких технологий воспроизведение изображений и передача их на расстояние способствует тому, что изобразительное искусство становится ближе рядовому человеку; беда заключается в том, что существование копий, репродукций и прочих массовых изображений великих картин приводит к известной девальвации искусства, к восприятию его «из вторых рук», что иллюстрирует пример 13. **Пример 13**. With her dark hair and sea green eyes, she was **the image of Botticelli’s *Flora***, whose features adorned the back

of a hand mirror at Buckshaw that Father had once given Harriet [BA, 14].

В исследованном нами материале преобладали аллюзии, выраженные исходными именами художников, однако были также выявлены случаи использования отыменных прилагательных. В целом можно отметить, что в художественном тексте отыменные прилагательные, образованные от имен сферы искусства, встречаются сравнительно редко в отличие от публицистических и искусствоведческих текстов, где они широко встречаются как в прямом, так и в аллюзивном значении. В примере 14 представлен отрывок из такого публицистического текста, в котором прилагательные **Botticelli-like и Botticellian** используются для описания впечатления от картины английской художницы Эвелин де Морган. **Пример 14.** This house is a muddle. Again I was impressed by the **Botticelli-like** portrait painted by Mrs de Morgan. The technique and the lavish gold are deliberately **Botticellian** [LMJ, 240]. Автор фрагмента подмечает сходство стилистики художницы с манерой Боттичелли и дает высокую оценку ее произведению.

В художественном тексте отыменные прилагательные встречаются относительно редко, при этом прилагательные на -esque и -ian наиболее частотны и выполняют аллюзивную функцию высокой эстетической оценки, как в примере 15, в котором дается оригинальное двойное сравнение Петербурга: не просто с Венецией, что является стереотипом, а с Венецией, изображенной на картинах Тернера. **Пример 15**. The buildings, painted in green and white, are in the classical style, simple at heart and yet highly embellished, their walls caked with baroque pilasters and elaborate window frames. The roofs are verdigrised copper, and the facades run on and on, a **Turneresque** battery of **Venetian** palaces overlooking the waterless water [BM, 270]. Прилагательные на -ish встречаются крайне редко и несут в себе элемент отрицательной оценки, как в примере 16, который иллюстрирует употребление прилагательного **Turnerish** в значении «в стиле Тернера» с элементом отрицательной оценки для описания картины, которую написал художник, подражавший Тернеру. **Пример 16.** I can only assume he was trying for a **Turnerish effect**, for there was a jagged red smear in the middle, surrounded by black – but it entirely lacked **Turner's** lucidity and brilliance [WJ, 399].

Таким образом, заключая рассмотрение имен художников в произведениях современной британской литературы, можно сделать некоторые выводы. Так, можно выделить основные типы включения имен знаменитых художников в структуру текста: фактическое упоминание, метонимический перенос имени художника на его произведения, а также метафорический перенос с образованием аллюзии. При этом круг имен художников, упоминаемых авторами художественных произведений, значительно шире, чем список имен, представленных в словарях аллюзий. Аллюзии могут реализоваться как сравнения и эпитеты, причем последние выражаются как исходными именами, так и отыменными прилагательными. Контекстуальный анализ показал, что так называемые фактические упоминания имен художников нередко содержат аллюзивные образные компоненты. Метонимические переносы имени художника на его произведения придают имени новое значение уникального и неповторимого творения художника. В каждой из упомянутых функций имена художников действуют как интермедиальные коды, актуализируя в восприятии читателя произведения изобразительного искусства, вызывая стремление глубже понять замысел писателя через осмысление взаимодействия вербального описания и невербальных образов.

Список источников литературных примеров (с сокращениями)

AGH – Archer Geoffrey Hidden in Plain Sight https://archive.bookfrom.net/archer-jeffrey/page,8,568319-hidden_in_plain_sight.html

AGNV – Archer Geoffrey Nothing Ventured https://archive.bookfrom.net/jeffrey-archer/page,10,493479-nothing_ventured.html

BA – Bradley Alan The Weed that Strings the Hangman's Bag Bantam Books, 2010. 364pp.

BM – Bradbury M. To the Hermitage. London: Picador, 2000, 498 pp.

FJB – Fellowes Julian Belgravia. London: Orion, 2011, 411 pp.

FJPP – Fellowes Julian Past Imperfect https://royallib.com/book/Fellowes_Julian/Past_Imperfect.html

FJET – Fowles John The Ebony Tower https://www.bookfrom.net/john-fowles/39006-the_ebony_tower-short_stories_-_john_fowles.html

FJM – Fowles John The Magus, London: Vintage, 2004. https://royallib.com/book/Fowles_John/The_Magus.html

JPDD – James P.D. https://royallib.com/book/James_P/Devices__Desires.html

JPDUJamesP.D.https://royallib.com/book/James_P/An_Unsuitable_Job_For_A_Woman.html

LMJ – Lees-Milne, J. Caves of Ice: Diaries 1946-1947. London: Michael Russell, 2004

MCSI – Mc Call Smith Alexander The Importance of Being Seven. Abacus, 2010, pp. 364

MCSE – Mc Call Smith Alexander Espresso Tales. London: Abacus, 2009, 342 pp.

SDL – Sayers Dorothy L. Gaudy Night. London: Hodder&Stoughton, 2016. 504 pp.

WJ – Wilson James. The Dark Clue. A novel of Suspense.London: Faber&Faber, 2001. 468 pp.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.С. Основные критерии классификаций аллюзий в художественной литературе / М.С. Алексеева // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики СПб. – 2017. – № 1 (57) – С. 27–31. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-kriterii-klassifikatsiy-allyuziy-v-angloyazychnoy-hudozhestvennoy-literature (дата обращения: 06.06.2021).

2. Леваева, Л.В. Процесс перехода имен собственных в имена нарицательные / Л.В. Леваева // Вестник ВУиТ. – 2010. – № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-perehoda-imen-sobstvennyh-v-imena-naritsatelnye (дата обращения: 03.11.2019).

3. Наумова, Т.М. Аллюзивные и прецедентные антропонимы в составе британского лингвокультурного концепта beauty / Т.М. Наумова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 10-1 (76). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/allyuzivnye-i-pretsedentnye-antroponimy-v-sostave-britanskogo-lingvokulturnogo-kontsepta-beauty (дата обращения: 03.11.2019).

4. Орехова, Е.Н. Особенности использования прецедентных имен американским лингвокультурным сообществом (по генетическому признаку) / Е.Н. Орехова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2010. – № 3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-pretsedentnyh-imen-amerikanskim-lingvokulturnym-soobschestvom-po-geneticheskomu-priznaku (дата обращения: 03.11.2019).

5. Панасюк, И.В. Аллюзивные прилагательные как маркеры культурных ценностей в британской прозе // Ценностная картина мира англоязычного социума. Под общей редакцией Е.Г.Хомяковой / И.В. Панасюк. – Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2019. – С. 170–189.

6. Седых, Э.В. К проблеме интермедиальности / Э.В. Седых // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2008. – № 3-2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-intermedialnosti (дата обращения: 15.06.2021).

7. ODA – Oxford Dictionary of Allusions. Andrew Delahunty et al. (eds). Oxford: OUP, 2005, 472 p.

8. FFDA – The Facts on File Dictionary of Allusions Martin H. Manser (ed.), NY, 2009, 532 p.

9. GPND – Philip Gooden. Name Dropping. A No-nonsence Guidebook. London, 2008, 224 pp.

Материал поступил в редакцию 30.06.21

NAMES OF GREAT ARTISTS AS INTERMEDIAL CODES (BASED ON MODERN BRITISH FICTION)

I.V. Panasyuk, Candidate of Science of Philology, Assistant Professor
(Saint Petersburg), Russia

Abstract. *The aim of the paper is to study precedent proper names of great artists as intermedial codes in modern British fiction. Analysis of the material has shown that novelists use these proper names in their straight sense as well as metonymically and metaphorically (as allusions).*

Keywords*: precedent names, great artists, intermediality, allusion, context, British fiction.*

Linguistic Theory
Теория языка

УДК 8

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О.Л. Ларина[1], З.А. Леонова[2]
[1] кандидат филологических наук, [2] старший преподаватель
Южный федеральный университет (Ростов на Дону), Россия

Аннотация. *В данной статье рассматриваются способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка по учебнику «English», 10-11 класс (авторы: В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова, И.П. Костина, О.В. Дуванова, Е.В. Кузнецова, Ю.Н. Балабардина).*

Ключевые слова: *коммуникация, социокультурная компетентность, английский язык.*

Социокультурная компетенция – компонент коммуникативной компетенции; совокупность знаний о реалиях страны изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка; умение применять эти знания в практике общения и соблюдать специфические обычаи, нормы этикета, правила и стереотипы
поведения.

Социокультурная компетенция является одним из главнейших элементов коммуникативной компетенции, способствуя взаимодействию в условиях современного поликультурного мира. В теории межкультурной коммуникации наибольшее значение придается концепту социокультурной компетенции, так как в социокультурном развитии учащихся осуществляется соизучение родного языка и родной культуры, иностранных языков и культур других народов, развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. К социокультурной компетенции относят три вида знаний: лингвострановедческие (знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения), социально-психологические (предполагают владение национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культу-ре), культорологические (знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры). Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию.

Нами был проанализирован учебник, используемый на уроках английского языка в 10 классе в общеобразовательной школе – «English», 10-11 класс (В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова, И.П. Костина, О.В. Дуванова, Е.В. Кузнецова, Ю.Н. Балабардина).

В каждом разделе данного учебника представлены разнообразные задания на формирование социокультурной компетенции учащихся.

© Ларина О.Л., Леонова З.А. / Larina O.L., Leonova Z.A., 2021

В методике под заданием понимается единица учебного процесса, направленная на достижение учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризуется заданной степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей. В обучение иностранному языку на уровнях, стремящихся к выработке профессиональных компетенций, преимущество отдается заданиям как форме учебной деятельности. Упражнение как структурная единица методической организации материала уже, чем задание. Целью упражнения может быть многократная рецепция и воспроизведение речевого действия с разным языковым наполнением, но всегда осознаваемым как необходимое условие успешной тренировки. В отличие от упражнений задания полноправно включаются и в организационные моменты занятия, и в объяснение учебного материала, и в педагогическую рефлексию. Задание может включать одновременно несколько упражнений (Скиэн 2000: 27).

Первый раздел

В данном разделе How Different the World Is учащиеся знакомятся с географическими особенностями США, Великобритании, Австралии и России. Географические сведения об этих странах позволяют определить характер их влияния на образ жизни людей, особенности становления национального характера. Сравнение географического положения, образа жизни в англоязычных странах со своей страной способствует более глубокому осознанию учащимися родной культуры, пониманию особенностей образа жизни и причин возникновения стереотипов о людях англоязычных стран и своей страны, формированию чувства гордости за свою страну, родную культуру.

В учебнике предложены задания на формирование таких социокультурных умений, как умение опери-ровать знаниями, касающимися географических особенностей, политических реалий страны изучаемого языка.

Учащиеся выполняют задания, которые способствуют пониманию содержания текстов лингвострано-ведческого характера, поиску нужной информации и умению использовать полученные данные в различных видах речевой деятельности.

Второй раздел

Во этом разделе Western Democracies. Are they democratic? учащиеся знакомятся с двумя образцами западных демократий: британской (конституционная монархия и парламентская демократия) и американской (президентская / федеральная республика или конституционная демократия). Учащиеся также знакомятся с основами политического устройства России. При этом не ставится задача всеобъемлющего охвата всех сторон политического устройства этих стран, а делаются акценты на тех деталях, которые помогут школьникам понять суть демократического устройства государств. Старшеклассники изучают один из лучших образцов сатиры, отрывок из всемирно известной книги Джорджа Орвелла «Скотский хутор», впервые опубликованной в 1945 году, а также интересные факты, связанные с институтами власти в этих странах.

Можно выделить следующие задания, направленные на развитие социокультурной компетенции в старших классах:

– What functions do the representatives of power perform?

1. A. The queen votes on the bills.
   B. The Queen signs the bills.
2. A. The Queen has mostly representative functions.
   B. The Queen rules the country in fact.
3. A. The government represents the legislative branch of power.
   B. The government represents the executive branch of power.
4. A. The Cabinet is responsible for government policies.

B. The Cabinet Ministers revise bills from Parliament.
5. A. Parliament represents the legislative branch of power.
B. Parliament represents the executive branch of power.
6. A. The House of Commons controls the government.
B. The government controls the House of Commons.
7. A. The House of Lords has the power to delay bills for one year.
B. The House of Lords opposes the decisions of the House of Commons.
8. A. The Cabinet coordinates the work of government departments.
B. The Cabinet makes laws.

Третий раздел

В третьем разделе What is hot with the young generation? учащиеся получают знания о молодежных течениях различных направлений, популярных среди молодежи и оказывающих на нее влияние, современных музыкальных направлениях, обсуждают молодежные течения, субкультуры популярные в России, учатся видеть сходства и различия между молодежью своей страны и страны изучаемого языка, получают представление о музыкальных молодежных фестивалях, об отношении различных слоев населения к молодежным группам, организациям, их взглядам и убеждениям. В качестве аутентичного источника используется отрывок из произведения Buddy's Song современного английского автора Nigel Hinton, описание популярной субкультуры Teddy Boys.

Четвертый раздел

В этом разделе Is it easy to be young? в социокультурном аспекте учащиеся продолжают изучать жизнь своих зарубежных сверстников в Великобритании, США и Канаде. Они узнают о том, как социально- экономические, политические, личные права, провозглашенные Конвенцией ООН по правам детей, реализуются в этих странах, как подростки относятся к своим гражданским правам и обязанностям, какие проблемы у них возникают, как относятся взрослые к проблемам молодежи. Ученики знакомятся с особенностями межличностных отношений юношей и девушек в странах изучаемого языка, развивают умение извлекать культурологическую информацию из прочитанного текста, переводят высказывания зарубежных сверстников о проблемах молодежи, обсуждают особенности речевого этикета в странах изучаемого языка и требования соблюдения норм поведения с учетом национальных особенностей. Эта проблематика помогает сформировать у учащихся понятие гражданственности, что включает в себя не только знание своих прав, но и осознание своих обязанностей по отношению к окружающим, обществу, государству, воспитание гражданской ответственности за свое поведение и поступки.

Пятый раздел

В пятом разделе учебника Is the system of social welfare fair? учащиеся получают представление о системе социального обеспечения населения, о проблемах системы здравоохранения, об условиях жизни престарелых людей, безработных и ветеранов – инвалидов войны в Великобритании, США, некоторых европейских странах и России. Учащиеся рассматривают понятие «государство всеобщего благосостояния», а также различные точки зрения на возможности и закономерности существования таких государств, сравнивая системы социального обеспечения граждан в России и в стране изучаемого языка. Таким образом, у учащихся формируется мировоззрение, потребность и способность понимать чужие точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы общества, развивается чувство патриотизма, уважительного отношения к пожилым людям, сострадания к безработным, бездомным, инвалидам.

Шестой раздел

В разделе What helps you to enjoy yourselves? учащиеся получают информацию об истории развития кинематографа в Великобритании, США, Австралии и России; об известных актерах, режиссерах и продюсерах; американской системе классификации фильмов, а также об истории развития театрального искусства в Англии, ее великих актерах и театрах. Учащиеся слушают и читают отрывки из произведений британских писателей, газетные и журнальные статьи о кино. В процессе обсуждения сравнивают русские и зарубежные фильмы. У учащихся формируется уважительное отношение к чужому мнению, чужой культуре, более глубокое осознание своей культуры, развивается чувство сопричастности к мировой истории, к памятникам литературы и искусства, формируется потребность в приобщении к мировой культуре, потребность понимать чужую точку зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничества при различиях во взглядах и убеждениях.

Седьмой раздел

В последнем разделе Inventions that shook the world ученики знакомятся с выдающимися изобретениями и изобретателями англоговорящих стран, а также с достижениями, которые используются в повседневной жизни, узнают о великих изобретениях российских ученых, что способствует формированию у учащихся чувства гордости за достижения своих соотечественников.

Вывод

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проанализированный учебник содержит материалы страноведческого характера, которые позволяют обеспечить реализацию социокультурного компонента. Разнообразный культурологический материал учебника обеспечивает формирование социокультурной компетенции старшеклассников, предлагая информацию о культуре страны изучаемого языка, развивает умения учащихся представлять свою страну. Старшеклассники учатся строить речевое и неречевое поведение с учётом особенностей культуры страны изучаемого языка. Учебный материал представлен и отрабатывается в упражнениях, моделирующих ситуации реального повседневного применения языка. Тема каждого раздела рассматривается с разных позиций, что даёт возможность найти наиболее интересное индивидуальное задание для каждого учащегося. Предлагаемая в них тематика и лексика, отобранная в соответствии с возрастными особенностями учащихся, их интересами и потребностями, находит свое отражение в текстах лингвострановедческого и социокультурного характера. Тексты предоставляют сведения о географическом положении страны изучаемого языка, о политическом устройстве, о национальных особенностях характера британцев и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азнаурова, З.С. Нормы речевого общения, языковая и коммуникативная компетенция. Нормы человеческого общения: тез. докл. межвуз. науч. конф. / З.С. Азнаурова. – Горький: ГГПИИЯ, 1990. – 208 с.

2. Алпатов, В.М. Лингвострановедческие задачи / В.М. Алпатов. – М.: Просвещение, 1983. – 231 с.

3. Анашкина, И.Я. Язык и культура. Культурно-аксиологический подход / И.Я. Анашкина. – М.: Русский язык, 1994. – 120 с.

4. Антипов, Г.А. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских. –Новосибирск: Наука, 1989. – 197 с.

5. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

Материал поступил в редакцию 08.07.21

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT ENGLISH LESSONS

O.L. Larina[1], Z.A. Leonova[2]
[1] Candidate of Philological Sciences, [2] Senior Lecturer
Southern Federal University (Rostov-on-Don), Russia

Abstract. *This article discusses the ways of forming socio-cultural competence in English lessons according to the textbook "English", grade 10-11 (authors: V.P. Kuzovlev, N.M. Lapa, E.Sh.Peregudova, I.P. Kostina, O.V. Duvanova, E.V. Kuznetsova, Yu.N. Balabardina).*

Keywords: *communication, socio-cultural competence, English.*

УДК 8

ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Д.О. Сорокина, старший преподаватель
Московский государственный педагогический университет, Россия

Аннотация. *В данной статье идет речь о компетентностном подходе в системе иноязычного образования, о социокультурной компетенции и социокультурном компоненте содержания обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы. В настоящее время актуальной является проблема преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию.*

Ключевые слова: *компетенция, изучение иностранного языка, преподавание.*

Введение

Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время актуальна. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Исследования вопроса соизучения культуры и языка обусловлены большим интересом методистов к их взаимосвязи. Несмотря на наличие целого ряда научных работ, исследования продолжают оставаться недостаточно разработанными в общетеоретическом плане и в прикладных аспектах.

Анализ проблемы доказывает, что традиция соизучения языка и культуры зародилась в недрах прямого метода, среди представителей «движения Реформы» (Sweet 1906: 54; Vietor 1902: 56). Именно они впервые указали на то, что каждый язык отражает разное мировоззрение и у каждого народа своя система понятий, ценностей, с которыми необходимо знакомить учащихся. В дальнейшем идеи соизучения языка и культуры нашли свое отражение в работах зарубежных ученых первой половины XX века Ш. Швейцера и Э. Симано (Schweitzer, Simonet 1921: 45), О. Есперсена (Espersen 1925: 78) и Ч. Хендшина (Handscin 1940: 90). Поиск путей для взаимосвязанного обучения языку и культуре ведут многие ученые А.Л. Бердичевский, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Г. Тер-Минасова, Н.В. Барышников.

Вторая половина XX века характеризуется усилением внимания к языку как особому знанию о мире. Это способствует объединению таких научных дисциплин как лингвистика, методика, культурология и этнопсихология, объектом изучения которых становится межкультурная коммуникация, условия и закономерности формирования «вторичной языковой личности».

В современной методике обучения иностранным языкам вопросы со-изучения языка и культуры все чаще описываются с позиций социокультурной компетенции. Понятие «социокультурная компетенция» прочно вошло в теорию и практику преподавания иностранных языков. Отсутствие навыков социокультурной компетенции может значительно затруднить процесс общения.

Компетентностный подход в системе иноязычного образования

Система образования в России кардинально меняется. Такие качества личности, как мобильность, целеустремленность, решительность, ответственность, способность

© Сорокина Д.О. / Sorokina D.O., 2021

усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать успешную коммуникацию с другими людьми становятся востребованными. Ученые и педагоги стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами.

Выделяют 3 этапа становления компетентностного подхода в образовании:

– первый этап (1960-1970 гг.) – в научный аппарат введена категория «компетенция», созданы предпосылки разграничения таких понятий, как компетенция и компетентность.

– второй этап (1970-1990 гг.) – в теории и практике обучения иностранному языку используются такие категории, как компетенция и компетентность, формируется профессионализм в управлении, в обучении общению. В этот период ученые исследуют компетенции, выделяя от 3 до 37 их видов.

– третий этап (1990 г.) развитие компетентностного подхода, значим тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования (Зеер, Павлова, Сыманюк 2005: 65).

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Байденко 2004: 176). К числу таких принципов относятся следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, мировоззренческих, политических и иных проблем.

– смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание
образования.

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения (Байденко 2004: 126).

С позиций компетентностного подхода формирование ключевых компетентностей у учащихся становится основным результатом образовательной деятельности. Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (Ожегов 1936: 93). В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости (Болотов, Сериков 2003: 43).

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учащихся, достаточный для успешного решения проблем во всех сферах деятельности. Целью школы является формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями понимаются способности учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них задач (Галямина 2005: 42).

Уроки иностранного языка – благодатная почва для формирования всех ключевых компетенций, а не только предметно-коммуникативных. Для формирования самостоятельной личности, умеющей оперировать полученной информацией, в ходе каждого урока

необходимо обеспечивать возможность самообразования, саморазвития и самовыражения в ходе овладения теми или иными знаниями. При этом учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность выбора при выполнении заданий.

Общие цели школьного образования должны быть согласованы в учебной программе. Учитель должен в соответствии с программой планировать учебный процесс, определять темы уроков, опираясь на изложенные в ней требования и задачи. Для достижения нового качества образования необходимы изменения в учебных программах. В связи с этим выделяются некоторые подходы к составлению учебных программ – традиционный (программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга, связи между ними представлены на уровне выделения общих понятий) и компетентностный (программы по отдельным предметам рассматриваются как элементы образовательной программы школы).

«Компетенция» и «компетентность»

Внутри компетентностного подхода можно выделить два основных понятия: «компетенция» и «компетентность». В ходе анализа работ по проблемам компетентностного подхода можно сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одинаковом контексте. По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов полагает, что компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях». А.М. Аронов определяет компетентность, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность», П.Г. Щедровицкий – как «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности». О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности». И.А. Зимняя трактует компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». А.В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность», предлагая их следующие определения:

– компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

– компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. В состав ключевых компетенций должны войти универсальные компетенции, овладение которыми необходимо учащемуся для дальнейшего обучения, собственного развития, жизненной самореализации, независимо от уровня его обучения, развития и профессии, которую он выберет. Список компетенций воспроизводит некий перечень основных видов деятельности человека. Одной из центральных проблем для обновления содержания образования является проблема отбора универсальных компетентностей.

На основе главных целей общего образования А.В. Хуторской определяет перечень универсальных образовательных компетенций:

– ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, которые связаны с ценностными ориентирами учащегося, его способностью понимать окружающий мир.

– общекультурные компетенции. Учащийся должен быть хорошо осведомлен,

обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры.

– учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, которая включает элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

– информационные компетенции. При помощи реальных объектов и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

– коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми.

– социально-трудовые компетенции. Владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей.

– компетенции личностного самосовершенствования. Направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (Хуторской 2002: 149).

Обучение иностранному языку в школе преследует основную цель: развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, то есть овладение иностранным языком как средством общения. Коммуникативная компетенция в современной методике определяется как «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразностью высказывания» (Гез 1985: 37). Она относится к предметным компетенциям, т. е. компетенциям, формирующимся в рамках учебных предметов.

Предметные компетенции вторичной языковой личности (Халеева 1989: 57) представляют собой четко разработанную систему, поскольку в течение нескольких десятилетий последовательно исследуется отечественными и зарубежными лингводидактами. В концепции Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка» выделяются два вида компетенций по иностранному языку:

– общая компетенция авербальнго уровня, представленная совокупностью знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку осуществлять речевую деятельность. Этот вид компетенции у разных авторов называется энциклопедической, социокультурной, когнитивной и пр. (Астафурова 1997: 45; Гез 1984: 76; Мильруд 2000: 87; Эк 1992: 112).

– коммуникативная компетенция вербального уровня, представленная совокупностью умений и навыков, необходимых для выполнения коммуникативных задач и включающая языковую, социолингвистическую, прагматическую составляющие.

Термин «компетенция», используемый в лингвистике и методике преподавания иностранных языков, был введен Н. Хомским в 1965 г. (Chomsky 1967: 139) при разграничении понятий компетенция (потенциальное знание языка его носителем) и перфомация (реальное умение порождения речи). Термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован социолингвистом Д. Хаймсом в более широком, чем у Н. Хомского, понимании. По его мнению, она является «одним из аспектов человеческой компетенции, обеспечивающей получение и переработку информации» (Hymes 1972: 89). Д. Хаймс утверждал, что «есть правила использования языка, без которых грамматические правила бесполезны», поскольку нужно не только знать грамматику языка, но и понимать, что сказать, кому и при каких обстоятельствах.

В 80-е годы вопросами формирования и развития коммуникативной компетенции занимались следующие исследователи: Д. Браун, Л. Бахман, М. Канале и М. Свейн, С. Савиньон и другие. Американская исследовательница С. Савиньон определяет компетенцию

как предположительную основную деятельность, а перфомацию – как практическое применение этой способности. Компетенция – это то, что мы знаем; перфомация – то, что мы делаем.

По мнению Б. Дугласа, компетенция – это «фундаментальные знания системы языка – его грамматики, лексики, всех частей языка и как эти части собрать вместе», а перфомация – это «само действие – говорение, письмо, или понимание – слушание, чтение языковых единиц» (Douglas 2000: 190). С. Страйкер рассматривает коммуникативную компетенцию в иностранном языке как «способность общаться с носителями языка в реальных жизненных ситуациях» (Striker 1997: 17).

М. Канале и М. Свейн в структурном отношении выделили 4 компонента коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, сужденческую и стратегическую, приравнивая грамматическую и сужденческую компетенции к использованию языка. Грамматическая компетенция включает знания о структуре языка. Сужденческая компетенция заключается в способности удачно связывать предложения для коммуникативных и риторических целей, образуя связанный рассказ, тогда как последние два компонента коммуникативной компетенции описывают употребление языка. Социолингвистическая компетенция заключается в способности использовать язык соответственно данной ситуации, а стратегическая компетенция относится к способности использовать предложения, перефразировки и подстановки, чтобы преодолеть недостаток знания языка и понимания (Canale, Swain 1980: 113).

Ян Ван Эк разработал одну из последних теоретических моделей коммуникативной компетенции человека, выделив следующие ее компоненты: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную, социокультурную компетенции (Van Ek 1992: 87).

Согласно анализу зарубежных лингводидактических исследований, коммуникативная компетенция является сложным, полифункциональным свойством человека, имеющим в основе способность общаться устно и письменно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации и предполагает наличие целого комплекса компонентов: лингвистического (правильное употребление лингвистических форм на иностранном языке), социолингвистического (умение взаимодействовать с собеседником), социокультурного (умение организовать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка, дискурсивного (способность связывать одно высказывание с другим в ситуации устного / письменного общения, логически излагать свои мысли), стратегического (способность преодолевать лингвистические трудности общения, используя при этом компенсирующие средства (перифразу, жесты, мимику), социального (способность и готовность к общению с другими) (Bachmanet Palmer 1987: 87; Germen 1982: 187; Lussier 1992: 38; Колесникова, Долгина 2001: 76).

Важным вопросом формирования компетенций является ее знаниевое содержание. Компетенции не могут быть сведены лишь к фактическим знаниями или к деятельностным умениям. Возникает вопрос, каким должен быть минимум, который следует знать всем молодым людям к окончанию школы, какие элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии надо включить в образование, чтобы обеспечить понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности, которые востребованы сегодня. Знания не могут оставаться академическими, этот вопрос следует решать с помощью освоения ключевых компетенций.

Социокультурная компетенция

Современный этап развития лингвистики характеризуется усилением внимания к иностранному языку как особому знанию о мире, что привело к объединению исследований таких научных дисциплин как методика, культурология, лингвистика и этнопсихология, объектом изучения которых становится межкультурная коммуникация, условия и

закономерности формирования «вторичной языковой личности» (Халеева 1989: 45).

В рамках данной проблематики осуществляется поиск путей для организации взаимосвязанного обучения языку и культуре. При помощи иностранного языка, который способен описать всё, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, обычаев, традиций, социальных норм страны изучаемого языка. Учащиеся с трудом могут понять носителей языка, а в их речи прослеживаются как грамматические, так и поведенческие ошибки.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка, т.е. формирование социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Формирование социокультурной компетенции необходимо начинать с первых же занятий. Сюда могут входить тексты, сосредоточенные на разговорной речи во всех ее основных сферах, детализирующие самые распространенные бытовые ситуации; тщательно отобранные примеры, раскрывающие основные ценности и понятия культуры изучаемого языка, а также включающие образцы правильного и неправильного использования лексики, фразеологии и грамматики данного языка. Одним из источников могут служить тексты публицистического характера, т.к. именно в них отображается не только события, происходящие в стране и мире, но и лексика, которая используется носителями языка для обозначения этих явлений.

Социокультурная компетенция предполагает:

- осознание того, что язык является не только средством познания и общения, но и формой социальной памяти, «культурным кодом нации», развитым умением сопоставлять факты языка и факты действительности;
- умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей;
- знание культуры, истории, традиций, обычаев своего народа;
- умение обнаружить регионально значимые лексемы и понимать их роль в тексте (Аркатова 2012: 49).

Исходя из специфики возрастных особенностей учащихся, Ариян М.А. выделяет следующие задачи, связанные с развитием социокультурной компетенции в общеобразовательной школе. Задачи, направленные на совершенствование качеств самого обучаемого:

1. Осознание себя в мире, в своей культуре, осознание того, что обучаемый является частью своей культуры;
2. Доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личностных свойств;
3. Понимание неприкосновенности человеческой жизни, доброта, милосердие;
4. Широта познавательных интересов, стремление и способность к самообразованию;
5. Осознание ценности общения для установления взаимопонимания, в том числе между людьми (народами) – носителями различных языков и культур.

Задачи, связанные с оптимизацией взаимодействия обучаемого с окружающим миром:

1. Умение принимать приемлемый в социокультурном плане способ речевого и неречевого поведения в условиях межкультурной коммуникации;
2. Социокультурная наблюдательность, способность строить общение в соответствии с особенностями ситуации и собеседника;
3. Осознание причастности к происходящему в семье, классе, школе, городе, стране, мире;
4. Осознание взаимосвязанности, целостности всего мира и необходимости

объединения усилий народов для решения глобальных проблем человечества (Ариян 2008: 67).

Для решения перечисленных задач и формирования социокультурной компетенции у старшеклассников потребуется такая организация педагогического процесса, при которой каждый из учащихся осознает себя активным субъектом деятельности, чей творческий потенциал востребован окружающими. Это может быть достигнуто, если используемые приемы обучения иностранным языкам:

– способны «погрузить» обучаемого в социальную среду, искусственную или естественную, обеспечить возможность выхода за границы учебной языковой среды;

– могут основываться на актуальном содержании, имеющем социальное звучание;

– имеют «открытый» характер, поощряя различные подходы к решению проблем;

– обеспечивают опыт общения, взаимодействия и широкого поиска информации;

– стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность, активное межличностное общение как условие решения задач социального характера;

– препятствуют «истощению» мотивации к изучению иностранного языка, особенно на старшем этапе, за счет «встроенности» в социокультурный контекст стран изучаемого языка (Ариян 2008: 82).

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

Обучение иностранному языку даёт большую возможность научить учащихся быть толерантными, уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у старшеклассников играет огромную роль в воспитании патриотов своей страны. Когда учащийся знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи.

Изучение английского языка формирует в сознании человека культуру мира через сравнение и сопоставление языковых явлений, обычаев, традиций, искусства, образа жизни народов. Изучая английские пословицы, например, мы сравниваем, как одна и та же мысль передается разными средствами в разных лингвокультурах. Обучение иностранному языку способствует формированию поликультурной языковой личности, владеющей как родным, так и иностранными языками. Её характеристики включают три аспекта – ценностный, познавательный, поведенческий. Ценностный аспект включает этические и утилитарные нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира, к поведенческому – специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения (Карасик 2004: 97).

Содержание иноязычной социокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к теоретическим дисциплинам, а именно лингвокультурологии, лингвострановедению, психологии межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, не иметь сформированных знаний об истории, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах. Владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний, следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки старшеклассника

общеобразовательной школы.

Необходимость социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно становится аксиомой, так как обучение общению на иностранном языке предполагает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых нет практического овладения языком. Формирование иноязычной социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний старшеклассников о стране изучаемого языка. Необходимо обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения. Так в Англии жест из двух пальцев, указательного и среднего, поднятых вверх имеет два противоположных значения. Если тыльная сторона ладони повернута к собеседнику, это ужасное оскорбление, а если же она повернута к себе, то это первая буква слова «victory» (победа). Если в наших учебных заведениях готовый отвечать ученик или студент тянет руку, то в европейских школах поднимают указательный палец правой руки.

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы

Предмет «иностранный язык» не только знакомит с культурой, традициями, обычаями стран изучаемого языка, но путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

В настоящее время возникает вопрос о приобщении личности к мировой культуре, о приближении образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении не менее чем двумя иностранными языками. С усилением взаимодействия цивилизаций чётко обозначается процесс массового внедрения обучения иностранным языкам, в ходе которого должны быть заложены прочные основы, необходимые человеку для участия в диалоге культур.

По мнению Н.Д. Гальсковой, в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

– сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;

– языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;

– комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе интеркультурных ситуациях;

– систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка (Гальскова 2000: 91).

Овладение иностранным языком и его использование предполагает формирование знаний социокультурных особенностей носителей изучаемого языка. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет огромную роль в развитии личности учащегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося. Главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. Использование культурной и страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, способствует развитию их коммуникативных возможностей.

Ряд исследований по данной проблеме послужил стимулом определения и внедрения социокультурного компонента в содержание обучения иностранному языку. И.Л. Бим

говорит о необходимости включать в содержание обучения элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения. В рамках данного подхода речь идёт о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческих материалов с ориентацией на диалог культур (Бим 1989: 103).

Достаточно полно социокультурный компонент реализован в подходе З.Н. Никитенко, где обозначены все составляющие данного компонента:

– языковые знания, включающие безэквивалентную и фоновую лексику, а также знания национальной культуры (национальные реалии и этикет);

– навыки и умения речевого и неречевого поведения (Никитенко 1994: 19).

Усвоение содержания национально-культурного компонента в обучении иностранному языку – основное условие приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, а именно ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны.

Выводы

В современном обществе постепенно меняется статус иностранного языка как учебного предмета. Современная методика направлена на достижения значительных результатов, то есть подчёркивает необходимость усиления лингвострановедческих аспектов изучения языка. Востребованность иностранного языка в современном обществе повышает статус иностранного языка как учебного предмета в системе общеобразовательной подготовки старшеклассников и стимулирует поиск новых технологий и моделей обучения, знакомящих учащихся с иноязычной культурой во всех ее проявлениях. Проблема формирования социокультурной компетенции учащихся представляет большой интерес в практической деятельности.

Современное обучение иностранному языку невозможно без привития учащимся иноязычной культуры. Большинство методистов уделяют особое внимание современному состоянию теории и практики обучения иностранным языкам с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей учащихся. Методика обучения иностранному языку не представляет содержания обучения английскому языку без включения социокультурного компонента в процесс обучения. В свете современных требований к целям обучения иностранного языка меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

Овладение иностранным языком тесно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает усвоение культурологических знаний, формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие иноязычной социокультурной компетенции личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку дает возможность ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося.

При помощи иностранного языка, который способен описать все, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. И неудивительно, что учащиеся по окончанию школы едва могут

понять носителей языка, а их речь изобилует как грамматическими, так и поведенческими ошибками.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей иностранного языка: обычаи, нормы, правила, социальные условности, страноведческие знания и др.

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

В современной школе необходимо преподавание иностранного языка в неразрывной связи с национальной культурой. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует становлению коммуникативной личности, повышению мотивации учения. Социокультурный компонент выступает в качестве стимула повышения эффективности обучения учащихся на всех этапах общеобразовательной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический): автореф. дис. докт. пед. наук / Т.Н. Астафурова. – М., 1997. – 41 с.

2. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 25–30.

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 165 с.

4. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 54–56.

5. Мильруд, Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка. / Р.П. Мильруд // Иностр. Языки в школе. – 1991. – № 6 – С. 3–7.

6. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. / Р.П. Мильруд // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 6 – С. 6–12.

7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1970. – 161 с.

8. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 237 с.

9. Byrne, D. Teaching oral English. – London: Longman, 1994 – 137 p.

10. Hymes, D.H. On Communicative Competence. Sociolinguistics. – Harmondswarth: Penguin, 1972. – 268 p.

11. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 181 p.

12. Van Ek, J.A. Objectives for Language Learning. – Strasbourg: CCC/CE, 1992. – 23 p.

Материал поступил в редакцию 10.07.21

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE

D.O. Sorokina, Senior Lecturer
Moscow State Pedagogical University, Russia

Abstract. *This article deals with the competence approach in the system of foreign language education, the socio-cultural competence and the socio-cultural component of the content of teaching a foreign language in high school. Currently, the problem of teaching a foreign language in a general education school is urgent. It is known that the purpose of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, which includes both linguistic and socio-cultural competence.*

Keywords: *competence, learning a foreign language, teaching.*

Languages of Peoples of European, Asian, African countries, Aborigines of America and Australia
Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии

УДК 8

НАЗВАНИЯ АРТИЛЛЕРИЙСКОГО ОРУЖИЯ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

Т.В. Лосева-Бахтиярова, кандидат филологических наук, доцент
Кафедра тюркской филологии, Институт стран Азии и Африки
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия

Аннотация. *В данной статье в сопоставительном плане проводится лексико-семантический, историко-этимологический анализ названий артиллерийского оружия в тюркских языках. Новизна нашей работы заключается в том, что объект исследования составляют наименования, входящие в указанную подгруппу лексико-семантической группы «вооружение» не в одном, а во всех тюркских языках, лексика которых подвергается сопоставительному анализу. Нами был выявлен материал, относящийся к названиям артиллерийского оружия в тюркских языках, показано историческое развитие данной лексической подгруппы, установлены хронологические рамки появления и исчезновения наименований или их переход в разряд архаизмов и историзмов. Мы показали отношение лексики средневековых письменных памятников к лексике современных тюркских языков. Выделили общетюркский пласт лексики и пласты заимствований: межтюркских и отдельных тюркских языков; отметили особенности контактирования групп и отдельных тюркских языков с нетюркскими языками. Автором описаны основные способы номинации, проанализированы мотивирующие признаки, которые легли в основу исследуемых наименований, и отмечены наиболее продуктивные из них. Рассмотрена связь военной лексики с развитием экономической, политической, культурной жизни народов-носителей тюркских языков. Установлена лексика, общая для всех тюркских языков, ареала или группы языков, а также индивидуальная лексика в группах или в отдельных тюркских языках.*

Ключевые слова: *тюркские языки, военная лексика, дифференцирующие и интегрирующие признаки, сравнительная и историческая лексикология, письменные памятники, способы номинации.*

Основным видом артиллерийского оружия – огнестрельного оружия крупного калибра – является **пушка**. Пушка появилась в XIV в. в Европе и к концу XV в. распространилась практически по всей Европе, частично по Ближнему Востоку, Малой и Средней Азии. Разнообразные виды пушек появились в Средней Азии в XVI в. во время правления Бабура. Как пишет А.М. Беленицкий, «… те влияния извне, которые оказывали определённое воздействие на развитие огнестрельного (и артиллерийского) оружия как в основанной Бабуром державе, так и в Средней Азии, исходили из одной и той же области, именно из Малой Азии» [9, с. 26].

Наиболее крупным видом артиллерийского оружия в XVI в. являлся *qazan* [15, т. 2, с. 14]. *Qazan* – точный перевод на чагатайский язык названия артиллерийского оружия *dig*. Оба слова: перс. [*dig*] и тюрк. *qazan* означают «котёл» (*qazan* < др.-тюрк. *qaz-* «рыть, копать, выкапывать»). По мнению А.М. Беленицкого, «само название орудия «котёл» говорит о том,

© Лосева-Бахтиярова Т.В. / Loseva-Bakhtiyarova T.V., 2021

что оно являлось орудием типа мортиры, видимо, аналогичной тем европейским орудиям, которые назывались бомбардами» [9, с. 27] – пороховой заряд в такого типа орудиях помещался в отдельную от ствола камеру – *dāruhāna* «вместилище пороха».

Qazan-пушки предназначались для осады крепостей, а также для поражения живой силы и техники противника. Они устанавливались в наиболее ответственных местах линии осады – напротив цитаделей, башен, ворот.

Снарядами для таких пушек первоначально служили каменные ядра очень крупного размера и веса: *Naqb salmaq va qurγan almaq va taš urmaq va qazan qurmaqnyň iš kučidä kečä va kündüz ārām va karāry joq ä di* «Днём и ночью он не знал отдыха и покоя, устраивая подкопы, штурмуя крепости, метая камни и стреляя из пушек» [11, с. 97]. Ствол пушки именовался *taš uj* букв. «дом для камня» (каменных ядер).

Для того времени было характерно наделение отдельных орудий-*qazan* прозвищами. В сочинении Бабура пушка именуется *γāzi* «победитель» в честь победы, одержанной над одним из противников Бабура – Рана-Санга [11, с. 408]. В письменном памятнике второй половины XVI в. «Абдулла-наме» приводятся другие прозвища пушки: *žaxāngir* «завоеватель, покоритель мира», *qara γāzi* «чёрный победитель», *qara baxadur* «черный богатырь», *qara buγra* «чёрный верблюд» [68, с. 190а]. Традиция награждать оружие прозвищами известна и у других народов.

Понятие «лафет» – часть артиллерийского орудия, на которой закрепляется ствол; придаёт стволу необходимое положение перед выстрелом, поглощает энергию отдачи, служит для передвижения орудия – передавалось словосочетанием *qazan arabasy* [15, т. 2, с. 14]: *Ušbu kün arabalarny ötkäzildi* «В этот день мы переправили (пушки) на лафетах» [11, с. 409].

В войске Бабура, кроме *qazan*, применялись и другие виды артиллерийского оружия.

Полевая пушка, которая перемещалась на колесном лафете – *araba* обозначалась *zarbzan* [15, т. 1, с. 718]. Она тоже стреляла каменными ядрами, но была меньше размером, чем пушка-*qazan*. Скорость её стрельбы была, однако, выше. *Zarbzan* – заимствование из персидского языка, досл. «наноситель ударов».

Европейская пушка называлась в чагатайских памятниках *farangi* [15, т. 1, с. 717] < перс. [*farangi*] «европейский, европеец» (от слова [*frank*], т.к. для персов Европу олицетворяла Франция): *Ustād Aliquly ham anda ädi, ul kün ham jahšylar tüfaň atty, ikki qatla farangi atty* «Устад Али Кули (часто упоминаемый в записках Бабура мастер по изготовлению артиллерийского оружия – авт.) также был там. В эти дни он тоже хорошо стрелял из ружья и два раза выпалил из франкской пушки» [11, с. 283].

Qazan, zarbzan и *farangi* не употребляются в современных тюркских языках в значении «пушка». Исключение составляет шорский язык – в нём пушка продолжает обозначаться *sarbazan*.

А.М. Беленицкий отмечает, что во второй половине XVI в. у тюркских народов на одно из первых мест выдвигается орудие под названием *top* (впервые появляется в Средней Азии в конце XIV в.). [9, с. 31; 34, с. 229]. С этого времени другие наименования постепенно выходят из употребления.

В словаре В.В. Радлова *top* означает «мяч, всякую круглую вещь, снаряд», а в древнетюркских памятниках *top* означало «шар, мяч» [20, с. 575]. В последнем значении оно продолжает употребляться в современных тюркских языках. Следовательно, первоначально *top* означало не саму пушку, а её снаряд. Со временем название круглого шарообразного снаряда путём метонимического переноса стало обозначать само артиллерийское оружие.

В последующие века *top* становится основным названием вида артиллерийского оружия в тюркских языках: тур., туркм., аз., гаг., уйг., каз., кырг., ног., ккалп., кар. (к) *top*; узб. *ṭop*; кбалк. *tob*; тат., башк. *tup*; чув. *tupă*.

В современных тюркских языках слово имеет устойчивый фонетический вариант – *top*. Тат. и башк. *u* в односложных, преимущественно исконных, словах соответствует *o* в

других тюркских языках.

В значении «пушка» *top* используется в современных соседних нетюркских языках: болгарском и сербском, а также в таджикском и персидском.

Вторым по распространённости наименованием пушки в тюркских языках является персидское заимствование [*zamburak*] «маленькая пушка, которую перевозили на верблюдах»: туркм. *zenbürek*, узб. *zambarak*, уйг. *zämbirä*k, каз. *zeńbirek*, кырг. *zambirek*, ккалп. *zemberek*. Данное название пушки впервые встречается в «Абдулла-наме» [68, с. 201а], т.е. в конце XVI в.

В современных турецком и азербайджанском языках [*zamburak*] в значении «пушка» не используется. *Zenberek* / *zemberek* в турецком языке, напротив, означает «неогнестрельное оружие, которое состоит из заводной пружины и деревянной части с желобом, служащее для пробивания брони, кольчуги противника». В турецком и азербайджанском языках у *zemberek* / *zänbirä*k существуют также невоенные значения: «часовая пружина, рессора, мембрана». Ср. в персидском языке [*zamburak*] также – «железный лук; пружина, рессора; пчела».

Другим названием небольшой пушки, перевозимой на спине лошади или верблюда, является персидское [*čazoil*], которое нашло распространение лишь в туркменском – *žezajyl* и кыргызском – *žazajyl* языках.

Особый ареал в наименовании артиллерийского оружия составляют современные тюркские языки Алтая и Сибири, в которых ни одно из вышеописанных названий, в том числе др.-тюрк. *top*, не употребляется. Понятие «пушка» передаётся в них заимствованием из русского языка (в который через чешский и польский языки – из древневерхненемецкого [66, т. 3, с. 145]). Тюркские языки Сибири также обладают собственными наименованиями пушки.

В хакасских сказаниях встречается слово *albazy* в значении «пушка» [16, с. 194]. В.Я. Бутанаев сближает хак. *albazy* с кырг. *albars* – метафорическое название меча < *alp* «богатырь» + *bars* «тигр». В кыргызском эпосе также часто встречается название *Abzel* как личное имя пушки Манаса (основное значение слова – «сбруя, упряжь; соха» [74, с. 18]). По мнению Р.А. Бейбутовой, кырг. *abzel* и хак. *albazy* можно связать с перс. [*afzār* / *abzār*] «снаряжение, принадлежности, инструменты» [8, с. 35].

В тувинском языке пушка именуется *üger-bo*: < *üger* + *bo*: (< монг. *bu*: (*n*)) «ружьё». *Üger* известно во всех тюркских языках: тур., туркм. *ülker*, аз. *ülkär*, *ürgä*; каз. *ürker*, кырг. *ürkör*, тат. *ölkär*, башк. *ülkär*, ккалп. *ürker*; алт., хак., шор. *ülger*, як. *ürgel*, чув. *ĕlkĕr* «созвездие Плеяды». В отдельных языках развились также значения других созвездий или отдельных звёзд, в частности, в тувинском – «Большая и Малая Медведицы». В СИГТЯ Лексика [58, с. 2] **ürker* – причастная форма от глагола *ürk*- «скучиваться от испуга». Глагол применяется обычно в отношении стада, группы скота. Исходя из предложенной этимологии, вероятно, для тюркского скотовода звёздные Плеяды ассоциировались со скучившимися стадными животными. В дальнейшем развитии значения слово приобрело значение «группа», зафиксированное в словосочетании крх.-уйг. *ülkär čärik* [27, т. 1, с. 95] «группа войск». Таким образом, сочетание *üger bo*: в значении пушка можно объяснить как «группа, собрание ружей», т.е. по своей огневой мощности пушка равна мощности нескольких ружей.

Як. *tergen* «пушка» даётся в словаре с пометой «уст.», также передаёт значения «большой; ружьё крупного калибра».

Снаряд пушки, **ядро** в чагатайских памятниках именовалось словом *taš* [15, т. 1, с. 725]: 1) «камень»; 2) «ядро, пуля»*: Bu tašlarny γāzi qazan bilä atty* «Этими ядрами он стрелял из пушки, называемой Гази» [11, с. 408].

В современных тюркских языках снаряд пушки передаётся словосочетаниями с участием названия пушки. В большинстве языков в значении «снаряд, ядро» используется древнетюркское *oq*, значение которого изменяется в ходе усовершенствования оружия: «стрела» → «пуля» → «снаряд, ядро»: туркм. *top oqy*, узб. *top ọqi*, уйг. *zämbirä*k *oqi*; каз. *top*

oγy, кырг. *zambirektin oγu*, кбалк. *tob oq*, алт. *puškanyň oγy*, хак. *puška uγy*.

В языках огузской группы – турецком и азербайджанском – значение «снаряд, ядро» передаётся персидским заимствованием [*golūle*]: top *güllesi*/*gülläsi*. В турецком также *top mermesi* < перс. [*marmi*] «снаряд, ядро, пуля».

В ряде языков кыпчакской группы, в основном поволжских: ног., тат., башк.; в соседнем чувашском (булгарская группа), а также якутском используется русское заимствование *jadro*: ног. *top jadyrasy*, тат. *jadrä*, башк. *jäźrä*; чув. *tupă jetri*; як. *puška ža: dyrata*.

В гагаузском, кыргызском, каракалпакском, башкирском языках в значении «снаряд, ядро» используется древнее название *top*.

Название бойца, стреляющего из пушки, артиллериста, в тюркских языках образуется путём присоединения аффикса со значением деятеля *-čy* к слову, обозначающему пушку: туркм. *topčy*; тур., аз., гаг., кырг. *topču*; узб. *tọpči*, уйг. *topči*; каз. *topšy, zeňbirekši*; ккалп. *topšy*, кбалк. *tobču*, тат. *tupčy*, башк. *tupsy*, чув. *tupăśă*.

В тюркских языках Алтая и Сибири в данном значении используется русское заимствование *artillerist* (в рус. < фр. *artilleur* «артиллерист»).

Значение «**стрелять из пушки**» передаётся сочетанием названия пушки с общетюркским исконным глаголом *at-* (в чув. *per-*) «стрелять»; «бросать», «метать», «кидать»: тур., туркм., аз., гаг., каз., кырг. *top at-*; кбалк. *tob at-*, чув. *tupă per-*; ног. *toptan at-*, тат. *tuptan at-*; башк. *tup menän at-*, тув. *üger-bo*: *bile at-*, хак. *puškanaň at-*. В большинстве языков *at-* не требует от компонента словосочетания аффикса падежей или послелогов: *top at-*; однако, в ног. и тат. – исх. п. *-tan*, в хак. – совм.-оруд. п. *-naň*, в башк., тув. – послелог *menän* / *bile* «с, посредством чего-либо» (значение орудия).

По результатам нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Наименования артиллерийского оружия в тюркских языках представлены исконными и заимствованными словами.

2. Тюркское назв *qazan*, а также персидские [*zarbzan*] и [*farangi*], известные по чагатайским письменным памятникам XVI в. «Бабур-наме» и «Абдулла-наме», в современных тюркских языках в значении «пушка» не употребляются. *Qazan* используется в тюркских языках в значении «котёл, котлован».

3. Основным наименованием пушки в тюркских языках является исконное *top*, известное с конца XIV в. Первоначально *top* означало «шар, мяч» (данное значение сохраняется и в современных тюркских языках), затем стало обозначением ядра и далее оружия.

Top в значении «пушка» заимствовано иранскими и славянскими языками.

4. Наряду с *top* с XVI в. распространённым наименованием пушки становится перс. [*zamburak*], впервые упоминаемое в конце XVIв. в «Абдулла-наме». В современных тюркских языках [*zamburak*] распространено менее, чем *top*. В турецком и азербайджанском языках *zemberek* / *zänbiräk* используется в значениях «рессора, пружина, мембрана».

5. Другим персидским наименованием пушки является [*čazoil*], которое было заимствовано туркменским и кыргызским языками.

6. В тюркских языках Алтая и Сибири не употребляются вышеуказанные наименования пушек. В этом значении используются русское заимствование *puška*, а также индивидуальные наименования: хак. *albazy*, тув. *üger-bo*:, шор. *sarbazan*, як. *tergen*.

7. Ядро, снаряд пушки в чагатайских письменных памятниках обозначались словом *taš* «камень», т.к. ядрами первых артиллерийских орудий служили крупные камни.

В современных тюркских языках основным словом, именующим ядро, снаряд, является др.-тюрк. *oq*, известное другими своими значениями: «стрела», «пуля».

В гаг., кырг., ккалп., башк. в данном значении используется *top*.

Языки огузской группы – тур. и аз. – используют перс. заимствование [*golūle*] (в турецком также перс. [*marmi*]); языки поволжско-кыпчакской, булгарской (чув.) и уйгурской

(як.) – русское заимствование *jadro*.

8. «Артиллерист» передаётся в тюркских языках именным образованием при помощи тюркского аффикса со значением деятеля: *topčy* / *zanburakčy*. В тюркских языках Алтая и Сибири – русским заимствованием.

9. В значении «стрелять из пушки» используется сочетание названия пушки и глагола «стрелять» *at-*.

10. К заимствованным наименованиям артиллерийского оружия в тюркских языках относятся: а) персидские: [dig], [zarbzan], [farangi], [zamburak], [čazoil], [golūle], [marmi]; б) русские: puška, jadro, artillerist.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азербайджанско-русский словарь. – М., 1965.
2. Алтайско-русский словарь. – М., 1991.
3. Багаутдинова, Г.Н. Традиционная военная лексика башкирского языка. Дис. … канд. филол. наук / Г.Н. Багаутдинова. – Уфа, 2001.
4. Багышов, Д.Г. Военная терминология азербайджанского языка. Автореф. дис. … канд. филол. наук / Д.Г. Багышов. – Баку, 1990.
5. Байжанов, Т.Б. Военная лексика в казахском языке. Дис. … канд. филол. наук / Т.Б. Байжанов. – Алма-Ата, 1973.
6. Баранов, Х.К. Арабско-русский словарь / Х.К. Баранов. – М., 1977.
7. Башкирско-русский словарь. – М., 1958.
8. Бейбутова, Р.А. Стратификация кыргызской военной лексики досоветского периода. Дис. … канд. филол. наук / Р.А. Бейбутова. – М., 1988.
9. Беленицкий, А.М. О появлении и распространении огнестрельного оружия в Средней Азии и Иране в XIV–XVI вв. / А.М. Беленицкий // Известия таджикского филиала АН СССР. – 1949. – № 15.
10. Беляев, К.А. Русско-туркменский словарь / К.А. Беляев. – Ашхабад, 1913.
11. Бобирнома. – Тошкент, 1960.
12. Большой академический монгольско-русский словарь. В 4-х т. – М., 2001.
13. Большой русско-турецкий словарь. – М., 1998.
14. Бочкарев, П.С. Военный турецко-русский и русско-турецкий словарь / П.С. Бочкарев. – М., 1942.
15. Будагов, Л.З. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий / Л.З. Будагов. Т. I–II. – СПб., 1869-1871.
16. Бутанаев, В.Я. Военное дело и вооружение хакасов в средневековье. Военное дело древних племен Сибири и Центральной Азии / В.Я. Бутанаев. – Новосибирск, 1981.
17. Гагаузско-русско-молдавский словарь. – М., 1973.
18. Гараджаев, Ч. Военная лексика в туркменском языке. Дис. … канд. филол. наук / Ч. Гараджаев. – Ашхабад, 1978.
19. Горелик, М.В. Оружие древнего Востока / М.В. Горелик. – М., 1993.
20. Древнетюркский словарь. – Л., 1969.
21. Казахско-русский словарь. – Алма-Ата, 1954.
22. Караимско-русско-польский словарь. – М., 1974.
23. Каракалпакско-русский словарь. – М., 1958.
24. Карачаево-балкарско-русский словарь. – М., 1989.
25. Краткий военный персидско-русский словарь. – М., 1954.
26. Кумыкско-русский словарь. – М., 1969.
27. Маíмуд Кошғарий. Девону Луғот-ит-турк. Т. I–III. – Тошкент, 1960–1961, 1963.
28. Мусаев, К.М. Лексика тюркских языков в сравнительном освещении / К.М. Мусаев. – М., 1975.
29. Ногайско-русский словарь. – М., 1963.
30. Оружие. Серия «Популярная энциклопедия». – М., 2000.
31. Пекарский, Э.К. Словарь якутского языка. В 3-х т. / Э.К. Пекарский. – Л., 1909-1929.
32. Персидско-русский словарь. В 2-х т. – М., 1970.
33. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. В 4-х т. / В.В. Радлов. – СПб., 1893-1911.
34. Росляков, А.А. Военное искусство народов Средней Азии и Казахстана в VI–XV вв. Учёные записки туркменского гос. университета им. А.М. Горького, вып. XXI / А.А. Росляков. – Ашхабад, 1962.

35. Русско-азербайджанский словарь. В 3-х т. – М., 1982.
36. Русско-алтайский словарь. – М., 1964.
37. Русско-арабский словарь. – М., 1993.
38. Русско-башкирский словарь. – М., 1964.
39. Русско-казахский словарь. – М., 1954.
40. Русско-каракалпакский словарь. – М., 1967.
41. Русско-карачаево-балкарский словарь. – М., 1965.
42. Русско-киргизский словарь. – М., 1957.
43. Русско-кумыкский словарь. – М., 1960.
44. Русско-ногайский словарь. – М., 1956.
45. Русско-персидский словарь. – М., 1986.
46. Русско-татарский словарь. – М., 1997.
47. Русско-тувинский словарь. – М., 1953.
48. Русско-туркменский словарь. – М., 1956.
49. Русско-узбекский словарь. – М., 1954.
50. Русско-уйгурский словарь. – М., 1956.
51. Русско-хакасский словарь. – М., 1961.
52. Русско-чувашский словарь. – М., 1951.
53. Русско-шорский словарь. – М., 1940.
54. Русско-якутский словарь. – М., 1968.
55. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на гласные / Э.В. Севортян. – М., 1974.
56. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б» / Э.В. Севортян. – М., 1978.
57. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы: «В», «Г», «Д» / Э.В. Севортян. – М., 1980.
58. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – М., 2001.
59. Татарско-русский словарь. – М., 1966.
60. Тувинско-русский словарь. – М., 1955.
61. Турецко-русский словарь. – М., 1977.
62. Туркменско-русский словарь. – М., 1968.
63. Узбекско-русский словарь. – М., 1959.
64. Уйгурско-русский словарь. – М., 1939.
65. Фазылов, Э.И. Староузбекский язык. Хорезмийские памятники XIV века. Т. I–II / Э.И. Фазылов. – Ташкент, 1966, 1971.
66. Фасмер, М.Р. Этимологический словарь русского языка. Т. I-IV / М.Р. Фасмер. М., 1964-1973.
67. Хакасско-русский словарь. – М., 1953.
68. Хафиз-и-Таныш. «Абдулла-наме». Л., ИВАН, № Д. 84, рукопись.
69. Чувашско-русский словарь. – М., 1985.
70. Шорско-русский словарь. – М., 1993.
71. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы: «Ж», «Ӂ», «Й». – М., 1989.
72. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы: «К», «Q». – М., 1997.
73. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы: «Л», «М», «Н», «П», «С». – М., 2003.
74. Юдахин, К.К. Киргизско-русский словарь / К.К. Юдахин. – М., 1965.
75. Яковлев, Ю.А. Пути развития и способы образования турецкой военной терминологии. Дис. … канд. филол. наук / Ю.А. Яковлев. – М., 1969.
76. Якутско-русский словарь. – М., 1972.
77. Brockelmann C. Osttürkische Grammatik der islamischen Litteratur-sprachen Mittelasiens. – Leiden, 1954.
78. Räsänen M. Versuch eines etymologisches Wörterbuchs der Türksprachen. – Helsinki, 1969.

Материал поступил в редакцию 27.06.21

NAMES OF ARTILLERY WEAPONS IN THE TURKIC LANGUAGES

T.V. Loseva-Bakhtiyarova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Department of Turkic Philology, Institute of Asian and African Countries
Lomonosov Moscow State University, Russia

Abstract. *In this article, a comparative lexical-semantic, historical-etymological analysis of the names of artillery weapons in the Turkic languages is carried out. The novelty of our work lies in the fact that the object of research is the names included in the specified subgroup of the lexico-semantic group "armament" not in one, but in all Turkic languages, the vocabulary of which is subjected to comparative analysis. We identified the material related to the names of artillery weapons in the Turkic languages, showed the historical development of this lexical subgroup, established the chronological framework for the appearance and disappearance of names or their transition to the category of archaisms and historicisms. We have shown the relation of the vocabulary of medieval written monuments to the vocabulary of modern Turkic languages. They identified the common Turkic layer of vocabulary and layers of borrowings: inter-Turkic and individual Turkic languages; noted the peculiarities of contacting groups and individual Turkic languages with non-Turkic languages. The author describes the main methods of nomination, analyzes the motivating features that formed the basis of the studied names, and notes the most productive of them. The article considers the connection of military vocabulary with the development of economic, political, and cultural life of the peoples who are native speakers of the Turkic languages. A vocabulary common to all Turkic languages, an area or a group of languages, as well as individual vocabulary in groups or in individual Turkic languages has been established.*

Keywords: *Turkic languages, military vocabulary, differentiating and integrating features, comparative and historical lexicology, written monuments, methods of nomination.*

ФИЛОЛОГИЯ / PHILOLOGY

Международный научный журнал

№ 4 (34), июль / 2021

Адрес редакции:
Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.
E-mail: sciphilology@mail.ru
http://sciphilology.ru/

Изготовлено в типографии ООО “Сфера”
Адрес типографии:
Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель (Издатель): ООО «Научное обозрение»
Адрес: Россия, 400094, г. Волгоград, ул. Перелазовская, 28.
E-mail: sciphilology@mail.ru
http://sciphilology.ru/

ISSN 2414-4452

Редакционная коллегия:
Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук
Ансимова Ольга Константиновна, кандидат филологических наук
Атаманова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук
Мадрахимов Тулибай Абдукаримович, кандидат филологических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор философии по педагогическим наукам (PhD)
Попов Дмитрий Владимирович, доктор философии (PhD) по филологическим наукам
Шереметьева Анна Геннадьевна, доктор филологических наук

Подписано в печать 22.07.2021 г. Дата выхода в свет: 29.07.2021 г.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 29. Свободная цена. Тираж 100.