

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА



XXVI ПУШКИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

19 октября 2011 г.

СБОРНИК НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

*К 200-летию открытия Царскосельского лицея
и 45-летию*

*Государственного института русского языка
имени А.С. Пушкина*

Москва
2011

ББК 81.2Рус
П91

*Рекомендовано к изданию
Учёным советом Государственного института русского языка
имени А.С. Пушкина*

Составитель: *В.В. Молчановский*

П91 XXVI Пушкинские чтения. 19 октября 2011 г.: Сборник научных докладов: К 200-летию открытия Царскосельского лицея и 45-летию Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина / Сост. В.В. Молчановский. – М., 2011. – 608 с.

ISBN 978-5-98269-109-5

Настоящий сборник представляет собой публикацию докладов и сообщений участников научной конференции «XXVI Пушкинские чтения Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина», состоявшейся 19 октября 2011 года в стенах Института и посвящённой 200-летию Царскосельского лицея и 45-летию Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

В докладах и сообщениях, авторами которых явились преподаватели, аспиранты и научные работники из разных городов России и из других стран (Германия, Египет, Ирак, Иран, Казахстан, Латвия, Монголия, Румыния, Судан, Украина, Черногория, Япония) освещается широкий круг проблем, касающихся творчества А.С. Пушкина, роли поэта в развитии русского языка, русской и мировой литературы, современных проблем описания русского языка, его преподавания в школе и вузе.

Сборник адресован школьным учителям русского языка, вузовским преподавателям-русистам, теоретикам и практикам преподавания русского языка как иностранного.

ББК 81.2Рус

ISBN 978-5-98269-109-5

© Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина, 2011.

**ПЛЕНАРНЫЕ
ДОКЛАДЫ**

Ельцова Вера Сергеевна

*(Россия, Москва; учитель русского языка и литературы
Центра образования (ГОУ ЦО) № 1158 г. Москвы)*

v_eltsova@mail.ru

Лицейская журналистика пушкинского выпуска (1811–1816 гг.)

19 октября 1811 года в Царском Селе под Петербургом было открыто учебное заведение нового типа – Императорский Царскосельский Лицей. Лицей станет не только местом учёбы тридцати его воспитанников. Объединив 11–14-летних подростков в тесный круг друзей и единомышленников, он стал для многих из них Отечеством, Домом, Семьёй. Большинство лицеистов сохранит дружество на всю последующую жизнь.

Сама атмосфера Лицея – атмосфера свободного и равного обращения друг с другом и с преподавателями, атмосфера высоких мыслей и устремлений, внушённых наставниками, – способствовала зарождению творческого духа в лицеистах, творческого духа, благодаря которому первый выпуск лицеистов стали впоследствии называть «золотым». И дело не только в том, что юный Пушкин волею судьбы оказался в стенах этого замечательного учебно-го заведения. Подбор лицеистов оказался поистине «золотым»: славные имена А. Дельвига, В. Кюхельбекера, И. Пущина, А. Горчакова, Ф. Матюшкина принадлежат русской истории.

Многие исследователи указывали на особое соединение условий, которые привели к расцвету творческих дарований лицеистов, особенно Пушкина. Так, бывший воспитанник Лицея, младший современник Пушкина и исследователь его творчества Я.К. Грот писал: «Память Пушкина дорога для каждого русского, но она вдвойне дорога для питомца Лицея. Она прежде всего переносит его в тот счастливый приют, где и удаление от шума столицы, и красота местности, и стечение особенных обстоятельств, и, наконец, славные современные события как бы нарочно

соединились к тому, чтобы плодотворно направить образование гениального отрока и ускорить развитие его способностей» (Пушкин, его лицейские товарищи... 1899, с. 1).

Как писал современный исследователь педагогики З.И. Равкин, «В Лицее пушкинской поры были созданы все условия для развития самостоятельности мысли и широкого политического, общественно-культурного кругозора воспитанников. Этому способствовало неограниченное пользование книгами и журналами, наличие особой библиотечной комнаты» (Равкин 1999, с. 50).

Нам представляется интересным тот несомненный факт, что в Лицее, готовившем будущих государственных деятелей и военных, широкое распространение получило увлечение литературным творчеством и журналистикой.

Нам показалось интересным, что в Лицее, готовившем будущих государственных деятелей и военных, широкое распространение получило увлечение литературным творчеством и журналистикой.

Исследование этой стороны жизни Лицея легло в основу нашей работы. Тема «Лицейская журналистика» выбрана нами потому, что лицейское творчество, и журналистика в том числе, питало Музу не только Пушкина, но и других, менее одарённых, но несомненно талантливых одноклассников. Можно сказать, что атмосфера литературного соперничества в самом лучшем смысле этого слова, возникшая уже на первом курсе Лицея, способствовала стремлению к сочинительству, развивала воображение и творческое мышление, готовила к писательскому поприщу и журналистской деятельности. А. Дельвиг впоследствии стал редактором «Литературной газеты» (1830–1831), а Пушкин возглавлял журнал «Современник» (1836).

Наш интерес подогревало то, что заявленная тема исследована мало. Чаще всего в науке рассматривается поэтическое творчество лицеистов либо поэтическое творчество только Пушкина-лицеиста – иногда в контексте литературных соревнований. Школьная журналистика, содержание лицейских журналов, их влияние на культурное развитие подростков не стали предметом исследования. Видимо, это связано с тем, что лицейские журналы отражали не всю интеллектуально-творческую жизнь лицеистов, выходили до 1816 года с перерывами и практически все утеряны. В том числе те, в которых принимал участие Пушкин.

Наиболее подробно тема лицейской журналистики раскрыта в сборнике Я.К. Грота «Пушкин, его лицейские товарищи и наставники» (СПб., 1899), книге К.Я. Грота «Пушкинский Лицей 1811–1817» (СПб., 1911), выпущенной к 100-летию основания Лицея, и

статье В.П. Гаевского «Пушкин в Лицее и лицейские его стихотворения» («Современник», т. ХСVII, 1863). В этих трудах рассмотрена вся литературная деятельность лицеистов включая их участие в литературных журналах. Ценность данных источников – в публикации материалов, долгое время считавшихся утраченными.

Интересным представляется также исследование лицейской поэзии за полтора века – от 1810-х до 1960-х годов, данное в книге С.М. Некрасова «Лицейская лира. Лицей в творчестве его воспитанников» (СПб., 2007). Этот труд посвящён анализу тех произведений юных поэтов, в которых упоминается Лицей как особое место учёбы и вдохновений.

Цель нашей работы – понимание роли лицейской журналистики в жизни нового учебного заведения и судьбе его воспитанников. На наш взгляд, участие многих лицеистов в выпуске литературных журналов способствовало созданию особого литературного «поля», которое притягивало к себе юные таланты, формировало литературную традицию, сохранённую во всех последующих выпусках Лицея. И пусть первые журналистские опыты лицеистов (особенно первокурсников) были скромны, важно то, что эти опыты указывали на самостоятельность мысли, стремление к самовыражению. Они говорили о преобладающей гуманитарной направленности Лицея, которая, в свою очередь, способствовала расцвету удивительного пушкинского гения, начавшемуся в стенах Лицея.

«Уникальное учебное заведение, каковым был Лицей на протяжении всей его истории, формировало высочайший уровень гуманитарной культуры своих воспитанников, что создавало условия для развития их литературных способностей. В программу лицейского воспитания изначально входило изучение русской и европейской словесности, а также основ стихосложения» (Некрасов 2007, с. 1).

I. «Друзья мои, прекрасен наш союз!»

Первые лицеисты образовали, по меткому выражению Пушкина, «союз», своего рода республику, где каждый имел полную свободу самовыражения и где каждому протягивалась рука товарища. Этот союз действительно «срастался под сенью дружных муз». Увлечение сочинительством было практически всеобщим. Исследователи лицейской жизни называют несколько стимулов литературного творчества воспитанников:

1. Согласно Уставу Лицея, на начальном курсе предпочтение отдавалось гуманитарным циклам, ставилась задача «соединения

литературного образования с научным, чтоб первое предшествовало второму».

2. Первый директор Лицея, В.Ф. Малиновский, писал стихи и прозу, переводил.

3. По сообщению Я.К. Грота, «...из числа 30-ти воспитанников первого курса треть поступила туда из Московского университетского пансиона, где под влиянием и по примеру Жуковского уже была в значительной степени развита литературная деятельность» (Пушкин, его лицейские товарищи... 1899, с. 5).

4. К литературному творчеству лицеистов поощряли и другие наставники, в частности, учителя словесности Н.Ф. Кошанский и А.М. Галич, а также преподаватель нравственных наук А.П. Куницын.

Возможно, главнейшим стимулом являлось присутствие в Лицее Пушкина – его поэтический дар сразу поразил всех, пробудил дремавшие художественные склонности одноклассников, заставил их включиться в некое «состяжание» творческих замыслов и воплощений. Один из воспитанников, А.Д. Илличевский, в письме к своему гимназическому другу П.Н. Фуссу сообщал: «Что касается до моих стихотворческих занятий, я в них успел чрезвычайно, имея товарищем *одного молодого человека* (выделено автором. – В.Е.), который, живши между лучшими стихотворцами, приобрёл в поэзии много знаний и вкуса». Сам Пушкин черновом наброске «Евгения Онегина» (гл. VIII, строфа 4) писал:

.....*младые други*
В освобождённые досуги
Любили слушать голос мой.
Они, пристрастно душой
Ревнуя к братскому союзу,
Мне первый поднесли венец,
Чтоб им украсил их певец
Свою застенчивую Музу.

П.В. Анненков приводит в своей книге отрывок (две строфы) стихотворения Пушкина, вызванного «соревнованием в одном из царскосельских обществ, где в числе занятий были и литературные соревнования» (Анненков 1999, с. 17).

Мальчики 14–15 лет (А. Дельвиг, В. Кюхельбекер, А. Илличевский, М. Яковлев) уже печатались в столичных литературных журналах. В Петербурге это были «Сын Отечества» и «Северный наблюдатель», в Москве – «Вестник Европы», «Российский Музеум» и «Труды Общества Любителей Российской словесности».

Среди причин расцвета литературного творчества в Лицее следует отметить и поэтическое местоположение учебного заведения с его садами, где можно было «безмятежно расцветать», слушая голос Музы; и расписание занятий, дававшее лицеистам возможность в свободное время заниматься любимым делом; и сама относительная свобода существования в стенах Лицея. Неудивительно, что стихи или прозу в Лицее писали почти все.

II. «Начало славных дней...»

С чего началась лицейская журналистика? Почему лицеистам захотелось объединить свои творческие усилия для создания и выпуска журналов? П.В. Анненков, отвечая себе на этот вопрос, предположил, что воспитанники, скучая от безделья, искали в занятиях спасения от скуки. Я.К. Грот возражал: «...от скуки охотнее прибегают к другим развлечениям. Собираться для того, чтобы вместе сочинить песню или чтобы общими силами рассказать повесть, которую всякий продолжает развивать по-своему, ...это значило любить умственные забавы, чувствовать потребность в упражнении ума и воображения» (Грот 1874, с. 344).

До нас дошёл только один экземпляр журнала «Вестник» (1811); мы знаем о 12-ти выпусках журнала «Для удовольствия и пользы» (1812–1813); количество выпусков журнала «Неопытное перо» (1812) не установлено. Известно о двух номерах журнала «Юные пловцы» (1813), а журнал «Лицейский Мудрец» выходил в течение трёх лет (1813–1816). До нас дошли 4 номера журнала за 1815 год.

В.П. Гаевский, исследуя литературное творчество лицеистов первого, «пушкинского» выпуска, пришёл к выводу, что «запас рассказов, анекдотов и стихов, читанных в дружеском кругу, мало-помалу увеличивался; некоторые из них записывались и переходили из рук в руки, и таким образом **3 декабря 1811 года** явился первый лист первого лицейского журнала под названием «**Вестник**», издателем которого был Н. Корсаков. Есть основание думать, что ещё до издания этого листка, хотя и выставлен на нём № 1, существовали другие, потому что в нём дважды упоминается о «лицейских газетах», которые издавал тот же Корсаков» (Гаевский 1863, с. 139).

Конечно, этот листок – пока ещё детская журналистика, но и она претендовала на серьёзность содержания. В этом первом номере помещено заслуживающее внимания стихотворение 12-летнего Алексея Илличевского, вероятно, его первый стихотворный опыт – «Сила времени»:

*Всё тленно в мире сём!
Всё время мощное разрушит под луною,
И царства сильные, которые ни в чём
Препона не найдут под времени рукою,
Исчезнут навсегда, исчезнет и их след,
Где горды Римляне, владевшие полсветом,
Сокрылись вечности, и славы той уж нет,
Которая была единым их предметом.*

.....

*Исчезли и они! Исчезнет и весь свет,
И солнце некогда свой огонь в водах погасит,
Лишь добродетели одной кончины нет.
Она на небеси возмездие получит.*

(отрывок).

Здесь, конечно, чувствуется влияние державинского творчества: та же философская тема бренности всего сущего и та же возвышенность слога. Видимо, Илличевский увлекался Державиным, стремился ему подражать, имел несомненный поэтический талант, за что и был прозван лицеистами «вторым Державиным».

В этом номере можно прочитать и первые стихи В. Кюхельбекера в переводе с французского («Страх при звоне меди»). По мнению В.П. Гаевского, они были опубликованы в насмешку над автором, поскольку были крайне слабы. Эти стихи долго были памятны всем лицеистам, а Пушкин в письме брату Льву из Кишинёва в 1822 году дословно их цитировал.

«Вестник» написан детским почерком, часто безграмотным ещё языком и отражает в себе пёстрые события первых лицейских месяцев. Разнообразное содержание указывает именно на журнальный характер этого издания: переписка лицеистов; раздел «Смесь», содержащий «всякую всячину» по примеру серьёзных журналов; обращение к читателям.

В этом обращении нам интересно, какие события школьной жизни заслуживали внимания юных редакторов. Например (авторская орфография и пунктуация сохранены. – В.Е.): «Мы получили известие о весьма страстных пройшействий случившиеся в течение сего месяца, мы спешаем уведомлять об оных почтеннейшую публику». «Страстное», или всё же странное, происшествие, – это размолвка, случившаяся между двумя лицеистами – Горчаковым и Масловым. Горчаков первым протянул руку дружбы, восхитив тем самым не только Маслова, но и издателей «Вестника». «Тишина нам возвращена», – так поэтически заключает автор этого раздела. «Вестник», как настоящее журнальное

издание, шёл «за событием», держал читателей в курсе происходящего в Лицее и сообщал, по его мнению, самое интересное.

В последнем отделе листка, «Разных известиях», мы находим указание, объясняющее причину ранней литературной деятельности лицейстов: «Мартын Степанович Пилецкий, инспектор Лицея, предложил следующее: учредить собрание всех молодых людей, которых общество найдёт довольно способными к исполнению должности сочинителя...» Лицейсты ухватились за это предложение с воодушевлением, чувствуя в себе нерастроченный запас творческих сил. И уже в следующем, **1812 году**, в свет вышли два журнала: «**Для удовольствия и пользы**» и «**Неопытное перо**». Издателями первого, продолжавшегося и в следующем, 1813 году, были В. Вольховский, С. Есаков, А. Илличевский, В. Кюхельбекер, Д. Маслов и М. Яковлев. Этот журнал имел 12 номеров. Второй – «Неопытное перо» – издавался А. Пушкиным, А. Дельвигом и Н. Корсаковым. Вышел в нескольких номерах. В одном из них было помещено стихотворение Пушкина «Роза», написанное по учебному заданию и восхитившее, по воспоминаниям И. Пущина, всех одноклассников (Пущин 1979, с. 46). К сожалению, ни один из номеров этих журналов не сохранился.

В **1813 году**, по прекращении упомянутых выше журналов, явился новый – «**Юные пловцы**». Его издателями были Пушкин, Дельвиг, Илличевский, Кюхельбекер и Яковлев. Вышло всего 2 номера. В том же году издание журналов было прекращено, поскольку, по мнению лицейского начальства, отвлекало от учёбы.

III. «Лицейский Мудрец»

Вопреки запрету в том же 1813 году появляется новый журнал – «**Лицейский Мудрец**». Его издателями выступили К. Данзас, Н. Корсаков, А. Мартынов и Н. Ржевский. Этот журнал, по замечанию В. Гаевского, «выходил неправильно, то прекращался, то возобновлялся, но существовал с небольшими промежутками в течение трёх лет, то есть до конца 1816 года» (Гаевский 1863, с. 144). Редакторская статья так определила суть нового издания: «Лицейский Мудрец есть архив всех древностей и достопримечательностей лицейских. Для того-то мы будем помещать в сем журнале приговорки, новые песенки, вообще всё то, что занимало и занимает почтенную публику» (№ 3, отдел «Смесь»).

Жанровое многообразие журнала говорит о достаточно развитых литературных способностях лицейстов, об их желании максимального самовыражения и о стремлении поддерживать читательский интерес. Разнообразие рубрик показывает: юные лицейсты строили свой журнал по примеру серьёзных взрослых

изданий. Одна только стихотворная часть «Мудреца» представлена «Национальными песнями», пародиями, эпиграммами и баснями.

Вот, например, содержание № 1 журнала «Лицейский Мудрец» за 1815 год:

1. Проза

- а) К читателям
- в) Осёл-философ

2. Стихотворения

- а) К заключённому другу Поэту
- в) К Мудрецу
- с) Эпиграммы
- д) Эпитафия
- е) Нет, нет!

3. Критика

- а) Письмо к издателю
- в) Объявления

4. Смесь

- а) Письмо из Индостана
- в) Анекдот

Однако при всей серьёзности структуры, материалы журнала – по крайней мере, одного из номеров – юмористические: издавали его всё же подростки. Жизнь Лицея изобиловала комичными ситуациями; предметом насмешек служат то товарищи, то наставники. Из одноклассников больше всего достаётся нескладному и обидчивому Кюхле, Вильгельму Кюхельбекеру, а из наставников – гувернёрам и доктору Пешелю.

Вот наказывают за какую-то провинность одного из лицеистов, и журнал откликается обращением «К заключённому другу Поэту»:

*Дружище старой! Я пришёл, –
Со мной ты будь повеселее,
Шути, резвись и пей смелее,
Ты видишь – я какой пострел.
Пускай, с солдатской битой рожей,
Безрукой, долгой инвалид,
На чёрта одного похожий,
У наших пусть дверей стоит, –
Чего бояться нам? Похмелье
Доставит всякому веселье.*

И стихотворение завершается так:

*И все сбегутся к нам толпой,
И пальцем все на нас покажут, –
«Где дружба и вино – тут, – скажут, –
Блаженство, радость и покой».*

Издание журнала прервалось, потом возобновилось – и героем стихотворения становится сам журнал:

*Встань, встань, мудрец,
Ты после усыпления.
Воскрес опять Творец
Спаси тебя от тленья.
И ты опять восстанешь,
Как прозой, так стихами
На всех сатирой грядешь,
И остры эпиграммы,
Как молнии, заблестят,
Всем уши заглушат.
Опять в Лицее будет
Поэзия процветать.
Мудрец же не забудет
Журнал свой издавать.
«К Мудрецу» (отрывок).*

Несомненно, данные стихотворные опыты слабы, особенно в сравнении с набравшим силу поэтическим талантом Пушкина. Ведь именно в этом, 1815 году он прочтёт на публичном экзамене стихи, так восхитившие престарелого Державина, – «Воспоминания в Царском Селе». Но ценность приведённых выше поэтических строк в том, что они – источник сведений о повседневной жизни лицеистов, их увлечениях.

В отделе «Критика» («Лицейский Мудрец», № 1, 1815) публикуется материал «Найдёныш» (Письмо к издателю). Это шуточный критический разбор стихотворения Кюхельбекера (анализ 4-й строфы подтверждает его авторство). Разбор включает краткую предысторию, где сообщается о найденных стихах неизвестного автора:

«Милостивый Государь! Недавно, по причине семейственных обязанностей, пошёл я в рынок для покупок. Набравши провизий, я возвратился домой, но не могу представить вам моего удивления, когда увидел, что семга и колбасы обернуты какими-то стихами... Любопытство заставило меня разобрать, и, несмотря на пятна, удалось мне прочесть несколько слов. Вот они...»

Далее разбор строится так: слева идёт оригинальный текст найденных стихов, а справа располагается критический комментарий:

*Заглохшей сельскою тропою,
Средь смежных с небом гор,
Идёт, трепеща над клюкою
Нещастный Алманзор.
Дитя ведёт его в пустыне,
Его навек померкнул взор.*

«Средь смежных с небом гор, в пустыне? Автор забыл, что пустыня не есть горы. Однако простим ему эту маленькую вольность», – подмечает критик.

*Они спешат, но вот раздался
Внезапный страшный крик.
Увы! – вскричал – я погибаю!
Ах, горе и тебе, старик.
И старца руку покидает.
Нещастный проводник.*

«А кто кричал: старик, проводник или другой заблудившийся?» – иронизирует комментатор. И заключает: «И я боюсь запутаться в лабиринтах громких, пышных, но без смысла слов».

Очень распространено было увлечение эпиграммами – жанром, в котором не было равных Пушкину, но преуспевали и другие лицеисты. В одной из эпиграмм на нелюбимую лицеистами математику и преподавателя математики профессора Карцева – смуглого брюнета – обрушивается Илличевский:

*Могу тебя измерить разом,
Мой друг Черняк!
Ты математик – минус разум,
Ты злой насмешник – плюс дурак».*

О Карцеве Пушкин упоминает в своём лицейском дневнике (запись 1815 г.): «Вчера не тушили свечек, зато пели куплеты на голос: «Бери себе повесу». Запишу, сколько смогу». И Пушкин записывает куплет на Карцева:

*Какие ж вы ленивцы!
Ну, на кого напасть?
Да, нуте-ка, Вольховский,
Вы ересь понесли.
А что читает Пушкин?*

*Подайте-ка сюды!
Ступай из класса с богом,
Назад не приходи!*
(Пушкин 1989, с. 39).

По мнению Н. Эйдельмана, «в ту гуманитарную эпоху математика ещё не заняла того места, как в следующем веке; многие лицеисты вообще не видят в ней проку» (Эйдельман, 1979, с. 39).

Герой другой эпиграммы – лицейский врач Пешель:

*Известный врач Глупон
Пошёл лечить Дамета;
Туда пришедши, вспомнил он,
Что нету с ним ни мази, ни ланцета.
Лекарства позабыв на этот раз,
Дамета он от смерти спас.*

Критические разборы и эпиграммы свидетельствовали о возрастающем литературном мастерстве лицеистов: они и сегодня восхищают нас яркими образами, отточенностью фраз, остроумием и глубокомыслием. Эти произведения писались на злобу дня и поэтому пользовались большим успехом у лицеистов

Рядом с «Лицейским Мудрецом» существовал ещё рукописный сборник «**Мудрец-поэт, или Лицейская Антология**». Он включал в себя одну только стихотворную часть «Лицейского Мудреца» и выходил, вероятно, параллельно или вслед за ним. К.Я. Грот отмечал, что сохранились всего две тетради этого сборника, «и одна из них (№ 2) заключает в себе буквально всю стихотворную часть сохранившихся четырёх номеров «Лицейского Мудреца» – в том же самом порядке» (Грот 1911, с. 307).

Таким образом, журнал «Лицейский Мудрец» можно назвать последним, но наиболее удачным и серьёзным опытом журналистской деятельности лицеистов.

IV. Выводы

На наш взгляд, лицейская журналистика пушкинского выпуска – явление во многом уникальное. Молодые люди 11–14 лет объединили свои творческие усилия для создания журналов, в которых подробно освещали (пусть по-детски) жизнь Лицея за период с 1811 по 1816 годы. Это бесценный материал для всех, кто желает больше узнать о неформальной стороне пребывания лицеистов в стенах нового учебного заведения. Это и материал для исследования литературной жизни Лицея, для установления истоков, давших начало творческому гению Пушкина. Это начало

было поистине многообещающим, если уже в 14 лет Пушкин написал такие строки:

*В роце сумрачной, тенистой,
Где, журча, в траве душистой,
Светлый бродит ручеёк,
Ночью на простой свирели
Пел влюблённый пастушок...*
«Блаженство» (отрывок).

Участие в выпусках журналов питало творчество очень многих других, менее талантливых одноклассников поэта, способствовало в конечном счёте созданию литературных традиций и литературного сообщества единомышленников. Здесь оттачивались перья, здесь практиковались в меткости слова, здесь учились думать, размышлять над современными событиями. Так формировались необходимые жизненные умения.

Ученические литературные журналы в Лицее строились по принципу «взрослых» журналов: они включали в себя разделы, в которых была сделана попытка отразить не только узколитературную, но и общественно-политическую жизнь. Особенно это касается периода 1812 года, когда вся Россия была охвачена патриотическим подъёмом, а лицеисты, как поэтически выразился Пушкин, возвращались в сень наук, «завидовав тому, кто умирать шёл мимо нас...» («Была пора: наш праздник молодой...», 1836). В журнале вёлся раздел «Политика», куда помещались патриотические статьи (например, «Слова истинного русского» – журнал «Для удовольствия и пользы», 1813, № 4).

В содержание журналов помимо собственного творчества лицеистов – стихотворений и прозы – включались материалы для раздела «Смесь». Они отражали пёструю жизнь лицея и его преподавателей: сиюминутные события, происшествия, обращения к читателям, характеристики педагогов и гувернёров. Журналы имели и своего художника-карикатуриста А. Илличевского.

Лицейские журналы создавались прежде всего для удовлетворения литературных склонностей и вкусов лицеистов. Увлечение литературой было практически всеобщим. Наука, научные занятия в первом, пушкинском, выпуске ещё не были в числе приоритетных.

Лицейская журналистика сыграла важную роль: она отразила и внутреннюю жизнь нового учебного заведения, и внутреннюю духовную жизнь лицеистов, и их отношения друг с другом и с преподавателями. «Журнально-литературная традиция сохранилась в Лицее надолго, значит, у них был здоровый, крепкий

корень. Во всяком случае для Пушкина, а значит, и для всех нас, его читателей, эта молодая лицейская литература, эта гуманная свобода и дружеское общение сослужили большую службу» (Анненский 1899, с. 26).

Литература

Анненков П.В. Пушкин: Материалы для биографии Александра Сергеевича Пушкина. – М., 1999.

Анненский И.Ф. Пушкин и Царское село (Речь, произнесённая 27 мая 1899 года на Пушкинском празднике в Царском Селе). – СПб., 1899.

Гаевский В.П. Пушкин в Лицее и лицейские его стихотворения // «Современник». – СПб., 1863. – Т. ХСVII.

Грот К.Я. Пушкинский Лицей (1811–1817). Бумаги I курса, собранные академиком Я.К. Гротом. – СПб., 1911.

Грот Я.К. Первенцы Лицея и его предания // «Складчина»: Литературный сборник, составленный из трудов русских литераторов. – СПб., 1874.

Некрасов С.М. Лицейская лира: Лицей в творчестве его воспитанников. – СПб., 2007.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 6 т. / Под ред. М.А. Цявловского. – М.; Л., 1936. – Т. 1: Стихотворения 1813–1830.

Пушкин А.С. Дневники. Автобиографическая проза. – М., 1989.

Пушкин, его лицейские товарищи и наставники: Статьи и материалы Я. Грота / Под ред. К.Я. Грота. – 2-е изд. испр. и доп. – СПб., 1899.

Пуцин И.И. Записки о Пушкине. – М., 1979.

Равкин З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811–1817): Историко-педагогический очерк. – М., 1999.

Эйдельман Н. «Прекрасен наш союз...». – М., 1979.

Прозоров Валерий Владимирович
(Россия, Саратов; д.ф.н., проф. Саратовского
государственного университета им. Н.Г. Чернышевского)
prozorov@sgu.ru

Пушкин в читательской памяти наших современников

На смену привычной и усталой риторике о непреходящем общероссийском культе Пушкина должна, наконец, прийти и констатация реальной картины вещей. Речь в статье пойдёт о так называемой остаточной читательской памяти (Прозоров 2010, с. 168–174), связанной с жизнью и творчеством поэта, памяти, которую выносят из своего детства и отрочества наши юные современники.

Читательская память беспечна, своевольна, конкретна и очень мало исследована. Понятное дело, современники – это и немногие хорошо начитанные, тонко чувствующие поэзию люди, и те, кто по воле самых разных обстоятельств благополучно усыпил в себе естественные читательские инстинкты. Неоспоримо, пожалуй, одно: чем богаче с детства, со школьных лет кладовая литературной памяти, чем интенсивнее заполнена она экологически чистым продуктом, тем более эмоционально и интеллектуально развит и щедр человек, тем плодотворнее включается он в процессы вольного, непринуждённого общения, тем точнее его повседневная речь и т.д.

В благодарной читательской памяти остаются разной степени чёткости представления о художественных текстах, сами (прежде всего стихотворные) тексты, отдельные стихи и ритмы, имена и характеры героев, сюжетные фрагменты, мотивы, фабульные повороты, примечательные эпизоды и факты биографии писателей... Одна из составляющих читательской памяти – используемые в речевом общении крылатые слова и выражения из литературных произведений и других источников.

Читательская память поколения зависит от многих факторов, среди которых самые очевидные – раннее дошкольное знакомство с литературой и фольклором; формирующиеся в среде ровесников внешкольные читательские увлечения и предпочтения; влияние библиотеки, кинематографа, театра, телевидения, радио, печатной периодики, в последние годы, прежде всего, Интернета... Для России вопреки всем уверениям скептиков читательская память – это далеко не в последнюю очередь **школьное изучение художественной словесности...**

Регулярно общаясь с абитуриентами, поступающими на разные специальности и направления филологического факультета (теперь – Института филологии и журналистики) Саратовского государственного университета, я накопил большой материал, характеризующий знания и представления наших старшеклассников, в том числе, и касающийся восприятия жизненного пути и творческого наследия Пушкина. Наблюдения эти, разумеется, лишены необходимой социологической представительности. Тем не менее они позволяют составить вполне достоверное впечатление о динамике читательской культуры старшеклассников. Речь идёт о результатах письменных опросов, которые проводились среди слушателей университетских подготовительных курсов на самых первых занятиях – на предварительном этапе знакомства с будущими абитуриентами.

Средний возраст опрашиваемых – 16–17 лет – примерный возраст выпускников Царскосельского Лицея. Место учёбы – школы («обычные», специализированные, «элитные») Саратова и Энгельса – двух больших провинциальных городов, расположенных на противоположных берегах Волги и во многом традиционно имеющих общую экономическую, социально-культурную, образовательную инфраструктуру.

Важно при этом, что обращены были эти вопросы-задания старшеклассникам, которые, обнаружив в себе гуманитарные склонности, готовились стать и вскоре становились абитуриентами, а многие и студентами – филологами, лингвистами, журналистами. Конечно же, как и во всякой неоднородной аудитории, среди слушателей курсов были и ярко выраженные, художественно одарённые гуманитарии, и молодые люди с менее развитыми поэтическими интересами и предпочтениями.

Круг предлагавшихся юным респондентам заданий был примерно один и тот же: первоначальные анкеты-расспросы, по большей части побуждавшие старшеклассников к назывным перечислительным откликам. Меня интересовала, **во-первых**, ориентация в историческом времени: с какой эпохой (с точностью до

столетия, до десятилетий и конкретных годов) связывают опрашиваемые жизнь и творчество Пушкина.

Во-вторых, предлагалось вспомнить известных школьникам современников Пушкина (независимо от рода их занятий, пола, возраста и т.д.), с которыми так или иначе сводила его судьба. Таким образом, косвенно проверялся и наполнялся более конкретным содержанием предыдущий ответ.

Третий вопрос-задание (ориентация в биографическом пространстве) побуждал припомнить топонимы (имена собственные, обозначающие названия отдельных географических объектов – наименований городов, деревень, краёв, гор, рек, морей и т.п.), связанные с судьбой Пушкина, и одновременно предельно кратко соотнести названные топонимы с соответствующими знаменательными страницами жизни поэта.

Четвёртый вопрос касался названий произведений Пушкина: поэм, прозаических и драматургических текстов.

Пятое задание (самое объёмное, адресованное к конкретной читательской памяти) давало возможность воспроизвести крылатые стихи, слова и выражения из пушкинских текстов; дописать пропущенные стихи, слова и словосочетания в известных фрагментах из «Евгения Онегина», из лирических произведений (например, воссоздать заключительную строфу стихотворения «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»).

Вот основные итоги опросов, проведённых нами в позднесоветских 1988–1991 годах:

1–2. Из 223 школьников, участвовавших в анкетировании, подавляющее большинство (216 человек) точно определяло время жизни Пушкина: первая треть XIX века (почти 90% верно обозначили даты жизни).

Среди современников Пушкина чаще других (более чем в 75% ответов) назывались (в порядке частотности упоминаний) Г.Р. Державин, И.И. Пущин, В.К. Кюхельбекер, Н.В. Гоголь, В.А. Жуковский, Н.Н. Гончарова, А.П. Керн, И.А. Крылов, А.С. Грибоедов, Жорж Дантес, К.Ф. Рылеев, А.А. Дельвиг, П.Я. Чаадаев, Н.М. Карамзин, семья Карамзиных, няня Арина Родионовна, Александр I, Николай I, Денис Давыдов, В.И. Даль, А.Х. Бенкендорф... Значительно реже (по 25–35 раз) припоминали родителей поэта Сергея Львовича Пушкина и Надежду Осиповну (урождённую Ганнибал), дядю Василия Львовича Пушкина, К.Н. Батюшкова, семью Раевских, семью Осиповых-Вульф, П.А. Вяземского, Е.А. Баратынского, В.Г. Белинского, Ф.В. Булгарина, А.М. Горчакова, А.П. Куницына, К.К. Данзаса, А.В. Кольцова, Ф.И. Тютчева, Н.И. Гнедича...

Из лицейских педагогов обычно охотно и сочувственно вспоминался преподаватель математики и физики Яков Иванович Карцов. При этом следовала неизменная ссылка на известный фрагмент воспоминаний И.И. Пущина про то, как не мог однажды Пушкин решить у доски несложную алгебраическую задачу и как прореагировал на это тактичный преподаватель: «Садитесь на своё место и пишите стихи» (Знаменательно, что в версиях абитуриентов прямая речь лицейского наставника звучала и так: «Идите на место и сочиняйте свои превосходные стихи!»; «Садитесь, Пушкин, и занимайтесь тем, что Вам по душе»; «Я не сержусь на тебя – делай то, что кажется тебе самому интересным!» и т.п.).

Среди крайне редких (менее 8% от общего числа) вариантов неверных ответов – Радищев, Фонвизин, Некрасов, Герцен, Салтыков-Щедрин, Достоевский.

3. Воссоздавался, как правило (в 85% ответов), большой спектр топонимов? и верно объяснялась связь каждого из них с жизнью Пушкина: Москва, Петербург, Царское Село, Кавказ, Гурзуф, Бахчисарай, Крым, Кишинёв, Бессарабия, Одесса, Чёрное море, Михайловское, Болдино, Волга, Нижний Новгород, Оренбург, Арзрум, набережная Мойки, Чёрная речка... Встречались ответы, цитатно и при этом вполне органично восходившие к главе восьмой «Евгения Онегина»: «сады Лицея», «скалы Кавказа», «брега Тавриды», «в глуши Молдавии печальной»...

4. У абитуриентов самые частотные среди названий поэм (по мере убывания) – «Руслан и Людмила» (названа 214 раз), «Медный всадник» (205), «Полтава» (201), «Цыганы» (197), «Кавказский пленник» (183), «Бахчисарайский фонтан» (179), «Граф Нулин» (93), «Домик в Коломне» (56)... Среди прозаических произведений лидировали «Капитанская дочка», «Дубровский», «Станционный смотритель», «Выстрел», «Метель», «Барышня-крестьянка», «Пиковая дама», «История села Горюхина». Назывались, как правило, и все завершённые драматургические произведения Пушкина, в первую очередь, «Борис Годунов», «Моцарт и Сальери», «Каменный гость», «Скупой рыцарь».

5. Наиболее популярные у старшеклассников крылатые стихи, слова и выражения из Пушкина: «Мороз и солнце – день чудесный!» (219 раз), «Мой дядя самых честных правил...» (218), «Мы все учились понемногу // Чему-нибудь и как-нибудь» (203), «Любви все возрасты покорны» (203), «Я вас люблю, чего же боле?» (202), «Я помню чудное мгновенье» (198), «Как мимолётное виденье, // Как гений чистой красоты» (198), «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» (196), «Товарищ, верь, взойдёт она, //

Звезда пленительного счастья» (191), «Да здравствует солнце, да скроется тьма!» (190), «Унылая пора, очей очарованье» (190), «Что день грядущий мне готовит?» (187) и др.

Последующие крылатые стихи, слова и выражения из Пушкина встречались не менее чем у 50% опрошенных абитуриентов: «Пир во время чумы», «С корабля на бал», «Наука страсти нежной», «К беде неопытность ведёт», «Блажен, кто смолоду был молод...», «Зимы ждала, ждала природа...», «Буря мглою небо кроет», «Свет мой, зеркальце, скажи...», «Куда, куда вы удалились...», «Не спится, няня», «Здравствуй, племя младое, незнакомое!», «Москва... Как много в этом звуке...», «У лукоморья дуб зелёный...», «В Европу прорубить окно», «Кот учёный», «Разбитое корыто», «Золотая рыбка», «Заячий тулупчик», «Чего тебе надобно, старче?», «Гений и злодейство – две вещи несовместные», «Как денди лондонский одет», «В одну телегу впрячь не можно // Коня и трепетную лань», «Поверить алгеброй гармонию», «О, сколько нам открытий чудных...» и др.

Справлялись абитуриенты и с другими заданиями, связанными с необходимостью припомнить правильное завершение пушкинского стиха, крылатого выражения или отдельной строфы. Постоянно не везло только последней строфе («Веленью Божию, о муза, будь послушна...») из стихотворения «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», ускользавшей, как правило, из поля внимания старшеклассников. Испытанием для многих стало и продолжение пушкинских стихов: «Чем меньше женщину мы любим...». Вместо пушкинского «легче» («Тем легче нравимся мы ей») очень часто предлагалось вполне тривиальное «больше» согласно очевидной банальной антитезе «меньше» – «больше». Помнится в одной из давних уже телевизионных передач интеллектуального клуба «Что? Где? Когда?» в эту же нехитрую ловушку попала и команда знатоков-интеллектуалов...

В целом (в общей начитанности, памяти и осведомлённости) сказывалось и естественное читательское бескорыстие, и прямая заинтересованная ориентация выпускников средних школ на гуманитарное (филологическое) высшее университетское образование. Главный смысл занятий по литературе на подготовительных курсах мы видели в том, чтобы заметно расширить представления старшеклассников о назначении поэзии, о сложном соотношении традиционного и нового в историко-литературном процессе, о жизни и судьбе создателя «Евгения Онегина» и «Капитанской дочки», о его литературных учителях, о восприятии его художественного наследия современниками и потомками.

Прошло полтора десятка лет. В 2007–2009 годах я продолжил подобный же эксперимент, в котором участвовало в общей сложности 237 одиннадцатиклассников Саратова и Энгельса, поступавших в Саратовский государственный университет на те же гуманитарные специальности. Изменились наименования многих средних учебных заведений, чьи выпускники участвовали в опросе: теперь это уже почти сплошь «лицеи», «гимназии», «гимназические классы», «классы с углублённым изучением гуманитарных дисциплин» и т.п. Разительно изменилась и сама эпоха, иными стали её повседневные интересы и запросы, её массовые потребности, оказалась подверженной резким колебаниям шкала иерархических ценностей этического и эстетического порядка. Выросло новое поколение, легко и свободно осваивающее киберпространство...

Сильно отличаются и результаты нашего эксперимента. О них (в том же порядке) и пойдёт дальше речь.

1–2. Из 237 школьников, участвовавших в анкетировании, более двух третей затруднились с точным ответом на вопрос о времени жизни Пушкина. Почти 20% относили его жизненный путь к XX веку, 10% – к XVIII веку. Даты жизни (1799–1837) точно обозначило всего 34 респондента.

Среди «лжесовременников» Пушкина, с которыми, как полагают абитуриенты, поэту суждено было общаться, активно «вспоминали» Ломоносова, Фонвизина, Радищева, Чернышевского, Гончарова, Некрасова, Льва Толстого, Достоевского, Чайковского, Чехова, Николая II, Мережковского, Александра Блока, Михаила Булгакова. Несомненным лидером в этом ряду стал Сергей Есенин, отмеченный как современник Пушкина 42 раза. Встречались и экзотические варианты: Сократ, Фауст, Данте, Энгельс, Карузо, Мейерхольд...

Узок круг правильных ответов: Н.В. Гоголя вспомнили 39 старшеклассников, В.А. Жуковского – 27, А.С. Грибоедова – 24, Г.Р. Державина – 22, Н.Н. Гончарову – 19, А.П. Керн – 12, Данте – 11, няню Арину Родионовну – 9... Самая частая запись: «Точно не помню». Другие версии: «Пушкин учился в лицее и общался с однокурсниками»; «Часто влюблялся в женщин; имён их не помню; одной он даже стихи посвятил»; «Не раз встречался с царём, но был сослан в деревню», «Много было у него друзей; один навещал его зимой в деревне», «Стрелялся на дуэли с французским капитаном»... Вовсе исчезли упоминания о пушкинских товарищах по Царскосельскому Лицею (исключение – И.И. Пуцин, вспомянутый 6 раз) и о лицейских педагогах.

3. Топонимам, связанным с жизнью Пушкина, особенно не повезло. Назывались, кроме Москвы, Петербурга, Царского Села, Михайловского, ещё и Париж (около 15% ответов), Вена, Варшава, Прага, Эльба и даже Египет... Преобладающие заключения: «Не помню», «Не знаю», «Не имею представления». Были и такие: «Много путешествовал по Европе»; «Отдыхал на Волге»; «Любил отдыхать на юге Франции»; «Кажется, в Италии сочинил «Евгения Онегина»; «Был участником Бородинского боя и через некоторое время написал стихотворение об этом «Скажи-ка, дядя»; «Не уверена, ездил ли в Америку, но в Мексике был». Об уровне географической осведомлённости свидетельствует и такой ответ: «Царское Село – место учёбы юного Пушкина, станция на полпути между Москвой и Петербургом»... Ответы единичные, но по-своему характерные.

При тестово-подсказочном (на манер «угадайки») способе общения с абитуриентами результаты оказывались более сносными. Например: какой из указанных ниже топонимов связан с жизнью Пушкина? Варианты: Болшево, Иваново, Болдино, Орехово-Зуево. Или: Какой из топонимов не связан с жизнью Пушкина: Оренбург, Москва, Одесса, Баку? Ещё пример: Чёрная речка – излюбленное место отдыха лицеистов; речка, описанная в «Капитанской дочке»; место дуэли Пушкина с Дантесом; место встречи Пушкина с Гоголем?

К слову сказать, проверочный тестовый подход к художественной словесности (и к гуманитарной материи в целом) не только себя не оправдывает, но и находится в диковинном дидактическом противоречии с самой природой литературы (и шире – искусства) как предмета изучения и освоения. Тест неизбежно склоняет отвечающего к однозначности вывода там, где бесспорно царит вольная нечёткая логика, где должна преобладать взвешенная, рассудительная многозначность. Один из очевидных примеров, имевший хождение в реальной школьной практике:

Как относился Пушкин к царю Александру I?

Варианты ответов:

1. Плохо.
2. Хорошо.
3. Сперва плохо, потом хорошо.
4. Сперва хорошо, потом плохо.

Составитель теста, по-видимому, имел в виду третий вариант ответа как наиболее близкий, вероятно, к истине, но согласитесь, сама комически дробная, предельно упрощённая по форме и в высшей степени поверхностная по содержанию постановка вопроса (предъявление вариантов) никак не побуждает к внятным

доказательным решениям... А что говорить, когда речь заходит о феномене поэтического текста и о попытках тестовой проверки читательской памяти?!

4. Что касается названий пушкинских поэм, то подавляющее большинство опрошенных (более 60%) отказывалось давать здесь свои варианты ответов. Среди правильных отметим (по мере убывания) «Руслана и Людмилу» (названа 37 раз), «Медный всадник» (17 раз), «Полтава» (8 раз)... Прозаическим произведениям повезло больше: «Капитанскую дочку» припомнили около 75% опрошенных, «Дубровского» – примерно 40%, «Станционный смотритель» – 25%, «Выстрел» – 20%. Из драматургических произведений Пушкина «Бориса Годунова» упомянуло 19 абитуриентов, «Моцарта и Сальери» – 7 абитуриентов. Авторство Пушкина лихо усматривается применительно к таким текстам, как «Мцыри» (8 раз), «Тарас Бульба» (3 раза), «Ревизор» (2 раза), «Сказка о золотом петушке и рыбке» и даже «Сказка о соколе и гадюке»...

5. Хуже всего у старшеклассников обстоит дело с закреплением в памяти крылатых стихов, слов и выражений из Пушкина. Здесь появляется целый раздел, который иначе как «Приписываемое Пушкину» не назовешь. 52 раза встретился некрасовский стих «Я лиру посвятил народу своему» (при подготовке к двухсотлетию со дня рождения Пушкина именно этот стих упорно представлял юбиляра в некоторых наших российских СМИ, в разных формах «наглядной агитации» и т.п.). Абитуриенты охотно приписывают также Пушкину (сохраняются предложенные варианты написания): «Выходил один я на дорогу», «Белеет парус одинокий», «Тучки небесные, верные странники», «Пришёл к тебе с приветом...», «Белая берёза под твоим окном» и другие тексты.

Среди верных ответов (не более 35% от числа опрошенных): «Мороз и солнце – день чудесный!», «Мой дядя самых честных правил...», «Любви все возрасты покорны», «Я вас люблю, чего же боле?», «Не спится, няня», «Кот учёный», «Спокойно, Маша, я Дубровский!» (в сходных вариантах: «Наберись терпения, Маша, я Дубровский!»; «Не дёргайся, Маша, я – Дубровский» и т.п.)...

Вот, собственно, и всё. Результаты очевидны.

Сразу же надо сказать: опрашивались смыслённые и пытливые школьники, с хорошо развитым чувством юмора, искренне способные удивляться непривычному и необыкновенному в жизни, много преуспевшие в новых технологиях, активно общающиеся в социальных сетях Интернета. Помимо более или менее

старательного освоения обязательной школьной программы у многих из них накопился и опыт специальных регулярных занятий с репетиторами по русскому языку (значительно реже – по литературе), по истории, по иностранным языкам.

Общий неутешительный диагноз связан, конечно же, с наметившимся массовым падением интереса к чтению, к общению с книгой «на бумажных носителях», но прежде всего с тем перманентным процессом «модернизации» литературного образования в российской средней школе, последствия которого только ещё начинают проступать.

В ходе занятий на университетских подготовительных курсах одиннадцатиклассники с большим интересом открывали для себя увлекательный мир литературной культуры, многозначного поэтического слова, способного передавать движения человеческой души, мелодию чувств, динамику действий. Будущие абитуриенты обучались первичным навыкам общения с художественными текстами разных литературных родов и жанров, получали начальные представления о жизни и судьбе Пушкина, охотно обращаясь к традиционному чтению, получая в нём прежде не знакомое наслаждение...

На интернет-форумах порой всерьёз обсуждаются вопросы такого легкомысленно-провокативного толка: а для чего собственно нужна в школе литература в прежних её объёмах? Что она жизненно необходимого в состоянии дать завтрашнему инженеру, квалифицированному рабочему, предпринимателю? Ну, подумаешь, не овладеют наши выпускники какой-то дозой информации о жизни и творчестве классика, и что дальше? Захотят, сами всё узнают! А преподавать литературу в школе – это застарелая «совковая» традиция в поддержку господствовавшей идеологии!

Неведомék при этом, что литература в школе призвана развивать и совершенствовать жизненно необходимые функции мозга – его творческие комбинаторные готовности и возможности, его способности к изобретательному ассоциативному мышлению и т.д. У заражённых неумеренным утилитаризмом совсем ещё юных людей незаметно для них угасают образно-эмоциональные мыслительные способности, ослабевает **жизненно необходимый диалог** логико-понятийного, систематизирующего и целостно-образного, художественного начал – левого и правого полушарий головного мозга. Приходится в этой связи прощаться с реальными надеждами на **полноценное** самоосуществление во многих сферах жизни, требующих свободного полёта воображения, богато развитой культуры общения с текстом, с воплощенным в тексте «другим» – автором (в подавляющем большинстве областей

гуманитарного и естественнонаучного познания, в искусстве, техническом творчестве, по-настоящему эффективном управленческом труде и др.).

Литературное образование способно (и в этом едва ли не самое главное его предназначение) ненавязчиво и целеустремлённо пробуждать в школьнике чувство меры, гармонии, красоты, обогащать читательскую память – на долгие годы, на всю оставшуюся жизнь. Как писал Пушкин, «в лучшее время жизни сердце, ещё не охлаждённое опытом, доступно для прекрасного» (Пушкин 1978, с. 27). И когда коллективная читательская память отчётливо оскудевает – это уже социальных масштабов тревога, это уже симптомы исподволь назревающей антропологической катастрофы.

Что касается современного реального положения с литературой в средних школах России, то дело не в том, что ещё недавно так сильно тревожило чутких и тонких учителей словесности: как бы не свести нам преподавание литературы к незамысловатым (или хитроумным – всё равно) иллюстрациям на исторические, этические, общественно-политические и другие темы. Ещё недавно нас заботило, что очень даже часто с самых первых школьных лет ученик получал такую ударную дозу антиэстетической, вульгарно-социологической инъекции, что надолго терял вкус к самому процессу чтения. Но, похоже, всё это теперь – из опасений безвозвратно прошедшего времени.

Главная проблема сегодня в том, что вопреки справедливым протестам многих наших современников, любителей и ценителей отечественного слова, авторитетных российских гуманитариев, преподавание литературы (прежде всего русской классической литературы) решительным образом сворачивается. Литература как предмет бескорыстного эстетического освоения и постижения мира медленно, но верно вытесняется из поля зрения юного поколения. Уверяют, что литература утрачивает былую власть над умами и душами людей, особенно юных. Прокламируется закат эпохи литературоцентризма. Вырастает поколение, для которого чтение книги часто – трудно выполнимое, а то и вовсе неподъёмное испытание. Книга в её современной электронной версии по-настоящему востребована лишь теми, кто ещё до её появления успел приобщиться к традиционной книжной культуре.

То, что с полным правом и давным-давно причислено к высочайшим (мирового уровня!) духовным и эстетическим отечественным богатствам, относится на отчётливую периферию школьного образования. С казённым пафосом толкуем о патриотизме, о необходимости его повсеместного «внедрения», а русская словесность, поэтически сложно и многозначно воплотившая сам пафос

подлинного отчизнолюбия, бесстрашно сдаётся в школьный архив. Если не удастся-таки российскому обществу воспротивиться отнесению литературы к числу факультативных (второстепенных!) дисциплин школьного цикла, жизнеустроительная читательская память новых поколений наших современников, обращённая прежде всего к отечественному литературно-классическому репертуару, будет в недалёком будущем напоминать дотла выжженную степь.

Литература

Прозоров В.В. До востребования...: Избр. статьи о литературе и журналистике. – Саратов, 2010.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – Л., 1978. – Т. VII.

Киров Евгений Флорентович

*(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Московского
городского педагогического университета)*

evg-kirov@mail.ru

Потаённые смыслы «Медного всадника» А.С. Пушкина

Следует использовать особый герменевтический подход к анализу творчества А.С. Пушкина с учётом человеческой судьбы писателя в конкретном историческом времени, которое накладывает отпечаток на поэтическую манеру письма. Учёт этих обстоятельств делает неизбежным поиск элементов тайнописи в текстах, созданных Пушкиным на рубеже 1825 года и после него – после декабристского восстания.

Применение герменевтического метода предполагает учёт обстоятельств личной судьбы писателя, а также доминанты времени, то есть некоей идеи, которая владела умами передовых представителей общества. Доминантой пушкинского времени был историзм, это время было насыщено историей и размышлениями о сути исторических событий. Итак, историзм витал в воздухе начала XIX века, историзм, пришедший из эпохи классицизма, подкреплённый интересом к античности, библейским временам. Историзм Пушкина рождается не сразу, а претерпевает фазу историзма диахронного, относительно дальнего по времени («Борис Годунов»), затем ближнего – эпохи Петра («Арап Петра Великого»), затем ещё более близкого прошлого – екатерининской эпохи («История Пугачёвского бунта» и «Капитанская дочка»), а затем и ближайшего («Дубровский»). Следующим этапом, продолжающим логику пушкинского историзма, должен был стать этап синхронный, совпадающий с моментом наблюдения. И такой этап неминуемо наступил, поскольку всё, что Пушкин искал в истории, должно было объяснить современное состояние русского общества, его исторические устремления и – в конечном итоге –

дворянскую революцию 14 декабря 1825 года, важнейшее событие пушкинского поколения, затмившее в некоторой степени для Пушкина даже войну с Наполеоном (об этом Пушкин не написал ничего значительного).

Осмелимся предположить, что Пушкин не только предчувствовал декабристское восстание, но и относился к нему двояко: с одной стороны, он способствовал ему по мере своих сил, а с другой стороны, и отрицал специфическую разновидность русского бунта, «бессмысленного и беспощадного». Мы убеждены, что в своём творчестве он оценил исторически декабристское восстание, хотя сделал это в форме исторических аллюзий (намёков символического толка). Такую оценку декабристского восстания мы обнаруживаем в пушкинских символических произведениях с потаённым смыслом, которые не могли не быть написаны в той ситуации, в которой Пушкин оказался на рубеже 1825 года. Вполне понятно, что поэт не имел возможности говорить об этом событии открыто по причине царской цензуры. Однако был и другой мотив, – он не мог говорить об этом прямо и по причине внутреннего несогласия со своими друзьями-декабристами в оценке способа реализации неминуемых преобразований, а также исторической сути декабрьского восстания и исторической судьбы России в целом. Эту двойственность и амбивалентность мировоззрения Пушкина, отразившуюся в его творчестве, мы и намерены охарактеризовать.

Чтобы осознать скрытую смысловую канву поэмы «Медный всадник», необходимо использовать методiku системного анализа, то есть поставить эту поэму Пушкина в систему других произведений, которые вращаются вокруг поэмы, подобно планетам вокруг солнца. Такие сопутствующие тексты позволяют расшифровать многие смыслы в поэме, остающиеся потаёнными при изолированном её прочтении. На наш взгляд, в поэме Пушкина существует поверхностный и глубинный текст (подтекст), который скрыт в поверхностном тексте. Другими словами, поэма Пушкина «Медный всадник» представляет собой многослойный текст, имеющий поверхностную и глубинную структуру.

Итак, исследователи старшей школы пушкиноведения установили время перехода Пушкина на творческие позиции историзма. Г.А. Гуковский пишет о том, что в 1822–1824 годы Пушкин переживает идейно-творческий кризис, связанный с разочарованием в романтическом методе литературной рефлексии над действительностью. Кризис разрешается обретением метода, который Пушкин будет использовать в дальнейшем практически в каждом

своём большом сочинении – как основной или дополнительный: в каждом произведении среднего и крупного жанра мы в последующем увидим также взгляд историка на окружающий мир. Кроме этого, поэтом наконец-то найдена телеологическая подоплёка самого процесса творчества, то есть найдена исконная цель творчества – это диалог с современниками и попытка пояснить и прояснить некоторые истины о времени, человеке и родной стране, ставшие ясными поэту.

Мы обнаруживаем ещё одну важную особенность поэтики Пушкина – символизм, хотя принято считать, что этот художественный приём сложился намного позже. Следует подчеркнуть, что пушкинский символизм всеобще-многогранен и не сводится только к символизму детали или ситуации. Так, для Пушкина характерен и символизм жанра произведения в целом, который в таком преломлении подобен символизму библейской притчи, абсолютно символичной по своей сути. Это позволяет при использовании минимума средств языка передать максимум информации, намёком сказать о многом, символизировать многое. В описании Пушкина часто приметы-символы свидетельствуют не только о психическом состоянии и настроении лирического героя, но и о переменчивости жизни. Неслучайно русские символисты (например, В.Я. Брюсов) видели в Пушкине своего предтечу, но и не только символисты. И.А. Гончаров сказал: «В Пушкине кроются все семена и зачатки, из которых развились потом все роды и виды искусства во всех наших художниках» (Венок Пушкину 1987, с. 88).

Что же касается символизма, то стоит прислушаться к мнению самих символистов. Так, А.А. Блок в марте 1910 года сделал такое примечание в записной книжке: «Медный всадник» – все мы находимся в вибрациях его меди» (Блок 1965, с. 169.). Так мы подошли к ещё одной важной черте пушкинского творчества – символизму аллюзий, и мы можем осознать Пушкина как собеседника, ведущего диалог с читателем на языке символических отсылок и аллюзий. В той жизненной ситуации, в которой оказался поэт к 1825 году, ему поневоле приходилось прибегать к символической тайнописи по той простой причине, что существовала цензура, не пропускавшая его мысли в явной форме.

Вернёмся к пушкинской философии истории и процессу её формирования. Г.А. Гуковский пишет: «Пушкин вырос и сформировался как гражданин и поэт в среде «декабризма», в атмосфере революционного движения русского дворянства 1810–1820 годов. Всем своим существом, всем характером своего мироощущения он был человеком декабристского круга, декабристского

исторического склада. И как поэт – он был поэтом-декабристом. Он остался человеком и поэтом декабристского характера до конца дней своих» (Гуковский 1957, с. 6).

В творческом мышлении Пушкина впервые философия истории достигает момента истины, когда он понимает, что творит историю народ в целом – и государь, и двор, и дворяне, и мещане, и крестьяне, и духовенство, то есть всё общество, все вносят ту или иную лепту в процесс сотворения истории. В этом состояла новизна философии истории, практически реализованной Пушкиным в своём творчестве. Впервые ярко проявилась эта творческая идея в драме «Борис Годунов»¹, хотя примерялся Пушкин с такими мерками к историческому материалу гораздо раньше. Пушкин «государственнически» понимал философию истории: его привлекали идеалы свободы во всех проявлениях (личности, совести, предпринимательства), то есть его привлекало то, что мы на современном языке назвали бы демократическими ценностями, но он отрицал «русский бунт, бессмысленный и беспощадный». Понимая, что субъектом истории является народ, а объекта воздействия она и вовсе не имеет, Пушкин писал о сути истории: «Что развивается в трагедии? Какая цель её? Человек и народ, судьба человеческая, судьба народная». И Пушкин прекрасно осознавал, что для отображения истории писателю необходимы особые качества. Так, он пишет: «Что нужно драматическому писателю? Философию, бесстрашие, **государственные мысли историка**, догадливость, живость воображения. Никакого предрассудка, любимой мысли. Свобода».

Приняв в качестве предварительной гипотезы, что в тридцатые годы Пушкин своеобразно синтезировал историзм и символизм в своём творчестве, обратимся к анализу поэмы «Медный всадник», в которой пушкинская философия истории проявилась наиболее ярко и ёмко, хотя и весьма своеобразно.

Этому произведению посвящена очень значительная и богатая в плане насыщенности идеями литература (Альми 1979, с. 16–27; Благой 1991, с. 245–292; Краснов 1984; Лурье 1968, с. 42–81; Макогоненко 1974; Маймин 1980, с. 6–13; Михайлова 1991, с. 90–103.; Пумпянский 1939, с. 99–124; Томашевский 1949, с. 3–40; и мн. др.). Наибольший интерес в аспекте нашего исследования в черед пушкиноведческих работ, посвящённых «Медному всаднику», представляет книга В. Брюсова (1978).

¹ *Городецкий Б.П.* Трагедия А.С. Пушкина «Борис Годунов». Комментарий. – Л., 1969.

Итак, осмелимся предположить, что образ наводнения потребовался Пушкину в качестве означающего, чтобы символизировать в глубинной семантической структуре другую семантику означаемого – восстание декабристов 1825 года. Для доказательства этой своеобразной семиотико-символической теоремы нам потребуется ещё раз исчислить аксиомы, типологически характеризующие творчество поэта в целом. Итак, нам вполне понятно, что Пушкин в своём творчестве:

- был автобиографичен, т.е. в качестве мотивов в своих произведениях зачастую использовал собственные впечатления от жизненных ситуаций, в которых находился сам;

- был диалогичен, т.е. вёл непрерывный диалог с читателем (при этом мы понимаем диалогичность литературного творчества в духе М.М. Бахтина);

- был историчен, т.е. вёл диалог об истории – дальней и ближней;

- был энциклопедичен, т.е. отражал многие стороны русской жизни, включая и образ мышления русского дворянства той эпохи, т.е. отобразил менталитет своей эпохи;

- был реверберативен, т.е. повторял свои мотивы, даже сюжеты в других произведениях, развивая их и возвращаясь к ним;

- был системоцентричен, т.е. стремился выстраивать из своих текстов систему, в результате чего полное понимание произведения становится возможным только при полном учёте всей системы текстов, которые структурированы по принципу молекулы: некий текст в центре, другие вращаются вокруг него, проясняя его смыслы.

Думается, что аксиоматичность этих положений достаточно очевидна, если просто и последовательно прочесть всего Пушкина. Тем не менее прокомментируем некоторые аксиомы. В числе творческих основ поэтики Пушкина особое место занимает реверберативность и системоцентричность – это явно проистекает из сюжетов и мотивов, к которым Пушкин как бы возвращается, подобно композитору, который возвращается к некой исходной теме симфонии, а затем расширяет и развивает её. Так, например, многие сюжетные мотивы «Медного всадника» были первоначально испробованы в стихотворных вариантах, например, в «Арионе» и особо в стихотворении «Напрасно вздрогнула Европа».

Итак, в плане жизненной ситуации, которая реализует архетип биографичности творчества Пушкина ко второй Болдинской осени 1833 года, следует отметить ситуацию, в которой оказался поэт: он женат, имеет детей, однако принят при дворе в унижительном чине камер-юнкера. Самое главное для понимания исходной

биографической позиции, в которой находится Пушкин в период вершины своей творческой зрелости, – это состояние своеобразной конвенции, договора с императором. В 1826 году император Николай призвал опального поэта из Михайловского в Москву, где и был заключён своеобразный договор, суть которого сводилась к условию, которое поэт должен был выполнить по отношению к царю: речь идёт о политической невраждебности поэта царю в обмен на право писать и публиковать свои произведения при их личной цензуре Николаем. Эта личная встреча царя и Пушкина позже, уже после гибели поэта, описана в воспоминаниях монарха. Итак, Пушкин был обязан Николаю честным словом, причём весьма основательно, если учитывать отношение к честному слову в то время. Позиция для поэта, чтящего свободу превыше всего, была незавидная, и Пушкин сначала даже делает попытку убедить себя, что новый царь похож на Петра в своих чаяниях, и в стихотворении «Друзьям» пишет: *«Нет, я не льстец, когда царю Хвалу свободную слагаю: Я смело чувства выражаю, Языком сердца говорю. Его я просто полюбил: Он бодро, честно правит нами; Россию вдруг он оживил Войной, надеждами, трудами...»*. Поэт честно объясняет друзьям ситуацию, в которой он испытывает простую человеческую благодарность самодержцу за добро: *«Текла в изгнании жизнь моя, Влачил я с мыльми раздуку, Но он мне царственную руку Простёр – и с вами снова я»* (1828; Пушкин 1975, т. 2, с. 126).

Однако время всё расставило на свои места, и в дневнике 21 мая 1834 года Пушкин отмечает такое мнение о Николае: «Кто-то сказал о государе: «В нём много от прапорщика и немного от Петра Великого» (Там же, т. 7, с. 288). Итак, поэта не может не угнетать власть слова, данного царю, но он уже не в силах молчать о ближайших исторических событиях, не может не поделиться с современниками своим отношением к главному и вполне недавнему событию – декабрьскому восстанию 1825 года.

На дворе 1833 год, уже прошло достаточно времени, чтобы обдумать и понять исторический смысл происшедшего, а самое главное – определить общий исторический контекст, в который может быть поставлено это событие. Другими словами, пришло время определить и обозначить цепь исторических событий со времён Петра до настоящего времени и вставить в эту парадигму декабрьское восстание, придав тем самым системный характер ходу истории в соответствии с философией истории Пушкина. Именно историософскую суть происшедших на Сенатской площади в 1825 году событий осознал Пушкин к моменту второй Болдинской осени 1833 года, и именно об этом он уже не мог

молчать. Однако для этого нужно было нарушить слово, данное царю, как бы «предать» царя. И в творчестве Пушкина появляется и исследуется мотив предательства и прощения за предательство. Именно в это время появляется «Анджело», своеобразная апология комедии Шекспира «Мера за меру». Этому произведению Пушкина уделено достаточное внимание критики (Фортунатов 1999), что избавляет нас от необходимости комментировать его, однако мы смеем утверждать, что до сих пор не было определено системное место этого странного текста в парадигме пушкинских текстов и не обнаружены причины его создания, точнее, причины переложения именно в это время именно этого шекспировского сюжета. В двух словах напомним сюжетную канву: наместник Анджело (дело происходило в Италии) предал своего патрона Дука, но был им прощён, что и составило смысл произведения. Итак, мотив прощения за предательство творчески анализируется Пушкиным, и в мотивации этого анализа лежит собственная жизненная ситуация, в которой находился поэт в данное время. В творчестве Пушкина той исторической эпохи можно обнаружить целую систему текстов, развивающих мотив предательства и прощения за предательство. В центре этой системы помещается большая и массивная звезда «Анджело», а вокруг неё вращаются маленькие планеты и одна из них – «Пир Петра первого». Здесь вновь поднимается всё та же тема и обыгрывается уже в другом контексте прощения. Что же пирует «царь великий», уж не победу ли очередную над шведом или рождение сына? – *«Нет! Он с подданным мирится; Виноватому вину Отпуская, веселится; Кружку пенит с ним одну И в чело его целует, Светел сердцем и лицом; И прощенье торжествует, Как победу над врагом...»* (Пушкин 1975, т. 2, с. 375).

Как видим, мотив прощения за предательство реверберирует, как эхо, повторяется в ином преломлении и по отношению к иной эпохе, но самому факту прощения придан огромный статус исторического события.

Итак, написав «Анджело», Пушкин попросил своеобразного морального прощения и как бы предупредил как царя, так и своих друзей-декабристов, что он будет всё-таки, нарушая запрет на политические диалоги, говорить с современниками о декабрьском восстании в контексте своего собственного понимания истории. Следующей непосредственно после «Анджело» поэмой была написана петербургская повесть «Медный всадник», и это, на наш взгляд, всё объясняет. Пушкин морально готовится к нарушению договора с царём, его распирает внутреннее желание высказаться о причинах и следствиях декабрьского восстания, при этом он

желает высказать свою точку зрения, отличающуюся как от официально-царской, так и от точки зрения своих друзей-декабристов. В этом смысле «Анджело» – это намёк и на своеобразное отступление и от позиции декабристов, которое выглядит в глазах самого Пушкина как в определённой степени предательство своих друзей – так уж был устроен поэт, хотя возникновение самостоятельной историософской позиции ни в коей мере не является предательством, – это можно понимать лишь как творческий подход к анализу исторических событий.

Пушкин прекрасно осознаёт, что прямо о декабрьском восстании ему сказать не даст цензура царя, и выбирает потаённо-символический язык, предполагая, что современники уже подготовлены к пониманию главного семантического переноса на этом языке, в котором наводнение 7 ноября 1824 года в Санкт-Петербурге символизирует декабрьское восстание 1825 года на Сенатской площади. Пушкин предполагает, что читателю дальше всё будет понятно, поскольку переводить с потаённого языка Пушкина на язык описания ближайшей истории – это вполне выполнимая задача, если основные шифры читателю уже сообщены в сопутствующих текстах.

Теперь мы рассмотрим основную систему текстов, в центре которой, подобно звезде, находится «Медный всадник». Для этого нам необходимо исчислить символические (иных не может быть по цензурным причинам) тексты Пушкина, посвящённые восстанию декабристов, и первым из них является стихотворение «Арион», написанное в 1827 году, уже после декабрьского восстания. Символика поверхностного текста этого стихотворения понятна, и подтекстовая символика, скрытая в поверхностном тексте, также хорошо понятна: *«Пловцам я пел... Вдруг лоно волн Измял с налёту вихорь шумный... Погиб и кормщик, и пловец! – Лишь я, таинственный певец, На берег выброшен грозою, Я гимны прежние пою...»* (1827; Пушкин 1975, т. 2, с. 104). Пожалуй, не вызывает сомнения тот факт, что такой образ, как «вихорь шумный», следует понимать иносказательно – как восстание декабристов, закончившееся тем, что «погиб и кормщик, и пловец».

В совершенно отчётливой системной взаимосвязи с «Арионом» находится другой стихотворный текст, написанный Пушкиным по горячим следам декабрьского восстания и также на символическом языке с библейскими аллюзиями: *«Напрасно ахнула Европа, Не унывайте, не беда! От петербургского потопа Спаслась «Полярная звезда». Бестужев, твой ковчег на бреге! Парнаса блещут высоты; И в благодетельном ковчеге Спаслись и люди, и скоты»* (1825; Там же, с. 60). Упоминание в тексте стихотворе-

ния альманаха «Полярная звезда» всё объясняет читателю: так назывался журнал, который в 1823–1825 годах издавался А.А. Бестужевым и К.Ф. Рылеевым в Петербурге (издано три выпуска) и который имел ярко выраженную декабристскую направленность. Кстати, в этом альманахе печатал свои стихи и Пушкин. Мотив потопа и спасения использован Пушкиным в неразрывной символической связи, поэтому нужно ли говорить о том, что библейский мотив спасения в Ноевом ковчеге во время потопа восьми человек и тысячи животных сугубо символически и представляет собой интертекстуальную скрепу с вышеупомянутым пушкинским мотивом. Именно этот текст может служить прототипическим ключом для символики ещё не созданного к настоящему моменту «Медного всадника», но сама символизация потопом именно декабрьского восстания в этом тексте заявлена отчётливо. Таким образом, речь идёт о шифрах тайнописного языка Пушкина: он как бы заявляет читателю: условимся, что петербургский потоп будет в моих будущих поэтических текстах символизировать декабрьское восстание.

Теперь продолжим рассмотрение интертекстуальной матрицы входящих вместе с «Медным всадником» в одну систему текстов о декабрьском восстании, но для этого сначала отделим поэтическое «Вступление» к «Медному всаднику» от «основной части» поэмы, поскольку это разнотипные и противопоставленные друг другу, но взаимосвязанные тексты. Итак, суть разделения такова: в плоскости исторического времени мы обнаруживаем явную историческую оппозицию – героическое время Петра («Вступление») противопоставлено удушливому времени николаевской реакции («основная часть»), наступившей после подавления декабрьского восстания. Поэтому «Вступление» к поэме представляет собой самостоятельный и несимволический текст – он необходим Пушкину в качестве перемычки, которая свяжет эти две эпохи – петровскую героическую и реакционную николаевскую.

«Вступление» входит орбиту текстов (интертекстуальную матрицу), посвящённых Петру как исторической фигуре. Вероятнее всего, центром притяжения этой системы «петроцентричных» текстов является текст «Арап Петра Великого», вокруг которого наподобие планет вращаются и «Полтава», и «Пир Петра Великого», и «Вступление» к поэме «Медный всадник». Поразительным поэтическим открытием Пушкина явилась связующая роль «Вступления». Это, как отмечалось выше, планета из солнечной системы текстов о Петре Великом, однако именно эта планета входит и в зону притяжения с основным символическим текстом «Медного всадника», в котором действие связано с памятником

Петру Великому, что обуславливает как взаимосвязь, так и символизм всего повествования и его персонажей. В результате возникает символично-смысловая ось, основанная на связи Петра Великого и его памятника: во Вступлении говорится о Петре, его деяниях и его времени, а в основной части поэмы – о времени декабрьского восстания на площади, рядом с которой стоит монумент Петру, а потом эта связь проявляется и в диалоге Евгения с Медным Всадником, – диалоге, говорящем о многом в судьбе России.

Отметим, что есть ещё одна система текстов, связанных как с Петром, так и с самим Пушкиным, поскольку прадед Пушкина Ганнибал был сподвижником Петра Великого. Возникает сложная и большая система взаимосвязанных текстов, которые могут быть поняты только в целом. Так, «Моя родословная» композиционно и сюжетно тяготеет к особому произведению – «Родословной моего героя» (тот и другой тексты похожи композиционно и даже лексически согласуются). Последний текст тесно связан, в свою очередь, с «Родословной Езерского», которая начинается, точно так же как и основная часть «Медного всадника», со строк: «Над омрачённым Петроградом...». Этот поразительный факт остался совсем незамеченным в пушкиноведении, а то, что несколько текстов начинаются одинаковыми строками, не может быть случайным.

Итак, в чём же скрывается общий смысл этой интертекстуальной матрицы? Ответ прост: именно «Езерский» и примыкающие к нему тексты «Моя родословная» и «Родословная моего героя» дезавуируют незначительность Евгения, что призвано разрушить миф о маленьком человеке в «Медном всаднике». Пушкин не считал себя и своих предков «маленькими людьми» (он говорил о себе «сам большой»), не был маленьким человеком и Езерский, имеющий богатую и значимую в истории России родословную. Из этого следует, что и Евгений в «Медном всаднике» также не маленький человек – вот на что намекает «Езерский» и вся система этих текстов.

Основная часть поэмы (без «Вступления») становится системообразующим центром, своеобразной интертекстуальной матрицей, вокруг которой вращаются уже совсем другие тексты. В орбиту притяжения этой звезды входят также такие загадочные, на первый взгляд, тексты, как «Домик в Коломне», «Граф Нулин», а также упомянутые выше «Родословная моего героя», «Напрасно вздрогнула Европа», «Арион». Основной текст «Медного всадника» несёт главную смысловую нагрузку, в то время как сопутствующие тексты помогают понять глубинный смысл основного

текста поэмы, потому что содержат некоторые шифры, делающие понятными его потаённые символы – и прежде всего основной символ: наводнение – это восстание декабристов. Таким образом, центральной идеей, которая объединяет все эти тексты, является идея изображения и осознания исторической сути декабрьского восстания.

Подчеркнём, что в зону тяготения основного текста «Медного всадника» попадают два очень странных, на первый взгляд, произведения – «Граф Нулин» и «Домик в Коломне», которые – может показаться – представляют собой анекдоты. Функция этих текстов сводится к прояснению некоторых смыслов основного текста поэмы «Медный всадник», поскольку оба они содержат пароли, необходимые для дешифровки её потаённых смыслов (поразительно, но и такое обстоятельство, что в обоих текстах есть имя Параша, также не было замечено). Э.И. Худошина заметила, что «Граф Нулин» в целом становится понятным с учётом одной записки Пушкина, которую в 1855 году опубликовал П.В. Анненков и которую придётся привести почти полностью. Пушкин пишет: «В конце 1825 года находился я в деревне. Перечитывая «Лукрецию», довольно слабую поэму Шекспира, я подумал: что если б Лукреции пришла в голову мысль дать пощёчину Тарквинию? Быть может, это охладило б его предприимчивость и он со стыдом принуждён был отступить? Лукреция б не зарезалась, Публикола не взбесился бы, Брут не изгнал бы царей, и мир и история были бы не те... Мысль пародировать историю и Шекспира мне представилась. Я не мог воспротивиться двойному искушению и в два утра написал эту повесть. Я имею привычку на моих бумагах выставлять год и число. «Граф Нулин» писан был 13 и 14 декабря. *Бывают странные сближения*» (Худошина 1979, с. 35).

По прочтении «Графа Нулина» (1825) становится понятным отношение Пушкина к идее свержения царя в результате восстания, и Пушкин излагает эту идею поэтически буквально в день восстания. Вот в чём системно восстанавливаемый смысл «Графа Нулина» – Пушкин в своём воображении примеряет к настоящему моменту и как бы переделывает историю, направляя её в своём воображении в некровожадное русло, когда Брут не изгоняет царей – намёк на замысел декабристов. И написано, точнее, закончено это было 14 декабря 1825 года, в день, когда «в Петербурге новым Брутам не удаётся изгнать русского царя, Россия не стала республикой» (Там же, с. 42). Теперь «Граф Нулин» (фамилия графа, однако, говорящая, – в ней содержится намёк на фамилию декабриста Лунина, с одной стороны, и на результат декабрьского

восстания, с другой стороны) действительно становится понятным и занимает своё системное место в интертекстуальной матрице «Медного всадника»: результат предприятия графа оказался нулевым, и это намёк – на событие, в день которого «Граф Нулин» был написан и которое в столь специфичной форме было изображено в «Медном всаднике».

Теперь стоит рассмотреть «Графа Нулина» вкупе с «Домиком в Коломне» (1830). Есть, на наш взгляд, и ещё одна функция у обоих текстов: и в «Графе Нулине», и в «Домике в Коломне» мы встречаемся с Парашей: в одном случае это служанка, в другом – соблазняемая девица в комедии с переодеванием. В том и другом случае Параша представляет собой достаточно несерьёзный персонаж, и думается, что это неслучайно. Такой обходной маневр с именем понадобился Пушкину, для того чтобы дезавуировать «третью» Парашу – уже в «Медном всаднике» (1833) и намекнуть читателю, что её не стоит воспринимать как серьёзный и скольконибудь реальный персонаж с реальным именем, что это символ чего-то другого. Причём «Домик в Коломне» усугубляет ситуацию, и в нём Параша ещё более ирреальна, анекдотична, и ниже мы скажем о возможной разгадке символов, скрытых в имени Параша. Этим Пушкин стремится подсказать читателю, что в основном тексте поэмы «Медный всадник» не идёт речи о Параше как персонаже, так же как и не ведётся речи о нечиновном маленьком человечке Евгении – как персонаже, о чём мы уже говорили выше. Евгений нечиновен, беден, но «сам большой», поскольку представляет древний род, значимый в истории страны. Ведь и Пушкин нечиновен, поэтому пушкинский «маленький человек» – это сам Пушкин, «сам большой», внук Ганнибала, сподвижника Петра.

Нельзя не сказать особо, что для понимания символики основного текста поэмы необходим учёт Библии (этот факт прозорливо отметил М.В. Немировский в статье «Библейская тема в «Медном всаднике» (Немировский 1990, с. 3–17) и это также образует ещё одну интертекстуальную матрицу. Этот мотив действительно присутствует в полифонии поэмы, потому что Пушкин использует и жанровую стилистику притчи, более того – сам основной текст поэмы в целом является притчей, и автор рассчитывает на знакомство читателей с некоторыми библейскими сюжетами – прежде всего с сюжетом о Всемирном потопе и Ноевом ковчеге, с одной стороны, а также о Дантовом Стиксе и путешествии Вергилия через эту реку смерти, что находит соответствие в «Медном всаднике» в путешествии Евгения на лодке через Неву к дому Параша, унесённому потоком. Таким образом, символика

нагнетается и приобретает многослойный характер, уводя, как предполагает Пушкин, читателя от прямого и непосредственного понимания смыслов, нанизывающихся в поэме друг на друга.

В основном тексте «Медного всадника» есть специальные налёки на то, что в прямом смысле поэму понимать не следует, и мы их рассмотрим особо. Поразительным является то, что Пушкина в известном смысле подвела гениальность: он настолько эстетически совершенно создал поверхностный текст, что читателю может показаться, что это и есть то, что хотел сказать автор, что в нём и содержится основная смысловая канва поэмы. Именно по такому пути пошла вся последующая критика, и этому есть свои причины. Тайнопись созданной Пушкиным во вторую Болдинскую осень (1833) поэмы была, очевидно, разгадана царём, который потребовал существенных изменений, пытаясь стереть и исказить символику пушкинского текста, что, естественно, не устраивало Пушкина. Поэма была опубликована уже после смерти поэта в 1837 году в переработке В.А. Жуковского, который, как считает С.М. Бонди, исказил «основной её смысл». В.А. Жуковский по настоянию царя Николая после смерти Пушкина при подготовке поэмы к печати заменил выражение «кумир на бронзовом коне...» на «гигант на бронзовом коне», и мы ниже покажем, что это привело к устранению важнейшего смысла из всей структуры смыслов поэмы. Можно даже сказать, что эта замена обрушила всю смысловую символику, так тонко и стройно сконструированную Пушкиным. Возможно, в этом причина, что вся последующая русская литературная критика, включая Белинского, пошла по ложному следу, предложенному царём для читающей публики (характерно, что ничего не изменилось в понимании поэмы и после возврата к исконной пушкинской версии поэмы и устранения исправлений царя Николая в изданиях поэмы в XX веке включая академическое).

Теперь обратимся к символам, при помощи которых Пушкин даёт читателю знать, что основную часть поэмы нельзя читать в прямом смысле. Так, в тексте содержится немало маяков, предупреждающих, что речь идёт на самом деле совсем не о том, о чём там прямо написано (но написано гениально, что и послужило Пушкину, как мы уже говорили, недобрую службу). Предпримем поиск и описание этих маркеров символичности.

Пушкин предпосылает поэме прозаическое «Предисловие» и в тексте поэмы делает прозаические же примечания, которые вдумчивому читателю не оставляют никакой возможности понимать содержание повести в прямом смысле, просто заставляют его прибегнуть к переносу значения многих ключевых образов

поверхностного текста. Совершенно прозрачный намёк читателю и современнику на восстание в символической оболочке наводнения содержится в примечании, помеченном цифрой три и связанном со стихотворением А. Мицкевича «Олешкевич». Именно А. Мицкевич в этом стихотворении на польском языке, очевидно, впервые использовал символику наводнения для намёка на восстание декабристов, причём сделал это настолько явно, что польскому читателю просто некуда было деться от правильной дешифровки смысла. Мицкевич, описывая наводнение, случившееся 7 ноября 1824 года в Петербурге, говорит о снеге и о том, что Нева была покрыта льдом. Такое может быть в Петербурге только зимой, и именно такая погода была 14 декабря 1825 года во время восстания декабристов. В то же самое время в описании наводнения 7 ноября 1824 года, приведённом в том числе и Берхом, подчёркнуто, что ни снега, ни льда не было в момент наводнения как реального природного стихийного бедствия (наводнение – от слова вода). Поэтому наводнение Мицкевича (со снегом и льдом) – это совершенно отчётливый намёк на восстание декабристов, которым пользуется и Пушкин как уже готовым потаённым ключом для символизации исторического события – восстания декабристов.

Далее в следующем примечании 4 Пушкин говорит о генерале Милорадовиче, генерал-губернаторе Петербурга. Любому читающему, по мнению Пушкина, должно быть понятно, что в примечание совсем не случайно выведён именно этот генерал, герой войны 1812 года, смертельно раненный во время восстания 14 декабря 1825 года декабристом П. Каховским.

Поэтическую часть «Вступления» следует читать и понимать в прямом смысле, поскольку она сильно отличается от основного текста поэмы и даже образует с основной частью явно выраженную оппозицию в нескольких плоскостях. Во-первых, в эстетическом плане «Вступление» представляет собой верх поэтического совершенства, где поэтические образы Петра и его творенья удивительно гармонируют друг с другом.

Иное дело – основная часть поэмы, которая фантазмагорична по поэтической сути. Типичным маркером антиэстетизма является соположение имён Евгений и Параша (трудно придумать что-либо менее эстетичное, хотя искусственно созданный антиэстетизм заключается не в самих именах, а в их соотношении). Евгений – имя не простое, к нему перо Пушкина уже давно привыкло, о чём он прямо заявляет в тексте, тем самым ещё раз намекая читателю: будь внимателен, разгадывай смыслы! Итак, Евгений, «добрый мой приятель», и Евгений в «Медном всаднике» – это

одно лицо («с ним давно моё перо, к тому же, дружно»). Теперь вспомним, что родословная Езерского и родословная Пушкина, изложенная в «Моей родословной», схожи, и, учитывая дружбу пера Пушкина с именем Евгений, нетрудно догадаться, что Евгений Онегин, Евгений в «Медном всаднике» и сам Пушкин – это одна типическая личность. Э.И. Худошина ссылается на мнение А. Ахматовой, сравнивавшей Евгения из «Медного всадника» с кавказским Пленником (очень непохожим на маленького человека), и считает, что в «Медном всаднике» восстанавливается романтическое единство «автор – герой – читатель» (Худошина 1979, с. 45).

Известно, что Пушкин любил играть именами, любил их переставлять на свой лад, что было характерно не только для него самого (особенно не повезло Фаддею Булгарину, которого ещё Вяземский метко переименовал, например, в Видока Фиглярина, а Пушкин подхватил это прозвище). Пушкин мог и складывать начальные буквы или слоги имён нескольких людей в единое имя, которое в таком случае обозначало целую группу. Я думаю, что и собственное имя Параша в поэме «Медный всадник» – это шифр такого типа. В этом имени следует искать начальные буквы имён других людей, связанных с декабрьским восстанием, и такие имена легко обнаруживаются. ПаРаШа – это Пестель, Рылеев и Каховской, возможно, переименованный здесь в Шаховского, но тем не менее узнаваемый в общем контексте зашифрованных имён. Не уместились в имя Параша ещё два казнённых руководителя восстания декабристов – Бесстужев-Рюмин и Муравьёв-Апостол, – заметим, что оба имеют двойные фамилии. Итак, Параша, возлюбленная Евгения, становится понятной, понятен также символический смысл любви Евгения-Пушкина к ПаРаШе: Пушкин говорит о своей приверженности идеалам декабризма, идеалам свободы, декларируемым в политической позиции декабристов. Эту приверженность Пушкин не скрывал и от царя, признавшись ему во время аудиенции после ссылки, что был бы на Сенатской площади, если бы находился в то время в Петербурге.

Следует подчеркнуть и ещё одну сюжетную находку Пушкина – сон как проекция возможного развития событий – фантазмагорического по своей сути, как и любое развитие событий во сне. Речь идёт о том, что Пушкин использует метаморфозу Евгения: он засыпает и дальнейшие события наводнения видит во сне. Всё дальнейшее изложение, после того как реальный Евгений у себя дома в Коломне сомкнул глаза, посвящено фантазмагории, описанию событий, увиденных во сне: «...Сонны очи Он наконец

закрыл. И вот Редеет мгла ненастной ночи И бледный день уж настает... (именно здесь ссылка на Мицкевича! – Е.К.) *Ужасный день...*» (Пушкин 1975, т. 3, с. 260).

Особо следует подчеркнуть, что ссылка на Мицкевича поставлена очень точно, в том месте, где начинается сон Евгения и описание наводнения, которое в стихотворении «Олешкевич» у Мицкевича весьма прозрачно намекает на восстание декабристов. Не вызывает сомнения, что события после слов «*и вот*» следует воспринимать как сон Евгения, поскольку они начинаются сразу после того, как Евгений сомкнул сонные очи. Заметим, что это очень ценный Пушкиным поэтический приём, также использованный в «Онегине», например, фантазмагорический и вещий сон Татьяны. Это ещё один намёк начитанному читателю на то, что сказанное нельзя воспринимать в прямом смысле, потому что последующий рассказ – это фантазмагорический сон Евгения. И коль скоро это сон, то всё выступает в символическом, иносказательном свете – вот на что достаточно ясно намекает Пушкин в этом важном для смысловосприятия фрагменте текста. И дальше, если читатель всё верно понял и о обо всём догадался, символический ряд смыслов будет разгадан верно, что приведёт к извлечению подтекста из поверхностного текста поэмы, а именно ради него, очевидно, и взялся Пушкин за перо (впервые используя металлическое, привезённое с собой в Болдино из Москвы, оно до сих пор хранится в Болдинском музее-заповеднике).

Итак, наводнение привело в конечном итоге к гибели ПаРаШи, гибели руководителей восстания, ссылка многих его участников, гибели самого Евгения. Это были события недавнего прошлого, и они были хорошо известны читателю, поэтому намёков в основном тексте поэмы было, по мнению Пушкина, дано предостаточно, чтобы понять символический смысл концепта наводнения.

А.С. Пушкину в поэме «Медный всадник» было важно не только описать, но также истолковать происшедшее, ведь самое важное – это не описание, а собственная оценка исторических событий. И в дальнейшем течении поэмы Пушкин приступает к истолкованию восстания декабристов с точки зрения собственной философии истории. Нам необходимо извлечь этот подтекст из поверхностного стихоряда поэмы. Это будет довольно нетрудно сделать, если мы – читатели – будем учитывать не только сам текст как таковой, а будем иметь в виду всю систему текстов, входящих в зону тяготения основной части поэмы, а также сумеем осознать символику времени.

Итак, наводнение – восстание завершено, стихия спала, вода ушла, всё возвращается на круги своя. Евгений, подобно Вергилию, находит лодочника и переправляется на другой берег, что символично и опирается на прецедентный текст бессмертного Данте, образуя интертекстуальную рамку. Нам, уже понимающим тайнопись Пушкина и её язык, а также знакомым с прецедентным текстом «Божественной комедии», понятно, что Евгений находит мёртвых друзей, а позже и самого Евгения ждёт подобная судьба. Казнь руководителей восстания всё-таки свершилась, потому что Николай I был самодержцем, у которого не были связаны руки: он был свободен от гнёта отцеубийства и имел моральное право на казнь в отличие от императора Александра I, разделявшего в определённой степени ответственность с убийцами его отца императора Павла I, возведшими Александра на престол (череда родственных убийств в среде монаршествующих особ тянется вглубь истории).

Евгений, впавший после потопа и гибели ПаРаШи в смятение ума, скитается, не находя себе места. Весьма вероятно, что этим Пушкин намекает на своё личное положение – он сослан в Михайловское, мучится неопределённостью своего положения и тяжёлыми предчувствиями («хладный труп» Евгения похоронили у унесённого наводнением дома на острове). Очень многим известна тесная связь Пушкина с декабристами, поэтому в его рукописях этого периода часто появляется рисунок виселицы. О виселице он нередко пишет в альбом, рифмуя слова «черешен» и «не повешен» рядом с рисунком виселицы. Время тревог и волнений заканчивается для Пушкина в 1826 году аудиенцией царя, возвращением из ссылки и разрешением писать, но под высочайшей цензурой. Нестерпимое желание говорить то, что думается, – и невозможность это сделать прямо приводит поэта к использованию тайнописи при изображении декабрьского восстания в символической форме наводнения.

Итак, к финалу поэмы, описывающей сюжетный круг, мы возвращаемся в поле концептуального притяжения Петра, и происходит это потому, что Евгений вступил в диалог с Медным Всадником (монумент, приносящий смерть, по Р. Якобсону, впервые увидевшему такую поэтическую типологию), пусть и не самый удачный. Эта часть поэмы, в которой мы встречаемся с Петром – Медным Всадником, служит как бы рамочной конструкцией для всей структуры смыслов, образующие глубинный текст поэмы. Так, поэма начинается гимном живому Петру и его делу – и заканчивается ожившим монументом Петру, «кумиру на бронзовом коне». Возможно, в этом следует видеть основной историософский

символ и пафос поэмы, отражающих историософскую позицию самого Пушкина: Пётр является кумиром, т.е. фигурой, символизирующей новую Россию, позиционирующую себя как часть Европы. Именно поэтому Пётр преследует Евгения как нерадивого ученика, провалившего исторический экзамен, провалившего то дело по модернизации России, которое было начато Петром. Символично и то, что Пётр концептуально оживает, что в иносказании Пушкина свидетельствует о том, что дело Петра не погибло, оно будет продолжено, Россия станет частью цивилизованного мира.

Литература

- Альми И.Л.* Образ стихии в поэме «Медный всадник» (Тема Невы и наводнения) // Болдинские чтения. – Горький, 1979.
- Благой Д.Д.* Медный всадник // Благой Д.Д. Социология творчества Пушкина. – М., 1991.
- Блок А.А.* Записные книжки. 1901–1920-е гг. – М., 1965.
- Брюсов В.Я.* Мой Пушкин. – М., 1978.
- Венок Пушкину. – 2-е изд. – М., 1987.
- Гуковский Г.А.* Пушкин и проблемы реалистического стиля. – М., 1957.
- Краснов Г.В.* Пушкин. Болдинские страницы. – Горький, 1984.
- Лурье А.Н.* Поэма А.С. Пушкина «Медный всадник» и советская поэзия 20-х годов // Советская литература: Проблемы мастерства. – Л., 1968.
- Маймин Е.А.* Полифонизм художественного мышления в поэме «Медный всадник» // Болдинские чтения. – Горький, 1980.
- Макогоненко Г.П.* Творчество А.С. Пушкина в 1830-е годы (1830–1833). – Л., 1974.
- Михайлова Н.И.* Поэма А.С. Пушкина «Медный всадник» (Тема Петра I и ораторская традиция) // Болдинские чтения. – Нижний Новгород, 1991.
- Немировский М.В.* Библейская тема в «Медном всаднике» // Русская литература. – СПб., 1990. – № 3
- Пумпянский Л.В.* «Медный всадник» и поэтическая традиция 18 века // Пушкин. Временник Пушкинской комиссии. – М., 1939. – Вып. 4–5.
- Пушкин А.С.* Полн. собр. соч.: В 10 т. – М., 1975.
- Томашевский Б.В.* Петербург в творчестве А.С. Пушкина // Пушкинский Петербург. – Л., 1949.
- Фортуатов Н.М.* Эффект Болдинской осени. А.С. Пушкин: сентябрь – ноябрь 1930 года. Наблюдения и раздумья. – Нижний Новгород, 1999.
- Худошина Э.И.* О сюжете в стихотворных повестях Пушкина // Болдинские чтения. – Горький, 1979.

Якушева Галина Викторовна

(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

inbox@pushkin.edu.ru

«Имя России» в трудном пути на Запад: Пушкин в оценке зарубежных энциклопедий¹

Какие бы результаты ни давали массовые опросы о том, чьё имя символизирует в мире образ России, безусловно и на вчерашний, и на сегодняшний день, и, надо думать, на все последующие времена это – светлое и «весёлое», как было сказано однажды, имя Пушкина. Оно – первое, которое приходит на ум, когда думаешь о России, оно – первое составляющее многозначного концепта «русская культура» и так же органично и прочно ассоциируется с представлением о нашей Родине, как, например, имя Гёте – с Германией, а Сервантеса – с Испанией. Неслучайно центры пропаганды немецкой и испанской культуры за рубежом носят эти славные имена – так же, как называли за границей центры сохранения и распространения русской культуры Пушкинскими домами.

Россию стали узнавать и признавать на Западе ещё до рождения Пушкина – но глубокое проникновение в суть «загадочной» и в то же время открытой и всеприемлющей русской души началось в первые десятилетия XIX в. вместе с вхождением в отечественную словесность нашего национального гения. Именно в эти годы князь Элим Петрович Мещерский, которого называли первым русским культурным атташе во Франции, переводит Пушкина на французский язык; Ганс Кёниг – друг и секретарь другого русского за рубежом, Николая Александровича Мельгунова, не без советов последнего выпускает первый в Германии исторический

¹ См. также: *Якушева Г.В.* Пушкин в энциклопедиях Запада. Мифы и прозрения энциклопедической Пушкинианы // Рус. язык и литература во времени и пространстве: Сб. научных статей и докладов. – М., 2011. – С. 398–403.

обзор русской словесности (1837), где выделяет Пушкина в качестве одной из этапных фигур в развитии «истинной» литературы, противопоставляемой «литературе торговцев» (и, кстати, литературных врагов Пушкина – Ф.В. Булгарина, Н.И. Греча и О.И. Сенковского); а его соотечественник Карл Август Фарнхаген фон Энзе, отличившийся на русской службе в борьбе с Наполеоном и выучивший русский язык, в статье «Сочинения А.С. Пушкина» (1838) первым у себя на родине оценивает Пушкина как выдающегося национального и свободолобивого поэта-реалиста, заключая размышления о нём словами, в определённой мере превосходящими высказанную Достоевским в «Слове о Пушкине» мысль о всемирной отзывчивости русского гения: «Нашим двум народам суждено развиваться в тесном и живом взаимодействии».

Среди многих других, внёсших свой вклад в благородное дело пролагания пути Пушкина на Запад, были и Адам Мицкевич, и Александр Дюма-отец, переведший, среди прочего, «Выстрел» из пушкинских «Повестей Белкина», и Проспер Мериме, сделавший достоянием широкого французского читателя «Пиковую даму», «Цыган» и другие произведения поэта. Особого внимания заслуживает его статья «Александр Пушкин» в журнале под символическим названием «Обозрение двух миров» (*Revue des deux mondes* 1868), где Мериме подчёркивает, что именно пушкинское творчество способствовало отходу Запада от традиции высокомерного отношения к русской литературе и что Пушкин, сопоставимый с Байроном по мощи влияния на литературу своей страны, в то же время не только представляет собой – несмотря на очевидное байроновское, и не только байроновское, влияние – вполне оригинальное явление, но и превосходит английского поэта по точности, лаконизму и целеустремлённой ясности художественного слова.

Мосты к своим народам уже в XX в. возводили для Пушкина такие видные представители своих национальных литератур, как Людмил Стоянов (Болгария; перевод «Полтавы»), Ласло Немет (Венгрия, монография «Пушкин» и другие труды о Пушкине и переводы из него), Юлиан Тувим (Польша, сборник переводов «Лютня Пушкина»). Русский американец Владимир Набоков после Второй мировой войны, давшей импульс новому всплеску интереса Запада к России, переводит на английский язык стихи Пушкина и поэму «Евгений Онегин», снабжая эту, по выражению Белинского, «энциклопедию русской жизни» обширным комментарием. Кстати, с первых десятилетий XX века Пушкин, уже известный не только центральной, восточной и южной (Сербия, Чехия, Греция, Италия и др.) Европе, но и Северной (перевод в

1849 г. У.Д. Люисом в Филадельфии «Бахчисарайского фонтана») и Южной (перевод в 1850 г. в Чили «Метели», затем «Кавказского пленника» и других произведений) Америке, уверенно движется и на Восток: перевод в 1903 г. «Капитанской дочки» в Китае и высокий отзыв китайского классика Лу Синя о творчестве русского гения, выход собрания пушкинских стихов и поэм со вступительной статьей выдающегося филолога Саида Нафиси в Иране – одни из многих тому доказательств.

Однако если никто из упомянутых и не упомянутых здесь знатоков и почитателей творчества Пушкина не мог претендовать на полноту, завершённость и адекватность своего портрета национального русского гения, то эту задачу по определению должны были выполнить энциклопедии – жанр «истины в последней инстанции», аккумуляция усилий наиболее продвинутых умов и в то же время высшая форма массовой информации.

Но, пожалуй, никогда так остро не ощущаешь относительность истин, кажущихся непререкаемыми, как при чтении различных энциклопедических изданий. Именно они особенно наглядно демонстрируют изменчивость того, чему, казалось бы, по своей природе предназначено быть неизменным: справочных данных.

И ошибется тот, кто станет утверждать, что факты – упрямая вещь: упоминая об одном и замалчивая другое, трактуя так или иначе определённые явления, энциклопедия заставляет нас убедиться в том, что она – не столько справочник, сколько памятник эпохи (с учётом, разумеется, страны издания), показатель её научного, культурного и даже нравственного уровня, принятой ею системы ценностей и не в последнюю очередь – «барометр» политической ситуации в данной стране и в мире в целом.

Поэтому энциклопедии Запада, касаясь и нашего Пушкина, предлагают не столько его литературоведческий портрет (даже в тех случаях, когда авторами энциклопедических статей являются серьёзные и всемирно признанные учёные – такие, как итальянец Этторе Ло Гатто, француз Андре Мазон, американец Эрнест Симмонс и им подобные), сколько тот миф, который сложился в культурном сознании той или иной страны в тот или иной исторический период.

Особенно это характерно для крупных универсальных энциклопедических изданий, имеющих статус государственных, общенациональных – и потому, с одной стороны, наиболее массовых и престижных, а с другой, наиболее подверженных влиянию официальной позиции и господствующих в том или ином обществе умонастроений. Стоит ли удивляться после этого, что и оценка

Пушкина – «знаковой» фигуры, символа русской культуры, русского национального духа – самым тесным образом связана в таких энциклопедиях с состоянием отношения Запада к России в данный момент, определяясь, таким образом, чрезвычайно актуальным в нашем столетии внелитературным и внеэстетическим геополитическим фактором?

Вот почему – не без известного огрубления и выпрямления, которыми грешит любая схематизация (а особенно – в области культуры), можно вычленить пять основных тенденций в восприятии Пушкина энциклопедиями Запада – тенденций, обусловленных представлениями о России и русской литературе вообще². Так, Пушкин являет искателям энциклопедической истины то образ вечного ученика Запада, то своего рода «великого незнакомца» для него, то гения-одиночки, то, напротив, родоначальника русского литературного журнализма или незаменимого посредника в неизменной русской «любви-ненависти» к Западу.

После блестящего русского вторжения в западную культуру на рубеже XIX–XX веков в первые десятилетия минувшего века наступает некоторое энциклопедическое оцепенение в отношении русской литературы, сменившееся вскоре самым, пожалуй, распространённым тезисом о «вторичности» русской литературы, вечном её ученичестве у Запада. Об этом говорит и солидная трёхтомная английская «Энциклопедия мировой литературы Кэссела» (т. I, 1973), утверждающая, что классическая русская литература всегда «смотрела на западные образцы»; эту мысль проводит и много томный немецкий «Брокгауз» (т. 16, 1973), последовательно перечисляющий византийское, югославское, французское, английское, немецкое и другие влияния на русскую литературу; к ним другие энциклопедии присовокупляют также польское и скандинавское воздействия – в бесконечном перечне которых словно тонет, растворяется сама идея самобытности русской литературы. И на этом фоне на энциклопедических страницах являются Сумароков как «русский Расин», Крылов как «русский Лафонтен», Лев Толстой – как всегда, лишь последователь Руссо, а «солнце русской поэзии» Пушкин, по характеристике солидного французского «Лярусса XX века» (1933), как «ученик, последова-

² Подробнее о восприятии русской литературы зарубежными энциклопедиями см.: Якушева Г.В. Концепции русской литературы в современных энциклопедиях Запада // Освобождение от догм. История русской литературы: состояние и пути изучения: В 2 т. – М., 1997. – Т. 2. – С. 174–183; Она же. Парадигма русской литературы в энциклопедиях Запада: познание, признание и предубеждение // Русская литература за рубежом: Сб. материалов VI Международных научных Панковских чтений. – М., 2010. – С. 7–16.

тельно, Вольтера, Байрона и Мицкевича». В этом же ключе находятся и обоснования пушкинского величия тем, что он «самый европейский из всех русских поэтов» (латиноамериканский вариант американской энциклопедии «Британника» – энциклопедия «Барса», т. 13, 1962), или тем, что он «привнёс в русскую литературу дух европейского (!) гуманизма» (влиятельная и старейшая английская «Энциклопедия Чемберса» – прародительница знаменитой французской энциклопедии Дидро и Д'Аламбера; т. 11, 1950).

Правда, в западной энциклопедической Пушкиниане первой половины XX века иногда встречаются честные признания в том, что Пушкина на Западе знают ещё мало и плохо, в основном по операм, на которых пока и зиждется его европейская слава (упоминавшаяся «Энциклопедия Чемберса»), и западный читатель должен больше верить на слово (в том числе, например, польскому классику Адаму Мицкевичу, говорящему о таланте и огромном интеллекте Пушкина), чем иметь возможность убедиться в этом самому. Причина же – трудности перевода этого непостигаемого русского гения...

С начала 60-х гг. XX века, согретых периодом оттепели, в западных странах, по свидетельству одной из самых популярных (и рекомендованных для учащейся молодёжи) американских энциклопедий интерес к русской литературе начинает быстро расти. Умножается и количество (вместе с закономерным при этом ростом качества) переводов Пушкина: тоньше, глубже и разнообразнее становится изучение его поэтического мира (блестящим доказательством может служить проведённый в Нью-Йорке международный симпозиум в честь 175-летия со дня рождения поэта). В эти годы в энциклопедиях Запада появляется более глубокая и адекватная оценка самобытности Пушкина – но вызревает и новая тенденция, в основе которой, если вдуматься, также лежит мысль о некоторой пугающей исключительности русской словесности – этого своеобразного «enfant terrible» мировой культуры, этого непредсказуемого и потому опасного детища мировой цивилизации.

Речь идёт о тенденции трактовать Пушкина как «одинокую» фигуру в процессе развития русской литературы, тенденции, корреспондирующей с постулатом Э. Симмонса о том, что Пушкин – не «начало», а «конец», завершающий собой «гармонический», художественный период развития русской литературы (им же в основном и начавшийся) и ушедший без наследника. Правда, американский «Колумбийский словарь современной литературы» (1980) косвенно свидетельствует, что такие наследники были –

ибо именно в этом словаре мы прочтём утверждение о том, что все сколько-нибудь значительные русские писатели никакими социальными проблемами не занимались и были привержены «чистому искусству» – либо, в крайнем случае, волновались лишь отвлечёнными морально-этическими, далеко уходящими в горние выси духа вопросами...

С этим тезисом спорит «Большая энциклопедия Лярусс» (т. 10, 1985), уверяющая, что Пушкин как типичный представитель проникнутой духом «журнализма» и выполняющей уникальные в мировой культуре функции «второго правительства» русской литературы явился основоположником двух «обличительных» (реалистического и фантастического) направлений русской литературы, вбирающих в себя практически всё её многообразие и обозначенных, с одной стороны, именами Гончарова, Тургенева, А. Островского и Л. Толстого, а с другой, Гоголя, Достоевского, Сологуба, Ремизова и их последователей.

Одной из самых распространённых в западных энциклопедиях 1960–80-х гг. была мысль об агрессивном «русском мессианизме» и его многовековой мечте о «Москве – третьем Риме», о связанной с этими притязаниями вечной русской «любви-ненависти», амбивалентном чувстве «дружбы-вражды», «притяжения-отталкивания» к Западу. В последней четверти прошлого века эта тема трансформировалась в тему поиска взаимопонимания между странами и цивилизациями, и в этой связи роль великого «русского европейца» Пушкина оказывается особенно актуальной.

Нельзя не признать того, что мотив зависимости Пушкина от западных образцов полностью не ушёл со страниц современных западных энциклопедий (к упоминавшимся выше литературным «прототипам» присовокупляются также имена Парни, Шекспира, В. Скотта, даже Шиллера). Но в целом подробные, вдумчивые и уважительные статьи о национальном гении России в лексиконах старейшего немецкого энциклопедического издательства Мейера, отличающегося всегда максимальной добросовестностью и беспристрастностью, заявленной её основателем Гансом Мейером ещё в XIX веке, и лексиконах нового немецкого энциклопедического концерна Бертельсманна, в «Новой энциклопедии Британика» (т. 9, 1987), в изданной в Испании «Универсальной иллюстрированной европейско-американской энциклопедии» (1982) и в других изданиях отвечают искомому духу взаимного познания и терпимости, возрождая ту оценку Пушкина, которую, среди прочих, ещё в позапрошлом веке дали нашему национальному поэту Проспер Мериме, известный французский литературовед Шарль

Бодье, немецкий радикальный публицист, большой поклонник русской литературы Фердинанд Лева – и которую афористически ёмко сформулировал Томас Манн, назвавший Пушкина «славянским латинянином», одновременно «истинно-национальным и европейским – подобно Гёте и Моцарту».

Осмелюсь высказать предположение, что лучшие страницы западной энциклопедической Пушкинианы будут написаны уже в нашем XXI веке. Благие симптомы этого можно увидеть уже в конце века минувшего, в период широкого и бурного открытия нашего общества западному миру – например, на страницах выпущенного в 1992 году 17-го тома «19-го, полностью переработанного», как заявлено его составителями, издания авторитетного «Брокгауза» в 24-х томах (1986–1994), где Пушкин дан не только во всей универсальной полноте его творчества, но и в контексте всей русской литературной истории, в сопоставлении и связи со своими выдающимися современниками, с определением этапной роли поэта в становлении русской словесности и обозначением тех векторов развития последней, у истоков которых он стоял, – и в этом ряду блистают имена М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого (в обзоре русской литературы 9-го тома «Новой Британской энциклопедии» говорится и о влиянии Пушкина на Ф.М. Достоевского).

Столь же уважительна и ярка статья о Пушкине в 26-м томе раздела «Макропедия» «Новой энциклопедии Британника» (1994), где утверждается, что Пушкину первому из русских поэтов удалось добиться органичного синтеза идеи и образа, что его «Евгений Онегин» (чья значимость, заметим, ещё недавно казалась заведомо непостижимой для западного читателя) даёт впечатляющие картины городской и деревенской жизни, что его яркие, полные чувства и пронизанные иронией лирические отступления свидетельствуют о глубоком знании человеческого сердца, а мастерство языка поражает сплавом простоты и глубины.

На фоне заметного ослабления интереса новейшей западной энциклопедистики к русской литературе как таковой (в основном, правда, к литературе современной – она всё чаще воспринимается как «калька» западной, не вызывающая ни негативной, ни позитивной реакции) особенно отрадным выглядит этот отшлифованный десятилетиями, выписанный в долгих и трудных спорах портрет Пушкина кисти лучших западных энциклопедистов. Ведь высоко и достойно оценённое «имя России» не только усиливает нашу национальную гордость, но и обнадеживает – нет сомнений, что Пушкин умер не без наследника не только в позапрошлом или прошлом веке: «племя младое, незнакомое» сынов и дочерей его

русского духа ещё удивит мир своим благородным, смелым и чистым Словом, и у западных энциклопедистов появится повод протянуть от великого Пушкина нить к ещё одному (или одним?) пока ещё неведомым именам.

Литература

- Brockhaus Enzyklopaedie. – Wiesbaden, 1934.
Brockhaus Enzyklopaedie. – Wiesbaden, 1973. – В. 16.
Brockhaus Enzyklopaedie: In 24 Bdn. – Mannheim, 1992. – В. 17.
Cassels's Encyclopaedia of World Literature. – London, 1973. – Vol. 1.
Chambers's Encyclopaedia. – London, 1950. – Vol. 11.
Columbia Dictionary of Modern European Literature. – New-York, 1980. – Vol. 16.
Compton's Pictured Encyclopedia. – Chicago, Toronto, 1963. Vol. 12.
Enciclopedia Barsa Buenos Aires. – Chicago, Mexico, 1962. – Т. 13.
Enciclopedia Italiana. – Torino, 1935.
Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo = Americana. – Madrid, 1982. – Т. 52.
Grand Encyclopédie Larousse. – Paris, 1985. – Т. 10.
Larousse du XXe siècle. – Paris, 1933. – Т. 6.
Meyers Lexikon. – Leipzig, 1964.
New Encyclopaedia Britannica. Macropaedia. – Chicago, a.o., 1994. – Vol. 26.
New Encyclopaedia Britannica. Micropaedia. – Chicago, a.o., 1987. – Vol. 9.
Petit Larousse (en couleur). – Paris, 1972.

Кулибина Наталья Владимировна
(Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
nkulibina@yandex.ru

Духовное наследие: как его сохранить?

Мы ленивы и нелюбопытны.
А.С. Пушкин

1. Девятиклассникам одной из московских школ предложили ответить на вопрос, как они понимают задачу сохранения культурного / духовного наследия. Большинство ответило стереотипно: написав про сохранение и реставрацию памятников архитектуры (в том числе храмов; вспомнили затянувшуюся реставрацию Большого театра и др.), поддержку музеев, библиотек и т.п.

Некоторые попытались, опять же довольно общими словами, что впрочем не исключает их искренности, объяснить, что *без знания культурного наследия прошлого нельзя создать культурное будущее*¹, что нельзя уничтожать памятники культуры, потому что *на этом может закончиться наше развитие, просвещение, образование.*

Поступило и такое предложение: *Для того, чтобы сохранить культурное наследие, нужно открывать музеи, помещать туда достояние страны. Нужно выделить главные предметы памяти. А всё остальное можно уничтожить!* Между строк чётко проступает не высказанная автором мысль о том, что ему все эти *предметы памяти* даром не нужны, но раз полагается хранить их в музеях, значит, нужно минимизировать усилия и выделить *главные* единицы хранения.

¹ Здесь и далее курсивом даны цитаты из письменных работ девятиклассников (они не заключены в кавычки, так как в ряде случаев потребовалась стилистическая правка, не изменившая сути высказывания).

Другой автор более откровенен и категоричен: *...Сохранение и восстановление археологических находок и т.д. я считаю бессмысленной тратой денег и ресурсов. Мне это не нужно. Я считаю, что молодёжи это не нужно, что она стремится ко всему новому. А деньги на восстановление уйдут огромные, которые могли бы пойти на выход нашей страны из кризиса!*

Однако не все считают, что для сохранения культурного наследия существуют только музеи, храмы. Авторы некоторых работ расширяют понятие культурного наследия, включая в него и нечто такое, что «нельзя пощупать». Культурное наследие *связывает детей и взрослых, помогает понимать и уважать друг друга, ...заключается в том, чтобы уважать другие религии и обычаи своей собственной. Оно нужно для детей и взрослых, чтобы понимать, что будущего без культуры не будет, ведь только за счёт знаний и науки не выживешь. Нужна душа, а это значит, что культуру нельзя забывать.*

По мнению ещё одного автора, культурному наследию России угрожает не только разрушение и утрата памятников материальной культуры, но и опасность совсем другого рода: *Россия – страна с весьма древней и самобытной культурой. В последние десятилетия всё сложнее сохранять нашу уникальность, поскольку в России проживает множество народов, вносящих что-то своё в нашу культуру, меняющих её под себя.*

Можно поспорить с последним суждением, сказав, что многовековое самобытное культурное, в том числе духовное, наследие современной России – результат усилий разных народов от древних славян и скифов до потомков этнических немцев, французов, итальянцев и др., проживавших в России со времён петровских преобразований. Не говоря уже о вкладе еврейской диаспоры в духовную культуру её второй родины. Ещё можно вспомнить о духовных «дарах» народов Сибири и Дальнего Востока, а также бывших республик бывшего СССР.

Но почему же, несмотря на все эти бесспорные аргументы, мысль об опасности, которая угрожает не столько культурному наследию России, сколько её духовному настоящему, болью отзывается в сердцах многих наших современников? Как получилось, что инокультурные экспансии прошлых эпох, несомненно в своё время также пытавшиеся *менять* Россию *под себя* (вспомним, итальянское влияние на архитектуру; французское – на поэзию; немецкое, голландское, французское и английское – на язык и др.), послужили во славу России, во многом посодействовав созданию уникального духовного сплава, называемого во всём мире *русской культурой*? Что не так, что разладилось сейчас в

этом уникальном механизме переимчивости, который свойственен не только нашему языку, но и нашей культуре в целом?

Прежде чем попытаться дать свой ответ на этот вопрос, обратимся ещё к одному высказыванию на тему «Как вы понимаете задачу сохранения культурного / духовного наследия»:

*Сохранить культурное наследие мы можем только сами, узнавая, читая, смотря фильмы... Конечно, нужно сохранять культурное наследие, это наше воспитание, знание, поведение, мысли, общение. **Культура должна сохраняться в жизни людей**². Бескультурье – это безнравственность, оупление всего человека. Становясь культурнее, мы «растём» в своих глазах, в душе. Сохранять культурное наследие **НУЖНО!**³*

2. Сегодня, говоря о русской национальной культуре, мы имеем в виду феномен культурного пространства всего Русского мира, не разделённого межгосударственными или временными границами, но объединённого прочными узами духовного единства. Вклад Русского зарубежья в сохранение этого духовного единства чрезвычайно велик: подчас то, что кажется безвозвратно утерянным в метрополии, оказывается бережно сохранённым в диаспоре. Это могут быть предметы материальной культуры, традиции, особенности межличностных отношений, культура речи и др.

Выражения «культурное наследие» и «духовное наследие» нередко употребляются как синонимы, против чего трудно возразить, но для целей настоящей работы, как нам кажется, следует их разграничить.

Словосочетание «культурное наследие» вызывает в нашем сознании⁴ прежде всего произведения искусства (живописи, скульптуры и др.), памятники архитектуры, культовые сооружения, объекты, свидетельствующие об исторических событиях (например, Бородинское поле), хранилища культурных артефактов: музеи, библиотеки и т.п.

«Духовное наследие» – это, если так можно выразиться, «следы воздействия» всего перечисленного в предыдущем абзаце (и многого другого), совокупный результат этого воздействия, формирующий Личность.

² Выделено нами. – Н.К.

³ Выделено прописными буквами автором.

⁴ Об этом свидетельствуют как приведённые выше цитаты из работ школьников, так и многочисленные устные ответы представителей разных поколений, полученные автором этих строк в ходе небольшого «эксперимента».

Здесь представляется уместной следующая аналогия. Великого физика XX века спросили: «Что такое образование?» Он⁵ дал такой ответ: «Образование – это то, что остаётся у вас, когда вы забыли всё, чему вас учили!»

«Духовное наследие» – это то, что остаётся (может остаться) у всего народа и у отдельного его представителя даже в случае потери или разрушения памятников, музеев, библиотек и др.

Само по себе наличие собрания книг (даже значительного) в квартире не делает каждого проживающего в ней обладателем «духовного наследия», равно как и утрата библиотеки не лишает «духовного богатства» человека, прочитавшего собранные его предками или им самим книги⁶.

3. Главный **неутешительный** вывод, который можно сделать из большинства письменных высказываний школьников, состоит в том, что они видят / представляют / ощущают «культурное / духовное наследие» **ВНЕ** себя. Как некие «консервы» (своего рода «н/з»), которые, конечно, нужно / полагается сохранять для грядущих поколений (кто-то так решил, хотя не очень понятно, зачем), но *мне самому всё это не нужно: молодёжь любит новое!*

Именно это обстоятельство, на наш взгляд, и делает сегодняшнее положение (состояние?) нашей национальной культуры таким **уязвимым**: если сосуд пуст, его можно наполнить, чем угодно.

Безусловно необходимо исследовать причины такого положения. Почему то, что раньше обогащало национальную культуру России, а именно: иноземные, иностранные, инокультурные и иноязычные воздействия, влияния и даже вторжения, стало угрожать её самобытности и уникальности.

Сейчас из двух вечных русских вопросов «Кто виноват?» и «Что делать?» гораздо более актуален второй. И не столько вопрос, сколько ответ на него, точнее, поиски возможных решений проблемы.

На наш взгляд, не может быть только одного правильного ответа, только одного точного рецепта, одной панацеи от этой беды. Проблема настолько велика (и запущена), что подступаться к её разрешению необходимо с разных сторон, вырабатывая целый

⁵ В разных изданиях можно найти ссылки на то, что этот ответ дал Альберт Эйнштейн, Нильс Бор...

⁶ Вспомним: «...сожгли у меня библиотеку в усадьбе...», но Блок и без библиотеки остался Блоком, хотя и переживал её утрату как трагическое событие.

комплекс «чрезвычайных» мер по сохранению (а может быть, по спасению) духовного достояния Русского мира.

4. Важнейшим объединяющим элементом духовного наследия является ЯЗЫК: мы – русские прежде всего по языку. Он средство национальной самоидентификации человека, формирующий у каждого из нас *русский взгляд на мир*. Пользуясь языком всю жизнь, мы, в свою очередь, формируем его, поддерживаем (или сдерживаем) в нём тенденции развития (т.е. сохранения самобытности и обогащения новым).

Несмотря на то что вопросы сегодняшнего состояния русского языка и культуры современной русской речи не являются для нас в этой работе основными, позволим себе небольшую реплику в споре о том, надо ли «спасать и защищать» русский язык.

Нет, не надо.

Его необходимо ЛЮБИТЬ. А также УЧИТЬ, изучать, исследовать и... главное – совершенствовать свою собственную речевую практику на русском языке.

Все усилия, действия в этом направлении самым непосредственным образом связаны с сохранением духовного наследия Русского мира.

Представляется, что **сохранение духовного наследия возможно только в случае... его активного использования** если не каждым отдельным гражданином страны, то всё же большинством (или активной частью) прежде всего молодого поколения наших соотечественников.

Конечно, речь не идёт о том, чтобы разобрать музейные коллекции по домам и любоваться Брюлловым или Кандинским, сидя на любимом диване, или пить чай из чашек царского сервиза. Но и простым посещением музеев, поездками по историческим местам нашей страны и т.п. (или их виртуальными аналогами при посредстве мультимедийных технологий) здесь не обойтись, хотя это безусловно полезные во всех отношениях акции.

Однако есть часть нашей культуры, которая каждым отдельным своим элементом может и должна принадлежать каждому и главная задача которой состоит прежде всего именно в формировании духовности в каждом из нас. Это – ЛИТЕРАТУРА.

Но и она превращена в музей, музеефицирована (как похоже звучит, почти мумифицирована). А как ещё можно назвать школьные⁷ курсы истории и теории литературы, в которых живое пушкинское, толстовское, блоковское, ахматовское etc. Слово

⁷ Да и вузовские, о чём я знаю не понаслышке.

заслонено, отгорожено от Читателя плотной пеленой объяснений и пояснений, биографических справок и литературоведческих комментариев...⁸

Нужно ли удивляться тому, что эта система, воспитавшая уже не одно поколение, постоянно воспроизводит *нечитателей*. Нельзя не согласиться с Дмитрием Быковым, когда он пишет:

«Сограждане, мы с литературой! Но без читателя.

Мы дожили, господа, до удивительных времён. Прежде наше нежелание читать – столь массовое у подростков, но встречающееся и у зрелой публики – можно было объяснить отсутствием приличной литературы... /.../ и вот в 2009 году нас можно поздравить с прозой. Хорошей и разной, современной, реалистичной, тиражной, актуальной, качественно изданной, чуткой к новым веяниям... Читаем ли мы её?

Дудки».

Почему же? Да потому, что не умеем, утратили навык, не научились. Никто этому и не учил. И учить не собираются, так как подобные навыки ЕГЭ не проверишь, значит, это лишнее.

В давней – полувековой давности (1961) – статье В.Ф. Асмуса чтение художественной литературы названо «трудом и творчеством». Английский литературовед Майкл Бентон видит один из парадоксов чтения художественной литературы в том, что оно в одно и то же время – «развлечение и творческий труд».

Для того чтобы труд – даже (или тем более?) творческий труд – доставлял удовольствие, нужна привычка к нему, а также особые навыки. Никто не любит делать то, что не умеет, что не получается, потому что не знаешь, с какой стороны подступиться и т.п. К чтению художественной литературы это относится в полной мере.

Но ведь мы все умеем читать, нас научили этому ещё в начальной школе. Но есть чтение и ЧТЕНИЕ.

Навыки зрелого чтения требуются от читателя не только в том случае, когда перед ним лежит сборник стихов или художественная проза. Они востребованы и при чтении любых других текстов: научных, публицистических, деловых... Умение «читать с пониманием» (слова Л.В. Щербы) написанное другими людьми – основа интеллектуального развития человека, необходимое условие его образования и возможность самообразования.

Однако чтение художественной литературы в этом процессе играет особую роль.

⁸ Речь идёт именно об общей тенденции, а не её ярких и талантливых нарушениях, которых, к счастью, не так мало.

Художественная литература – это часть искусства, искусство слова. А.А. Леонтьев рассматривал *искусство как специфический вид или способ человеческого общения*. Для него в равной степени были интересны обе стороны, вступающие в художественное общение: и творец, и сотворец, реципиент. Нас же (по понятным причинам) более занимает то, что происходит в этом процессе с адресатом художественного творчества, с Читателем.

В полноценном общении с искусством (в нашем случае, в процессе чтения произведения художественной литературы) человек участвует как *личность*, реализуя при этом всю свою *собственную* систему отношений к действительности (включая её эмоциональное переживание) и оперируя не кодифицированными значениями, а *личностными смыслами* (термин А.Н. Леонтьева). По словам А.А. Леонтьева, искусство и прежде всего художественная литература – это своего рода «полигон» для развития эмоциональных, волевых, мотивационных и других аспектов личности. По Л.С. Выготскому, художественная литература – это «общественная техника чувства».

Через искусство – читая художественную литературу – мы учимся чувствовать, желать, так или иначе относиться к другим людям, любить, сопереживать: «учимся быть людьми – через искусство» (А.А. Леонтьев). Это ли не реальная возможность, форма или канал передачи и сохранения духовного наследия?

5. Проблема заключается в том, что читатель должен получить сокровище – общее духовное достояние – непосредственно от самого творца, минуя посредников-комментаторов. Чтение художественной литературы – это коммуникативный акт, который может быть представлен известной триадой **автор – текст – читатель**⁹.

Истинное содержание художественного текста не сводимо к тому, что выражено в словах и способах их сочетания, они, по А.А. Леонтьеву, – орудия, *опосредующие* мысль, но не *закрывающие* её в себе! И понимание текста – это восстановление мысли по тем «вехам»¹⁰, которые отмечают её в тексте. Не имеет смысла «школьный» вопрос «Что хотел сказать автор?», но реально (и по силам вдумчивому читателю) понять, что СКАЗАЛ автор. Ю.М. Лотман сравнивал художественный текст с «идеальным собеседником», который подстраивается под читателя, помогает ему, подсказывает...

⁹ Ср. название книги А.М. Левидова «Автор-образ-читатель».

¹⁰ В.Ф. Асмус писал о *пунктире*, которым автор текста «намечает развитие творческой фантазии читателя».

К тому же следует иметь в виду, что понять нужно не только буквальную мысль, «заложенную» в художественный текст автором¹¹. Давно замечено, что многие художественные произведения обладают способностью генерировать новые смыслы для новых поколений читателей: потому они и живут веками, что каждое новое поколение, принимая эстафету, находит в них ответы на волнующие вопросы современности. Ю.М. Лотман писал, что мы можем забыть то, что знал Шекспир и его современники, но, читая Шекспира, мы не можем забыть «то, что узнали после него».

Именно в процессе ЧТЕНИЯ художественной литературы (классической и современной, написанной вчера и тысячу лет тому назад) происходит не только передача духовного национально-го достояния, но и обогащение его новыми смыслами, идеями, акцентами...

Каждый читатель, осваивая и присваивая себе духовное богатство нации, сохраняет его для последующих поколений, делает более устойчивым к посторонним влияниям, беря от других культур то, что обогащает его собственную и не противоречит ей.

Иными словами, *нация сохраняет духовное наследие* только тогда, когда оно живёт *внутри* (а не вне) каждого из нас.

Отрадно, что эта мысль более или менее отчётливо присутствует и в ответах юных, чьи высказывания мы приводили вначале, о том, что *культура должна сохраняться в жизни людей, связывая детей и взрослых, помогая понимать и уважать друг друга, другие культуры и обычаи своей собственной; только за счёт знаний и науки не выживешь, нужна душа... становясь культурнее, мы растём в своих глазах, в душе...*

¹¹ К тому же школьный вопрос «Что хотел сказать автор?» не имеет смысла, так как нельзя проверить, не у кого спросить ☺.

**Секция 1.
А.С. ПУШКИН
И
СОВРЕМЕННЫЙ МИР**

Ощепков Алексей Романович

(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

ale78487000@yandex.ru

Пушкинская тема в «Путевых впечатлениях» о России А. Дюма

Литературная Франция до приезда Александра Дюма-отца (1802–1870) в Россию немного знала о русской культуре. Французский историк литературы Шарль Корбе в книге «“Русская незнакомка” в зеркале французского общественного мнения» (1967) утверждал, что в начале 1820-х гг. «французское общественное мнение, несмотря на отдельные усилия, продолжало игнорировать литературную Россию» (Corbet 1967, p. 127). В предисловии к сборнику «Балалайка. Русские народные песни» (1837) Поль де Жюльвекур констатировал, что до 1830 г. культурная Россия была неизвестна французам. Он писал: «Видя наше безразличие и беспечность, которыми отмечено всё, относящееся к этой стране, можно подумать, что речь идёт о докучном госте, присутствие которого мы вынуждены терпеть, но на которого даже не хотим взглянуть. А он тем временем потихоньку занял своё и довольно просторное место за нашим столом. И в то самое время, когда мы в нашей старой Европе отстранялись от него как от варвара, отворачивались от него, он продвигался вперед» (Juvécourt 1837, p. VI).

Конечно, Франция уже в XVIII – начале XIX вв. кое-что знала о русской литературе. Читающей публике эпохи Просвещения были известны отдельные произведения Сумарокова и Кантемира. В 1800 г. во Франции вышла антология «Собрание отрывков из лучших произведений русской литературы» в переводе Паппадопуло и Галле, в которую были включены фрагменты из сочинений Тредиаковского, Ломоносова, Сумарокова¹.

¹ Choix des meilleurs morceaux de la littérature russe. – Paris, 1800 (два издания в один год).

Следует назвать обстоятельный обзор П.Н. Беркова «Изучение русской литературы во Франции» (1939), представляющий собой рецепцию русской литературы французским литературным сознанием с XVIII века вплоть до 1930-х годов. В статье о Дюма сообщается только, что он «переводил» с русского на французский, не зная языка (Берков 1939, с. 751). Между тем французская исследовательница Жанин Небуа-Момбе, автор многочисленных статей о «русском Дюма», пишет: «Можно считать, что «русскую моду» ввёл Александр Дюма, опубликовавший в 1859 г. свои путевые записки – «В России» и «На Кавказе»...» (Небуа-Момбе 2004, с. 243–244).

В июне 1858 г. Александр Дюма-отец отправился в Россию, где провёл около 9 месяцев. Впечатления, полученные им от пребывания в нашей стране, легли в основу двух книг – «Кавказ» (1859) и «Путевые впечатления. В России» (1865). У Дюма сегодня миллионы поклонников по всему миру, но до сих пор в научном сообществе отношение к нему неоднозначное, некоторые литературоведы считают его представителем так называемой «массовой» литературы и безоговорочно включают в ряды классиков мировой литературы. Между тем авторитет автора трилогии о мушкетёрах, его мировая известность стали гарантией успеха путевых очерков о России и залогом того, что самые широкие круги западной читательской аудитории, а не только представители литературной среды, смогли познакомиться не только с историей и современностью России, но и с лучшими образцами русской классической литературы, получить некоторые любопытные сведения о творческой биографии многих русских писателей.

В первом томе «Путевых впечатлений» Дюма помещает отдельный, состоящий из двадцати шести страниц очерк, озаглавленный «Поэт Пушкин», и сообщает о том, что хочет представить своим соотечественникам самого популярного в России и «едва известного» во Франции поэта (Дюма 1993, т. 3, с. 385).

Чем российский поэт, о котором предшественники А. Дюма, побывавшие в России, либо не писали вообще (Ж. де Сталь, Стендаль и др.), либо писали как о подражателе Э. Парни, А. Шенье и Байрона (Ш. Бодье, А. де Кюстин и др.), смог заинтересовать создателя «Трёх мушкетёров»? Почему Пушкин заставил француза, автора приключенческих романов, в «Путевых впечатлениях» вспоминать о нём вновь и вновь? Каким предстаёт великий русский поэт под пером одного из самых популярных европейских писателей? Вот вопросы, на которые призвана ответить настоящая статья.

Отметим прежде всего, что утверждение Дюма о том, что Пушкин «едва известен» во Франции, справедливо лишь отчасти, ибо первое упоминание о нём как авторе «Руслана и Людмилы» встречается во Франции ещё в 1821 г. в журнале «Ревю ансиклопедик». В 1823 г. Э. Дюпре де Сен-Мор включил в «Антологию русской поэзии» переводы из Дмитриева, Батюшкова, Озерова, Жуковского, Гнедича, Хвостова, Хемницера, Кантемира, Воейкова, Державина, Д. Давыдова, Боброва, Хераскова, Крылова и А.С. Пушкина. Правда, антология эта, содержащая биографические и критические заметки о названных авторах, несмотря на обилие имён русских поэтов оказалась довольно посредственным переводом «Опыта краткой истории русской литературы» Н.И. Греча (Берков 1939, с. 731–732).

Шарль Корбе сообщает факты, свидетельствующие о том, что второй этап знакомства французских читателей с творчеством Пушкина начинается сразу после его трагической кончины. В 1837 г. во Франции вышло несколько работ о нём. В «Журналь де Деба» в связи со смертью русского поэта появилась статья, подписанная «L.V.» (это был Лоев-Веймар, недавно вернувшийся из Санкт-Петербурга и лично знавший А.С. Пушкина), в которой говорилось о роли автора «Евгения Онегина» в русской литературе.

Тогда же, в 1837 г. в «Ревю франсез е етранжер» граф Адольф де Сиркур опубликовал статью о творчестве Пушкина, в которой отметил большой драматургический талант, проявившийся в «Борисе Годунове». Сиркур, отзываясь о пушкинском романе в стихах, охарактеризовал его манеру так: «...изящные стихи, в которых редкий талант наблюдательности сочетается с восхитительной выразительностью и лёгкостью стиля, настолько же точного, насколько и орнаментального. «Евгения Онегина» уже давно поставили в ряд выдающихся произведений русской литературы» (Corbet 1967, p. 192–194). В том же году «Ревю де де монд» напечатала большую статью о Пушкине Ш. Бодье. Известные французские издания «Ревю ансиклопедик», «Журналь де Деба» и др. публикуют аннотации и рецензии на пушкинские произведения, небольшие творческо-биографические очерки, переводы или, точнее, пересказы отдельных поэтических и прозаических произведений русского поэта («Руслан и Людмила», «Бахчисарайский фонтан», «Кавказский пленник», фрагменты из «Евгения Онегина» и «Бориса Годунова») (Трыков 2008, с. 183–190). В 1838 г. «Ревю франсез е етранжер» помещает обзор русской литературы, в том числе и современной, вновь написанный де Сиркуром, в котором даются краткие характеристики Державина, Карамзина,

Богдановича, Крылова, Гнедича, Фонвизина, Капниста, Грибоедова, Жуковского, Батюшкова, Вяземского и Пушкина.

Тот же Корбе указывает, что десятая годовщина гибели Пушкина стала важной датой для утверждения репутации русского поэта во Франции. А. Дюпон² опубликовал двухтомник (на титульном листе указано место издания – Санкт-Петербург – Paris) на французском языке «Oeuvres choisies d'A.S. Pouchkine» («Избранные произведения А.С. Пушкина»), который был профинансирован российским государством и довольно долго, более века, оставался наиболее полным изданием по-французски произведений Пушкина.

Издание Дюпона вызвало отклик Шарля де Сен-Жюльена, написавшего 1 октября 1847 г. в «Ревию де де монд» важную статью «Пушкин и литературное движение в России за последние сорок лет» (Corbet 1967, p. 243). Однако в заметках 1847 г. «Один год в России» А. Мериме опять же сообщается о том, что в Европе Пушкина по-прежнему практически не знают: «Ce poète, d'une incontestable puissance, l'Europe ne le connaît pas» (Ibid., p. 235). Большую роль в популяризации русской литературы во Франции сыграл П. Мериме. По выражению французского исследователя Монго, с 1849 г. Мериме стал «chevalier servant de Pouchkine» – «верным вассалом Пушкина» (Mongault 1931, p. XXXIII). Однако вклад Мериме в ознакомление французов с русской литературой уже достаточно изучен и оценён, чего нельзя сказать о Дюма³.

Как видим, Дюма не был первым автором, рассказавшим соотечественникам о А.С. Пушкине. В то же время приведённые французскими и отечественными литературоведами сведения свидетельствуют о том, что произведения русского поэта по-прежнему оставались на периферии внимания французских читателей. Как почти все западные сочинители до него, А. Дюма на начальном этапе знакомства с Россией отзывается о русской культуре как о подражательной. «Русские, народ, родившийся вчера, –

² А. Дюпон был в ту пору преподавателем литературы Санкт-Петербургского института железнодорожных путей.

³ См., например: *Jousserandot L. Pouchkine en France // Le Monde Slave. – 1918. – № 7, Janvier. – P. 32–56; Winogradoff A. Mérimée et la langue russe // Revue de littérature comparée. – 1927. – P. 747–751; Виноградов А.К. Мериме в письмах к Соболевскому. – М., 1928; Mongault H. Mérimée et Pouchkine // Le Monde Slave. – 1930. – Т. IV. – P. 25–45 et 201–226; Mongault H. Mérimée, Beyle et quelques Russes // Mercure de France. – 1928. 1 mars; Mongault H. Mérimée et l'histoire russe // Mercure de France. – 1932. – № 2; Мериме – Пушкин: Сборник / Сост. З.И. Кирнозе. – М., 1987.*

пишет он в очерке «Вниз по Волге», – не имеет ещё ни национальной литературы, ни музыки, ни живописи, ни скульптуры; у них были поэты, музыканты, живописцы, скульпторы, но этого недостаточно, чтобы образовать школу» (Дюма 1993, т. 3, с. 121). Показательно следующее высказывание французского писателя, свидетельствующее о его оценке российской литературы: «До него (Пушкина. – *А.О.*), за исключением баснописца Крылова, Россия не могла породить национального гения – ей не хватало живительных сил» (Дюма 1993, т. 1, с. 385).

Дюма выделяет две фигуры в качестве основоположников русской национальной литературы – И.А. Крылова и А.С. Пушкина. «Избранные басни Крылова и поэзия Пушкина знаменуют начало духовного развития России. Ныне Россия действительно имеет и поэтов: Крылов, Пушкин, Лермонтов, Некрасов, Графиня Ростопчина, и романистов: Писемский, Тургенев, Григорович, Толстой, Щедрин, Жадовская, Туо, Станицкий» (Там же).

Несмотря на то что французский писатель в «Путевых впечатлениях» называет также Бестужева-Марлинского, Рылеева, И.М. Муравьева-Апостола и др., А.С. Пушкину в путевых записках уделяется самое пристальное внимание. И не только потому, что между Пушкиным и Дюма оказалось много общего – известное имя, невероятная творческая плодовитость, уникальный писательский талант, эстетические искания (не можем не отметить и такое обстоятельство, что в жилах обоих текла, в том числе, и африканская кровь).

Впервые в «Путевых впечатлениях» имя А.С. Пушкина упоминается в главе «Романовы», когда Дюма, рассказывая о Петре I, помещает в текст перевод фрагмента в две строфы из самого начала вступления к «Медному всаднику» под названием «Петр Великий» и сообщает, что автор этих стихов – Пушкин, «великий поэт, поэт из семьи Байрона и Гёте. К несчастью, он был убит в расцвете сил и таланта. России не везёт: все её великие поэты, все её великие музыканты отняты у неё смертью – либо естественной, либо насильственной – в молодом возрасте» (Там же, с. 181). В приведённой цитате – знаковое для «Путевых впечатлений» в целом заявление, свидетельствующее о специфическом интересе Дюма к разным сторонам российской действительности, в том числе и к русской литературе и её литераторам. Прежде всего в поле зрения очеркиста оказываются те русские писатели, чья судьба представлялась ему в той или иной степени трагичной. Автор путевых записок неоднократно будет возвращаться к мотиву ранней смерти русских писателей. Константным мотивом Дюма становятся замечания о том, что вообще «художники в

России умирают молодыми; <...> Пушкин был убит на дуэли в сорок восемь лет; Лермонтов был убит на дуэли в сорок четыре года; романист Гоголь умер в сорок семь лет⁴...» (Дюма 1993, т. 3, с. 121).

Очевидно, что акцентирование мотива преждевременной гибели русских гениев придавало драматизм повествованию, имело своей целью поразить воображение французского читателя и, разумеется, намекало на деспотизм российской власти.

В очерке «Усадьба Безбородко», описывая петербургские белые ночи, Дюма вновь называет Пушкина и помещает там же перевод ещё одного фрагмента из «Медного всадника», в котором даётся поэтическое описание белой ночи. Французский писатель называет стихи процитированного им поэта «прекрасными»: «Стихи Пушкина – это поэзия земная, а ночи Санкт-Петербурга – поэзия божественная» (Дюма 1993, т. 1, с. 292). В конце главы «Фавориты Павла Первого», рассказывая о строительстве по императорскому приказу Красного дворца, Дюма цитирует перевод пушкинского восьмистишья из оды «Вольность», в котором даётся поэтическое описание мрачного вида Михайловского замка и упоминается «пустынный памятник тирана, Забвенью брошенный дворец» (Там же, с. 360).

Знакомиться с пушкинскими произведениями в России Дюма помогали Александр Калино – студент Московского университета и Д.В. Григорович, которые, очевидно, делали подстрочники, а А. Дюма затем создавал окончательный вариант перевода. Так Дюма перевёл восемь стихотворений и три повести Пушкина «Выстрел», «Метель» и «Гробовщик», а также вступление к поэме «Медный всадник».

Глава «Поэт Пушкин» представляет собой обстоятельный литературно-биографический очерк. Дюма не любит в романах давать пространные пейзажные описания, не помещает, за редким исключением, подробных внешних портретов героев, для него превыше всего сюжетная динамика, интрига, история происхождения той или иной фамилии. Романские принципы проявляются в полной мере в очерке о Пушкине. Опираясь на русские устные и письменные источники, в частности на книгу «О знатных фамилиях России» князя П. Долгорукова, автор «Путевых впечатлений» сообщает некоторые сведения биографического характера: о родословной А.С. Пушкина, его лицейских годах, связях с декабристами, конфликте с властью, допуская, правда, неточно-

⁴ Во всех датах смерти Дюма ошибается.

сти, связанные с происхождением русского поэта и отдельными фактами его жизни. Но эти незначительные огрехи не умаляют заслуг проницательного француза. И вновь рассказ о жизни российского поэта перемежается фрагментами из его стихотворений, написанных в разных жанрах, – прежде всего это эпиграммы и образцы вольнолюбивой лирики. Так, например, Дюма помещает эпиграмму, в которой Пушкин высмеивает Булгарина, ещё один отрывок из оды «Вольность», обличающий российское самодержавие и предупреждающий о справедливом возмездии тиранам, послания, адресованные сосланным в Сибирь декабристам.

Чтобы показать французским читателям поэтический диапазон поэта, Дюма помещает в биографический очерк мадригал, элегию, образцы любовной («В крови горит огонь желанья...») и философской лирики, перечисляет пушкинские повести, которые при непосредственном участии французского путешественника появились во Франции после его возвращения (в том числе «Кавказский пленник», «Капитанская дочка», «История Пугачёвского бунта»). Однако никакого литературно-критического комментария к ним Дюма не даёт. Зато подробно рассказывает об интриге вокруг Натальи Николаевны, дуэли и особенно последних часах жизни поэта. Характерные особенности таланта Дюма-романиста проявились в этом небольшом очерке о Пушкине: мастерство диалога, концентрация на наиболее драматических событиях, использование интересных, будоражащих любопытство и воображение читателя деталей (заяц, перебежавший дорогу, когда поэт ехал из Пскова в Петербург, характер ранения, визит Карамзиной к умирающему Пушкину, предсмертная просьба Пушкина дать ему морощки), акцентирование этической проблематики, тех человеческих качеств, которые неизменно ценил автор «Монте-Кристо» – мужества, душевной силы, верности друзьям и близким.

Как писатель-романтик, Дюма самое пристальное внимание уделяет трагическим событиям из жизни поэта, связанным с дуэлью, произошедшей между Пушкиным и Дантесом, описывает её и её последствия в мельчайших деталях вплоть до мучительной смерти и церемонии погребения. Автор очерка «Поэт Пушкин» поражает своей осведомлённостью и заинтересованностью в разных жизненных перипетиях русского поэта А. Дюма с особым тщанием повествует о том, с каким мужеством и достоинством Пушкин вёл себя на смертном одре, пытаясь облегчить близким их страдания, практически полностью воспроизводя письма В.А. Жуковского, адресованные С.Л. Пушкину, и заимствуя свидетельства из других документов.

В предисловии к серии беллетризованных биографий «Великие люди в халатах» (1855) Дюма говорил, что обратился к этому жанру, чтобы представить «всестороннюю характеристику избранного персонажа, не ограничиваясь описанием его государственной деятельности, но, давая полное представление о человеке, показать его в повседневной жизни, нарисовать его характер, привычки, манеру общения с окружающими» (Dumas 1866, p. 3).

В очерке, посвящённом жизни и творчеству А.С. Пушкина, этот подход представлен в полной мере. Дюма удалось создать не абстрактный или идеализированный образ поэта-гения, поэта-пророка, а образ человека Дюмасовский Пушкин состоит из контрастных, противоречивых качеств, где огромный талант, мужество и душевная сила соседствуют с невероятными страстями, суеверностью, раздражительным и даже вспльчивым нравом. Возможно, на создание такого облика Пушкина в определённой мере повлиял А. де Кюстин, который в нашумевшей «России в 1839 году» прошёл мимо русской литературы, упомянув лишь о гибели Пушкина и о реакции на неё Лермонтова. В семнадцатом письме своих записок маркиз де Кюстин рассказал о причинах, приведших Пушкина к дуэли с Дантесом, о смерти поэта, получившей в российском обществе широкий резонанс. Всю полноту ответственности за трагические последствия дуэли Кюстин возлагал на «безумную» ревность, страстность натуры русского сочинителя (Кюстин 1996, с. 296–299). Эта же страстность присутствует и у А. Дюма. Но если у Кюстина Пушкин наделён только одной доминирующей краской – страстью, то у Дюма психологический портрет Пушкина приобретает более объёмные, рельефные черты, которые в этической концепции француза-романтика имеют первостепенное значение.

Ещё один важный принцип, которым Дюма руководствовался в своём выборе литературных имён России, о которых он считал необходимым рассказать своим соотечественникам, – оппозиционность того или иного писателя самодержавию.

Однако в случае с Пушкиным этот принцип действует не всегда. Французский литератор считает, например, что «Пушкин был несправедлив» к Павлу I, «изобразив тираном несчастного императора, доведённого до безумия одиночеством и постоянным страхом» (Дюма 1993, т. 1, с. 388). Автор очерка признавался, что публиковал оду «Вольность» с чувством внутреннего неприятия, считая её «оскорбительной бранью», направленной в адрес Александра I, который, по мнению Дюма, проявил мудрость и снисходительность к дерзкому поэту и простил его выходку. Это признание Дюма вовсе не означает, что таким образом он хотел

польстить российской монархии. Тогда он искренне связывал с Александром I большие надежды на перемены в России: «Со времён царствования Александра берут своё начало освободительные идеи, а может быть, и сама история» (Дюма 1993, т. 1, с. 385). Это ещё раз доказывает, что автор очерка о Пушкине восхищается им как гениальным писателем, но не может не замечать в нём и человеческих слабостей, к которым, кстати сказать, Дюма относится не только снисходительно, но которые, как он постоянно подчёркивает в разных своих произведениях, позволяют в великом человеке, в правителе, в гении разглядеть человека. В этом отношении Дюма выступил как продолжатель традиции литературного портрета Ш.-О. Сент-Бёва⁵.

В заключение приведём один любопытный факт, имеющий отношение к «пушкинской» теме в творчестве А. Дюма. В начале 1990-х гг. в российских СМИ появилась информация, претендующая на сенсационность, о том, что найден самый поздний роман Дюма «Последний платёж», написанный якобы ещё в 1851 г. (дата указана С.С. Гейченко), роман очень странный и загадочный. В неизвестном издательстве «Пушкинские горы» в 1991 г. и затем в 1992 г. в «Роман-газете» было опубликовано это своеобразное продолжение «Графа Монте-Кристо». В нём описываются события, происходящие в России, рассказывается о Святых горах и Пскове так, будто автор сам видел эти места. Необычен и загадочен сюжет романа. В Россию приезжает один из любимых героев Дюма – Эдмон Дантес, граф Монте-Кристо, для того чтобы встретиться со своим однофамильцем Жоржем Шарлем Дантесом и отомстить ему за убийство Пушкина. Герой романа общается с В.А. Жуковским, псковским губернатором Адеркасом. По дороге в Ригу посещает могилу поэта.

Члены Российского общества друзей Александра Дюма (в частности, М.И. Буянов, К. Кедров) ответственно заявляют, что никогда не слышали о существовании этого романа, и считают его всего лишь мистификацией, созданной в России уже в XX столетии. В конце концов выяснилось, что этот роман написал в 1960 г. литератор В. Лебедев, представившийся переводчиком дюмасовского романа с французского⁶. Но сам автор авантюрно-исторических романов давал повод и не к таким мистификациям.

Таким образом, Пушкин Александра Дюма – это в первую очередь Человек чести, человек, обуруемый страстями,

⁵ О жанре литературного портрета см. подробнее: *Трыков В.П.* Французский литературный портрет XIX века. – М., 1999.

⁶ См. об этом подробнее: [http:// montecristo.forum24.ru/](http://montecristo.forum24.ru/).

заблуждающийся, суеверный, любящий муж и заботливый отец, преданный друг и патриот, а потом уже гениальный писатель.

Было бы большим преувеличением утверждать, что А. Дюма был глубоким знатоком русской литературы и что в своих путевых записках о России он сказал что-то принципиально важное и существенно новое о русской литературе, её специфике, месте среди европейских литератур. Бесспорно одно, он привлёк внимание французского читателя ко многим русским писателям и в первую очередь к А.С. Пушкину, рассказал о его трагической судьбе, познакомил с некоторыми его произведениями (или фрагментами из них), которые сам переводил с помощью русских знакомых, дал более широкую, отмеченную национальным колоритом картину литературной жизни в России, чем та, что рисовали его предшественники в жанре «voyage». Находясь в России, Дюма имел возможность изучить документы биографического характера, беседовать с людьми, лично знавшими автора «Евгения Онегина».

На страницах очерка, посвящённого Пушкину, фигурируют десятки имён литераторов, в том числе и таких представителей российской культурной элиты, как П.Н. Спасский, Н.И. Греч, Е.А. Карамзина, В.И. Даль и др. Кроме того, особенности писательского дарования Дюма, проявившиеся в значительной мере и в путевых записках, – его мастерство рассказчика, умение выстроить динамичный диалог, найти интересную деталь, склонность к мелодраматизму – всё это позволило писателю выступить блестящим популяризатором литературной России. Если к этому добавить ещё и огромную популярность писателя, то слова французской исследовательницы Жанин Небуа-Момбе, что во Франции «русскую моду» ввёл Александр Дюма, не покажутся преувеличением.

Литература

Берков П.Н. Изучение русской литературы во Франции // Литературное наследство. – М., 1939. – № 33–34.

Дюма А. Путевые впечатления. В России: В 3 т. / Пер. с фр.; Ист. справки С. Искуля. – М., 1993.

Кюстин А. де. Россия в 1839 году: В 2 т. / Пер. с фр.; Под ред. В. Мильчиной; коммент. В. Мильчиной и А. Осповата. – М., 1996.

Небуа-Момбе Ж. Русское гостеприимство во французском популярном романе конца XIX века // Традиционные и современные модели гостеприимства: Сб. статей / Сост. А. Монтандон, С.Н. Зенкин. – М., 2004.

Трыков В.П. Французский Пушкин // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Мос. гуманитарного ун-та. – 2008. – № 1. – С. 183–190.

Corbet Ch. L'opinion française face à l'inconnue russe (1799–1894). – Paris, 1967.

Dumas A. Les grands hommes en robe de chambre. En 2 v. – Paris, 1866.

La Balalayka. Chants populaires russes et autres morceaux de poésie, traduit en vers et en prose / Par Paul de Julvécourt. – Paris, 1837.

Mongault H. Introduction // Mérimée P. Oeuvres complètes / Sous la direction de P. Trahard et E. Champion. – T. I: Études de littérature russe. – Paris, 1931.

Скачкова Ольга Николаевна

*(Латвия, Рига; д.ф.н., доц. Балтийской
международной академии)
olga_skackova@inbox.lv*

**«Будь женщина, не боле – иль будешь ничего»
(Шекспир и Пушкин)**

Так говорит Изабеле Анджело в поэме Пушкина вслед за героем Шекспира: «Be that you are, / That is, a woman; if you be more, you’ge none» (Shakespeare 1990, p. 109) («Будь тем, что ты есть – женщиной; если попробуешь стать больше, чем женщина, превратишься в ничто»). Анджело злодей? и авторы, разумеется, не разделяют его мнения: главная героиня пьесы Шекспира и поэмы Пушкина выходит далеко за рамки женской роли, потому что, пытаясь спасти брата (вполне женская задача), она сталкивается с Законом и Государством, институтами, созданными и используемыми мужчинами. Казалось бы, не ей тягаться с этими чудовищами – роль женщины и в шекспировской Вене, и в «одном из городов Италии счастливой...» (Пушкин 1963, с. 351) незавидна: её используют как вещь, служащую удовольствиям мужчины, а потом выбрасывают с презрением, потому что она утратила «честь». Единственная ценность, которой она обладает, это девственность, определяющая не только физическое, но и социальное состояние женщины. Её чистотой, «честью» распоряжаются мужчины её семьи, пока она девица, а затем муж, который рассматривает неверность жены как пятно на его «честь» и волен карать бесчестную смертью. Вот и вся нехитрая роль, назначенная женщине, не считая, разумеется, того, что и в девичестве и в замужестве она является предметом охоты, вожделения чужих мужчин, которые не считают это бесчестием для себя (Roscelli 1962, p. 215–227).

Этот социальный парадокс актуализируется в ренессансной Англии (Williamson 1986) и в романтической Европе рубежа

XVIII–XIX веков, потому что сугубо мужская концепция отношений полов оказывается разрушительной, разный взгляд на женскую и мужскую «честь» ведёт к бесчисленным личным трагедиям, в том числе в семейной жизни обоих наших авторов. Удалось ли их Изабелле противопоставить своё понятие «чести» мужскому миру? Сегодняшние англоязычные студенты-филологи удручённо сообщают друг другу в Интернете, что им предстоит написать эссе на тему «Как оправдать выбор Изабеллы?», и просят подсказать, к каким источникам обратиться. Им трудно понять шекспировскую героиню: как можно послать на смерть брата из-за такого пустяка, как секс? Честь? Разве может быть бесчестьем спасение человеческой жизни? Бесчестен тот, кто требует от героини подобных услуг, он теряет честь! Это называется «харассмент» и преследуется по закону! Пятьсот лет, отделяющих нас от времени написания пьесы Шекспиром, прошли не зря, однако и тогда всё было не так просто...

История, лёгшая в основу шекспировской пьесы, была рассказана итальянским новеллистом Джиральдо Чинтио, который, возможно, позаимствовал свой сюжет у кого-либо из менее удачливых предшественников. Новелла была популярна, а её переделка для театра вызвала ряд подражаний, в том числе – английских, которые, очевидно, и были источниками Шекспира (Полухятова 1964, с. 377–389; Horne 1962).

Итальянский сюжет был проще, чем у Шекспира и Пушкина (Розанов 1934, с. 377–389), и главным в нём был не «юридический» аспект, хотя героя и звали Джуристе. Получив власть над областью благодаря своей репутации неподкупного врага пороков, он преследует юношу-прелюбодея, Вико. Добродетельная сестра последнего, Эпития, умоляет наместника о милосердии, а тот, прельщённый её красотой, делает ей известное предложение. Эпития жертвует своей чистотой ради спасения брата, но жертва оказывается напрасной, брата всё же казнят. Вернувшийся в свои владения правитель узнаёт о происшедшем и приговаривает гнусного Джуристе к смерти. Однако за него вступается Эпития и ей удаётся не только спасти своего обидчика от заслуженной кары, но и оживить его душу. Эпития в новелле Чинтио – не кроткая Гризельда, героиня средневекового сюжета о безмерно смиренной жене, заслуживающей привязанность мужа терпением, а сильная личность. Её женственность проявляется самым возвышенным образом на фоне мужской безответственности и эгоизма: она не оправдывает беспутную жизнь брата, приведшую его к гибели, но пытается спасти его; она видит, как развращён жадной мнимых благ Джуристе, но верит, что милосердие может открыть ему

глаза на истинные ценности. Урок человечности, полученный на краю бездны, оказывается убедительным, мера добра перевешивает меру зла.

Честолюбец Джуристе, стремившийся всю жизнь к тому положению в общественной иерархии, которое освободит его от контроля закона, достигнув его, наконец даёт волю страстям. Чинтио не задаётся вопросом, был ли его герой изначально лицемером или его испортила власть. Для Шекспира и Пушкина это главная проблема данного сюжета, но для Чинтио главное в нём – героиня и её всеобъемлющая гуманность. Мужское начало выступает и в новелле и в трагедии как воплощение искусственных отношений, навязываемых человеку государством, этим ненадёжным союзом эгоистов, чьи хищные инстинкты подавляются только страхом перед наказанием. Но закон легко становится слугой несправедливой власти, тогда как женщина, «только женщина», движимая любовью, всегда неизменной и благой для любимого, принимает его во взлётах и падениях.

Джордж Уотсон, следующим обратившийся к этому сюжету в пьесе «Промос и Кассандра» (1578), сделал шаг к шекспировской трактовке. Его в большей степени интересовал герой, в характере которого борются врождённое благородство и низменные порывы, искреннее желание служить правосудию и неспособность устоять перед соблазнами, которыми чревата бесконтрольная власть. Очевидно, что для англичан – подданных Тюдоров – эта тема была актуальна. Безнравственность, бесстыдство власти стали особенно очевидны в эту бурную эпоху английской истории, и старшие современники Шекспира имели богатый и обескураживающий опыт подобного рода. Им довелось быть свидетелями того, как на смену «чудовищу» Ричарду III пришёл «избавитель» Генрих VII¹, а затем его наследники, Генрих VIII и Мария «Кровавая», доведшие личный произвол до предела. На новую государыню, Елизавету, возлагались надежды не только потому, что она была умна и образованна, в отличие от своей сестры Марии и брата Эдуарда VI, но и потому, что она была женщиной, то есть существом «ограниченным», социально уязвимым. Традиционно мыслящие подданные полагали, что в силу общественных установлений женщина менее свободна в удовлетворении своих

¹ Как известно, Шекспир закрепил тот вариант средневековой истории Англии, который был предложен Томасом Мором в его «Истории Ричарда III», написанной по заказу Тюдоров. И Мор и Шекспир отдавали себе отчёт в том, что они создают легенду новой правящей династии, очерняя её поверженных врагов и облагораживая облик победителей.

низменных потребностей, и стало быть можно не опасаться злоупотребления властью. Гуманисты нового толка склонялись к тому, что присущая женской натуре мягкость может послужить хорошим противовесом суровому закону. Елизавета оправдала надежды и тех и других. Она позволяла своим подданным верить, что многие приговоры, вынесенные Звёздной палатой, смягчались невольной слезой, пролитой из царственных глаз, что её отказ от брака – добровольная жертва женщины, отдающей всю свою любовь народу и государству. Королева-девственница, обрацающая материнские чувства на свою страну, добродетельная и строгая одновременно, соединяющая мужскую требовательность с женской снисходительностью в идеальной пропорции, – таков образ монархини, лелеемый шекспировской Англией на протяжении долгих лет царствования Елизаветы (Cook 1981, p. 81–86), и таков фон для обработки итальянского сюжета Шекспиром.

«Мера за меру» написана в год смерти Елизаветы (1603) и относится к числу так называемых «проблемных пьес» – этот термин возник позже, первоначально пьесу считали комедией, потому что все коллизии разрешаются благополучно и бескровно. Она не была популярна (Hillman 1993, p. 113–129), и дело не в эстетической или идейной косности зрителя. Как бы ни хотелось объяснить неуспех Шекспира конфликтом между «гением» и «толпой», не мешает помнить, что эта «толпа» приняла и полюбила «Гамлет» и «Короля Лира», произведения неизмеримо более сложные и художественно совершенные, чем «Мера за меру». Чем же объясняется неуспех? Тема злоупотребления властью, выдвинутая Шекспиром на первый план, не могла не вызвать сочувствия современников. Характер главного героя у Шекспира гораздо глубже, психологически достоверней, чем у его предшественников Чинтио и Уотсона (Hillman 1993, p. 113–129; Horne 1962). Нам представляется, что на его фоне фабула пьесы и концепция характера главной героини, Изабеллы, кажутся неправдоподобными и натянутыми.

Анджело циник, «макиавеллист», верящий, как большинство современников Шекспира, в право сильного навязывать свою мораль толпе ей же во благо. Жертвы, принесённые правителем народу, труды на благо государства – это одна сторона яркой ренессансной личности, другая же – неизбежные нравственные потери, которые ждут гуманиста на этом пути. Жестокость, проявленная Елизаветой по отношению к любимому ею графу Эссексу, казнённому за мальчишески глупую попытку мятежа, последовательное соблюдение государственных интересов, приведшее к

смерти легкомысленной шотландской королевы – всё это сродни непреклонности Анджело, намеренного покарать порок в лице молодого вертопраха, представляющегося таким безобидным, едва ли не привлекательным. Реальность не давала никакой надежды на спасительные случайности: ни подмены, ни переодевания не спасают от тюрьмы, плахи, позора философа Фрэнсиса Бэкона, историка и открывателя новых земель Уолтера Райли, библиофила-интеллектуала Роберта Коттона. Все они – замечательные деятели елизаветинской эпохи и люди, преступившие закон на пути к своей цели. Пока на троне их королева, близкая им по духу и складу личности, заслуги перевешивают злоупотребления, но в глазах её преемника Якова I, человека ограниченного и претендующего на роль всеевропейского блюстителя нравственности, они – преступники, казнокрады, авантюристы. История, рассказанная в «Мере за меру» оказывалась комической только потому, что зритель с самого начала знал: всё разыгрываемое на сцене – не всерьёз, всё можно остановить волей доброго герцога, тайком следящего за происходящим. По сути же, она была несмешной, её проблема не была решена, она не давала урок и надежду в отличие от истории в итальянской новелле. Джуристе помилован и исправился, Анджело только лишён возможности творить зло, как, впрочем, и благо: вспомним, что в начале пьесы он намерен навести порядок в Вене, с которой не может совладать слишком добрый герцог. Этот мотив в дальнейшем как бы забывается, заслоняется мотивом «проверки» Анджело герцогом, но для современников Шекспира это была очень актуальная тема. Властитель, не способный управлять, или как альтернатива ему сильный властитель, наводящий порядок, но ставящий себя выше закона, – таковы облики власти в пьесе Шекспира.

Решения наверху нет, но Шекспир предлагает его в лице героини, Изабеллы. Она свободна от любых сомнений и руководствуется во всех поступках единственно идеей личной чести. Эта честь важнее жизни брата, Изабелла отказывается делить с людьми ответственность за мир: в начале пьесы мы застаём её в монастыре накануне пострига. Так Изабелла отвечает на распущенность венских нравов, решив отвернуться от гнусностей окружающей действительности.

Нет сомнения, что Шекспир вложил в уста своей героини те идеи, которым он сочувствовал, и что она, как и героиня Чинтио, давала ответ на главный вопрос пьесы – что может противопоставить частный человек произволу власти. Однако это были разные ответы. Не всеобъемлющее великодушие Эпитии, устроительницы жизни, а суровый кодекс чести как единственную силу, спо-

собную защитить личность от мира, воплощает собой Изабелла (Roscelli 1962, p. 215–227).

Психология героини мало занимала Шекспира, иначе он не преминул бы заметить, как необаятельна Изабелла, как она не похожа на других его героинь, весёлых, нежных, пылких, неосторожных. К ним ближе Марианна, персонаж, введенный Шекспиром (и сохранённый Пушкиным), для того чтобы совершились и грех и прощение. Марианна заменяет Изабеллу не только во время свидания с Анджело, но и во всём, что касается чувств: ей суждено полюбить недостойного, простить ему обиду и молить о его помиловании. «Доброта» Изабеллы едва ли не сродни ханжеству, так как она соглашается простить Анджело только при условии, что он искупит свою вину законным браком с Марианной. Ещё труднее восхищаться Изабеллой, когда она хладнокровно посылает брата на смерть, морализирует перед ним и грубо бранит за слабость, за естественный страх, испытываемый им накануне казни. Ни по меркам шекспировской эпохи, ни по меркам XIX столетия такая героиня не может привлечь к себе сочувствие читателей. В лучшем случае она – максималистка, по молодости лет слишком строго судящая людей, в худшем (что вряд ли имел в виду Шекспир) – чёрствая ханжа, обделённая и сердечностью, и воображением, и умом. Эта героиня – художественная неудача Шекспира, так как характер пожертвован идее. Как же подошёл к этому образу Пушкин в своей обработке шекспировского сюжета?

Вопрос пушкинского «шекспиризма» в целом рассматривался не раз (Алексеев 1984, с. 253–293; Долинин 2007; Левин 1974, с. 79–85; Макогоненко 1982, с. 104–132; Цявловский 1913, с. 54–73, Якубович 1936, с. 144–148), как и собственно те изменения, которые Пушкин произвёл, переделывая драму в эпический текст (Левин 1968, с. 252–265; Лотман 1992, с. 430–445; Сидяков 1974, с. 4–15). Поэтому мы уделим внимание только интересующему нас моменту – образу героини.

Речи героев в пьесе, будучи единственным способом самохарактеристики, конечно, более пространны, но, сокращая их, Пушкин оставил почти неизменными диалоги Изабеллы и Анджело. То же, что Пушкин отбросил, представляется знаменательным и свидетельствует о стремлении сделать героиню более человеческой и женственной, не изменяя самой фабулы.

При первом появлении Изабеллы Шекспир делает акцент на её аскетизме:

«СЦЕНА 4. Женский монастырь. Входят Франциска и Изабелла.

Изабелла: И прав других у вас, монахинь, нет?

Франциска: Тебе прав наших мало?

Изабелла: О нет, я б не желала больших прав: / Скорей хотела б я устава строже / Для общины сестёр блаженной Клары» (Шекспир 1960, с. 174).

Пушкин опускает этот мотив и делает это, как нам представляется, с целью смягчить, снизить пафос героини.

Свою просьбу к Анджело героиня Шекспира начинает с самовосхваления, словно её больше заботит не судьба брата, а собственная репутация:

«*Изабелла:* Пришла я в горе умолять вас, граф... / Молю вас выслушать меня.

Анджело: В чём просьба?

Изабелла: Есть грех... Он больше всех мне ненавистен / Строжайшей кары больше всех достоин. / Я за него не стала бы просить – и вот должна просить... и не должна бы... / Но борются во мне моё желанье / И нежеланье...» (Там же, с. 192–193), тогда как у Пушкина она всецело предана своей милосердной цели:

«Девица, отпросясь у матери честной, / С усердным Луцио к вельможе поспешила / И, на колени встав, смиренною мольбой / За брата своего наместника молила» (Пушкин 1963, с. 55).

Оправдывая свою репутацию красноречивой девицы, Изабелла предлагает Анджело покарать не брата, а его грех, и опытный лицемер охотно подхватывает эту словесную игру:

«*Изабелла:* Мой брат... Он вами осуждён на смерть. / Я умоляю вас: пускай не брат мой, / Но грех его умрёт! (...)

Анджело: Как! Грех – карать, а грешника щадить, / Но каждый грех ещё до совершения / Уж осуждён. Обязанность свою / Я обратил бы в нуль, когда бы стал / Карать вину и отпускать свободным / Преступника!» (Шекспир 1960, с. 193).

Эти аргументы представляются Изабелле такими неотразимыми, что она немедленно с ними соглашается, не упустив случая напоследок блеснуть умом:

«*Изабелла:* О! Справедлив закон, / Но строг. Так у меня нет больше брата. / Спаси вас бог» (Там же, с. 193)².

В «Анджело» весь этот фрагмент опущен, героиня сражена отказом и плачет, не имея сил на продолжение борьбы, тем более на упражнении в красноречии:

««Девица, – отвечал суровый человек, – / Спасти его нельзя; Твой брат свой отжил век; / Он должен умереть». Заплавав, Иза-

² «ISABELLA: Oh, just be severe Law / I had a brother then: heaven keep your honour» (Shakespeare 1990, p. 106).

белла / Склонилась перед ним и прочь идти хотела» (Пушкин 1963, с. 355).

В этот момент её останавливает Луцио, друг приговорённого, замечая, что она слишком холодна, – это вступление к последующей большой сцене, общее у Шекспира и Пушкина, но далее в пушкинской версии опять находим сокращения. Так, Изабелла в «Мере за меру» начинает с того, чем закончила предыдущий эпизод, – со словесной игры, фехтования глаголами, очень выразительного в английском языке, но не имеющего риторической ценности в русском:

«Изабелла: Он должен умереть?»

Анджело: Спасенья нет.

Изабелла: Нет, есть! Ведь вы б могли его простить?

Анджело: Я не прошу.

Изабелла: Могли б, коль захотели?

Анджело: Раз не хочу, то, значит, не могу.

Изабелла: Но вы могли б, и мир не стал бы хуже... / Когда б его вы сердцем пожалели / Вот так, как я...

Анджело: Он осуждён: уж поздно» (Шекспир 1960, с. 193–194)³.

Это увлекательное занятие прерывается репликой Луцио, напоминающего героине, что её роль – взволновать и растрогать властителя, а не сокрушать его аргументами; Луцио опять повторяет: «Вы слишком холодны!» На протяжении всей сцены он выполняет роль публики, оценивающей речь героини репликами: «Славно! Дальше!» (Там же, с. 194), «Прекрасно!», «Так, так!», «Ещё, ещё, девица; он сдаётся, он тронут, видно», «Ты верный путь нашла...» (Там же, с. 195–197). Изабелла выступает в роли тщеславного оратора, увлечённого своим успехом; её аргументы воздействуют на рациональное начало в Анджело: она напоминает о том, что милость – высшее проявление величия, говорит о соразмерности вины и кары, пытается пробудить в Анджело воспоминания о его собственных проступках.

³ «ISABELLA: Must he needs die?

ANGELO: Maiden, no remedy.

ISABELLA: Yes: I **do** think you might pardon him, / And neither heaven, no man grieve at the mercy.

ANGELO: I **will not do** it.

ISABELLA: But **can** you if you **would**?

ANGELO: Look what I **will not**, that I **cannot do**.

ISABELLA: But **might** you **do** it and **do** the world no wrong...» (Shakespeare 1990, p. 106).

Все эти мотивы сохранены Пушкиным, но у его Изабеллы нет другого слушателя кроме Анджело, она, заливаясь слезами, молит о жизни дорогого ей человека, а не произносит замысловатую, умелую речь, как героиня Шекспира:

«О, если б все, имеющие власть / Громами управляли, как Юпитер, – / Сам громовержец был бы оглушён. / Ведь каждый жалкий, маленький чиновник / Гремел бы в небесах, / И всё гремело б. Небо милосердной: / Оно своею грозною стрелой / Охотней дуб могучий поражает, / Чем мирту нежную. Но человек, / Но гордый человек, что облечён / Минутным, кратковременным величием / И так в себе уверен, что не помнит, / Что хрупок, как стекло, – он перед небом / Кривляется, как злая обезьяна, / И так, что плачут ангелы над ним, / Которые, будь смертными они, / Наверно бы, до смерти досмеялись <...> Нельзя своею мерой мерить ближних. / Пусть сильные глумятся над святыней – / В них это остроумье; но для низших / Кошунством это будет!» (Шекспир 1960, с. 196–197).

Речь эта так далека от предмета разговора, что вызывает озадаченный вопрос Анджело: «При чём же я в подобных рассуждениях?» (Там же, с. 197).

Героиням Шекспира, особенно его ранних комедий, свойственно желание блеснуть умом и начитанностью, вступив в словесный поединок с тем, кого они хотят покорить. Разговор влюблённых, напоминающий соревнование остроумцев, изобилует неожиданными сравнениями и барочными, сложными метафорами, которые не совсем естественны, но не вовсе неуместны там, где они – знак придворной культуры, как в «Много шума из ничего» и «Бесплодных усилиях любви», или свидетельство ренессансной веры в равенство женского и мужского интеллекта (Скок 1981, р. 81–86). Но как можно художественно оправдать ответ Изабеллы брату, спрашивающему о том, чем закончилась её миссия просительницы и что его ждёт наутро – помилование или смерть?

«Клавдио: Ну что, сестра? Какое утешенье?

Изабелла: Как всякое, приятное для нас. / Всё хорошо, о да, всё хорошо. / У Анджело есть в небесах дела – / Тебя туда он спешно посылает, / Чтоб ты его посллом навек остался. / Так приготовься же возможно лучше – / Назавтра в путь» (Шекспир 1960, с. 213).

Менее всего готов сейчас Клавдио оценить остроумие сестры. Возможно, так Изабелла хочет показать ему, как следует вести себя в безысходно трагической ситуации: шутить на эшафоте с палачом, как это сделал памятный всем Томас Мор? Но у бедняги

Клавдио нет идеи, ради которой стоит умереть, он не мученик и не герой и не испытывает отвращения к миру, от которого Изабелла готова скрыться в монастырь:

«Клавдио: И самая мучительная жизнь: / Всё – старость, нищета, тюрьма, болезнь, / Гнетущая природу, будут раем / В сравнение с тем, чего боимся в смерти. <...> Милая сестра! / Дай, дай мне жить! Грех во спасенье брата / Природа не сочтёт за преступленье, / А в добродетель обратит!» (Шекспир 1960, с. 217).

Рассказ Изабеллы о предложении Анджело, негодование Клавдио и его малодушные колебания, гнев сестры – всё это Пушкин тщательно, почти дословно, перенёс в свою поэму, но вместо «остроумного» сравнения казни с дипломатическим поручением его Изабелла просто говорит несчастному: «Милый брат, пришла тебе пора» (Пушкин 1963, с. 366).

Шекспировская героиня сталкивается, уходя из темницы, с переодетым герцогом, который просит её внимания, на что Изабелла отвечает: «Досуга у меня нет; мне приходится отнимать время у других обязанностей, но я готова выслушать вас» (Шекспир 1960, с. 218).

Какие неотложные дела ждут её в этот страшный день накануне казни брата? Все шаги для его спасения, по её мнению, уже предприняты. Дальнейшая интрига будет разворачиваться по предложению герцога... Куда спешит Изабелла? Очевидно, она намерена провести день в молитвах о грешном брате. Пушкин находит для своей героини более уместное занятие:

«И узник молодой / Удерживал её за платье. Изабела / от гнева своего насилиу охладела, / И брата бедного простила, и опять, / Лаская, начала страдальца утешать» (Пушкин 1963, с. 370).

Успешное разоблачение лицемера-Анджело и спасение Клавдио увенчиваются в шекспировском сюжете браком Изабеллы и герцога. Последний оценил её редкие качества и просил Изабеллу разделить с ним ответственность и власть. Став герцогиней, она получит возможность применить свои высокие принципы к низкой жизни, воплотив тот идеал правителя, которым представлялся Анджело в начале пьесы (Kamaralli 2005, p. 48–59).

Возможно, современникам Шекспира было не по себе от такого победившего «добра», и это в некоторой степени объясняет неуспех «Меры за меру». В новейших постановках этой пьесы на английской и американской сцене отмечается знаменательная тенденция к пересмотру конца. Поскольку в тексте нет никакого намёка на возникающую у герцога симпатию к Изабелле, а современному зрителю кажется странным желание мужчины соединить свою судьбу со столь холодной, самодовольной женщиной,

некоторые режиссёры пытаются «подготовить» предложение герцога, придумывая немые мизансцены, которые свидетельствовали бы о пробуждении чувства и со стороны героини. В других же случаях Изабелла оставляет предложение герцога без ответа и зритель волен надеяться, что добряк-герцог не станет жертвой своего порыва (Kamaralli 2005, p. 48–59; Roscelli 1962, p. 215–227).

Современникам Пушкина, воспитанным на книгах Руссо и Карамзина, шекспировская Изабелла, определённо показалась бы чудовищной: резонёрка, самоуверенная болтунья, профанирующая само понятие женственности, которую романтики понимали так же, как автор итальянской новеллы. Им были милы слабые, отдающиеся страстям, «заблуждениям сердца» богини домашнего очага, непреклонные только в одном – преданности тем, кого любят. К ним приходит в поисках утешения страдающий герой, мятежник, отступник, «корсар». Они выше морали общества, так как прислушиваются к единственному истинному советчику – своему сердцу.

Пушкинская обработка образа Изабеллы, как видим, очень последовательна.

Он редуцирует все риторические красоты, которые так неуместны в устах несчастной юной девушки и заставляют усомниться в её искренности. Представления его читателей о психологической достоверности уже очень отличались от вкусов зрителей «Глобуса», которые полагали, что чем сильнее чувства, тем пышнее, продолжительнее монолог. Пушкин отсеял все мотивы, связывающие Изабеллу с властью: она не становится герцогиней, а, вероятно, возвращается в монастырь. Она проще, эмоциональней и мягче характером; оставаясь непреклонной в главном – следовании законам чести – она кажется более понятной, чем безупречная героиня Шекспира. Пушкин добился этого, не изменяя шекспировский текст, а сокращая его. Подобно героиням «Евгения Онегина» и «Капитанской дочки» Изабела оказывается мериллом нравственности, не выходя из своей женской, домашней роли, не превращаясь в совершенный инструмент власти, как славная современница и, возможно, вдохновительница Шекспира – Елизавета Английская.

Литература

Алексеев М.П. Пушкин и Шекспир // Алексеев М.П. Пушкин: Сравнительно-исторические исследования. – Л., 1984.

Долинин А. Пушкин и Англия. – М., 2007.

Левин Ю.Д. Об истоках поэмы Пушкина «Анджело» // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М., 1968. – Т. 27. – № 3.

Левин Ю.Д. Некоторые вопросы шекспиризма Пушкина // Пушкин: Исследования и материалы. – Л., 1974. – Т. 7.

Лотман Ю.М. Идеиная структура поэмы Пушкина «Анжело» // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. – Таллин, 1992. – Т. II.

Макогоненко Г.П. Творчество Пушкина в 1830-е годы: (1833–1836). – Л., 1982.

Полуяхтова И.К. Шекспир и итальянская новелла XVI века // Учёные записки Горьковского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского: Шекспировский сборник: К 400-летию великого драматурга: Серия историко-филологическая. – Горький, 1964. – Вып. 69.

Пушкин А.С. Анжело // Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – 3-е изд. – М., 1963. – Т. 4.

Розанов М.Н. Итальянский колорит в «Анжело» Пушкина // Сборник статей к сорокалетию учёной деятельности акад. А.С. Орлова. – Л., 1934.

Сидяков Л.С. «Пиковая дама», «Анжело» и «Медный всадник» // Болдинские чтения. – Горький, 1974.

Цявловский М.А. Пушкин и английский язык // Пушкин и его современники. – СПб., 1913. – Вып. XVII–XVIII.

Шекспир У. Полн. собр. соч.: В 8 т. – М., 1960. – Т. 6. (Перевод Т. Щепкиной-Куперник).

Якубович Д.П. Перевод Пушкина из Шекспира // Звенья. – М.; Л., 1936. – Т. VI.

Cook J. Wooing and Wedding: Shakespeare's Dramatic Distortion of the Customs of His Time // Proceedings of the Comparative Literature Symposium, 12. – Boston, 1981.

Hillman R. William Shakespeare: the Problem Plays. – New-York, 1993.

Horne P.R. The tragedies of Giambattista Cinthio Giraldi. – Oxford, 1962.

Kamaralli A. Writing about Motive: Isabella, the Duke and Moral Authority // Shakespeare Survey: An Annual Survey of Shakespeare Studies and Production, 58. – 2005.

Roscelli W.J. Isabella, Sin, and Civil Law // University of Kansas City Review. 28. – 1962.

Shakespeare W. The Complete Works. – New-York, 1990.

Williamson M.L. The Patriarchy of Shakespeare's Comedies. – Detroit, 1986.

Супоницкая Марина Леонидовна

(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ))

gray_mouse@inbox.ru

**«Евгений Онегин» А.С. Пушкина
и «Кларисса Гарлоу» С. Ричардсона
(к вопросу о литературных реминисценциях
в создании образа главной героини
пушкинского романа в стихах)**

В романе «Евгений Онегин» названо много имён писателей. Среди них – имя Самюэля Ричардсона (1689–1761), одного из создателей английского семейного романа, автора трёх романов в письмах: «Памела, или Вознаграждённая добродетель» (1740), «Кларисса Гарлоу, или История юной барышни» (1748) и «История сэра Чарльза Грандиссона» (1754). Эти произведения отличаются не только морально-дидактическая направленность и назидательность, но и знание человеческой души, мастерство в передаче оттенков чувства.

«Кларисса Гарлоу, или История юной барышни, охватывающая важнейшие вопросы частной жизни и показывающая, в особенности, бедствия, проистекающие из дурного поведения как родителей, так и детей в отношении к браку» – таково полное название знаменитого романа Ричардсона. Единственное русское издание «Клариссы» появилось в Санкт-Петербурге в 1791–1792 гг.: вышел перевод с французского Н.П. Осипова и П. Кильдюшевского «Достопамятная жизнь девицы Клариссы Гарлов. Истинная повесть. Англинское творение г. Рихардсона, с присовокуплением к тому оставшихся по смерти Клариссы писем и духовного её завещания». В оригинале роман Ричардсона составлял восемь томов; русский перевод был неполным, включив в себя только шесть томов. Финал романа так и остался неизвестным для русскоязычных читателей.

Роман «Кларисса Гарлоу» нашёл отражение в «Евгении Онегине». Ниже мы рассмотрим некоторые художественные связи между образами главных героинь двух романов.

В знаменитой строфе 4-й главы «Евгения Онегина» «Чем меньше женщину мы любим...» (Пушкин, «Евгений Онегин». Глава 4-я, строфа VII. Далее в тексте цитаты из романа в стихах приводятся с указанием главы арабской цифрой, строфы – римской) называется имя героя романа «Кларисса» – Ловласа, а также дан своего рода пересказ истории оболъщения и гибели героини Ричардсона. Мать Татьяны Лариной, Прасковья Ларина, в юности была наслышана о героях Ричардсона – Грандиссоне и Ловласе. Сама Татьяна, всецело за матушкой воспитанная на литературе XVIII столетия, представляет себя Клариссой и видит образы старинных книг в своих мечтах:

Она влюблялася в обманы
И Ричардсона, и Руссо (2, XXIX).

Имя Клариссы появляется на страницах романа «Евгений Онегин» в X строфе 3-й главы в описании литературных увлечений Татьяны, которая воображает себя героиней

Своих возлюбленных творцов,
Клариссой, Юлией, Дельфиной (3, X), –

Кларисса упомянута в одном ряду с героинями Ж.-Ж. Руссо (роман «Юлия, или Новая Элоиза», 1761) и Ж. де Сталь (роман «Дельфина», 1802).

Представлять себя в образе Клариссы Гарлоу героине Пушкина легко позволяло и родство их характеров, и сходство отношений к ним в семье: возвышенные натуры обеих героинь вступают в конфликт с приземлённостью помыслов их родных. Искренность Клариссы, для которой «единая добродетель величественна» (Ричардсон 1791–1792, т. 2, с. 126), противопоставлена душевной чужеродности клана Гарлоу. Чувствительность Татьяны чужда простой патриархальной семье Лариных:

Она в семье своей родной
Казалась девочкой чужой (2, XXV).

О сходстве характеров героинь романов Пушкина и Ричардсона нам позволяют говорить совпадения некоторых мотивов их поведения и сходство ряда сюжетных ходов. Так, обеими героинями, воспитанными на лоне природы вдали от светской суеты, владеет любовь к необыкновенным людям высшего света. Обе героини одиноки, скрывают свои чувства даже в кругу близких.

Однако принципы создания образов героинь романов Пушкина и Ричардсона различны. В рамках дидактической традиции просветительской литературы XVIII века Ричардсон подробно описывает череду хозяйственных обязанностей Клариссы, останавливается на бытовых деталях: написание писем, игра на клавикордах, содержание домашних птиц, традиция разливать чай. Образ Татьяны, который создан во многом в современной Пушкину романтической литературной традиции, практически свободен от прозаических подробностей:

Задумчивость, её подруга
От самых колыбельных дней,
Теченье сельского досуга
Мечтами украшала ей (2, XXVI).

Татьяне, совершившей недопустимый по правилам этикета поступок – первой написать любовное письмо Онегину, – свойственны пылкость, прямота чувств. В письмах Клариссы старательно избегается само слово «любовь», церемонность поведения героини Ричардсона в значительной степени обусловлена традициями пуританской морали буржуазного английского общества середины XVIII века.

Интересно, что обе героини видят будущую судьбу в вещих снах. Так, за несколько дней до побега из родительского дома Кларисса видит страшный сон, в котором предсказаны грядущие несчастья в жизни героини Ричардсона: вражда с семьей Гарлоу, жестокость Ловласа и попрание чести Клариссы (Ричардсон 1791–1792, т. 3, с. 331–332). Как известно, литературные источники «страшного мечтанья» (5, XXIV) Татьяны многочисленны (Лотман 1983, с. 265–274). Пророческий сон Клариссы как ещё один литературный источник «чудного сна» (5, XI–XXI) пушкинской героини был введён в научный оборот нами (Супоницкая 1999, с. 512). Ужасы сна Татьяны вскоре воплощаются в действительность (ссора Онегина с Ленским на именинах, гибель Ленского на дуэли от руки Онегина).

Основная идея романа «Кларисса Гарлоу» – торжество добродетели над коварством, внутренней духовной свободы над жестокостью светских условностей – по-своему отражена в финальной сцене романа Пушкина: законы нравственности Татьяны-княгини выше законов света (8, XLII–XLVII). Однако если финал романа Ричардсона строг и назидателен и не допускает иных прочтений, то Пушкин создал роман с открытым финалом: по замечанию Ю.М. Лотмана, текстом романа Пушкина «оказывается Жизнь» (Лотман 1988, с. 107).

Образ героини Пушкина оказывается значительно более сложным, чем образ героини Ричардсона, поскольку жизнь всегда сложнее любой литературной модели поведения.

Литература

Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий. – Л., 1983.

Лотман Ю.М. Своеобразие художественного построения «Евгения Онегина» // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. – М., 1988.

Пушкин А.С. Евгений Онегин // Соч.: В 3 т. – М., 1986. – Т. 2.

Ричардсон С. Достопамятная жизнь девицы Клариссы Гарлов. – СПб., 1791–1792. – Т. 1–6.

Супоницкая М.Л. Клариса // Онегинская энциклопедия. – М., 1999. – Т. 1.

Кучумова Галина Васильевна

*(Россия, Самара; к.ф.н., доц. Самарского
государственного университета)
gal-kuchumova@mail.ru*

«Пушкинский код» в книге Инго Шульце «33 мгновенья счастья»

Немецкоязычная проза 1990-х годов, находясь в поле постмодернистских построений, демонстрирует открытую и сознательную интертекстуальную игру автора со своим читателем. Так, романы немецких авторов Кристиана Крахта «Faserland» (1995), Бернхарда Шлинка «Der Vorleser» (1995), Беньямина Леберта «Crazy» (1999), Инго Шульце «33 Augenblicke des Gluecks» (1995) и другие содержат обильные отсылки к «чужим» текстам – С. Беккета, Т. Манна, Г. Гессе, Рильке, Кафки, Пушкина, Достоевского, Чехова, Д. Хармса. В тексты названных произведений вводятся имена литературных персонажей, фрагменты «чужих» текстов, прямые отсылки к тем или иным культурным рядам. Каждая такая отсылка не является случайной: она сигнализирует о возможности прочтения текста через соответствующий библиографический код.

Согласимся с наблюдениями немецкого исследователя Герхарда Шульце, что присутствующая в названных романах библиографическая доминанта наделяется провокативной функцией (Schulze G. 1995, S. 47). «Культурная провокация» здесь нацелена на то, чтобы «снять» ценность «встречного материала», иронически обыграть тексты классической литературы, констатируя в диалоге человека с миром отсутствие высоких ценностей («закат больших нарратив», Лиотар). Интенсивное движение голосов «чужих» текстов с разных пространственно-временных и историко-культурных точек, их взаимодействие, переключки с традициями прошлого, обращение к настоящему – этот «вызывающий плюрализм» повествовательной стратегии, характерный для пост-

модернизма, нацелен главным образом на поиски доверительного собеседника.

В аспекте заявленной темы нас интересуют «пушкинский код» в романе Инго Шульце (р. 1962) «33 мгновенья счастья. Записки немцев о приключениях в Питере» («33 Augenblicke des Gluecks. Aus den abenteuerlichen Aufzeichnungen der Deutschen in Piter», 1995). Роман молодого немецкого писателя представляет собой оригинальный сплав авторских художественных новаций в области формы и уже «узаконенной» практики постмодернистского письма, не мыслящего себя вне интертекстуальности. В текст книги автор вводит прямые и косвенные цитаты из текстов русской классики – от Пушкина, Достоевского, Чехова, Булгакова, Набокова до Зощенко. Обращаясь к художественному исследованию текстов настоящего, немецкий автор «перетолковывает» тексты предшествующей культуры, что создаёт эффект «мерцающей эстетики» (Э. Левинас). В своей книге немецкий писатель пытается воссоздать образ современной России не только через бытовые реалии и отдельные «психологические этюды», но и прочесть «русскую душу» исключительно через «пушкинский код».

Увлечённость Инго Шульце русской словесностью задаёт особый модус всему повествованию. Опыт чтения русской классической литературы был для молодого немецкого писателя тем «внутренним опытом», в котором его философские и поэтические идеи постоянно поверялись собственным индивидуальным осмыслением бытия. Автор рассматривает тексты русских классиков не как артефакт, созданный конкретным человеком, а как выражение вневременного духовного опыта, не зависящего от конкретных исторических обстоятельств. Русская классическая литература рассматривается им как своеобразная точка отсчёта, как нравственная опора современного общества, теряющего свои координаты в погоне за западными ценностями. Обретение подлинной реальности оказывается возможным в отдельном, автономном мгновении, в котором распадается связь времен.

Замысел книги родился во время пребывания Инго Шульце в Санкт-Петербурге (1993–1994 гг.), где он получил задание учредить газету бесплатных объявлений по аналогии с издаваемой в Альтенбурге газетой «Altenburger Wochenblatt». Постперестроечное пространство 1990-х – Петербург и российская глубинка – дают немецкому журналисту интереснейший культурный материал для понимания «русской души».

Название сборника историй и его подзаголовок – «33 мгновенья счастья. Записки немцев о приключениях в Питере» – отсылают читателя как к жанру календаря, в котором 365 чистых

страниц заполняются событиями самых счастливых минут жизни, так и к жанру записок на документальной основе, которые на объективность вовсе не претендуют. Находясь в поле литературной постмодернистской игры, автор достаточно вольно распоряжается документальным материалом. И. Шульце смело комбинирует детали реальной жизни с элементами вымысла, использует стереотипы и мифы сознания, русские пословицы и житейские обороты, легко и свободно импровизирует, сплетая аллюзии и цитаты из литературных текстов русской классики. Иногда он умышленно фальсифицирует русскую литературу от Пушкина до А. Белого, от Хармса до В. Сорокина. Всё это создаёт явно придуманный и надуманный образ России, который иноязычного читателя-обывателя веселит и развлекает, а «сильного» читателя приглашает к интеллектуальной игре узнавания «чужого» текста культуры и к соразмыслениям (Чугунов 2006, с. 253).

Записки немцев о приключениях в Питере принадлежат некоему господину Гофману, который в разговоре с попутчиками в поезде, следующем в Петербург, проявляет себя как интересный собеседник. На одной из станций он бесследно исчезает, оставив после себя рукопись с пожеланиями её опубликовать. Опубликованный впоследствии сборник «питерских» историй предваряется двумя письмами. Первое – от попутчицы, обнаружившей рукопись в купе. Второе – от самого автора книги с его подписью I.S. (Инго Шульце), где он раскрывает замысел своей книги – написать данные истории не с целью развлекать, а с целью оживить нескончаемые споры о значении счастья в нашей жизни («die anhaltende Diskussion um den Stellenwert des Glueckes zu beleben») (Schulze I. 2003, S. 10).

Собирателями «мгновений счастья» выступают рассказчики 33-х историй – экскурсовод Исаакиевского собора, некий свидетель кровавых событий в русской бане, случайные попутчики, простые обыватели, коллеги-журналисты и др. Своими мыслями, рассуждениями и наблюдениями над реалиями российской жизни они как бы закрывают истинное отношение автора к рассказываемым историям. И становится непонятным, где автор искренне сочувствует своим героям, а где он откровенно иронизирует и смеётся над ними. Эмпирический автор книги – Инго Шульце – как бы снимает с себя ответственность за достоверность рассказываемых историй, освобождает себя от права на доминирующую интерпретацию реальных «питерских» событий.

Книга «33 мгновенья счастья» состоит из отдельных заметок, наблюдений и размышлений над судьбой человека в России. В ней описывается жизнь нашего современника во всей её целост-

ности, в многообразии разнообразного – весёлого и грустного, высокого и низкого, порядочного и непристойного. Здесь – и коммунальные квартиры, и дачи «новых русских», ссоры и драки, мелочность и зависть простых обывателей, люди, потерявшие от пьянства человеческий облик, нравы, не всегда понятные для европейца, но вместе с тем и проявление высокой духовности, сердечности и радушия.

Текст книги Инго Шульце насыщен бытовыми нелепыми и абсурдными ситуациями. Читатель постоянно оказывается в ситуациях «повышенного накала»: то перед жизненным парадоксом, то перед антиэстетикой «дна» жизни. Например, чувство любви русского человека часто проверяется в кровавой драке. Только в русской глубинке мужики могут одновременно пить водку, играть в шахматы и рассуждать о смысле жизни, и только русские путаны с высшим филологическим образованием способны на глубокие чувства.

Некоторые истории из книги И. Шульце воспроизводят на лубочный лад сюжеты русского фольклора. Жила-была одна бедная (русская) женщина, она имела трёх дочерей-красавиц. Заморский богатый купец (американский бизнесмен) женился на старшей дочери, после её смерти взял в жены среднюю, а после смерти второй жены женился на младшенькой. Здесь отражается присутствующая русскому человеку вера в чудо, в нечаянно свалившееся богатство, которое принесёт счастье и благополучие. Другая история повествует об одном скромном инженере, русском Иванушке-дурачке, который сконструировал волшебную палочку, но был самым бессовестным образом обманут чиновниками. Третья история повествует о трактористе, который в музее, неистово прикладываясь к иконе, разбил стекло и поранил себе лицо. И теперь кровь «праведника» на иконе привлекает толпы паломников. В перечисленных историях И. Шульце в интертекстуальном диалоге дерзко обыгрывает те ключевые концепты православной России («чудо», «сказка», «утаивание Бога в иконе»), о которых сокровенно говорил ещё Рильке в «Письмах о России» (Рильке и Россия... 2003, с. 34).

Сегодня русская душа-христианка проходит серьёзные испытания на сытость и достаток. Тема искушения человека яркой и богатой жизнью проходит «красной нитью» через всю книгу И. Шульце. В этой связи примечательна история о «бедной Соне», в которой обозначен особый интерес немецкого автора к Пушкину. В ней И. Шульце полностью воспроизводит фабулу пушкинского рассказа «Станционный смотритель». Читателю не приходится разгадывать «аллюзийный ребус». В послесловии к

роману автор сам указывает на источник литературной цитаты: «Adaption» von Puschkins «Postmeister» aus den «Erzaehlungen des verstorbenen Iwan Petrowitsch Bjelkin» (Schulze I. 2003, S. 269).

В истории о «бедной Соне» И. Шульце, трансформируя архетипический мотив «блудного сына» в мотив «блудной дочери», использует сюжетную парафразу, то есть открыто заимствует сюжет-прототип из пушкинского рассказа. Персонажи истории И. Шульце – девушка Соня и старик Леонид – преднамеренно воспроизводят поступки своих литературных предшественников, героев Пушкина – Дуню и старика Самсона Вырина. Оба рассказа скомпонованы по одинаковой схеме: приезд незнакомца (иностранца) на почтовую (автозаправочную) станцию, остановка в пути, встреча рассказчика с хозяином станции (придорожного кафе), знакомство с его 14-летней дочерью невероятной красоты, её бегство в красивую и сытую жизнь, пронзительное одиночество и смерть старика, безудержно рыдающая на его могиле беглянка-дочь. Для немецкого автора «пушкинский текст» становится неотъемлемой частью повествования. Используя эстетически привлекательный и драматически выразительный рассказ о станционном смотрителе, немецкий автор сохраняет исходное богатство значений.

Такого рода заимствование литературного жеста («актантная цитация» по классификации А.-Ж. Греймаса) провоцирует читательское ожидание дальнейшего развития событий в рамках притчевого сюжета (или же вопреки ему). Желание дочери покинуть родительский кров, влечение к соблазну познать другую, богатую жизнь и последующее раскаяние блудной дочери – всё это актуализирует в рассказанных историях как внешний слой сюжета-архетипа, так и его сакральную сердцевину. Оба писателя констатируют: возвращение блудной дочери в родное лоно оказывается невозможным. Подобные «актантные цитаты» привносят новые возможности для расширения культурного пространства современного текста и усложнения его декодирования, обогащают его новыми смысловыми и эмоциональными оттенками.

В новых культурно-эстетических обстоятельствах, то есть в культуре постмодернизма, традиционно скрытая парафраза, напротив, открыта. Этот феномен интересно рассмотреть на примере фрагмента текста книги И. Шульце. Автор сначала сжимает пушкинский текст до основных структурных отношений, затем «переодевает» схему в современные реалии. В сопоставленных историях отчётливо заметен совпадающий лексический материал и некоторые детали. Так, например, бросается в глаза сходство в описании интерьера. Пушкинский рассказчик останавливается на

одной из почтовых станций и видит на стене в картинках изображение истории блудного сына: «<...> я занялся рассмотрением картинок, украшавших его смиренную, но опрятную обитель. Они изображали историю блудного сына. <...> Под каждой картинкой прочёл я приличные немецкие стихи» (Пушкин 1969, с. 239). У И. Шульце немецкий путешественник в одном из придорожных кафе с удивлением обнаруживает висящую на стене репродукцию картины Рембрандта «Возвращение блудного сына», отмечая, что эта картина – одна из лучших в Эрмитаже. «Eine Reproduktion von Rembrandts “Verlorenem Sohn”, vielleicht das schoenste Bild der Ermitage» (Schulze I. 2003, S. 140).

Отметим также сходство в обрисовке заглавных персонажей: Самсон Вырин – лет 50, свежего и бодрого вида человек, и Леонид – крепенький мужичок около 50 лет. Дуня с самоваром («девочка лет четырнадцати <...> Красота её меня поразила» (Пушкин 1969, с. 239) и Соня с подносом и дежурным меню в руках («Ich erblickte ein Maedchen, nicht aelter als vierzehn und von solcher Schoenheit, dass man sie schwer vergessen wuerde») (Schulze I. 2003, S. 141). В облике Сони настойчиво подчёркивается одна повторяющаяся дополнительная характеристика современной девушки – длинная чёлка и причёска «конский хвост».

Пушкинский рассказчик предлагает старику стакан пунша, желая вывести его на разговор по душам. У И. Шульце Соня разливает пунш дальнбойщикам, чтобы они согрелись после долгой дороги.

Бегству Дуни из дома предшествует подробно рассказанная Пушкиным история соблазнения её проезжим гусаром (эпизод с обманщиком-гусаром, сказавшимся больным, за которым ухаживает добрая Дуня). Немецкий же автор даёт краткое, но выразительное описание весёлой и шумной группы молодых людей, приехавших на дорогих иномарках. Они предлагают скромной девушке прокатиться с ветерком, поехать с ними Соню уговаривает и сам Леонид.

В тексте немецкой книги есть одна почти дословная цитата из «Станционного смотрителя». Постаревший от горя Самсон Вырин на вопрос о пропавшей дочери с удивлением спрашивает: «Так вы знали мою Дуню? Кто же и не знал её?» (Пушкин 1969, с. 241). В истории И. Шульце Леонид, опустившийся старик с неизменной бутылкой в руках, недоумевает: «Sie haben also meine Sonjuschka gekannt? Ja, wer kannte sie nicht?» (Schulze I. 2003, S. 143).

Исследуя психологию постперестроечного человека, немецкий писатель позволяет себе одно «лирическое отступление».

Здесь фигура Сони интересна тем, что в ней как бы заключена вся история советского человека, воспитанного в духе коммунизма и любви к труду. Свою дочь старик Леонид воспитывал в духе идеалов коммунизма («Ich erzog Sonja in den Idealen des Kommunismus»), всячески оберегая её от вредного влияния Запада (Schulze I. 2003, S. 143). Однако в стране грянула перестройка, была провозглашена демократия и теперь каждый работал только на свой карман («nur in die eigene Tasche»). Старику Леониду так и не удалось уберечь красавицу-дочь от соблазнов новой жизни. Спустя два года после бегства Сони он видит её лицо на обложке одного модного журнала и с горечью осознаёт свою потерю.

Кульминацией сравниваемых историй Пушкина и И. Шульце служит одинаково построенный финал сюжета о возвращении блудной дочери, но уже не в отчий дом, а на могилу отца. Красивая барыня, приехавшая в карете в шесть лошадей с тремя маленькими барчатами и с кормилицей, просит деревенского мальчика Ваню показать могилу старика Вырина. А у И. Шульце богато одетую Соню сопровождает к месту упокоения её отца мальчик Серёжа.

Итак, «пушкинский текст» в книге И. Шульце служит неким ироническим и одновременно серьёзным фоном, на котором разворачиваются основные события в постперестроечной России. Разнообразные аллюзивные слои, тесно переплетаясь друг с другом, способствуют созданию иронического модуса повествования для освещения серьёзных онтологических проблем, одна из которых – искушение современного человека ярким миром соблазнов.

Мозаичное построение книги скрепляется и единым образом автора, который являет собой тип сознания ищущего, активного, подвижного. Он постоянно идентифицирует мир русскоязычной культуры в его различных проявлениях и в зеркале «чужой» культуры обнаруживает себя настоящего и себя должного. Автор видит в России ту страну, которая ещё не вошла в проект так называемого «легковесного» человечества (определение М. Уэльбека), то есть в общество тотального потребления. В отношении её произошёл некий «сбой в программе». Сегодня Россию, считает Инго Шульце, спасает подлинность пережитых страданий, мощный заряд духовности, обыкновенная борьба за физическое выживание и чувство унижительной нищеты. Современная Россия (как и Россия времён Пушкина) остаётся по-прежнему страной горькой судьбы, которая не признаёт лёгкого разговора о жизни.

Литература

Пушкин А.С. Станционный смотритель // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1969. – Т. 4.

Рильке и Россия: Письма. Дневники. Воспоминания. Стихи. – СПб., 2003.

Чугунов Д.А. Немецкая литература 1990-х годов: Ситуация «поворота». – Воронеж, 2006.

Schulze G. Kulissen des Gluecks. Streifzuege durch die Eventkultur. – Frankfurt am Main, 1999.

Schulze I. 33 Augenblicke des Gluecks. Aus den abenteuerlichen Aufzeichnungen der Deutschen in Piter. – Berlin, 2003.

Петривния Елена Капитоновна

(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

libri_magistri@mail.ru

**«А какая глубина в этом характере!»
(Художественная интерпретация образа Анджело
в поэме А.С. Пушкина)**

Болдинской осенью 1833 года была написана поэма «Анджело». Позднее Пушкин откровенно признался приятелю П.В. Нащокину: «Наши критики не обратили внимания на эту пиесу и думают, что это одно из слабых моих сочинений, тогда как ничего лучше я не написал» (А.С. Пушкин в воспоминаниях... 1985, т. 2, с. 195). Источником произведения послужила «мрачная» комедия У. Шекспира «Мера за меру» (1604), которую Пушкин начал переводить до начала октября 1833 г., то есть до создания «Анджело». Известный учёный Н.И. Стороженко подчёркивал: «Мастерский перевод нескольких первых сцен «Меру за меру» показывает, что мы лишились в Пушкине великого переводчика Шекспира» (Стороженко 1975, с. 226). Однако интерес Пушкина к образу Анджело оказался столь велик, что он вскоре оставил перевод, увлечённый задачей свободного пересоздания шекспировского произведения, возможностью самостоятельной творческой работы.

Непосредственным источником шекспировской пьесы послужила английская обработка итальянской новеллы Джиральди Чинтио, принадлежащая Джорджу Уэтсону драма «Промос и Кассандра» (1578). Пушкин отказывается от драматической формы и использует повествовательную – «рассказ в стихах». Ю.Д. Левин полагает, что между драмой Шекспира и поэмой Пушкина существовало промежуточное звено. Им явилось изложение «Меры за меру» в книге английского романтика Чарльза Лема «Рассказы из Шекспира» («Tales from Shakespeare»); пятое английское издание этой книги, написанной для детского возрас-

та, сохранилось в библиотеке Пушкина (см.: Модзалевский 1910, с. 267). Пушкин, используя краткий пересказ основного сюжета, изложенного Лемом в повествовательной форме, и, как отмечает Ю.Д. Левин, «опираясь на шекспировскую пьесу, создал самостоятельную стихотворную новеллу “Анджело”, придав ей отсутствующие в источнике стройность, чёткость и логическую ясность» (Левин 1988, с. 57).

Пушкина увлекла задача представить развитие сложного и противоречивого характера Анджело в поэме, потому что «до тех пор задачи развёртывания психологии героя в их противоречиях и внутренней цельности Пушкин разрешал только в драматической форме. Ни в поэме, ни в прозе он вплотную к этому не подходил» (Томашевский 1961, с. 407–408).

Сюжет произведения восходит к популярному в средние века и в эпоху Возрождения рассказу, распространённому не только в виде устного предания, но и в новеллистической и драматической обработке. Содержание сводится к следующему: сестра или возлюбленная приговорённого к смертной казни просит у судьи о его помиловании. Судья обещает исполнить её просьбу при условии, что она за это пожертвует ему своей невинностью. Удовлетворив своё желание, судья велит привести приговор в исполнение. Правитель, услышав жалобу пострадавшей, велит обидчику жениться на своей жертве, а после свадебного обряда казнит его.

В XVI веке популярностью пользовалась обработка этого сюжета итальянским новеллистом Джиральди Чинтио, где представлены четыре персонажа, что соответствует основным героям пушкинской поэмы: император Максимилиан (у Пушкина – Дук), Джуристе (Анджело), Эпития (Изабела) и её брат Визо (Клавдио). Развитие действия происходит так же, как и в «Анджело», но финалы произведений различаются. Император заставляет Джуристе, который обесчестил Эпитию и казнил её брата, жениться на ней, а затем приговаривает его к смерти, но Эпития вымаливает своему мужу прощение. В комедии Уэтсона место действия и имена персонажей новеллы заменены новыми. Английский драматург переработал финал пьесы, где брат Андруджо избегает казни и вместе с сестрой Кассандрой просит короля помиловать вельможу Промоса.

Шекспир в пьесе «Мера за меру», сохраняя только внешнюю рамку событий, изменяет не только место действия и имена, но истолкованием характеров главных действующих лиц резко нарушает развитие сюжета. Самостоятельность обработки Шекспира становится яснее, если учесть роль второстепенных персонажей. Давая возможность Изабелле до конца оставаться

принципиальной в охране девичьей чести, Шекспир вводит новый персонаж в лице Марианны. В пьесе появляется образ женщины, приобретающей благосклонность мужа, после того как она отдаётся ему, тайно заменив собой другую, с которой у него было назначено свидание. Шекспир делает Марианну не женой, как у Пушкина, а отвергнутой по корыстным мотивам невестой Анджело. Английский драматург использует простые приёмы и достигает связности в развитии драматического действия – именно герцог находит Марианну и спасает жизнь Клавдио. Поэтому не кажется неожиданной развязка, где почтенный герцог выступает претендентом на руку Изабеллы. Такой исход можно признать более благополучным, чем нелепая развязка комедии Уэтсона и итальянской новеллы Чинтио, где оскорблённая героиня выходит замуж за оскорбителя, а в новелле – за убийцу брата. Но главное, Шекспир создал жизненными и полнокровными характеры главных героев-протагонистов Анджело и Изабеллы. Если первый и у Чинтио и у Уэтсона просто негодяй, то шекспировский Анджело – яркий представитель эпохи Возрождения, человек, буруеваемый страстями невзирая на большое самообладание и строгую принципиальность. Сложность и диалектичность образов Шекспира с удивительной пронизательностью отметил Пушкин в «Table-talk». Сравнивая мольеровского Тартюфа и шекспировского Анджело, поэт характеризует две различных творческих возможности при создании драматических характеров: «У Шекспира лицемер произносит судебный приговор с тщеславной строгостью, но справедливо; он оправдывает свою жестокость глубокомысленным суждением государственного человека; он обольщает невинность сильными увлекательными софизмами, не смешною смесью набожности и волокитства. Анджело лицемер – потому что его гласные действия противоречат тайным страстям! А какая глубина в этом характере!» (Пушкин 1937–1949, т. XII, с. 160).

Исследуя влияние Шекспира на Пушкина, П.В. Анненков полагал, что главный результат воздействия шекспировского творчества состоит в том, что оно привело к объективно-историческому способу понимания и представления эпох, событий и людей. Однако главная особенность шекспировского гения заключается в том, что он берёт души человеческие в их движении, развитии, в их падении и возвышении. За идеей философско-исторической справедливости скрывается глубокое знание законов эволюции человеческого духа, которое позволяет Шекспиру соединять в своих героях самые противоречивые черты, придавая им силу жизненности. Пушкин, вдохновенно постигая шекспировские законы эволюции человеческого духа, не ограничился

сознательным подражанием сюжету и мотивам английского драматурга, русский поэт создал самостоятельное и оригинальное произведение, высоко поднимающееся над уровнем подражания, – по-своему, по-русски интерпретировал шекспировские образы.

Название пьесы «Мера за меру» подсказано Шекспиру евангельским изречением: «Не судите, да не судимы будете; ибо каким судом судите, таким будете судимы; и какою мерою мерите, такою и вам будут мерить» (Мф., 7, 1–3), однако светлая идея милосердия и всепрощения, заложенная в сюжетном ходе событий оказывается глубже и шире жёсткого евангельского изречения – преступления должны мериться, как они того заслуживают. В финале пьесы из уст главной героини Изабеллы звучит призыв к помилованию Анджело, хотя именно он заставлял её ценою чести выкупить жизнь брата, а затем нарушил клятву, издав приказ о казни Клавдио. Анджело женится на Марианне, которую в своё время отверг по корыстным соображениям.

Пушкин меняет заглавие произведения – в центре внимания образ главного героя Анджело, потому что в нём сосредоточена основная проблематика произведения. Вполне аргументированно звучит мнение Б.С. Мейлаха, который указывал, что центральная проблема пушкинской поэмы политическая: «...сущность тирании, неограниченной власти деспота, отношения власти и народа, догмы карающего закона и логики человеческого чувства» (Мейлах 1975, с. 143) Как считает Ю.Д. Левин, в «Анджело» «Пушкин обнаружил весьма остро поставленную проблему государственной власти» – это «притча о немилосердном властителе» (Левин 1988, с. 59). Важно отметить, что бесчеловечным оказывается не только государственный закон, который требует соблюдать Анджело, но и нравственно-религиозная догма, которую исповедует Изабела. Оба, проповедуя ортодоксальную истину, не учитывающую естественного живого человеческого чувства, обрекают Клавдио на смерть. Тема милосердия, с точки зрения Ю.Д. Левина, также обретает широкий политико-философский смысл.

Поэма «Анджело» – многоплановое, сложное произведение, тематика которого не ограничивается государственно-политическими и нравственно-религиозными вопросами. Пушкина интересовали общественные отношения в целом, сущность человеческой природы, но главное, отображение основных проблем духовного бытия русского человека.

На первый план выдвигается тема свободы как способ национально-исторического и духовно-культурного бытия русского человека и русской судьбы. Проблему свободы нельзя понимать с

точки зрения идеологии и политики, а прежде всего «как уклад души и инстинкта». По мнению И.А. Ильина, свобода в русском человеке может проявляться двояко. С одной стороны, эта та истинная свобода, «которая уже присуща русскому человеку, изначально данная ему Богом, природою, славянством и верою; – свобода, которую надо не завоёвывать, а достойно и творчески нести, духовно наполнять, осуществлять, освящать, оформлять» (Ильин 1993, т. 6, кн. 3, с. 56) С другой, свобода выступает как некое внутреннее стихийное начало, «сила страсти, сила жизненного заряда, темперамента». Такая свобода бездуховна и чревата стремлением к разгулу страсти. «Опасность этой страсти – в её бездуховности и противоразумности, в её личном своекорыстии, в её духовной беспредметности, в её чисто-азиатском безудерже...» (Там же, с. 60) Выражение двух начал в русском национальном самосознании – стихийной страсти и духовной свободы – составляет одну из главных проблем пушкинского «Анджело», раскрывает сущность противоречия между двумя типами мироощущения, воплощёнными в образах Анджело и Изабелы.

Выбрав из всего многообразия персонажей и второстепенных сюжетных линий в драме Шекспира только историю Анджело, Пушкин преобразует драматическое произведение в стихотворную новеллу, создаёт амбивалентный рассказ об одном событии из жизни главного героя с неожиданным финалом. Доминирующим в первой и третьей части произведения становится авторское повествование. Вторая часть практически полностью представляет собой драматическое произведение с чётко выраженным конфликтом, с диалогом как формой речевой коммуникации персонажей – это словесные поединки, между Анджело и Изабелой, а также Изабелой и Клавдио в тюрьме. Отображение сложного, диалектически противоречивого характера главного героя потребовало жанровой контаминации – создания драматургической новеллы.

Русский поэт возвысил и нравственно очистил заимствованный у Шекспира образ заместителя. Шекспировский Анджело отказался от невесты, узнав, что потеряно её приданное. Пушкин устраняет корыстный мотив, Анджело оставляет Марианну, потому что её «молва не пощадила», а он со своими формальными понятиями о чести считает, что «не должно коснуться подозренья к супруге кесаря» (Пушкин 1993, т. 2, с. 255).

Психологическая сложность личности Анджело, эволюция его духовного развития отражается в сюжетном рисунке произведения. В экспозиции противопоставлены два подхода к соблюдению законов: добрый Дук, который строит взаимоотношения с людьми

на основе доверия и свободного выбора, что иногда приводит к вседозволенности, назначает на своё место сурового Анджело, требующего неукоснительного соблюдения законов, даже если формальный закон бесчеловечен. В первой части произведения наместник – фанатик, в исполнении долга «стеснивший весь себя оградой законной, / С нахмуренным лицом и волей непреклонной» (Пушкин 1993, т. 2, с. 239). Именно Анджело, со всей страстностью души следуя выполнению возложенного на него долга, открывает давно забытый «жестокий закон» – «прелюбодеею смерть». Завязкой действия является «жестокое решение» Анджело заключить в тюрьму молодого патриция Клавдио, обольстившего юную Джульетту, и приговорить его к смертной казни. Анджело даже не вникает в истинные мотивы поступка Клавдио. А молодой человек искренне любит девушку и желает, чтобы она стала его супругой, вина его в том, что он не успел оформить брачные отношения.

В произведении можно выделить два типа повествования, условно обозначенных как драматический и эпический. Для первого характерны внутренний монолог Анджело и диалоги между Анджело и Изабелой, Изабелой и Клавдио. Сущность интроспективного монолога Анджело второй части произведения заключается в коллизии, которая появляется в душе героя и отражает столкновение чувственного влечения и нравственного аскетизма. Пушкин с психологической точностью рисует, как зарождается и захватывает душу Анджело стихийная сила чувственной страсти к Изабеле.

Что ж это? – мыслит он, –
Ужель её люблю, когда хочу так сильно
Услышать вновь её и взор мой усладить
Девичьей прелестью? По ней грустит умильно
Душа... (Там же, с. 244).

Строгая добродетель Анджело никогда раньше не подвергалась искушениям. Душа Анджело раздваивается между верой в строгий аскетический идеал и чувством, и он уклоняется с пути истины. Если раньше он смеялся над влюблённым человеком и удивлялся его безумствам, то теперь сам «мыслит, молится рассеянно», «устаami праздными жевал он имя Бога», правление стало для него несносным, он готов даже отречься от сана своего, перестаёт ценить «важность мудрую, которой столь гордился» (Там же, с. 245).

Пушкин показывает как строгий обличитель пороков и беспощадный цензор нравов под влиянием безрассудного страстного

вождедения становится лицемером и ханжой. Столкновение двух противников, отстаивающих противоположные взгляды по нравственным вопросам, строится по всем правилам красноречия. Сначала Изабела взывает о милосердии к брату, но Анджело остаётся непреклонным, а затем Анджело предлагает девушке ценою чести выкупить жизнь её брата, и Изабела с негодованием отказывает. Пушкин большой мастер диалога, который превращается у него в обмен живыми краткими, близкими к разговорной речи фразами, позволяющими показать разнообразные оттенки и повороты мысли говорящего. Именно в уста Изабелы Пушкин вкладывает оценку гнусных намерений наместника: «святоша жестокий», «лукавый человек», «демон лести». Она даже лишена возможности жаловаться – Анджело заявляет, что его строгий образ жизни, безупречная репутация и высокий сан уничтожат самое смелое обвинение.

В повествовательной части Пушкин использует приёмы, характерные для шекспировской пьесы и традиционные для древнегреческой драмы, – *qui pro quo* (кто вместо кого): первый мотив – вместо Изабелы на свидание к Анджело приходит его жена Марианна, второй мотив – вместо головы осуждённого на казнь брата Изабелы наместнику приносят голову убитого разбойника. Кульминацией произведения становится момент, когда Анджело сам выносит себе суровый приговор – смертную казнь. Угрызения совести, которые испытывает Анджело, – свидетельство душевного переворота и глубокого раскаяния за содеянное. Трагизм Анджело состоит в осознании несоответствия его безнравственного поведения образу справедливого блюстителя закона. Поэтому вполне органична развязка произведения – просьба Марианны, а затем Изабелы о помиловании Анджело находит одобрительный отклик в душе доброго Дука: «И Дук его простил» (Пушкин 1993, т. 2, с. 52).

Духовная несвобода и закрепощённость Анджело раскрывается поэтом благодаря эпитетам, в которых содержатся эмоциональные, оценочные оттенки, выражающие субъективное отношение автора к персонажу: «угрюмый Анджело», «бледнеющий в трудах, ученьи и посте», «суровый человек», «жестокосердный блюститель Закона», с «мрачным взором». Преобладающим для оценки характера Анджело и его действий становится эпитет «жестокий»: «жестокосердый блюститель Закона», «жестокий закон», «жестокое решение».

Антиномичные эпитеты, подчёркивающие внутреннюю духовную свободу Дука и Изабелы, представлены образными определениями: «добрый», «предобрый», «чадолюбивый» Дук и

«прекрасная», «скромная», «невинная» с «ясным взором» и «чистой десницей», «милая сестра» Изабела.

Ключ к разгадке, что есть истинная духовная свобода для Пушкина, можно найти в стихотворении «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», где раскрывается смысл противопоставления Свободы не рабскому, а именно «жестокому» веку: «Что в мой жестокий век восславил я Свободу, / И милость к падшим призывал» (Пушкин 1993, т. 1, с. 544). Истинная свобода не приемлет жестокости, ибо жестокость – проявление духовной ущербности, закрепощённости. Истинно свободный человек всегда добрый. Именно поэтому следующая строка – о «милости к падшим», о милосердии.

С духовной свободой связано у Пушкина и понимание сакрального смысла любви. Для Анджело любовь – это неожиданно возникшее чувственное влечение к Изабеле, толкающее его на злоупотребление властью; любовь плотская, осквернённая гордостью и сладострастием, где герой становится жертвой самообольщения. Для Дука и Изабелы любовь милосердное, всепрощающее, нравственное чувство, когда побуждения природы превращаются в посещение Божие.

Образ Анджело – одно из гениальных созданий Пушкина. Мучительную внутреннюю борьбу Анджело, делающую этот образ трагедийным, Пушкин изобразил с поразительной силой. Следуя за Шекспиром, русский поэт рассматривает характер как отражение диалектического развития человеческого духа, где именно в движении обнаруживаются красота и безобразие, величие и низость души человека. С пророческой очевидностью Пушкин раскрывает этапы духовно-нравственного развития личности, указывает путь разумного государственного преобразования русской стихийной страстности. Пушкин «явился не только законодателем русской литературы, но и основоположником русской духовной свободы; ибо он установил, что свободное мечтание должно быть сдержано предметностью, а пианство души должно проникнуться духовным трезвением» (Ильин 1993, т. 6, кн. 2, с. 65).

Литература

- Анненков П.В.* Материалы для биографии Пушкина. – М., 1984.
А.С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2 т. – М., 1985.
Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. – М., 1993.
Левин Ю.Д. Шекспир и русская литература XIX века. – Л., 1988.
Мейлах Б.С. Талисман: Книга о Пушкине. – М., 1975.
Модзалевский Б.Л. Библиотека А.С. Пушкина // Пушкин и его современники. – СПб., 1910. – Вып. 9–10. – № 1068.

- Пушкин А.С.* Полн. собр. соч.: В 16 т. – М.; Л., 1937–1949.
- Пушкин А.С.* Собр. соч.: В 5 т. – СПб., 1993.
- Стороженко Н.И.* Венок на памятник Пушкину. – М., 1975.
- Томашевский Б.В.* Пушкин. – М.; Л., 1961. – Кн. 2.

Маркова Елена Михайловна

*(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Московского
государственного областного университета)*

elena-m-m@mail.ru

Переводы А.С. Пушкина на чешский язык и их роль в становлении стилистической системы чешского языка

Имя А.С. Пушкина связано со становлением не только русского литературного языка, но и других славянских языков, в частности чешского литературного языка. Благодаря многочисленным переводам произведений Пушкина, сделанным Ф. Челаковским, В. Бендлом и другими чешскими поэтами XIX века, в период чешского возрождения ориентировавшихся на русскую культуру, русский язык, прежде всего язык Пушкина, сыграл значительную роль в становлении чешской поэтики и складывании норм чешского литературного языка.

Чехия принадлежит к числу тех славянских стран, где А.С. Пушкина узнали и полюбили ещё при его жизни (первое упоминание о нём в Чехии относится к 1823 году). Первое стихотворение на иностранном языке на смерть Пушкина принадлежит перу чешского поэта Л. Штура. Среди крупных поэтов и писателей Чехии XIX века мало таких, которые бы не имели переводов одного-двух произведений Пушкина. К началу XX века в Чехии насчитывалось около 200 переводов произведений великого русского поэта (Кишкин 1983, с. 125).

Расцвет творчества А.С. Пушкина совпал с национальным и литературным возрождением Чехии. Чешское национальное возрождение вошло в историю своего народа как время необычайно интенсивной духовной борьбы за самостоятельность против немецкого господства. Эта борьба велась в двух направлениях: 1) необходимо было строить свою культуру и создавать литературу, восстанавливая утраченные звенья национальной традиции, «воскрешая» родной язык; 2) требовалось освоить культурные

достижения других славянских народов, намного опередивших чехов в этой области. Период чешского возрождения, пришедшийся на первые десятилетия XIX века, ознаменовался активным пуристическим движением, повышенным интересом ко всему национально значимому, национально своеобразному. Славянский элемент воспринимался как свой, родственный, близкий. Стремление к развитию культурных связей именно в этом направлении породило целые программы культурного сотрудничества славянских народов: концепцию славянской взаимности, зародившуюся в Чехии и Словакии, славянофильство в России.

Как подчёркивают чешские исследователи, «родство русского и чешского языков сыграло большую роль в развитии чешского языка, которое происходило в тесной связи с историческим развитием чешского народа, и эта роль русского языка была особенно значительна в начале XIX века, в период национального возрождения, и позднее, вплоть до сегодняшнего дня» (Травничек 1954, с. 31). В представлении «будителей» (так назывались активные деятели чешского национального возрождения) – Й. Добровского, Й. Юнгмана, Я. Коллара, К. Маха, Шафарика – Россия была могучей славянской державой, оплотом всего славянства, стремившегося к обновлению нарушенных родственных связей. Как отмечает Г.А. Лилич, «важным компонентом чешского «русофильства» было сознательное стремление подчеркнуть языковое родство чешского и русского народов, для этого в чешском языке оживлялись те архаические элементы, которые имели соответствие в русском языке, а также воспринимались отдельные русские языковые черты для обогащения средств чешского литературного языка» (Лилич 1982, с. 10). Обращение к русскому языку было вызвано в большой степени стремлением к имитации и стилизации архаического чешского языка. Непривычное архаизированное звучание слов заостряло внимание читателя на их корневых значениях, дополнительно высвечивая эти значения. Большое количество русизмов в чешском языке, которые, однако, в основной своей массе сохранились в функции книжных архаизмов и поэтизмов, во многом объясняется той ролью, которую сыграл русский язык в это время.

Таким образом, синонимом борьбы чешского народа за свою независимость стала борьба за язык, за его чисто славянское «звучание», при этом переводу как одному из инструментов развития языка придавалось первостепенное значение. Предшествующий период, характеризовавшийся немецким господством в Чехии, был отмечен притоком большого количества германизмов в чешский язык. Поэтому задачей всех культурных сил страны

было возрождение «общеславянского звучания» чешского языка, заимствование общеславянских по происхождению, но утраченных чешским языком лексических элементов из языков других славянских народов.

Чешский литературный язык, избавляясь от многочисленных германизмов, ориентировался в значительной степени на русский язык. При этом необходимо отметить, что развитие чешского литературного языка отражает специфику развития всех славянских языков, заключающуюся в том, что «при создании их как литературных одной из центральных ставилась задача очистки родного языка от чужеродных элементов с ориентацией на использование взамен их лексических образцов других славянских языков» (Историческая типология... 1986, с. 206). Характерной чертой чешского языкового развития первых десятилетий XIX в. стало активное словотворчество – создание целого ряда наименований, обогащение лексических выразительных средств. Процесс интенсивного пополнения словарного состава чешского литературного языка в рассматриваемый период был в значительной степени отмечен влиянием русского языка, которое проявилось через переводы. Переводу как одному из инструментов развития языка придавалось первостепенное значение: «Перевод обеспечивал нам культурную связь с остальным миром и возможности духовного роста... В период национального возрождения новый язык создавался благодаря переводам, и прежде всего переводам поэтическим» (Dohnal 1977, с. 20). Поскольку становление русского литературного языка к тому времени в целом завершилось, а литература являлась отражением состояния языка, то чехи прежде всего обратились к переводам русских произведений.

В творчестве Пушкина чешских поэтов и писателей этого периода поначалу больше всего привлекали обращение к славянской тематике, интерес поэта к народной словесности, большое поэтическое мастерство и, наконец, обусловленная родством чешского и русского языков, а также простотой пушкинского стиха доступность пушкинских произведений. Поэтому «можно без преувеличения сказать, что Пушкин был одним из союзников деятелей чешского национального возрождения, а позже – всех прогрессивных культурных сил Чехии в их борьбе за свою самобытную культуру» (Кишкин 1983, с. 138).

Первые переводы русской поэзии, в том числе и произведений Пушкина, на чешский язык, не отличались глубиной проникновения в оригинал. Главным был вопрос формирования языка чешской поэзии, и русский язык использовался для создания новых слов и средств поэтического выражения.

Наиболее деятельным пропагандистом русской поэзии в 20–30-е годы XIX века был Ф. Челаковский. Его переводы были ещё далеки от адекватности русским оригиналам в силу неразвитости поэтического языка и принципов перевода. Они отличались изобилием русизмов, которые сознательно сохранялись с целью воспроизведения русского колорита и пополнения чешского языка поэтическими синонимами. Ф. Челаковский прославился переводом ряда произведений А.С. Пушкина ещё при жизни поэта. Особенно удачными были переводы «Зимнего вечера» и «Двух воронов». Переводчику удалось, преодолев трудности, связанные с существованием долгих гласных в чешском языке и фиксированным ударением, максимально приблизить звучание переводов к оригиналам, сохраняя при этом смысловую верность. Русский читатель, даже не владеющий чешским языком, без труда узнает знакомые с детства строки пушкинского стихотворения «Зимний вечер»:

*Krušných dnů života mého
Dobrá věrná družko ty!
Přineš žbanek nahořklého –
Srdce zbude tesnotu!
Zaspívej mi, jak modruška
Ticho za mořem žila,
Potom take – jak Annuška
Pro vodu za jitra šla.*

При жизни А.С. Пушкина кроме стихотворений появились в Чехии переводы «Цыган» (1831 г.) и «Бориса Годунова» (1835 г.). «Цыганы» стали первым крупным произведением Пушкина, переведённым на чешский язык. Перевёл его прозой и напечатал в журнале «Чехослов» один из известных деятелей чешского национального возрождения Ян Томичек.

В связи со смертью величайшего русского поэта интерес к его творчеству ещё более возрос. В 40–50-е годы наблюдается новая волна переводов произведений Пушкина, вызванная не только трагическим уходом, но и общественно-политической ситуацией в Чехии. В 50-е годы, после поражения Пражского восстания 1848 г., изменяется и ситуация внутри страны. Снова создаётся угроза германизации, в условиях которой вновь возрастает интерес к переводной литературе и особенно к творчеству А.С. Пушкина, ибо *Пушкин* всегда воспринимался в Чехии и Словакии как великий *славянский поэт*, которому дороги интересы всех славянских народов.

Образцы русской лирики, и прежде всего Пушкина, начинают появляться в чешских хрестоматиях и учебниках для школ и

гимназий. Причём нередко переводы печатали параллельно с оригиналом на русском языке, что давало возможность для знакомства с русским языком и для сопоставления родственных русского и чешского языков. Благодаря этим переводам чешский поэтический язык обогатился многочисленными заимствованиями из русского языка. Ряд русизмов занял прочное место в системе современного чешского языка, к ним относятся, например: *babočka* (из рус. *бабочка*), *záliv* (от рус. *залив*), *úsluha* (от рус. *услуга*), *útes* (от рус. *утес*), *vzduch* (от рус. *воздух*), вытеснившее исконное *povětrí*, *příroda* (из рус. *природа*), *plody* (из рус. *плоды*), *vkus* (из рус. *вкус*), *pyl* (от рус. *пыль*, но в значении «пыльца цветов и растений»), *příbor* (от рус. *прибор*), *podnos* (от рус. *поднос*), *šum* (из рус. *шум*) и др.

В середине XIX века крупнейшим переводчиком произведений Пушкина на чешский язык стал В. Бендл. Его статья «Судьба певца «Бахчисарайского фонтана» и других поэтов русских» (1855 г.) ознаменовала поворот чешской литературы в демократическом направлении после годов застоя и реакции. Перу В. Бендла принадлежат переводы «Бахчисарайского фонтана», «Кавказского пленника», «Сказки о рыбаке и рыбке», «Полтавы», «Братьев-разбойников», «Цыган», «Бориса Годунова», «Евгения Онегина», а также многочисленных стихотворений. Переводы произведений Пушкина, осуществлённые В. Бендлом, обогащали поэтический язык и восполняли недостаток оригинальной чешской литературы.

Особый интерес представляет перевод Бендлом «Сказки о рыбаке и рыбке», сделанный в 1854 году. Это был первый перевод сказки на чешский язык. Из сказок Пушкина она была переведена на чешский язык раньше всех и переводилась потом чаще других: сегодня насчитывается восемь её переводов. Популярность этой сказки объясняется тем, что она была написана на фольклорный сюжет сказки братьев Гримм, известной чешскому читателю, имела жизненную мораль и не представляла большого труда для перевода. Примечательно, что Бендл оставил некоторые русские слова без перевода, что придаёт отдельным выражениям специфически «русское» звучание: «*koryto*», «*ve sobolí dušehřejce*», «*proti vůli pujdeš*», «*odpravil se k moři*» и др. Встречаются в тексте и неологизмы, источником которых являются русские слова, но построенные в соответствии со словообразовательными законами чешского языка: *dvořeninka*, *dvořeninstvo*.

Переводы Бендла не только сохраняли смысл произведений русского гения, но и раскрывали красоту пушкинских творений, богатство его речи, поэтическую простоту и глубокую народность,

возвращали чехов в русло славянской культуры, общеславянского языка. Пропаганда творчества великого русского поэта в Чехии стала жизненным делом В. Бендла. Удивительное совпадение срока жизни Бендла и Пушкина – 37 лет, 8 месяцев и 3 дня – окружило имя Бендла после его смерти легендой.

Для чехов, как и других славянских (да и неславянских) народов имя Пушкина стало символом России, на которую смотрели с надеждой как на символ славянского единства, о чём замечательно сказал чешский поэт XIX века Я. Врхлицкий в стихотворении «Благодарность Пушкину»:

*Твой гений дал плоды такие,
Что скажешь – Пушкин! – слышишь – вся Россия.*

Литература

Историческая типология славянских языков: Фонетика, словообразование, лексика, фразеология / Под ред. А.С. Мельничука. – Киев, 1986.

Кишкин Л.С. Чешско-русские литературные и культурно-исторические контакты: Разыскания, исследования, сообщения. – М., 1983.

Лилич Г.А. Роль русского языка в развитии словарного состава чешского литературного языка (кон. XVIII – нач. XIX в.). – Л., 1982.

Травничек Ф. Чешский и русский языки // Славяне. – 1954. – № 4.

Dohnal B. Zápas o tvar. – Praha, 1977.

Spisy A.S. Puškina. – Praha, 1954–1979.

Калаши Нахиде Мохаммад
(Иран; магистрант Тегеранского университета)
kalashin@ut.ac.ir; nahidekalashi@yahoo.com

Произведения А.С. Пушкина в Иране

История литературных связей России и Ирана насчитывает более двухсот лет. За это время не только литературы, но и культуры их взаимно обогащались, в том числе и в сфере перевода.

Первые переводы русской литературы в Иране появились в начале XX века, они органически вошли в литературный процесс Ирана и оказали огромное влияние на формирование и развитие оригинальных прозаических жанров в персидской литературе. И сейчас мы смело можем сказать, что без учёта переводной литературы картина национального персидского литературного развития не будет полной.

Среди переведённых литературных произведений русских писателей, которые привлекли большое внимание иранских читателей, можно назвать переводы произведений Александра Сергеевича Пушкина.

Александр Сергеевич Пушкин является одним из тех иностранных писателей, которых особенно любит иранский народ. Его имя стало известно в Иране в 1949 году. Дух стремления к свободе, которым пропитаны его произведения, вдохновил иранский народ, также стремившийся к свободе. Его художественный стиль, отличающийся искренностью, простотой, естественностью и ясностью, соответствует эстетическому вкусу иранских читателей, сформировавшемуся в течение нескольких тысяч лет. В результате усердной работы нескольких поколений переводчиков имя А.С. Пушкина глубоко проникло в сердца людей в нашей стране. Его стихи выпестовали целые поколения читателей и поэтов. В связи с этим мы заинтересовались историей перевода произведений А.С. Пушкина в Иране.

Цель работы заключается в том, чтобы уточнить объёмы переводов произведений А.С. Пушкина в Иране. Для решения поставленной цели необходимо ответить на следующие вопросы: Какие произведения больше всего переводили и в какой области? И кроме этого в рамках данной статьи предполагается выявить влияние русской литературы на персидскую литературу.

Влияние русской литературы на персидскую литературу

Десятилетие с 30-х по 40-е гг. XIX века имеет огромное значение в истории литературы Ирана. За этот период произошли большие изменения в традиционной литературе страны. Постепенно традиционная литература выходит на новый уровень. Многие исследователи считают, что на её формирование большое влияние оказали французская и русская литературы. Действительно ли влияние русской литературы было так огромно? Даже если это влияние было значительно, остаётся «вопрос», на какие области литературы оно распространялось?

Развитие культурных отношений Ирана и России возобновляется к началу XX века, тогда как интерес в русском языке в Иране возник значительно позже, чем к фарси в России.

Начало изучения русского языка в Иране приходится на правление «Фатх-Али Шах» и актуально поныне, кроме периода правления «Реза Шах»: в начале XX века в городе Табризе была открыта первая Миссионерская школа¹ по изучению русского языка. Это обусловлено тем, что взаимоотношения и сотрудничество между Ираном и Россией были довольно тесными, особенно с регионами Кавказа, куда посылались иранские рабочие. С начала буржуазной революции на севере Ирана начали появляться социально-демократические группы. Как раз на это время приходится первые переводы с русского языка на персидский – от народных рассказов Толстого до рассказа «Часы» А.М. Горького и басен Крылова.

Также в эти годы большое влияние на развитие литературы, особенно на сочинение сказок, оказали переводы произведений Чехова, Толстого, Горького, Гоголя. Многие из них были опубликованы в тогдашних известных журналах «Пеяме Ноу» («Новая весть») и «Сохан». В этот период особенной популярностью пользовались произведения Горького «Мать», «Челкаш», «Враги», «На дне» и другие.

¹ Это американские школы, основание которых в Иране совпало с началом деятельности (работы) американских миссионеров в Иране.

Комедия «Горе от ума» Грибоедова была переведена в 1900 году, в 1906 или 1907 году появился перевод статьи Толстого «Чем люди живы?». В 1910 году с турецкого языка была переведена пьеса Гоголя «Ревизор».

Впервые повести Пушкина «Пиковая дама», «Выстрел», «Капитанская дочка» были опубликованы в сборнике «Афсане» (www.farhangsara.com).

Первый рассказ Чехова был переведён Садегом Хедаятом. В 1956 г. в переводе Казема Ансари появился роман Толстого «Война и мир». Таким образом известным произведениям русских писателей иранскими читателями уделялось огромное внимание.

Развитие политических и культурных отношений, а также тесное взаимодействие Ирана и России дало возможность для детального знакомства с русской литературой.

В период Машрутэ стали появляться первые опыты в создании сказок на западный манер. С рассказами и повестями выступили такие писатели, как Али Джамальзаде, Садег Хедаят, Садег Чубак, Хушанг Голшири, Бозорг Алави, Махмуд Долат Абади, Джалал Але-Ахмад, Симин Данешвар и другие. Во многих рассказах этих писателей ясно прослеживается влияние русской литературы.

Сейед Хасан Абедини в своей книге «Сто лет сочинения сказок в Иране» подчеркнул влияние русской литературы на персидскую литературу.

Перевод произведений А.С. Пушкина в Иране

А.С. Пушкин – великий русский национальный писатель, родоначальник критического реализма, основоположник современного русского литературного языка. Творчество А.С. Пушкина известно во всём мире и, конечно же, в Иране.

Новые переводы Пушкина на персидский язык появились в период второй мировой войны и в послевоенное время. К 1949 г. была переведена значительная часть прозы Пушкина – «Дубровский», «Капитанская дочка», «Повести Белкина», «Пиковая дама», а также некоторые поэмы и стихи (Розенфельд 1949, с. 92–93).

Среди переводчиков Пушкина были лучшие персидские поэты – Абулькасим Лахути, Малек ош-Шоара Бахар, Вахид Дастгерди, Хабиб Ягмаи и др. Поэты старшего поколения наряду с содержанием произведения средствами персидской метрики стремились передать и мелодику стиха. Некоторые стихи, такие, как «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», «Цветок», переводились несколько раз различными поэтами (Розенфельд, Persia.ru).

Первым переводчиком «Капитанской дочки» (1932 г.) был поэт и литератор Парвиз Натель Ханлари. Повесть была переиздана в 1963 г., а затем в 1965 г. Ханлари принадлежит стихотворение «Окаб» («Орёл»), посвящённое крупнейшему персидскому новеллисту, другу Ханлари – Садеку Хедаяту (1903–1951 гг.). В основу этого стихотворения поэт положил калмыцкую сказку об орле и вороне, которую в XI главе «Капитанской дочки» Пугачёв рассказывает Гринёву. Стихотворение «Орёл» впервые было опубликовано в журнале «Пеяме ноу» («Новая весть») в 1944 г. (Пеяме ноу 1323/1944), на русский язык оно переведено Вл. Сергеевым (Современная персидская поэзия 1969, с. 137–143). В сказке у Пушкина спорят орёл и ворон. В русских народных сказках и песнях ворон наделяется свойством долголетия. В стихотворении Ханлари слово «ворон» передано как «заг» и «калаг»; в персидском языке, где отсутствует грамматический род, оба эти слова значат и «ворон» и «ворона». В русском переводе Вл. Сергеева использовано слово «ворона», что представляется не очень удачным, так как для русского читателя тем самым снижается поэтичность образа.

Следует упомянуть перевод поэмы «Цыганы», который впервые появился ещё в 1933 г. в журнале «Голхайе рангаранг» («Пёстрые цветы») (Голхайе рангаранг 1312/1933, с. 47–62). Перевод напечатан также в журнале «Соуганд» («Клятва», 1336/1957). В журнале «Тегеране мосаввар» («Иллюстрированный Тегеран», 1961 г., № 941) в переводе Чингиза Мошаери опубликовано стихотворение «Зимняя дорога» («Джадейе земистани»). В газете «Пейке солх» («Вестник мира») в 1949 г. был напечатан перевод «Кавказского пленника» (Пейке солх 1328/1949).

Повесть «Барышня-крестьянка» печаталась на персидском языке трижды: первый раз в упоминавшемся сборнике 1937 г. в переводе Исмаила Фаридпака, затем в 1956 г. отдельной книгой под названием «До делдаде» («Двое влюблённых») в переводе поэта Эгбал Ягмай и наконец в 1965 г. под названием «Дохтаре рустай» («Крестьянская девушка») в переводе Казема Ансари. Последний познакомил персидских читателей со многими произведениями русской классики, в частности с повестью «Пиковая дама», перевод которой впоследствии вышел отдельной книгой.

Если поэтические произведения Пушкина на персидском языке представлены небольшим числом переводов, причём часть из них в прозаическом пересказе, то проза переводилась многократно. В 1950 г. вышел новый перевод «Капитанской дочки» («Дохтаре сарван»), принадлежащий Хосейну Ноурузи с предисловием Ноузара. В книге дан биографический очерк Пушкина; подчёрки-

вається, що переклад повісті виконаний з німецького мови, в той час як першим перекладачем цієї повісті Парвіз Натель Ханлари (1932 г.) використав французький переклад. За моїми даними, «Капітанська дочка» на персидській мові видавалася чотири рази, «Пікова дама» також витримала чотири видання (1931, 1948, 1956, 1962 гг.), «Барышня-крестьянка» – три (1937, 1957, 1965 гг.), «Выстрел» – чотири (1931, 1945, 1948, 1963 гг.). Як вдалося встановити, «Дубровський» видавався сім раз (1927, 1943, 1945, 1959, 1962, 1963, 1972 гг.); з них переклади видань 1959, 1963, 1972 гг. належать Кериму Кешаверзу, видання 1962 г. – Хушангу Мостоуфі.

З поем Пушкіна двічі видавався «Кавказський полонник» (о першому перекладі сказано в одній з наших статей); другий переклад, прозаїчний, виконаний Мехді Баяні, з'явився в журналі «Пеяме ноу» в 1951 г.; пісня дівчаток перекладена віршами. Роман «Евгеній Онегін» надрукований окремою книгою в видавництві «Гутенберг» в перекладі двох авторів – Мінучехра і Тоукінія (Сохан 1348/1969, с. 614) В перекладі Джавада Мохеба вийшов «Бахчисарайський фонтан» (Ханданіха (Чтения) 1343/1961).

В антології прози Мехді Хаміді опубліковані прозаїчні перекази кількох віршів Пушкіна: «Вспоминання» («Роайа» – «Грєзи», «Мечты»), «В степі печальної і безбредної» («Се чешме» – «Три джерела»), «Не пей, красавице, при мені» («Тараней горджи» – «Грузинська пісня»), «Поэт» («Шаэр» – «Пока не треба поета...»), «Поэту» («Эй шаэр» – «Не дорожи любовію народної...»), «Пробудження» («Бидари»), «Ты і ви» («То ва шома») (Хаміді Мехді 1333/1954, с. 299–330).

Короткий прозаїчний переказ «Евгенія Онегіна» поміщений в персидській енциклопедії. Тут даються коротка біографічна довідка про Пушкіна, портрет поета і згадуються наступні твори: «Борис Годунов», «Мідний всадник», «Полтава», «Історія Пугачєвського бунта», «Гробовщик», «Дубровський», «Пікова дама», «Цыгани», «Арап Петра Великого» і деякі інші (Дайрат ал-маарєф. Фарханге данеш ва хонар (Енциклопедія. Словар науки і мистецтва) 1346/1967, с. 193–194).

В 1973 г. після довгого перериву було відновлено видання органу Іранського товариства культурної зв'язі з СРСР – «Пеяме новин» (Розенфельд 1959).

В першому ж номері журналу в переказі найбільшого перекладача російських творів на персидську мову Рези Азерахши була надрукована «Сказка о рыбаке и рыбке». Згадаємо ще переклад «Моцарта і Сальєри», належачий Біжану Мофіду і надрукований в журналі «Техране мосаввар» 20 шахривара

1340 / 15 сентября 1961 г., и перевод стихотворения «Арион» («Каике шекасте» – «Разбитая лодка»), появившийся в журнале «Голхайе рангаранг» (1946 г., № 2, с. 18).

Московское издательство «Прогресс» начиная с 1948 г. выпустило несколько книг переводов Пушкина на персидский язык. Первым таким изданием стал сборник переводов Абулькасима Лахути, выдающегося персидско-таджикского поэта (1887–1957 гг.). Следующие переводы относятся уже к началу 70-х годов. Большим форматом с красочными иллюстрациями в этом издательстве был напечатан перевод «Сказки о рыбаке и рыбке» А. Лахути (уже седьмое издание сказки на персидском языке). Среди других переводов Пушкина, изданных в Москве, укажем книгу «Чанд чаме ва драм» («Стихи и драматические произведения»). На суперобложке помещены гравюра Фаворского к драме «Моцарт и Сальери» и посвящённое Пушкину стихотворение крупного персидского поэта – Вахида Дастгерди (1971 г.) (Пушкин 1971). На следующий год эта же книга была отпечатана фотоофсетным способом в Германской Демократической Республике. В этот сборник включены ранее опубликованные переводы А. Лахути (1948 г.): «В прохладе сладостной фонтанов», «Песнь о вещем Олеге», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Моцарт и Сальери», «Медный всадник», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный»; без указания имени переводчика, но также в переводе Лахути напечатаны «Вакхическая песнь» («Соруди нушашуш»), «Я помню чудное мгновение» («Ахдшоде бе Керн» – «Посвящение Керн»), «Во глубине сибирских руд», сказки («Сказка о царе Салтане», «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях», «Сказка о золотом петушке»), драмы «Русалка» и «Каменный гость» – всего 14 произведений.

В том же издательстве «Прогресс» вышли и другие книги Пушкина, например, «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» в переводе Зияуллы Форушани (М., 1975). На суперобложке приведены краткие сведения о Пушкине и два высказывания о нём – Л.Н. Толстого и М. Горького.

В 1980 г. издательство «Прогресс» выпустило сборник рассказов или повестей о жизни русских писателей «Ин разе сар бе мохр» («Это – скрытая тайна»). На обложке напечатан портрет Н.Ф. Ивановой, в тексте фотографии с портретов Н.Н. Гончаровой, Е.Н. Карамзиной, Н.Ф. Ивановой, фотография Петербурга (Сенатская площадь, 1800 г.), рисунок Пушкина «Лицей».

Кроме переводов произведений Пушкина в Иране в персидской прессе и в различных сборниках печатались биографические материалы и разного рода статьи, посвящённые Пушкину.

Авторами многих статей выступали крупнейшие иранские писатели, литературоведы, переводчики. Здесь назовём статью известного прозаика, общественного деятеля, литературоведа Бозорга Алави (род. в 1904 г.) «Александр Сергеевич Пушкин. К 115-летию со дня смерти», статью Мухаммада Фарахманда об утерянных воспоминаниях Пушкина. В статьях проф. Саида Нафиси (1895–1967) «Равабете фархангийе Иран ва Шоурави» («Ирано-советские культурные связи») и Абдолали Дастгейба «Тарджомейе фарсийе адабийате рус» («Персидские переводы русской литературы») уделено большое внимание переводам Пушкина (Фарахманд Мохаммад 1351/1972).

Автор двухтомной истории персидской литературы за последние 150 лет «От Саба до Нима» Яхья Арьянпур в первом её томе приводит отрывок из «Путешествия в Арзрум», а именно то место, где Пушкин пишет о встрече на Кавказе с персидской миссией Хосров-мирзы, следовавшей в Петербург в связи с трагической гибелью А.С. Грибоедова, и о своей встрече с персидским поэтом Фазыл-ханом (Шайда) (Арьянпур Яхья 1351/1972).

К столетию со дня смерти А.С. Пушкина в газете «Известия» была напечатана статья тогдашнего министра просвещения Ирана, крупного историка персидской литературы, переводчика Пушкина на персидский язык Али Асгара Хекмата. В своей статье он писал: «В Михайловском он (Пушкин) слушал сказки своей старой няни <...> Путешествуя по Крыму и Кавказу, он собирал материалы для своего творчества из восточных источников <...> строил фундамент русской литературы, так же как 700 лет назад наш национальный поэт Саади, путешествуя от Кашгара до Египта, собрал в двух своих книгах, Голестан и Бустан, рассказы и поговорки, создавая фундамент персидской поэзии. Период в 100 или даже в 700 лет является лишь мигмом перед бессмертием поэта (Известия 1937).

К настоящему времени на персидский язык переведена вся проза Пушкина. Некоторые стихи и поэмы, повести и сказки переводились разными переводчиками и издавались по несколько раз. Упомянутые нами материалы свидетельствуют о неослабевающем интересе иранских читателей к творчеству великого русского поэта. Приведём лишь один пример. В новелле «Пляска смерти» («Раксе марг») прозаик Бозорг Алави рисует образы двух горячо любящих друг друга молодых людей – Мортезы и Маргариты. Мортеза учится у Маргариты русскому языку. Познакомившись с «Евгением Онегиным» Пушкина, он ссылается в разговоре с Маргаритой на самоотверженность Татьяны Лариной как на образец верности долгу (Алави Бозорг 1969).

Реалистические тенденции персидской литературы, демократические и гуманистические идеалы, которые нашли отражение в современной персидской прозе и поэзии, несомненно формировались под влиянием Пушкина и других представителей русской литературы.

В разные годы в Иране были переведены и опубликованы многие произведения Пушкина. Некоторые из них имели источником непосредственно оригиналы, и некоторые – посреднические языки.

Кроме особенного различного взгляда на Восток, Пушкин, как известный поэт в Европе, играл важное место в русской и мировой литературе.

Произведения А.С. Пушкина, опубликованные в Иране

- «Евгений Онегин» (пер. Манучехр Всугиния, 1963).
- «Барышня-крестьянка» (пер. Казем Ансари, 1964).
- Избранные произведения (пер. Садег Сараби, 1972).
- «Повести Белкина» (пер. Зиаулла Фрушани, 1975).
- «Капитанская дочка» (пер. Шива Руйгариан, 1984).
- «Капитанская дочка», «Дубровский», «Повести Белкина» (пер. Али Баят и Зиаулла Фрушани, 1984).
- «Русалка», «Каменный гость» (пер. Парвиз Натель Ханлари, 1991).
- «Сказка о рыбаке и рыбке» (пер. Маниже Резазаде, 1998).
- «Каменный гость», «Русалка» (пер. Хамид Дастджерди, 2001).
- «Песни и рассказы» (пер. Садег Сараби, 2002).
- «Пиковая дама» и другие рассказы (пер. Мохаммад Эсмаил Флези, 2002).
- «Сказка о золотом петушке» (пер. Могадесе Моохаммади, 2003).
- «Пиковая дама» (пер. Мохаммад Маджлеси, 2004).
- «Медный всадник» (пер. Хамидреза Аташбараб, 2004).
- «Путешественник: песни Пушкина» (двуязычные) (пер. Захра Мохаммади).
- «Станционный смотритель» (пер. Саид Нафиси).
- «Прочитайте мне песню» (пер. Бабак Шахаб) – сборник сочинений Пушкина по-персидски, издательство «Лахита». Этот сборник включает в себя стихотворения Пушкина, с 15 лет до самой смерти поэта.

А также в обществе по оказанию услуг слепым имени Рудаки была опубликована запись рассказов Пушкина в переводе Мохаммада Багера Саиди и с голосом Миши Вакили.

Некоторые произведения о Пушкине, написанные или переведённые в Иране

В Иране, кроме произведений Пушкина в разных сборниках издавалась его биография и были напечатаны несколько статей о Пушкине.

Тревой Г. «Биография Пушкина» (пер. Хоссейнали Харави, 1995).

Джаноллах Карими Мотахар, Марзие Яхьяпур. «Коран в стихотворениях Пушкина» (2005).

«Пушкин: Король российских поэтов» (пер. Неджати Седги).

«Материалы международной конференции, посвящённой Хафизу, Гёте и Пушкину» (в журнале «Культура и исследование», 2003, № 112, <http://www.magiran.com>).

«Исследование роли перевода и литературного перевода в развитии русской литературы (анализ влияния перевода, коран в стихотворениях А.С. Пушкина)» (в журнале «Пажухеш», 2004, № 16).

Годратоллах Мохтади. «Пушкин: истина и рассуждение» (в журнале «Самарканд», 2003, № 4).

Нагиб Нагави. «Хафиз, Гёте, Пушкин» (в журнале филологического факультета Мешхедского университета «Фердоуси», 2005, № 151, стр. 187–203).

Али Хоссейн Пур. «Исследование и сравнение понятия «любовь» в произведениях Хафеза и Пушкина» (в журнале «Фердоуси», 2005, № 148, стр. 87–105).

Соheyла Сарами. «Коран в стихотворениях Пушкина» (в журнале «Пажухешгаран» – Фарвардин и Ордибехешт Хордад и Тир, 2005, № 7, стр. 40).

«Драматические произведения Пушкина» (пер. Можган Фарази) (в журнале «Сахне», 2007, № 66, Шахривар, стр. 12).

Чуковская Л. «О дуэли Пушкина» (пер. Лейли Кафи), (в журнале «Бохара», 2007, № 61, стр. 150).

Заключение

Изучение влияния одного из самых ярких и неповторимых русских поэтов – А.С. Пушкина – на персидскую современную поэзию представляет собой важный момент в решении многих вопросов русско-персидского литературного диалога. Одним из основных факторов влияния произведений Пушкина является их перевод на персидский язык.

Общеизвестно взаимовлияние русской и персидской литературы. Произведения таких персидских поэтов, как Саади, Хафиз, Омар Хайям, Фирдуси, знают не только русские писатели,

русская интеллигенция, даже простые русские читатели. Переводы рассказов Пушкина, Горького, Чехова сыграли значительную роль в развитии оригинальной персидской прозы и в особенности короткого рассказа.

Наши читатели знакомились с произведениями русских авторов через вторичный перевод: большинство произведений этих писателей переводилось на персидский язык с английского, французского и немецкого языков. Однако в настоящее время существуют прямые переводы с русского языка.

И конечно влияние русской литературы на персидскую литературу и наоборот зависит от политического и социального положения. Мы надеемся, что взаимовлияние и взаимодействие персидской и русской литературы будет успешно продолжаться.

Литература

Алави Бозорг. Пляска смерти // Тугой узел. – М., 1969 (Сер. «Современная восточная новелла»).

Арьянпур Яхья. От Саба до Нима: История персидской литературы за 150 лет: В 2 т. – Тегеран, 1351/1972.

Голхайе рангаранг. – 1312/1933. – Т. 1.

Дайрат ал-маарэф. Фарханге данеш ва хонар (Энциклопедия. Словарь науки и искусств). – Тегеран, 1345/1966 (1-е изд.); Тегеран, 1346/1967 (2-е изд.).

Известия. – 17 февраля 1937 г. – № 42.

Пейке солх. – 10 дея 1328 / 31 декабря 1949 г.

Пеяме ноу. – 1323/1944. – № 7.

Пушкин А.С. Чанд чаме ва драм. – М., 1971, 1972.

Розенфельд А.З. А.С. Пушкин в персидских переводах // Вестник ЛГУ. – 1949. – № 6.

Розенфельд А.З. К истории советско-иранских культурных отношений: Серия востоковедческих наук. – 1959. – Вып. 11. – № 282.

Розенфельд А.З. – <http://Persia.ru>.

Современная персидская поэзия / Составление и предисловие А.М. Шойтовой. – М., 1969.

Сохан, библиографический раздел. – 1348/1969. – № 5–6.

Фарахманд Мохаммад. Дар барейе йадаштхайе гомшодейе Пушкин («Об утраченных воспоминаниях Пушкина») // Музике Иран («Персидская музыка»). – Тегеран, ордибехешт 1351 / апрель 1972.

Хамиди Мехди. Дарйайе гохар (Море жемчуга). – Тегеран, 1333/1954. – Т. II.

Ханданиха (Чтения). – 16 тира 1343 / 7 июня 1961.

<http://www.magiran.com>.

<http://www.farhangsara.com>.

Мирзоева Валентина Михайловна

*(Россия, Тверь; к.ф.н., доц. Тверской
государственной медицинской академии)*

ruslang@tvergma.ru

Янова Надежда Николаевна

*(Россия, Тверь; к.ф.н., доц. Тверской
государственной медицинской академии)*

ruslang@tvergma.ru

Кузнецова Анжелика Алимовна

*(Россия, Тверь; к.ф.н., доц. Тверской
государственной медицинской академии)*

ruslang@tvergma.ru

Восприятие пушкинского текста в иностранной аудитории

На всех временных поворотах истории, которые прошли со времени гибели А.С. Пушкина, его творчество обнаружило всё возрастающую актуальность. Растущее количество публикаций и масштабы современного пушкиноведения свидетельствуют о том, что в этом есть огромная общественная потребность. Это подтверждают и частные факторы, а именно: большой личный интерес к творчеству поэта со стороны зарубежных читателей, иностранных студентов, изучающих русский язык и русскую литературу. Нельзя не отметить, что в поддержании этого интереса большая роль принадлежит успешной деятельности отечественных и зарубежных преподавателей-русистов, международным гуманитарным контактам, особенно активным в наше время. Через восприятие Пушкина иностранцы пытаются представить себе творческую идею русского народа, в которой основополагающей является, по их мнению, славянско-русская душа, с её темпераментом, подчёркнуто глубоким восприятием жизни, с её любовью к воле и способностью созерцания сердцем, с её терпением и выносливостью, с её православной верой.

Работа с иностранными студентами-филологами, приехавшими изучать русский язык и русскую литературу из Англии, показывает, что при знакомстве с произведениями А.С. Пушкина их поражает в первую очередь необыкновенная многогранность поэта. Действительно, за свою короткую жизнь Пушкин сумел достигнуть того, что осуществлено усилиями по меньшей мере четырех крупнейших писателей Англии. Он напоминает Чосера, ибо является создателем литературного языка всей страны. Он подобен Шекспиру, универсальному гению, глубоко проникнувшему в глубины человеческой души. Подобно Шекспиру, Пушкин – создатель «Бориса Годунова» – является основоположником жанра исторической драмы (Пинский 1981, с. 29). Следующее имя, которое неизбежно приходит на ум английским учащимся при изучении поэтических произведений Пушкина, – Байрон, в особенности Байрон «Чайльд Гарольда» и «Дон Жуана» (Машинский 1968, с. 57–65). Русский поэт многими чертами своего творчества (повествовательное мастерство, юмор, остроумие) близок Байрону. Пушкин походит и на Вальтера Скотта. Так, в своей «Капитанской дочке» он выступает пионером русского исторического романа – научного по своему духу и художественного одновременно. И, наконец, словно всего этого было недостаточно, он предвосхитил Сомерсета Моэма, создав «Пиковую даму».

По свидетельствам студентов из Германии, Англии, Франции, большинство европейцев видит Пушкина сквозь призму опер «Евгений Онегин», «Борис Годунов», «Пиковая дама». Но сколько ни прекрасны эти оперы, они не дают полного представления о поэте. Какие-то черты трагического поэта сохранены, но нет того искромётного, порой насмешливого и скептического Пушкина, который предстаёт со страниц его книг.

Необходимость нового прочтения произведений А.С. Пушкина на занятиях по русскому языку как иностранному становится всё заметнее и оказывает влияние на весь учебный процесс, так как студенты предпочитают читать произведения Пушкина в оригинале, а не в адаптированном их представлении.

В современной общественно-культурной жизни России студенты-иностранцы, изучающие русский язык на краткосрочных курсах, особенно интересуются языком современной публицистики. Обращение к наиболее употребительным цитатам и устойчивым сочетаниям, заимствованным языком современной прессы из художественной литературы XIX века, показывает, что первое место среди них и по количеству, и по широте тематики, и по силе художественного воздействия занимают стихотворные строки Пушкина, являющиеся носителями обобщающего смысла, веч-

ных истин: **племя младое, пыль веков, печаль моя светла, властитель дум, дела давно минувших дней, не мудрствуя лукаво** и др. На страницах газет, особенно в заголовках, часто используются стихотворные строки, например: **все флаги в гости будут к нам** – и преобразованные их разновидности, получающие новый смысл: **все книги в гости к нам, все фильмы в гости к нам**. Лексико-грамматическая работа над пушкинскими словами в иностранной аудитории обязательно проводится в сопоставлении текстовых фрагментов художественного и публицистического стилей.

На основе такого сравнения выявляются новые оттенки значения крылатых выражений и особенности их словоупотребления в языке газет. Так, включение в газетную статью названия трагедии Пушкина «Пир во время чумы», названия, хорошо известного читателю, связано сегодня не с его первичным значением (вызов моральным, религиозным догмам средневековья), а с появлением вызывающего пренебрежения сильных мира сего страданиями миллионов. Шедевр пушкинской лирики, крылатая фраза **печаль моя светла**, выражающая душевное состояние героя, который тоскует о разлуке с любимой женщиной, в современном употреблении становится символом оптимистического восприятия бытия, и в этом расширенном значении переносится в творчество других поэтов, прозаиков, музыкантов. Разнообразные преобразования крылатых слов Пушкина (в отрыве от художественного контекста) свидетельствуют о том, что им суждена не только долгая, но и новая жизнь.

Представляется перспективным обращение к тематике, актуальной в настоящее время и органически присущей всему творчеству Пушкина. Опыт преподавания русского языка как иностранного показывает, что русская народная традиция вызывает неподдельный интерес у иностранной аудитории, так как включает в себя важные элементы русской культуры: верования, обряды, ритуальные тексты, накопленные в течение многих столетий и отражённые в народном сознании и в языке. Несмотря на то что влияние этой традиции проявляется в творчестве многих писателей, предпочтение отдаётся произведениям, являющимся в практике преподавания русского языка «прецедентными» текстами, которые облегчают и ускоряют, по замечанию Ю.Н. Караулова, «осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли в «ментальный», а возможно, и обратно» (Караулов 1987, с. 220).

А.С. Пушкина постоянно привлекали народные поверья и связанные с ними приметы. Неудивительно, что и его любимая

героиня Татьяна «верила преданьям простонародной старины, и снам, и карточным гаданьям, и предсказаниям луны. Её тревожили приметы...» Поверья и приметы... Поэтический мир Пушкина был бы неполон без постоянных обращений к этим проявлениям народного сознания, иногда – прямых, явных, нередко – косвенных.

Если же обратиться к поэтическим картинам русской зимы (в которой иноязычный читатель видит нечто специфически русское), то по пушкинским стихам создаётся эмоциональное и достоверное представление о русской зиме во всём её проявлении. Закономерны здесь для изучения и «Зимняя дорога» («Сквозь волнистые туманы...»), и «Зимнее утро» («Мороз и солнце: день чудесный...»), и «Зимний вечер» («Буря мглою небо кроет...»). Однако при анализе пушкинских стихотворений иностранные студенты испытывают объективные трудности, так как условные способы поэтического изображения в лирике А.С. Пушкина реалистически преобразуются и переосмысливаются.

А сколько актуальных тем для себя находит европейский читатель в пушкинских маленьких трагедиях, в которых «русская» и «западная» проблематики перемежаются, образуя бесконечное количество граней: Запад и Восток, государство и личность, история и современность! Ощущение подсознательной симпатии между отдельными этносами, порой даже не родственными и разделёнными значительным расстоянием, но связанными, на наш взгляд, сходной ментальностью, значительно облегчает процесс общения на уровне межнационального гуманитарного контакта.

Следует особо подчеркнуть, что художественный способ постижения иноязычного текста предъявляет немало требований к готовности адресата воспринимать его как с точки зрения языковой, так и фоново-культурной компетенции. Чтобы иностранный читатель смог понять и почувствовать художественный текст, он должен обладать запасом соответствующих фоновых знаний об общественной жизни русской нации, отражённой в конкретном произведении, о времени, когда жил и творил автор, о социальных и этических проблемах, волновавших писателя и его современников, о формах культуры общества, запечатлённых в произведениях. Учащийся должен овладеть определённым набором строевых единиц языка с национально-культурным компонентом семантики (фразеологизмы, афоризмы), понимать экстралингвистический смысл реляционных единиц художественной речи, реагировать на коннотативные, эмоционально-символические значения слов в рамках данной национальной культуры.

С учётом интересов иностранного адресата необходимое внимание уделяется «живым формам» пушкинской речи, сохранившимся и в современном повседневном общении. Опыт показывает, что ознакомление с различными видами устойчивых выражений (типа **век знакомы, ни слуху ни духу, ни жив ни мёртв, нет покоя ни днем ни ночью, бог ведает** и др.) всегда вызывает у иностранцев радость узнавания, чувство языковой догадки и уверенности в своей языковой компетенции. Поэтому знакомство с творчеством писателя в нерусской аудитории требует очень внимательного отношения к историческим изменениям, происходившим в русском языке.

Мир всё больше и глубже узнаёт Пушкина, потому что шире становится круг тех, кто способен понять, оценить и передать на своих языках пушкинскую мысль, неповторимое пушкинское слово, которое выражает «дух русского народа». Именно поэтому работа над словом Пушкина приобщает студентов к национальной культуре и истории русского народа.

Литература

- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
Машинский С.С. Драматургия Байрона и гуманизм // Театр. – 1968. – № 1.
Пинский Л.Е. Шекспир. Основные начала драматургии. – М., 1981.

Шульженко Вячеслав Иванович

*(Россия, Пятигорск; д.ф.н., проф. Пятигорской
государственной фармацевтической академии)*

shulgenko@megalog.ru

Пушкин с нами! или Кавказ вчера и сегодня

Двести лет, прошедшие со дня основания Царскосельского лицея вкупе с серьёзнейшими этнополитическими коллизиями на воспетою когда-то его великим выпускником Кавказе, побуждают сегодня обратиться именно к этой странице художественного наследия поэта. Пушкин действительно стал центром национальной культуры, усилиями многих и многих людей был сакрализован и провозглашён государством национальной святыней. Благоговение перед Пушкиным одновременно привело к локализации поэта в кругу определённых идеологов, часть которых в конце XX – начале XXI вв. воспринимается не только как отзвук ушедшей эпохи. Поэтому нас в данном случае интересует не собственно сама кавказская тема в творчестве Пушкина, а, точнее, восприятие, нередко полемическое, его опыта, приобретшего вскоре после смерти Александра Сергеевича статус литературной традиции, в разных взаимоотношениях с которой до сих пор находятся едва ли не все крупнейшие современные русские писатели. К примеру, М. Амосин, совершенно справедливо, на наш взгляд, настаивает на колоссальном воздействии личности и мифа Пушкина на творчество А. Битова: «Дело не только в том, что Битов-прозаик зачарован магической и лёгкой точностью пушкинского стиха, абсолютной раскованностью и органичностью всего творчества Пушкина. Он видит в нём загадку национального характера, обещание, надежду, свет. Он видит в феномене Пушкина исходную точку – но и цель русской культуры, масштаб Пушкина сопоставим, по Битову, с масштабом России» (Амосин 2008, с. 147). Более того (Амосин, правда, не говорит об этом прямо),

Пушкина легко связать с отечественным постмодернизмом, с тем же, думается, Дмитрием Александровичем Приговым, очень близким к нему художником по атмосфере и тональности повествования, которую создаёт, с одной стороны, лукавая отстранённость от материала, от сюжета и героев, с другой – самокомментирование, вольная рефлексия о соотношении возникающего на глазах читателей литературного опуса с объемлющей его внетекстовой реальностью, о роли автора в этом процессе.

Творческим результатом двух поездок Пушкина на Кавказ стали, как известно, поэмы «Кавказский пленник» и «Тазит», стихотворения «Я видел Азии бесплодные пределы...», «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», «Калмычке», «Из Гафиза («Не пленяйся бранной славой...»», «Кавказ», «Обвал», «Делибаш», «Монастырь на Казбеке», «Меж горных стен несётся Терек...», «Страшно и скучно...», «И вот ущелье мрачных скал...», путевые заметки «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года», начатый, но незаконченный «Роман на Кавказских водах» и замысел главы о путешествии Онегина на Кавказ. Нельзя не упомянуть о страстной, но нереализованной идее поэта написать ставшую бы, вероятно, для грядущих советских да и постсоветских времён весьма знаковой поэму «Русская девушка и черкес» и, конечно же, главу «Дела персидские» из оставшейся незавершённой «Истории Петра I», очень важные строки из которой почему-то в пушкинистике вспоминают не так часто. Многие из перечисленных произведений, как мы покажем в дальнейшем, не остались впоследствии всего лишь историко-литературными реликтами или материалом для банальных заимствований, но являются источником для многочисленных реминисценций, мистификаций и аллюзий, основой для самых парадоксальных интерпретаций известных пушкинских мотивов, образов и приёмов. «...Здесь нашёл я измаранный список «Кавказского пленника» и, признаюсь, перечёл его с большим удовольствием. Всё это слабо, молодо. Неполно; но многое угадано и выражено верно», – пишет Пушкин на пути в Арзрум (Пушкин 1985, с. 378).

Неясно, что имел в виду поэт, говоря о верно угаданном и выраженном; для нас признание поэта есть ещё одно свидетельство пушкинской прозорливости, едва ли не пророческой способности увидеть в будущем драму возвращения «на круги своя» злосчастных проблем современной ему эпохи и прежде всего проблемы кавказской войны.

Спустя полтора столетия после смерти Пушкина вооружённые конфликты на Кавказе вновь привлекут внимание русской

литературы, став предметом художественного изображения в романах В. Березина, Д. Зантария, А. Проханова, А. Уткина, повестях В. Пискунова, Н. Иванова, Б. Горзева, рассказах В. Маканина, Б. Евсеева, В. Дёгтева, А. Кима, Ю. Буйды, Л. Агеевой.

В этих произведениях обнаружится явное родство с творчеством великого классика, если и не с точки зрения эстетического совершенства, то, без всякого сомнения, на уровне семантики художественного текста и осмысления «конечных» вопросов бытия.

Получается так, что пушкинский Кавказ в контексте современной прозы наполняется глубоким идейно-философским содержанием, которое не позволяет воспринимать его только лишь в качестве увлекательного атрибута школьной программы. Он скрывает в подтексте важные этические и философские проблемы, близкие новейшей русской литературе.

Со всей очевидностью подтверждает это «Кавказский пленник», точнее, сюжет «пленения», лежащий в основе поэмы. Он использован в романе Уткина «Хоровод», рассказах Кима «Потомок князей», Маканина «Кавказский пленный», Дёгтева «Джыляб», Пискунова «Кормление дракона», Шарова «До и во время» и некоторых других, где «пленение», как, скажем, в рассказе Евсеева «Баран», скорее мотив, чем само реальное лишение человека свободы. Каждый из авторов по-своему интерпретирует классическую модель плена, ни в одном случае не копируя её буквально, высвечивая наиболее важную для идеи своего произведения грань.

Сюжетно наиболее близка «Кавказскому пленнику» история корнета Владимира Неврева из романа Уткина «Хоровод», который по стечению обстоятельств оказывается в действующей на Кавказе армии и вскоре во время боя с горцами попадает к ним в плен.

Здесь важно оговорить вот что. Интертекстуальность – важнейшая черта романа Уткина, которой, с одной стороны, определяется самоощущение и миропонимание главного героя и, с другой стороны, сама специфика произведения, представляющего собой взаимодействие разных текстов. «Хоровод» за это многими критиками был осуждён, хотя уже в эпиграфе, взятом из строк «Писем русского путешественника» Н.М. Карамзина, даётся прямой намёк на, скажем так, неотвратимость паратекстуальности.

Вот один из её примеров. Пушкин – о своём герое:

*Но русский равнодушно зрел
Сии кровавые забавы.
Любил он прежде игры славы
И жаждой гибели горел.*

*Невольник чести беспощадной,
Вблизи видал он свой конец,
На поединках твёрдый, хладный,
Встречая гибельный свинец.*

В «Хороводе» Неврев, разжалованный в рядовые за убийство на дуэли своего обидчика Елагина, оказавшись в плену у черкесов, испытывает нечто похожее: «В эту страшную минуту я был близок к смерти, как никогда прежде, даже под пулями неприятеля, под свистящими шашками, но минута прошла, и я засмеялся зловещим хохотом бесстрашия. Ничто отныне было не способно утратить меня, я словно родился на свет и не ведал тех страхов, которые гложут, скупают суетных людей. Безразличие восторжествовало, земная юдоль казалась мне недоступной волнений, а биение сердца и ток крови, отчётливо различимые в звенящей тишине, усыпляли остатки наголову разбитого сознания. Разум уступил» (Уткин 1996, с. 61).

Анализ других аналогичных примеров займёт, смеем заверить, немало места, но параллель между Пленником и Невревым, возникающая на сходстве многих биографических фактов и линий судьбы, становится более очевидной именно тогда, когда обнаруживается объединяющее героев спокойное, едва ли не стоическое отношение к смерти. Хотя здесь исключена речь о каком-либо копировании, ибо Неврев, несмотря на сюжетную привязанность к событиям прошлого века, есть личность «века нынешнего», наделённая в полной мере апокалиптическим сознанием.

Задумываясь о высшем смысле созвучности мотивов произведений, отдалённых друг от друга сотней лет, приходишь к выводу, что её причина – в вечных и неотвратимых реалиях человеческой судьбы, в любви, целеустремлённости, страхе перед болью, надежде, быстротечности времени, смерти. Вместе с тем было бы не очень корректно утверждать, что и у Пушкина, и у современных прозаиков темой становится человек вообще, ибо сознание человека изменяется, он по-разному реагирует на философские и политические проблемы эпохи и ищет свои пути их разрешения.

Это особенно ясно осознаётся при анализе сюжета пленения, положенного в основу повести Николая Иванова «Вход в плен бесплатный, или Расстрелять в ноябре», построенной на довольно причудливом сочетании канонов массовой литературы (прежде всего принципа читабельности) и поэтики автобиографической прозы. Произведение Иванова – очень нередкая и в чём-то знаменательная для русской прозы постсоветского периода полемика с пушкинской поэмой, своеобразный и дерзкий вызов классике,

воспевшему Кавказ и его обитателей. Причина, как нам представляется, в том, что Пушкин служил культу великих достижений человеческого духа и шедевров прошлого, тогда как многим современным художникам особо свойственно горькое осмысление хрупкости нашего физического существования и понимание ненависти как доминантной характеристики современной жизни.

В основу историко-литературных параллелей в повести Иванова положен контраст. Так, полководческая бездарность современного министра обороны становится особенно очевидной при сопоставлении с кавказской кампанией знаменитого царского генерала, пушкинский панегирик которому в «Эпilogе» поэмы естественным образом трансформируется в повести Иванова в гневный памфлет незадачливому инициатору новой кавказской войны.

Горный аул, за жизнью которого с живым этнографическим интересом наблюдал в начале прошлого века «отступник света, друг природы», превращён ныне в место варварских казней, где с фанатической непреклонностью требуют, по словам полевого командира, одного – отмщения: «От нас. Потому что оно (село – *В.Ш.*) нас кормит и греет. И мы обязаны учитывать их настроения. Двоих офицеров отвезли им на растерзание, головы им отрубили на виду у всего села. Но они требуют минимум полковника. Тебя. И если твои не будут шевелиться, мне твоей башки тем более не жалко» (Иванов 1998, с. 37).

В российских условиях абсолютно бессмысленна и идея побега, владевшая кавказскими пленниками в литературе XX века, ибо они отвечали только за себя. Теперь же от побега удерживает боязнь за семьи, ибо связь сделает месть быстрой, телефонные звонки в Нальчик и Москву поднимут тех, кто отыграется на родственниках беглецов: «Так что, – с сожалением вспоминая о временах полуторавековой давности, решают герои повести, – даже если мируем посты, пройдем минные поля и растяжки, перевалим хребты, отобьемся от волков и придём-таки к своим, тут же на коленях опять поползем в Чечню. Умоляя не трогать семьи. Плен – это личный крест каждого, и нести его только нам. Поэтому пусть хоть всю охрану снимут, пусть распахнут двери – не выйдем» (Там же, с. 40).

Ивановский сюжет пленения, нетрудно заметить, не нов в русском искусстве рубежа веков, хотя, стоит вспомнить резонанс фильмов С. Бодрова («Кавказский пленник») и В. Хотиненко («Мусульманин»), ещё будет долго волновать российское общество. Здесь, однако, примечательно другое. Несмотря на острую обструкцию Ивановым пушкинской модели, явно заимствованной

из художественной практики европейского романтизма, обоим авторам присуще тщательное препарирование собственной личности в общественно-политическом и литературном контексте своего времени. Поэма о невольнике, в целом весь цикл кавказских произведений классика и повесть «Вход в плен бесплатный» легко позволяют реконструировать жизненные перипетии писателей, их психологию, время, среду, круг владевших ими в тот период чувств, мыслей, идей.

Как известно, наш великий поэт никогда не воспринимал горцев людьми, предназначенными якобы самой историей быть вечными врагами русских. В его творческом наследии легко обнаружить сотни строк, свидетельствующих о неизменном уважении к народам Кавказа, их обычаям и культуре.

*Но европейца всё внимание
Народ сей чудный привлекал.
Меж горцев пленник наблюдал
Их веру, нравы, воспитание,
Любил их жизни простоту,
Гостеприимство, жажду брани,
Движений вольных быстроту,
И лёгкость ног, и силу длани.., –*

так начинает автор поэмы своё не имеющее аналогов в отечественной литературе описание быта черкесского аула, простого и сурового, эпически монументального, как сама природа Кавказа.

Одновременно пушкинские произведения поражают и глубиной понимания бытия ориентального мира, неподдельным интересом к проблеме взаимоотношений двух типов ментальностей – русской как варианта европейской и кавказской. Именно в этом нам видится смысл оставшейся незаконченной поэмы «Тазит» (1830), к которой побуждает обратиться фабула ещё одного современного произведения – рассказа А. Кима «Потомок князей». Если Иванов открыто полемизирует с литературной традицией, то Ким, наоборот, в своём художественном восприятии Кавказа от неё словно бы отталкивается, выбирая из всего многообразия сюжетов и тем то, что всегда среди людей оценивается высшим проявлением человеческого духа и ни в какие времена не может быть подвержено какой-либо коррозии. Ситуация плена, правда, и здесь имеет место, но не она определяет идейно-нравственный смысл рассказа. Суть же его, как и «Тазита», – в отказе кавказца совершить акт кажущего справедливым возмездия над американским журналистом, командированным в воюющую Чечню одной крупной газетой. Трагизм судьбы этого молодого человека

неизбывен и предрешён, так как, будучи потомком известного русского генерала, о котором здесь сохранилась страшная память, он помимо своей воли становится объектом кровной мести, отягощая вначале свою, в общем-то мифическую, вину последующим косвенным участием в убийстве юного горца. Так что у родственника последнего, как и у пушкинского Тазита, имелись все основания и, главное, возможности исполнить закон предков, но ни тот, ни другой этого не делают, ибо «кровник» в момент долгожданной расплаты оказывается беспомощным оказать какое-либо сопротивление.

Публикации «Потомка князей» в «Дружбе народов» (1997 г.) предшествовало появление в «Новом мире» (1994 г.) другого рассказа – «Казак Давлет». Они составили своеобразный диптих, каждый фрагмент которого имеет право на самостоятельное существование, но только вместе они складываются в целостную, законченную картинку, обретают тот смысл, который во фрагменте можно не разглядеть. Такой же диптих, думается, составляют в кавказском цикле Пушкина две поэмы – о пленнике и незаконченная о Тазите.

Формально «Казак Давлет» и «Потомок князей», как и «Кавказский пленник» с «Тазитом», никак друг с другом не соотносятся. Давлет находится в постоянном поиске метафизического единства всех живущих на земле, он занят разгадкой главной идеи человеческого существования, тогда как потомок русских князей, вполне благополучный американский журналист, вначале рассматривавший свою командировку в восставшую Чечню не более чем как щекоучущую нервы экзотическую прогулку вроде сафари, вдруг оказывается в абсурдном мире, где жизнь и смерть переплетены самым причудливым образом, где стёрта грань между реальным и ирреальным, где мистический ужас, ставший нормой повседневности, в конце концов приводит его к сумасшествию, а несколько позже и к гибели.

Однако есть общее, что, без всякого сомнения, объединяет произведения, составляющие диптихи и, кроме того, связывает между собой изображённых в них горцев: Черкешенку с Тазитом и казака Давлета с безмянным боевиком. Все четверо – носители жертвенной этики, которой мотивируются, правда, с различной степенью конфликтности с окружающим миром, в кульминационные моменты поступки персонажей, когда особенно ярко проявляются их внутренние качества и духовные приоритеты. Впоследствии именно это свойство романтической личности будет положено в основу изображения реалистического характера в творчестве Пушкина, таких его героев, как Татьяна, Гринёв,

Евгений Онегин, Дубровский, Самсон Вырин. Разумеется, констатируя данное предположение, мы вовсе не абсолютизируем христианское начало в романтизме, который в своём становлении и развитии был широко открыт самому разнообразному религиозному, философскому, культурному и художественному опыту. В данном случае стоит напомнить о гегелевской мысли, которая связывает происхождение романтизма с наступлением эпохи христианства и констатирует, что «первый круг романтического искусства образует религиозное как таковое» (Гегель 1940, с. 97). Этой мысли созвучна художественная практика Пушкина-романтика, чья концепция личности снимает все существовавшие социальные и этнические различия, ибо главное в ней – взгляд на каждого человека как принадлежащего к единому братству людей. Иными словами, кавказские произведения нашего национального гения сохраняют величайшую ценность не благодаря апофеозу пресловутого горского характера или осуждению эгоцентризма как крайней формы индивидуализма. «Это был, скорее, некий романтический космизм, – совершенно справедливо считают тверские исследователи И. Карташова и Л. Семенов. – Романтическое понимание личности небывало возвысило её, наделив вместе с тем и неслыханной ответственностью» (Карташова, Семенов 1997, с. 107). Её непосредственным отражением, по нашему глубокому убеждению, становится как раз та самая жертвенная этика, которая даёт силы Черкешенке ценою собственной смерти спасти Пленника, а Тазиту пренебречь презрением и проклятием отца, но не взять на себя грех за убийство человека, какими бы причинами оно ни мотивировалось.

Есть в современной литературе ещё один герой, близкий Тазиту как личности одухотворённой, способной к рефлексии, испытывающей отвращение к любому насилию. Речь идёт о Виссарионе Игнатшвили из романа В. Шарова «До и во время». Великолепный наездник и стрелок, аскет и законник, прошедший все круги кавказского родового воспитания, он тем не менее ненавидит всякую кровь и смерть, и если бы Виссарион не был единственным сыном в семье, то с радостью стал бы монахом. Как Тазит с отцом Гасубом, так и он идёт на полный разрыв отношений с матерью, мечтавшей вырастить из сына безжалостного мстителя убийц отца. Образ Саломеи, нетрудно заметить, – явная аллюзия на «мстительных грузинок», о которых упоминает Пушкин в «эпilogue» «Кавказского пленника».

Очень сложную и разветвлённую цепь ассоциаций с пушкинским художественным наследием образуют «кавказские» произведения В. Пискунова, одного из самых интересных современных

русских прозаиков. Так, рассказ «Кормление дракона» есть в бахтинском смысле диалог с «Пиром во время чумы». «Познающим субъектом» здесь выступает текст «повествователя – alter ego автора», который признаёт и за пушкинским текстом практически автономное существование и способность «прочитывать «историю». Возникает картина «универсума текстов», куда, кроме двух названных, органически входят текст «случайной попутчицы», текст «влюблённой парочки», текст «водителя автобуса», текст «чеченцев, захвативших пассажиров автобуса в заложники», и, наконец, текст «магнитофонная запись свадьбы вернувшегося из Чечни солдата на невесте своего убитого товарища». Последний расценивается нами как «реакция» ещё на одно произведение Пушкина – «Метель», который, воспользуемся определением Р. Барта, «представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат».

Когда-то Е. Вахтангов был одержим мыслью показать на сцене в один вечер чеховскую «Свадьбу» и пушкинский «Пир во время чумы», тем самым противопоставив трагический быт трагической героини. Эстетические каноны конца 20-х не дали идее осуществиться. Современный автор благодаря основательно разработанным западной наукой концепциям более раскрепощён, хотя апокалипсическим настроениям конца века он, в отличие от мэтра театральной режиссуры, предпочитает погружение в постмодернистскую чувствительность. Под ней подразумевается не вальсингамовский бунт, суть которого в кошунственном закладе собственной души всеильной Чуме, а, скорее, понимание роли искусства, заключающейся в совершении «обряда перезахоронения, перенесения тела из одного эпизода жизни в другой».

Ещё одно произведение Пискунова – повесть «Свои козыри» – вызывает при прочтении ассоциации с пушкинским «Делибашем». Смерть юного айдорца Рузана, ломающего перед своим будущим убийцей комедию, изображена в духе любимого пушкинского приёма, суть которого – в сближении «ужасного» и «смешного». Однако эти, по определению Г.В. Краснова, «странные сближения» (Краснов 1976, с. 6) несводимы к трагикомическим мотивам и эпизодам, они есть стечения обстоятельств, которые указывают на важнейший принцип жизни и её загадку. Вскоре последовавшая после этого гибель полукровки дяди Валеры, незадолго до этого развлекавшего боевиков скоморошеством, не только делает аллюзию более убедительной, но и позволяет рассматривать эстетическое единство противоречивых с точки зрения элементарной логики пушкинских поэтических фигур как выражение жизненной гармонии.

Подобная констатация вполне соотносима и с пушкинской гармонией образа, которая нередко возникает из противоположных начал. Уже упоминавшийся Уткин в романе «Хоровод» широко использует принцип переходов, метаморфоз, смещений, создавая портретную галерею русских офицеров, участвующих в кавказской войне. Так, изображая командующего Кавказской линией генерала, он, как и классик в описании портрета Ермолова («Путешествие в Арзрум»), наделяет его вначале малопривлекательными чертами («Из-за стола, заваленного бумагами и заставленного бесчисленными стаканами, ещё хранившими на дне остатки чёрного чая, встал небольшого росточка пожилой человек, с рыжими волосами и несколько неряшливо одетый в статское... с маленькими цепкими глазами»). Но затем Севостьянов оказывается внутренне одухотворённой личностью, человеком редкого такта, душевной щедрости и необыкновенного благородства, к которому окружающие испытывают неподдельное почтение и который немало сделает для того, чтобы облегчить участь главных действующих лиц.

Не только «странные сближения», являющиеся формообразующей приметой в раскрытии эпического героя, его психологии, взяла современная русская проза из творческого наследия своего основателя. В произведениях, тематически связанных с Кавказом, заметна тенденция к изображению лиц авантюристического склада, сквозь судьбы которых, по мнению Пушкина, особо ощутимо проступает суть жизни, сложность и запутанность человеческих душ и всей человеческой истории. Это и казак Давлет, и Неврев из упоминавшихся нами произведений, и Свидетель В. Березина из одноимённого романа, и русские наёмники Сташ и Юрий из «Своих козырей», и Рубахин с Гуровым из «Кавказского пленного». Среди русских выделяются женщины с явной авантюристической доминантой в характере: Вера Радостанова из «Старой девочки» Шарова, безымянная героиня из «Похождения тени» Полянской, Маша из «Вороны» Ю. Кувалдина. Весьма колоритны авантюристы-кавказцы: Сократ Зангарович («Свои козыри»), Алибеков («Кавказский пленный»), Салма-хан («Хоровод»), Абдулаев («Ворона»), Главный неформал из «Золотого колеса» Д. Зантария, криминальные авторитеты из «Спустившегося с гор» Хачилава и «Всадника с молнией в руках» Р. Гаджиева. Все они сродни пушкинским авантюристам от Алеко до Бориса Годунова: люди риска, экстраординарны, одиночки и – всегда неудачники.

Трудно в заключение удержаться от соблазна хотя бы вскользь не вспомнить ещё об одном произведении Пушкина, породившем в современной литературе настоящую волну разнообразнейших

интерпретаций. Речь, конечно же, о «Путешествии в Арзрум во время похода 1829 года». Кто только вслед за Пушкиным после странствий по Кавказу ни пытался облечь свои впечатления в совершенно не похожие друг на друга жанровые формы! Здесь и просветительские записки В. Гроссмана «Добро вам!», и нравственно-философские эссе «Уроков Армении» А. Битова, и памфлетная «Ловля пескарей в Грузии» В. Астафьева, и желчные, «аля Радищев», пронизанные застарелой обидой на родину, инвективы недавно умершего эмигранта П. Вайля («Беспокоящий огонь»), эмоциональные, как на Страшном Суде, свидетельства Э. Горюхиной («Путешествие учительницы на Кавказ»), и пронизанные имперским пафосом жизнеописания Г. Немченко («Зелёные холмы моей родины»), и филологические очерки «Людей из ущелий» А. Вяльцева и ещё многое-многое другое. Каждому эпизоду пушкинского путешествия можно найти в современной литературе аналогичный случай, ставший или толчком, или вызвавшим философско-художественную рефлексию событием.

Пушкин, прежде всего как основоположник отечественного филоориентализма, и сегодня глубоко сопричастен русской литературе, человеку нового века, посетившему мир в воспетые гением «минуты роковые». Встреча эта была предрешена всем ходом и духом истории, и её вызов, пусть в полемическом диалоге, но с нашим Пушкиным, будет принят с достоинством.

Литература

- Амусин М.Ф.* Осень патриархов // Новый мир. – 2008. – № 10
- Гегель Ф.* Сочинения: В 14 т. – М.; Л., 1929–1959. – Т. 13 (1940).
- Иванов Н.Ф.* Вход в плен бесплатный, или Расстрелять в ноябре // Роман-газета. – 1998. – № 4.
- Карташова И.В. Семенов Л.Е.* Романтизм и христианство // Русская литература XIX века и христианство. – М., 1997.
- Краснов Г.В.* Диалектика художественной мысли // Болдинские чтения. – Горький, 1976.
- Пушкин А.С.* Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года: Соч.: В 3 т. – М., 1985. – Т. 3.
- Уткин А.А.* Хоровод // Новый мир. – 1996. – № 11.

Герасимова (Голова) Светлана Валентиновна
(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского
государственного университета печати)
metanoik@gmail.com

«Борис Годунов» как трагедия памяти и принцип метаморфоз в литературе XX в.

Проблема «народ и власть» не исчерпывает содержания трагедии «Борис Годунов». «Драматического писателя нужно судить по законам, им самим над собою признанным», – писал А.С. Пушкин А.А. Бестужеву по поводу комедии Грибоедова (Пушкин 1958, с. 121). У самого же Пушкина рукопись была озаглавлена: «Комедия о царе Борисе и Гришке Отрепьеве» (Пушкин 1957, с. 611). «Скорее, дело в том, что Борис и Григорий действуют, как первенствующие герои, в разных пространствах. Первый – герой трагедии, второй – комедии», – пишет Андрей Белый (Белый). Пушкин осмысляет столкновение комического и трагического в истории. Читая в Михайловском хроники Шекспира, сталкивая в едином художественном пространстве бояр, царя и простонародье, Пушкин не просто стремится к широте социального спектра, уподобляющей его драму хроникам Шекспира, но и соединяет различные стилистические интенции. А пушкинская ремарка «народ безмолвствует» выполняет в трагедии ту же функцию, что и последняя реплика умирающего Гамлета: «Дальше – тишина» (в переводе Лозинского). Безмолвие становится символом кровавой развязки прежней трагедии. Тишина обладает большим информативным потенциалом, чем слово, ибо в ней потенциально заключены все слова. Молчание даёт силы прошлому окончательно уйти, а будущему созреть в недрах тишины. Но Гамлет уже не будет причастен земному будущему.

Стилистическая интенция трагедии связана у А. Пушкина с темой памяти, а комедии – возникает в результате абсурдного поведения, например, народа, который в критические моменты

истории руководствуется не памятью, а волей бояр, превращающих народ в марионетку, а историю – в решённое действие. В результате баба, вместе со всеми пришедшая на поле перед Новодевичьим монастырем и нянчащая младенца, бросает его:

Баба.

(с ребёнком)

Ну, что ж? как надо плакать,
Так и затих! вот я тебя! вот бука!

Плачь, баловень!

(Бросает его об землю. Ребёнок пищит.)

Ну, то-то же.

Один.

Все плачут,
Заплачем, брат, и мы.

Другой.

Я силюсь, брат,
Да не могу.

Первый

Я также. Нет ли луку?
Потрём глаза.

Второй.

Нет, я слюней помажу.
Что там ещё?

Первый.

Да кто их разберёт?

Народ.

Венец за ним! он царь! он согласился!
Борис наш царь! да здравствует Борис!
(Пушкин 1957, с. 227–228).

Для А.С. Пушкина личность – это память. Утратившие память погружаются в мир абсурда. Носителями же памяти оказываются не народ, и даже не бояре, но монастырский летописец отец Пимен и Юродивый. Хранение памяти предполагает бесстрашие:

Минувшее проходит предо мною –
Давно ль оно неслось, событий полно,
Волнуясь, как море-окиян?
Теперь оно безмолвно и спокойно...

(Там же, с. 231–232), –

размышляет отец Пимен. Бесстрашие приближает человека к святости – об этом свидетельствуют многие отцы и учителя Церкви. Так, святой Иоанн Кассиан Римлянин выделяет восемь страстей и

призывает бороться с ними, полагая, что монаху невозможно одержать над ними победу своими силами:

«Когда одержишь победу над одною или несколькими страстями, не должно тебе превозноситься сею победою. Иначе Господь, увидев надмение сердца твоего, перестанет ограждать и защищать его, – и ты, оставленный Им, опять начнёшь быть возмущаем тою же страстию, какую победил было при помощи Благодати Божией» (Добролюбие 1993, с. 20).

Приняв благодатную помощь, монах и сам становится благодатным. Преподобный Нил Синайский называет страсти духами зла (Там же, с. 229). А святой Иоанн Лествичник воспевает бесстрастие:

«Некоторые говорят ещё, что бесстрастие есть воскресение души прежде воскресения тела, а другие, – что оно есть совершенное познание Бога (спознание с Богом), – второе после Ангелов... Бесстрастный, – что много говорить, – *не кто в себе живёт, но живёт в нём Христос* (Гал. 2, 20)» (Там же, с. 552–553).

Бесстрастным видит о. Пимена и Григорий:

«Спокойно зрит на правых и виновных
Добру и злу внимая равнодушно
Не ведая ни жалости ни гнева» (Белый, с. 232).

Бесстрастие делает память максимально непогрешимой, то есть не укрепляет её, но научает различать добро и зло в истории, поскольку послушник Григорий свидетельствует не о равноценности добра и зла для о. Пимена, а именно о том, что монах холодно внемлет им обоим. Приведённая цитата подспудно свидетельствует о таланте летописца узнавать в добре именно добро, а в зле – зло. Память также становится для Пимена и источником творчества, уподобляющим его Гомеру, обращающемуся к Мнемозине:

«Гнев, Богиня, воспой, Ахиллеса, Пелеева сына» (Гомер 1990, с. 5).

Таким образом, память рождается из святого бесстрастия и порождает творчество. Творческую силу, будь то искусство летописца или сотворение истории, несут в мир только бесстрастные обладатели таланта памяти. Если мы вспомним любовное послание «Я помню чудное мгновенье...», то придём к выводу, что память могла быть источником творчества и для самого поэта.

Именно в контексте памяти и воспоминаний летописец Пимен произносит роковое свидетельство:

О страшное, невиданное горе!
Прогневали мы бога, согрешили:
Владыкою себе цареубийцу
Мы нарекли.
(Пушкин 1957, с. 236).

Трагедия истории совершается авантюрным оптимизмом утрачивших историческую память. Таковы и Борис Годунов, прощавший себе до времени убийство цесаревича Димитрия, и сам Григорий Отрепьев. История, не оплодотворённая творческой силой памяти, превращается в пародию. Самозванство – розыгрыш в контексте подложной памяти. Отрепьев вслед за Р. Рождественским мог бы сказать:

Что-то с памятью моей стало,
Всё, что было не со мной, помню.

В песне на слова Р. Рождественского речь идёт о всеобщности человеческой памяти. Эта причастность может быть патетической, но может быть и трагедийной. Причастным к этой всеобщей памяти Григорий стал, общаясь с летописцем. Далее начинаются трагический фарс и розыгрыш. «Скоморох попу не товарищ», – шутит бродяга-чернец Варлаам, в компании которого оказался Григорий. Могут ли вообще у скомороха быть товарищи? Став приятелем чернецов Мисаила и Варлаама, по-скоморошьи наполняющих быт прибаутками и вином, Григорий спасает свою жизнь, обрекая на смерть одного из них – Мисаила, – так продолжается тема преемственности подложной памяти и подлога личности. Теперь Мисаил поплатится за грехи Григория.

Если личность – это память, то народ становится в полном смысле народом только как носитель исторической памяти. В противном случае человек превращается в скомороха и самозванца, а народ – в манипулируемую извне толпу. Так намечается основной конфликт трагедии между носителями памяти, способными различать добро и зло, и носителями забвения, служащими злу, – на той и другой стороне могут быть как отдельные личности включая властителей, так и сам народ. Самозванец Григорий, видя, что народ, недавно оплакивавший как нового мученика цесаревича Димитрия, избрал царём детоубийцу, обещает католическому священнику с говорящей фамилией Черниковский обратить народ в новую, католическую веру, так же как он недавно был обращён в новую подложную память и провозгласил Бориса царём.

Только юродивый может сочетать смеховое начало с ясностью памяти и кричит царю вслед: «Нет! Нет! нельзя молиться за царя

Ирода – Богородица не велит» (Пушкин 1957, с. 300). Юродивый оказывается не только носителем исторической памяти русского народа, но продлевает её в Священную историю, проецируя на грех царя Бориса зло, совершённое Иродом, – избиение вифлеемских младенцев, ставших первыми мучениками за Христа. Память о современных событиях обретает силу и становится оружием в борьбе с ложью, когда вбирает в себя сюжеты Священной истории.

Пушкин свидетельствует: когда народ отрекается от собственной исторической памяти, она уходит в затвор или начинает юродствовать. Впрочем, всякая культура имеет смеховую составляющую. Смехом историческая память может и утверждаться, и разрушаться. Архетипом разъедающего смеха может служить смеющийся Хронос или танцующий Шива. Архетипом созидательного смеха является, безусловно, дионисийский смех комедии, смех весны, возрождения. Дионисийский смех, искажая и травестируя, возрождает:

Подумай: *Лета*, напиши: *Россия*.
В стране, где всё заранее старо,
Не Мнемозина, нет – криптомнезия
Заставить может взяться за перо
С улыбкой сладострастно-вороватой,
С надеждою на то, что, может быть,
Одну великолепную цитату
Неточностями можно оживить.
(Павлова 2009, с. 151).

Видимо, именно этот смех заставил взяться за перо А.К. Толстого, создавшего «Историю государства Российского от Гостомысла до Тимашева» и оживившего цитату из несторовой Повести временных лет:

Послушайте, ребята,
Что вам расскажет дед.
Земля наша богата
Порядка в ней лишь нет.
(Толстой 1958, с. 330).

В мире царят страсти в той мере, в какой отсутствует память в её бесстрастной и комической ипостаси. В результате личность оказывается неравной самой себе. Так в трагедии А. Пушкина возникает тема метаморфоз, частным вариантом которых становится самозванство.

Ещё более отчётливо самозванство как опыт поддельной памяти описан в новелле Александра Дюма «Мартен Герр», которая

завершается поединком воспоминаний между подлинным Мартеном Герром и его двойником-самозванцем. Причём после показаний подлинного Мартена Герра Дюма сообщает, что «его рассказ походил на правду» (Дюма 2010, с. 1103), – именно походил, но самозванец держался уверенней и убедительней. Двойник вытесняет подлинного героя в фантазмагорическом романе Достоевского «Двойник», пропитанном аллюзиями из Гофмана. В трагическом варианте этот мотив звучит в «Носе» Гоголя и в романе Честертона «Человек, который был Четвергом», где среди заговорщиков был актёр, ставший профессором де Вормсом. Настоящего же «профессора выставили, впрочем, довольно мирно, хотя кто-то прилежно пытался оторвать ему нос. Теперь он слывет по всей Европе забавнейшим шарлатаном. Серьёзность и гнев только прибавляют ему забавности» (Честертон 2009, с. 79).

Поддельщики людей – одна из разновидностей греха, приводящая, с точки зрения Данте, в ад – в десятую щель восьмого круга.

Впрочем, то, что мучительно и страшно в загробном мире, на земле скорее ассоциируется со смеховой культурой. Ярким примером фарса метаморфоз, в котором участвуют и люди и вещи, могут служить переодевания из комедий Шекспира или знаменитая песенка безумного садовника из романа «Бруно и Сильвия» Льюиса Кэрролла:

Он думал – это альбатрос
Над лампой кружит сам,
А пригляделся – марка в пенс
Ценой лежала там.
(Кэрролл 2010, с. 333).

Однако текучесть материи становится мучительной и сводящей с ума Антуана Рокантена – героя романа Сартра «Тошнота», ибо в болезненном состоянии всё, даже собственная рука, может показаться ему чем-то иным, не самой собой. Безумие оказывается тем философским камнем, благодаря которому в мире, как в тигле, всё перетекает во всё. Утрачивая личную и генетическую память, вселенная превращается в алхимическую лабораторию, в которой феномены теряют свою форму и суть. Эту текучесть мира Рокантена и его *ego* в мире унаследовал и герой «Игры в классики» Хулио Кортасара – Орасио Оливейра, утверждавший: «Я... не имею ничего общего с самим собой» (Кортасар 2010, с. 123). Кстати заметим, что Кортасар «любил картину бельгийского сюрреалиста Рене Магритта, на которой изображена трубка, а внизу поясняющая надпись: “Это не трубка”» (Багно 2010, с. 3). Люди и предметы стремятся преодолеть свою ограниченность подобно

тому, как у Мандельштама «Цветочная проснулась ваза // И выплеснула свой хрусталь» («Невыразимая печаль», 1909). Сущности стремятся выплеснуться за собственные границы.

Так сказала не только традиция «Тошноты» Сартра и «Постороннего» Камю (ибо он посторонний и самому себе), но и Востока – неслучайно друг Оливейры, Рональд, как бы вопрошает: «Не кажется тебе, что Сартру следовало бы отправиться в Лхасу?» (Кортасар 2010, с. 162).

Проблема по-буддийски иллюзорной действительности и виртуальной памяти становится одной из важнейших в литературе XX века. Подобная алхимическая психология, трансформирующая одну личность в другую, лежит в основе сюжета и системы образов романа лауреата Нобелевской премии Орхана Памука «Белая крепость», в которой пересеклись жизненные пути хозяина-турка и раба-итальянца. Роман представляет собой стилизацию мемуаров человека XVII века, посетившего Османскую империю, точнее Стамбул. «Тогда я был другим человеком, и моя мать, невеста и друзья называли меня иным именем», – пишет автор мемуаров (Памук 2006, с. 14). Но кто он, итальянец или турок, остаётся до конца неясно, ибо герои постепенно и незаметно вырастают друг в друга и, видимо, меняются местами и ролями. Внешне желание героев преодолеть личную ограниченность и стать другой личностью, то есть срастись с другим, кажется реализацией евангельской заповеди «возлюби ближнего своего, как самого себя» (Мф. 22: 39). Однако христианская заповедь и направляет наше внимание на ближнего, и удерживает нас от того, чтобы окончательно перетечь в него. Как бы мы ни любили ближнего, если мы любим себя, если нам хорошо на своём месте, то мы не захотим бесследно утратить себя и срастись с другим. Однако западная культура устала от так долго лелеемого идеала самодостаточной личности, от её замкнутости, одиночества и эгоизма и последовала искушению Востока, точнее индуизма, для которого Брахман есть Атман. Литература XX в. питается идеей преодолеть личность, как болезнь. Но преодоление часто оказывается разрушением, а выздоровление – смертью.

То общее, что есть в сюжете «Игры в классики» Х. Кортасара и «Белой крепости» О. Памука, связано с бессознательным интересом-влюблённостью двух людей, представляющих взаимоисключающие типы сознания и культуры. Хотя внешне кажется, что в отличие от О. Памука влюблённые двойники-антагонисты Х. Кортасара, Оливейра и Мага, являются представителями одного типа цивилизации – они аргентинцы, – но сам Х. Кортасар характеризует их как носителей разных типов культуры –

магической (Мага – героиня с говорящим именем) и рационалистической (Оливейра) – и у каждой культуры «своя шкала ценностей» (Памук 2006, с. 170). Но искушение магией оказывается губительным и для самой Маги – сперва она, манипулируя с зелёной куклой, убивает свою соперницу, Полу, а следом умирает её собственный ребёнок – младенец Рокамадур, – его смерти не может уже пережить и сама Мага. Представитель рационалистической культуры, Оливейра, оказывается более живучим, но любовь к Маге становится его навязчивым чувством-идеей. Сила любви равна силе отторжения. Чем меньше общего в стиле мышления и уровне образования героев, тем иррациональнее будет их тяготение друг к другу. Любовная страсть – это и есть желание обрести полную себе противоположность, стремление преодолеть себя в любимом, желание смерти через полноту любви. Именно поэтому Мага бессознательно ждёт смерти от Оливейры и желает подобной смерти. Любовь укрепляется и разжигается надеждой утратить в ней личное бытие. Герои способны любить другого, но их личное бытие кажется им уродливым, невыносимым. Муча и отталкивая друг друга, они переводят любовь из плоскости земных привычек в область «метафизических рек». И любовь становится роком, не удовлетворяемой на земле жаждой неба, мучительным томлением. Небесная и мистическая проекция этой любви столь велика, что её земное бытование кажется пустой и раздражающей ничёмностью. Любви небесной соответствует земная ненависть друг к другу. Но чем сильнее земное отталкивание влюблённых, тем отчётливее роковым оказывается их небесное притяжение. Архетипическим образом такой любви становится огонь, – любимый Кортасаром образ. Уничтожая земное, он стремится в небо, ибо именно на небе должна закончиться игра в классики.

В романе О. Памука героини-мужчины оказываются представителями различных, восточной и западной, культур. Таким образом, в центре романа лежит мечта о синтезе Востока и Запада, мечта о взаимообмене памятью и культурным опытом.

Синтез культур начинается с единения людей, оказавшихся на уровне деградации в них культуры, с единства в незнании, самолюбии и презрении друг к другу. И вот внешне похожим, как близнецы (хотя один был на пять лет старше), героям – мусульманину Ходже и христианину – предстоит устроить фейерверк по случаю рождения падишаха: «Пока мы шли в дом моего двойника, я думал о том, что совершенно ничему не могу его научить. Но и он знал немногим больше меня. Мы думали одинаково: главное – получить хорошую камфарную смесь» (Там же, с. 25). И далее: «В те дни общим между нами было только то, что мы

оба презирали друг друга» (Памук 2006, с. 26). Найти сходство между представителями различных культур на профанном уровне значительно проще, нежели на уровне, на котором они выступают как полноценные носители культурного знания. Сюжет романа построен на идее врастания одной личности в другую, на радости утраты себя. Развитие личности героев в романе проходит три стадии: от любви исключительно к себе (Там же, с. 33) – к уравниванию этого чувства любовью к ближнему, своему двойнику – до любви к ближнему, делающей абсурдной любовь к себе, ибо быть другим становится утешительнее: «Но я утешаю себя тем, что несколько читателей, которые терпеливо дойдут до конца моих записок, поймут, что тот молодой человек – не я» (Там же, с. 14), – таков итог метаморфозы, итог взаимопретекания личностей, обозначенный в самом начале романа.

С одной стороны, синтез культур Востока и Запада для О. Памука – чудотворное средство для развития прогресса. Ходжа говорил о фейерверке: «Это лучшее из того, что Стамбул видел до сих пор» (Там же, с. 28). Ракеты становятся символом фантастического успеха цивилизаций, который может быть достигнут в результате их единения, причём плоды прогресса поначалу обретают чисто развлекательное, а не утилитарное применение. Практическое использование они получают позже, когда герои будут изобретать оружие. С другой стороны, прогресс, достигнутый в результате синтеза культур, будет ассоциироваться с шайтаном (исламским духом зла): «Все вокруг, как мы задумали, выглядело настоящим адом» (Там же, с. 30). Подобный прогресс испугает Пашу (Там же, с. 31).

Затем на смену изначального добровольного синтеза культур приходит период провокаций и насилия. Паша требует от героя отречения от христианства и принятия ислама. На помощь приходит Ходжа, и вновь начинается любовное взаимопроникновение культур. Сперва Ходжа слушает астрономическую проповедь европейца, а затем сам делится своими размышлениями об устройстве вселенной. Паритет культур нарушается тем, что Ходжа сам изобретает часы, а Паша приписывает это изобретение «учёному дураку» из Италии (Там же, с. 42). Но вот вновь наступает период сотрудничества, связанный с изобретением оружия. Словом, любовный альянс культур, как и всякая любовь, проходит этапы искушений и преодолевает вспышки взаимной неприязни. И лишь поменявшись ролями, герои осознают, как же они непохожи. Орхан Памук ищет иных, иррациональных основ личности – личность остаётся личностью даже тогда, когда утрачивает желание сказать, что *ego* – это память *ego*. Что останется от личности, если

она всё забудет, омывшись в струях Леты, если в новой инкарнации утратит память о прошлой жизни, если в алхимическом разборе на части память перестанет быть атомом – неделимым символом «я» – и будет дробиться на бессознательные ахетипические представления и интуитивные наития? Здесь Юнг сходится с буддизмом и увлечением европейской богемы 60-х годов Востоком, – как отметил Кортасар (Багно 2010, с. 161).

Для западной же литературы, не подвергшейся столь явному вторжению восточного оккультизма и алхимии, сколь изошрённые эксперименты-метаморфозы с сознанием и плотью героя она бы ни ставила, личная память остаётся приоритетным атрибутом личности. Самый яркий пример тому – Грегор Замза – герой «Превращения» Франца Кафки. Его плоть трансформируется и деградирует быстрее его души. Став отвратительным длинным насекомым, едва видящий и из последних сил вернувшийся в свою комнату, «о своей семье он думал с нежностью и любовью» (Кафка 2006, с. 243). В этом смысле мир Кафки ближе пушкинскому «Борису Годунову», нежели миры Х. Кортасара и О. Памука, дробящие ренессансное представление о личности на алхимические элементы и ставящие эксперименты со способностью личной памяти к метаморфозам.

Литература

Багно В.Е. Отрочество как призвание и судьба // Кортасар Х. Игра в классики. – М., 2010.

Белый А. Борис Годунов: комедия беды // <http://pushkin.niv.ru/pushkin/articles/belyj/godunov.htm>

Гомер. Илиада. – Л, 1990.

Добротолюбие. – Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1993. – Т. 2.

Дюма А. История знаменитых преступлений. Полное издание в одном томе. – М., 2010.

Кафка Ф. Наказания. – М., 2006.

Кортасар Х. Игра в классики. – М., 2010.

Кэрролл Л. Полное иллюстрированное собрание сочинений в одном томе. – М., 2010.

Павлова В. На том берегу речи. – М., 2009.

Памук О. Белая крепость. – СПб., 2006.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – М., 1957. – Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – М., 1958. – Т. 10: Письма.

Толстой А.К. Стихотворения. Царь Фёдор Иоаннович. – Л., 1958.

Честертон Г.К. Человек, который был четвергом. Возвращение Дон Кихота: Рассказы. Стихотворения. Эссе. – М., 2009.

Аносова Татьяна Геннадьевна

*(Россия, Ижевск; учитель русского языка и литературы
Лингвистического лицея № 22 им. А.С. Пушкина)
anossovanat@list.ru*

**Духовно-нравственное и патриотическое воспитание
школьников в Лингвистическом лицее № 22 на основе
приобщения к творческому наследию А.С. Пушкина
(из опыта работы)**

Любовь! Россия! Солнце! Пушкин!
Могущественные слова!..
И не от них ли на опушке
Нам распускается листва?..

И молодеет не от них ли
Стареющая молодёжь?..
И не при них ли в душах стихли
Зло, низость, ненависть и ложь?

И. Северянин

Александр Сергеевич Пушкин дорог человечеству не только своими творениями, но и страстным стремлением ко всему доброму, стремлением к освобождению души человека от разных пут, которые мешают ему жить.

О Пушкине однажды было сказано, что он «наше всё». Подразумевается, что Пушкин представляет собой высочайшую и всеобъемлющую нашу национальную духовную ценность, «Пушкин воспитывает в человеке человеческое». Говорить о Пушкине – почти то же самое, что говорить о России. Но если так, то Пушкин заключает в себе источник и стимул нашего последующего духовного развития, может быть, на все времена.

Исходя из этих положений, коллектив МОУ «Лингвистический лицей № 22 им. А.С. Пушкина», осуществляя духовно-

нравственное и патриотическое воспитание школьников, ставит перед собой следующие цели и задачи:

1. Пробудить у учащихся интерес к личности А.С. Пушкина, к его эпохе.

2. Добиться полноты восприятия Пушкина, достаточной для того, чтобы в сознании учащихся сложился цельный образ поэта и его поэзии, что даёт возможность верно оценивать и соотносить с ним всё остальное в мире отечественной литературы.

3. Способствовать воспитанию гражданско-патриотических качеств, умению ориентироваться в социальной и культурной жизни общества.

4. Способствовать формированию эмоционально-положительного отношения к знаниям, людям науки, культуры.

5. Сформировать высокие нравственные качества (честность, человеколюбие, милосердие, бескорыстие, верность, порядочность, взаимовыручку), научить учащихся следовать им в повседневной жизни.

6. Способствовать развитию самостоятельности, инициативы, самотворчества учащихся.

7. Создавать условия для исследовательской деятельности учащихся, для приобретения новых знаний и умений в области литературы и художественной культуры.

Из истории школы № 22 имени А.С. Пушкина

10 февраля 1937 года решением торжественного 16-го пленума Ижевского городского совета совместно с партийными, общественными организациями города, посвящённого 100-летию со дня смерти русского поэта Александра Сергеевича Пушкина, средней школе № 22 присвоено имя поэта.

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание лицеистов предусматривает работу по разным направлениям, но едино в том, что слово самого поэта и слово о нём должно звучать не только на уроках литературы и русского языка, но и на уроках мировой художественной культуры, истории, немецкого языка, на занятиях музыкой, изобразительным искусством, а также на многочисленных внеклассных мероприятиях, вечерах, конкурсах, играх. При этом на каждом таком занятии или встрече должны высвечиваться всё новые грани пушкинского гения; всё новые стороны его мировосприятия должны открываться учащимся во всей их сложности и полноте.

Пушкинские дни – один из ярчайших моментов внеучебной школьной жизни. Это замечательная возможность проявить свои способности. Ошибается тот, кто считает, что Пушкина можно

только читать. Пушкина можно петь, играть, рисовать и даже танцевать.

В работу по приобщению к творчеству Пушкина вовлечены все участники образовательного процесса: и начальное звено, и средняя, и старшая школа с привлечением родителей и, конечно, учителей.

«А.С. Пушкин глазами детей» Изобразительная Пушкиниана в лицее

Одним из источников познания Пушкина является изобразительное искусство, которое, соединившись с богатым и разносторонним миром поэта, составляет изобразительную Пушкиниану.

Изображение обладает особой силой эмоционального воздействия: оно надолго запоминается и прочно соединяется с фактами жизненного и творческого пути поэта. Разгадывание тайны даже одного отдельного изображения, связанного с именем Пушкина, способно обогатить читателя, вызвать интерес к самостоятельному исследованию его биографии и художественного творчества.

Участники изобразительной Пушкинианы должны хорошо знать стихи, поэмы, сказки, повести, драмы А.С. Пушкина, чтобы выбрать тему рисунка, раскрыть свой авторский замысел, передать в иллюстрации часть сюжета произведения.

В лицее ежегодно организовывается выставка художественного творчества «Пушкин глазами детей». Перед проведением выставки жюри отбирает лучшие рисунки (в том числе аппликацию, вышивку, лепку), разрабатывает единые требования по их оформлению. Выставка организуется в актовом зале, коридорах лицея.

«Что за прелесть эти сказки!» Приобщение к творчеству А.С. Пушкина учащихся 1–5 классов

Воспитательное воздействие пушкинских сказок огромно. Главное, что «важно осознать школьникам, – подлинно народные истоки пушкинской поэзии» (Пушкин в школе 1998, с. 285), понять, что сказки Пушкина – это гимн всепобеждающим добру и справедливости. Пушкинский гуманизм, которым проникнуто всё творчество поэта, берёт своё начало именно в народной русской поэзии.

Учащиеся 1–5 классов читают сказки А.С. Пушкина в классе, слушают их в исполнении мастеров художественного слова. Организуется просмотр сказок в кино, видеофильмов, диафильмов. На уроках мировой художественной культуры, музыки прослушиваются сказки в опере. Школьники разучивают какой-нибудь

оперный отрывок (хор, соло, исполнение на музыкальном инструменте, танец), узнают, кто автор музыки, краткие сведения о нём.

Проводится выставка-конкурс «Пушкин в кроссвордах». Кроссворды по биографии, поэзии, сказкам Пушкина составляются силами учащихся и родителей.

Первоклассники совершают «Путешествие в Лукоморье» (по станциям). Каждый класс передвигается со станции на станцию, где их ждут увлекательные задания: поиск и определение предметов из пушкинских сказок (печатный пряник, сеть, яблоко, верёвка и др.), лепка сказочных персонажей, викторины и т.д.

Второклассники готовят КВН по сказкам «Сказка – ложь, да в ней намёк!».

Третьеклассники становятся редакторами газет о Пушкине «И дорог нам твой образ благородный».

Конкурс «Собственный голос»

В конкурсе стихов собственного сочинения, посвящённых Пушкину, принимают участие и совсем юные поэты, и старшие лицеисты. Эти стихи наполнены словами любви и признательности к великому русскому поэту. А их авторы не раз становились победителями районного и городского конкурсов.

Вот как проникновенно пишет о любимом поэте десятиклассница Алина Садыкова, переживая его трагическую гибель от руки Дантеса:

Алеет снег на Чёрной речке.
Рука не держит пистолет.
Изображенье в свете свечи
Дрожит сквозь рябь прошедших лет.

Ретроспектива наслаждений,
Балы и смех задорных дев.
С улыбкой умирает гений,
Как жаль, что песню не допев...

Бледнеет света луч в оконце,
И бледен перст судьбы – Дантес.
Сгорает «Северное Солнце»,
Застыл над речкой в скорби лес.

Дымят кадила песнопений.
Огонь бессмертья на золе.
Сегодня умирает гений.
И стон по русской по земле...

«В те дни, когда в садах лица я безмятежно расцветал...»

Дни лица в школе

Ежегодно 19 октября в школе отмечается День Лицея.

Важность этого периода в биографии поэта связана с тем, что «становление пера» поэта происходило в лицейский период, тогда же произошло формирование его литературных вкусов и предпочтений. Значительную роль в этом процессе сыграли лицейские друзья Пушкина (А. Дельвиг, И. Пущин, В. Кюхельбекер). Во всём творчестве Пушкина актуальны темы дружбы и лицейского братства.

День Лицея в школе помогает учащимся осознать себя лицеистами, почувствовать причастность к «лицейской республике».

Это день в школе может проходить в форме устного литературного журнала или литературного вечера.

Устный литературный журнал готовится учениками 6–7 классов под руководством учителей-филологов. Подростки работают над каждой его «страницей» – частью содержания журнала, которая раскрывает тот или иной эпизод из лицейского периода жизни поэта. Число страниц не должно превышать 5–6, каждая из которых должна иметь своё название:

- «Открытие лица»,
- «Воспитанники лица»,
- «Лицейские друзья Пушкина»,
- «Наставники лицеистов»,
- «Первые стихи».

Каждое устное сообщение иллюстрируется фотоснимками, репродукциями картин, видеофильмами, аудиозаписями. Для каждой страницы назначаются ведущие, которые объявляют её название и раскрывают содержание, используя для этого стихотворные строки из произведений Пушкина. На сообщение отводится 10–15 минут, а вообще проведение устного журнала не занимает более одного часа.

«О сколько нам открытий чудных...»

Литературные турниры учащихся 6–8 классов по биографии и творчеству А.С. Пушкина

Литературные турниры проводятся в пределах одной параллели. Это дидактическая занимательная игра, во время которой перед учениками 6–8 классов ставятся вопросы, содержание которых определяют школьники совместно с учителями. В программу турнира включаются самые разные задания.

Так, интеллектуальная игра «Вместе к Пушкину» включает разминку, брейн-ринг, блиц-турнир, домашнее задание.

Разминка – командный конкурс: команды, сидя в зале на своих местах, отвечают на вопросы ведущего о родителях, няне поэта, о лицейских друзьях.

Брейн-ринг проходит в два тура. В первом туре соперников определяет жеребьёвка, во втором туре играют победители первого тура. Задача команд – первыми дать правильный ответ после обсуждения. Предлагаются, например, такие вопросы:

1. Почему прославленный поэт письма к бывшим лицеистам подписывал № 14? (В лицее он жил в комнате № 14).

2. Известно, что своё первое напечатанное в журнале стихотворение Пушкин подписал «Александр н.к.ш.п.». Что означает эта подпись? (Согласные буквы его фамилии в обратном порядке).

3. Известно, что лицеисты наделили друг друга прозвищами. Кюхельбекера называли «Кюхля», Дельвига – «Гося», Пушина – «Жанно». А как и почему называли Пушкина? («Француз» – французский знал не хуже русского, а ещё «Егоза» – за весёлость и подвижность).

Блиц-турнир определяет личное первенство. Предлагается короткий вопрос, требующий короткого ответа.

Домашнее задание включает чтение наизусть (по одному чтецу от класса), конкурс «Пушкин в изобразительном искусстве».

Школьники активно готовятся к игре, читают дополнительную литературу. Игра проходит живо и интересно. Равнодушных не бывает.

Путешествие по пушкинским местам

1. Заочные путешествия по мемориальным местам, связанным с жизнью и творчеством Пушкина.

Заочные путешествия проводятся с целью углублённого ознакомления с мемориальными местами, где жил и творил А.С. Пушкин («Экскурсия по пушкинской Москве», «Пушкинский Петербург», «Чудо Болдинской осени» (Исаченкова 2001, с. 29). Для этого организуется «турбюро», которое разрабатывает «маршрут», отдельные его этапы и «остановки», подбирает и рекомендует литературу, рассказывающую о жизни поэта в том или ином городе или местности. После обсуждения «маршрута» составляется план подготовки к путешествию, определяются задания для творческих групп и отдельных учеников.

Во время подготовки к путешествию школьники читают рекомендованную им литературу, посещают библиотеки, готовят сообщения и вспомогательные материалы к ним, а учителя литературы выступают в роли консультантов.

Путешествие начинается вступительным словом, в котором рассказывается о «маршруте» и его целях. На каждом отрезке путешествия делаются сообщения, сопровождающиеся показом видеofilмов, фотоснимков. В конце игры-путешествия подводятся итоги, отмечаются наиболее интересные рассказы, уточняются спорные факты и события.

Заочные экскурсии с элементами театрализованного представления готовят старшеклассники и выступают с ними перед учащимися младших классов («Заочное путешествие по пушкинской Москве», «Царскосельский лицей»), они рассказывают о городе, где родился поэт, о его семье, о достопримечательностях столицы, связанных с именем поэта, о лицейском периоде жизни поэта, «когда 19 октября 1811 года в Царском Селе близ Петербурга тридцать мальчиков сели за парты и стали одноклассниками» (Волкова, Михайлова 1998, с. 139).

2. Мы жили на этой земле, не давайте её в руки опустошитель, пошляков и невежд. Мы потомки Пушкина, с нас за это спросится.

К. Паустовский

Одной из важных форм работы лицея по приобщению учащихся к духовному наследию великого поэта являются экспедиции старшеклассников в Пушкиногорье.

Пушкиногорьем называют заповедник в Псковской области, где находится село Михайловское. Первая поездка старшеклассников школы № 22 в этот столь любимый Пушкиным уголок состоялась в 1989 году с целью оказания помощи заповеднику по ликвидации последствий урагана. С 1991 по 2002 г. практически ежегодно организовывалась экспедиция добровольцев (отряд старшеклассников) для ухода за природно-ландшафтным комплексом музея-усадьбы Михайловское и благоустройства Святогорского монастыря, а также с целью приобщения старшеклассников к духовному богатству Отечества.

Юбилейные торжества в лицее

Традиционно Пушкинские дни проводятся в Лингвистическом лицее № 22 ежегодно в январе-феврале. В 2009 г., в год 210-летия со дня рождения А.С. Пушкина, в школе проходили большие праздничные мероприятия. В них принимали участие учащиеся 1–11 классов.

Целью мероприятий являлось расширение знаний о великом русском поэте, о его роли в формировании национальной литературы, формирование чувства патриотической гордости, а также

эстетического вкуса и культуры учащихся, развитие их творческих способностей.

Сначала был проведён конкурс рисунков, выявивший лучших иллюстраторов произведений А.С. Пушкина.

Конкурс юбилейных литературных газет был объявлен за три недели перед проведением пушкинской декады. За это время ученики составили разделы газет, продумали содержание своих статей, оформление номера. Компетентное жюри не только оценивало номер в целом, но и отмечало наиболее удачные статьи и эссе.

Музыкальный конкурс включал танцевальные номера, исполнение романсов на стихи Пушкина, бардовских песен пушкинской тематики, инструментальное исполнение музыкальной Пушкинианы.

Конкурс художественного чтения сначала проводился по классам, что позволило направить лучших чтецов на конкурсы по параллелям и на общешкольный конкурс. Стихотворения школьники подбирали самостоятельно и по рекомендации учителей. Это были отрывки из сказок, баллад, юношеских стихотворений и романтических поэм А.С. Пушкина, звучали стихи самого поэта и о поэте.

Наибольший интерес и всплеск творческой активности учащихся вызвал конкурс театральных постановок. Инсценировки готовил каждый класс, равнодушных не было. Шились костюмы, готовились декорации, подбирались музыкальное сопровождение. Учащиеся начальной школы представили постановки «Сказки о попе и его работнике Балде», «Сказки о царе Салтане», учащиеся 5–7 классов инсценировали повести «Барышня-крестьянка», «Дубровский», «Капитанская дочка», 8–11 классы исполняли сцены из повести «Пиковая дама», поэмы «Цыганы», драм «Каменный гость», «Моцарт и Сальери», романа «Евгений Онегин».

Итогом юбилейных торжеств явились два гала-концерта в ДК «Металлург» и большом зале Филармонии для общественности города, родителей и учащихся лица.

Кроме того, учащиеся лица приняли участие в литературной викторине, проводимой музеем-заповедником А.С. Пушкина «Михайловское». Победители викторины были награждены памятными сувенирами музея-заповедника А.С. Пушкина.

Проведение научно-практических конференций

Научно-практические конференции – одна из форм работы лица по приобщению старшеклассников к творчеству А.С. Пушкина.

Учащиеся лицея принимали участие в Республиканской научно-практической конференции старшекласников, посвящённой 210-летию со дня рождения А.С. Пушкина, организованной филологическим факультетом УдГУ и Управлением народного образования Администрации г. Ижевска. Рефераты десятиклассниц О. Машковой («Обыкновенная «прозаическая» действительность – характерная черта первого этапа развития пушкинского реализма»), Е. Фрум («Моцарт в литературе») получили дипломы конференции.

Старшекласники назвали свою конференцию «Дорога без конца...», подчёркивая таким образом, что тема Пушкина поистине неисчерпаема. Лицеисты представили вниманию слушателей свои рефераты, свой опыт самостоятельного исследования по избранной теме. В ходе работы с литературой, сравнивая различные подходы авторов статей, монографий, ученики делали определённые обобщения и собственные выводы.

Итогом этой работы стали рефераты пушкинской тематики «Родословная Пушкина», «О гуманизме Пушкина», «Пушкин и музыка», «Исторические лица в произведениях Пушкина», «Экономическая жизнь в творчестве А.С. Пушкина», «Образы природы в лирике Пушкина».

Гостями конференции были ижевские коллекционеры – любители А.С. Пушкина А.И. Яковлев, И.П. Степанова, которые рассказали ребятам о том, что может быть предметом коллекционирования, продемонстрировали наиболее интересные экспонаты своих коллекций (слепок посмертной маски Пушкина, книжные миниатюры, коллекции значков, монет, календарей пушкинской тематики и др.).

Ожидаемые результаты

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников на основе приобщения к творческому наследию А.С. Пушкина пробуждает интерес у учащихся к личности великого русского поэта, его эпохе; способствует выработке положительного отношения у учащихся к приобретению новых знаний и умений, к памятникам истории и культуры, что содействует воспитанию гражданско-патриотической позиции, высоких морально-нравственных качеств. Создаются условия для развития творческих способностей, самостоятельности, инициативы лицеистов.

Литература

Волкова Г.А., Михайлова И.Д. Лицей: Литературный вечер // Литература в школе. – 1998. – № 8.

Исаченкова Н.В. Сценарии литературных вечеров в школе. – СПб., 2001.

Непомнящий В. Будет возвращение к Пушкину // Литература в школе – 1991. – № 4.

Пушкин в школе / Сост. В.Я. Коровина. – М., 1998.

Коняева Виктория Юрьевна

*(Россия, Ленинградская обл., г. Лодейное Поле;
учитель СОШ № 3)
viktorjalpole@mail.ru*

**«Узник» А.С. Пушкина и «Узник» М.Ю. Лермонтова:
сравнительный анализ стихотворений
(урок словесности в 6–7 классах)**

Основные задачи современного филологического образования в школе – это воспитание духовно развитой личности, осознающей свою принадлежность к родной культуре; овладение учащимися умениями творческого чтения и анализа художественных произведений. На наш взгляд, достижение этих задач невозможно без выявления глубинных смыслов, без изучения духовной силы литературного произведения, без исследования ассоциативных рядов, вызванных прочтением произведения современным читателем, ведь «чем богаче мир языка, в который мы вводим наших учеников, тем глубже будет их мир...» (Львов 2001, с. 5).

Предлагаемый материал рекомендуется использовать на уроках словесности в 6–7 классах при изучении творчества А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

В основе работы лежит лингвосмысловый анализ поэтического текста, который поможет раскрыть мир стихотворений, увидеть личности поэтов, понять их мироощущение и отражение окружающей действительности в творчестве. Такой анализ помогает ученикам научиться «расшифровывать словесную ткань». «Словесная ткань слова, сочетание слов должны быть расшифрованы читателем, должны снова превратиться в духовную энергию, иначе они навсегда останутся чёрными значками на белой бумаге», – говорил А.Н. Толстой.

1-й урок. Анализ стихотворения А.С. Пушкина «Узник»

В начале работы обращаемся к ассоциативному мышлению учащихся, просим подобрать ассоциации к слову «узник». Это позволяет обратиться к личному опыту каждого ученика и определить смысловой аспект разбираемого понятия. Приём создаёт творческую мотивацию, «разогревает» ребят и готовит к плодотворной работе. Следующий вопрос – «В какой ситуации человек может стать узником?» – оживляет разговор, выводит на дискуссию. Так, вариант «человек совершил преступление» вызывает спор, ведь стать узником можно, не совершив преступления (!). Часто учащиеся говорят: совершил преступление, попал в плен, стал заложником, осудили за несогласие с властью.

Выясним значение слова *узник* (Ожегов, Шведова 2002).

Узник (*высок.*). 1. Человек, который находится под стражей, в заключении. *Узник фашистских застенков.*

2. Человек, осуждённый за свои убеждения. *Узник совести.*

3. (*перен.*) Человек, находящийся в плену мыслей, постоянно думающий. *Узник мыслей.*

Вопрос «Куда могут быть направлены мысли пленника?» предполагает подбор текстовых антонимов к ассоциациям на слово *узник*: воля, свобода, дом, природа и т.п. В результате подборов ассоциаций, ответа на проблемный вопрос на доске появляется чёрно-синяя таблица (слова группы «узник» записывали чёрным, а слова группы «воля» синим).

узник, пленник, арестант, заключённый, несвобода, тюрьма, заключение, неволя, плен, клетка, несвободный

воля, свобода, простор, свободный человек, действие, передвижение

Предварительная работа позволила нам создать словарную картину концепта «узник».

Анализ стихотворения А.С. Пушкина начинаем с истории создания стихотворения.

Пушкин написал стихотворение, когда ему было 23 года, в 1822 году, во время южной ссылки в Кишинёве. «...Как полагают, стихотворение появилось вскоре после посещения Пушкиным кишинёвского острога, во дворе которого жили два ручных орла генерала Инзова. Чтобы они не могли улететь, у них были подрезаны крылья. Вид ютившихся в тесном тюремном дворе орлов паразил поэта...» (Рез 1968, с. 56).

После чтения стихотворения учителем проводится беседа на выявление первичного восприятия. Вопросы для беседы: какие картины вы представили, что увидели, почувствовали, каким настроением проникнуто стихотворение (*тюрьма, темница, грусть, одиночество, орёл и герой похожи, стремление к свободе...*).

Проблемные вопросы: «Почему стихотворение названо «Узник», в единственном числе, а узников двое? Кто заглавный герой стихотворения: человек или орёл?» – становятся ключевыми в анализе стихотворения.

Выделим слова, передающие мир узника-человека, чёрным цветом (*решётка, темница, сырой*). Мир лирического героя холодный, тёмный, сырой, пространство ограничено, а эмоциональное состояние мрачное, тяжёлое, безрадостное. Миру человека посвящено только одно первое предложение первой строфы. Остальные синтаксические конструкции – это орёл, его описание, его мир.

Слова орла обведём коричневым цветом (*грустный товарищ, вскормлённый в неволе орел молодой, кровавую пищу*). Этот мир также ограничен и безрадостен. Инверсия дополняет ощущение единства героев, ведь при первичном прочтении, кажется, что человек называет «орлом молодым» себя (невнимательные ученики выделяют эти слова чёрным – цветом узника-человека). Подлежащее «орёл» отделено от сказуемого приложением «мой грустный товарищ», деепричастным оборотом «махая крылом». «Вскормлённый в неволе орёл молодой» – самостоятельная строка и выделяется произвольными интонационными и визуальными паузами: заглавная буква и запятая в конце. Поэтому читателю близка мысль о единении образов человека и орла. Лирический герой называет орла «мой (притяжательное местоимение) товарищ». И здесь возникает ассоциация «товарищ по несчастью».

В результате выделения слов, создающих мир героев, всё четверостишие «облачилось» в коричневый и чёрный цвета.

Первая строфа не оставляет надежды, у героев словно нет будущего. Время и несовершенный вид глаголов и глагольных форм (*сиджу, махая, клюёт*) указывают на отсутствие движения, развития. Движения орла скованны, он машет крылом (а не крыльями), машет, а улететь не может... Страдательное причастие совершенного вида «вскормлённый» показывает, что орёл вырос в неволе, его воспитали, «вскормили» в темнице. «Кровавая пища» у человека вызывает неприятные мысли о безысходности, о смерти.

На первый взгляд, четверостишие проникнуто ощущением безнадежности, в нём нет свободы. Но окно – это дорожка в мир,

ведь из него можно видеть орла и кусочек неба. А орёл – это символ свободолобивой гордой птицы. По словам Вс. Рождественского, «орёл напоминает о том, что свобода – естественное состояние каждого живого существа, и в первую очередь, конечно, человека» (Рождественский 1962, с. 125). И здесь вспоминается сказка об орле и вороне, рассказанная Е. Пугачёвым П. Гринёву в «Капитанской дочке».

Выделим слова орла во втором четверостишии и определим их морфологическую принадлежность. «Клюёт, бросает, смотрит, задумал, зовёт, вымолвить хочет, давай улетим» – это глаголы. И если первые три глагола несовершенного вида настоящего времени указывают на постоянство происходящего, то «задумал» – на уже свершившееся действие мысли-мечты. А мечта не имеет временных и пространственных ограничений. Глагол «зовёт» несовершенного вида настоящего времени также говорит о постоянстве, но о постоянстве «диалога» между орлом и человеком. В этой части стихотворения появляется движение. Многосоюзие (*и*) также усиливает динамику. Существительные «крик», «взгляд» обозначают действие как предмет. Мы слышим орла, стихотворение наполняется звуками, видим взгляд орла. Орёл очеловечен. Глаголы совершенного вида («клюёт и бросает») рисуют повторяющееся действие, совершающееся часто. Орёл не ест «пищу», он думает о другом. Он «смотрит» в окно, то есть на узника, товарища, собеседника и уже союзника («задумал одно»), птица зовёт человека и передаёт ему свои мысли. Между героями взаимопонимание, они словно сливаются в одно целое, что и выражается в призыве повелительного предложения: «Давай улетим!..». До этого глаголы были в единственном числе, а теперь во множественном. Здесь прямая речь словно обрывается, отделяется автором от другой строфы, на наш взгляд, не случайно. Ведь здесь заканчивается тема неволи, темницы.

Читая последнюю, третью часть, учащиеся самостоятельно выделяют ключевые слова-образы. Цвет не оговариваем. При проверке выясняем, что выбранный цвет – синий, а ключевые слова – символы свободы: «вольные птицы», «гора», «морские края», «ветер». Слово «туча» – это образ свободы или неволи? Одни ребята выделяют «тучу» как символ свободы. Другие решили, что «туча» тёмная, чёрная, значит, это темница. А разве свобода – это только радость, безмятежность? Решая этот вопрос, приходим к выводу, что свобода несёт не только радости, но и трудности, которые надо преодолевать. Туча – элемент романтического пейзажа, беспокойного, готового разорваться бурей. Свобода, как и пейзаж, созданный Пушкиным, неоднозначна. Но,

дети, которые отнесли тучу к темнице, тоже правы. Ведь «белеет гора» за тучей, и, чтобы попасть на гору, надо перелететь тучу-темницу...

После выделения ключевых слов, приходим к выводу, что в третьей строфе главенствует чувство свободы. В первой строфе синий у нас только появлялся. (Напомню, орёл обведён двумя цветами, коричневым и синим. Синее только окно. – В.К.). Во второй строфе синего больше: окно, задумал, зовёт, давай улетим. А третья строфа почти вся синяя, в ней больше символов свободы: вольные, птицы, синеют, морские края, гуляем.

Продолжим работу со словом. О чувстве свободы уже сказано. Но как же ещё достигается ощущение торжества свободы?

Герои объединены местоимением «мы». Они уже действительно одно целое – «вольные птицы». Словосочетание можно рассматривать как текстовый антоним к первой строфе «темница сырая». Повтор «пора» в значении сказуемого обозначает «настало время». И строфа наполняется жизнью. Синтаксический параллелизм и анафора «туда» усиливают значение пейзажа как символа свободы, каждый раз требуется конкретизация, описание романтической природы. «Туда» – обстоятельство места, места, где обитает свобода.

Обратим внимание на обращение орла к человеку «брат» и на лексическое значение этого слова: 1. Сын, тех же родителей, родственник по крови. 2. (высок) Человек, близкий другому по духу, по деятельности. 3. Монах, член религиозного братства» (Ожегов, Шведова 1999). Если в начале стихотворения человек и орёл были товарищи по несчастью, то теперь они братья по крови, деятельности, духовные братья. Все значения слова словно слились воедино. И опять же приходит мысль о «Капитанской дочке», а точнее о Пугачёве и Гринёве. Ведь именно это обращение становится связующим звеном двух героев: «Что, брат, озяб?» – обращается Пётр Гринёв к вожатому...

Глаголы цвета «синеет и белеет» наполняют картину красками и продолжают тему духовности. Синий цвет – символ духовности, вспомните синие купола соборов. Синий лингвисты считают «цветовым этнопriorитетом России», отмечая «романтическое чувство, испытываемое в русскоязычном ареале к синему и голубому цвету» (Василевич 1987, с. 33). А белый цвет – символ духовной чистоты, целомудрия. Пейзаж, нарисованный в строфе, словно охватывает весь мир, созданный Богом: туча – небо, гора – твердыня, море – вода, ветер – символ природной стихии и непокорности. Приходим к выводу, что свобода послана нам Богом, свобода может быть не только физическая, но и духовная, с

чистыми помыслами. Тема свободы-воли в творчестве Пушкина имеет основные аспекты: социально-политическая свобода, гражданская свобода; личная свобода; воля, никем и ничем не скованная свобода физическая.

Можно остановиться на том, что это пейзаж романтический, а в период южной ссылки Пушкин – поэт-романтик. Пейзаж, который видят узники, прекрасен, он словно замер (глаголы настоящего времени «белеет, синеют, гуляем»), а значит, пейзаж, как и всё божественное, вечен. Человек – часть природы, творение Бога. Свобода для него естественное состояние, а неволя – противоестественна.

Эпитеты (*молодой, вольные, морские*), повторы (*и; пора; туда, где*), фольклорные образы (*орёл, птицы, ветер*) придают стихотворению народно-песенный колорит.

Чтобы ещё раз убедиться, что герои в своих мечтах свободны, остановимся на значении глагола «гуляем». Гулять – перемещаться в разных направлениях, двигаться свободно, избирая путь по своему усмотрению. Время – настоящее. Герои уже переместились на «свободу», они уже не в темнице. Но второе лицо, множественное число глагола указывает на «мы». Мы с тобой человек... Мы с тобой орёл... Ограничительная частица «лишь». Не каждому дана духовная свобода, свобода духа. И прежде чем сказать «я», поэт ставит многоточие. И читатель опять «спотыкается». Ведь монолог принадлежит орлу, значит, гуляют ветер и орёл. Но рассказ всё время вёлся от лица героя, и мы видим, что они соединились в своих мыслях-мечтах, горы, моря видят оба. Монолог трансформируется и становится мыслью героя. Человеку, чтобы оказаться среди гор, надо стать орлом, а орлу, чтобы высказывать свои мысли, – человеком. Многоточие после «я» – это размышление о недосыгаемости реальной свободы.

В основе стихотворения – антитеза. Делаем вывод, что тон стихотворения от первой строфы к последней меняется, от грустного, тяжёлого – к радостному, возвышенному. Предельно ограниченному пространству «узника» – «темнице сырой» – в пушкинском стихотворении противопоставлены дали гор, морей и бескрайние просторы: «где гуляем лишь ветер... да я».

Обращаемся к таблице, созданной нами в начале урока, и видим, что её строение, напоминает строение стихотворения.

Домашнее задание по итогам первого урока: Написать эссе «Кто герой стихотворения: человек или орёл?», «Пафос стихотворения А.С. Пушкина «Узник» (на выбор).

2-й урок. Анализ стихотворения М.Ю. Лермонтова «Узник»

В начале урока ученики делятся своими мыслями по поводу пафоса стихотворения А.С. Пушкина.

Приём использования различных цветов, на наш взгляд, вполне убедителен. И «синяя» 3-я строфа приведёт детей к мысли о торжестве свободы в стихотворении А.С. Пушкина. Восклицательный знак выражает торжественность свободы, полёта. А многообразие продолжает мысли героя о свободе. Пушкин-романтик в пору подъёма общественного сознания, надежд, рождённых победой в войне 1812 года, создал стихотворение «Узник», воплотив в нём веру в то, что мечта о свободе реальна, что человек может вырваться из темницы и что стремление к свободе для человека естественно.

Тема тюрьмы, темницы характерна для поэзии 1-й половины XIX века (В. Жуковский «Узник к мотыльку, влетевшему в его темницу» (1813), баллада «Узник» (1819); К. Рылеев «Тюрьма мне в честь...» (1826). Стихотворения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова приобретают черты конкретно-биографического характера. «Узник» написан Лермонтовым во время сидения под арестом за стихотворение на смерть Пушкина (в феврале 1837 г.).

Анализ начинается с чтения стихотворения учителем и предварительного задания – представить картину, изображённую в стихотворении.

Далее используется словесное рисование – что увидели, представили, почувствовали, когда слушали стихотворение. Эта работа обращена к миру ученика, развивает образное мышление, помогает читателю создать свой мир стихотворения и перейти к интерпретации текста.

В стихотворении М.Ю. Лермонтова один узник и мир воли и темницы, поэтому понадобится два цвета: синий и чёрный. Прийти к этому выводу можно через проблемный вопрос: «Сколько цветов понадобится для выделения слов-образов в этом стихотворении, почему?».

Ведущие проблемные вопросы для анализа: Что свобода для героя М.Ю. Лермонтова? Каков пафос этого стихотворения?

Предлагаем ребятам разделить стихотворение на части и определить тему каждой. Получается три части: 1) Желанья узника, свобода, 2) Свобода недостижима, 3) Темница.

Стихотворение начинается с образа воли. Выделим ключевые слова 1-й части (обведём синим цветом): *сиянье, день, девица, конь, ветер*. Если в «Узнике» А.С. Пушкина в начале стихотворения мы

увидели удвоение образа неволи (узник и орёл), то здесь некое удвоение свободы – «сиянье дня». Сиянье – яркий свет, свечение, блеск; день – светлое время суток.

С первых строк стихотворение наполнено жизнью, движением, желанием. На это указывают глаголы повелительного наклонения: *отворите, дайте*. Эти глаголы обвели чёрным («узник в темнице») и синим («желания, переносящие на волю»).

Выделим чёрным слова узника (*мне, темница, я*). Рассказ ведётся от первого лица, все мысли образы мечты принадлежат герою стихотворения, узнику, в отличие от героев А.С. Пушкина. Обратим внимание на то, что слова «темница» и «сиянье дня» оказались рядом. Эти слова мы можем назвать текстовыми антонимами. Темница – сиянье дня, как и соотношение воли и неволи. Сразу обнаруживаем приём антитезы. Контраст лежит в основе всего стихотворения. Впрочем, как и в нашем сознании (см. начало первого урока. – В.К.).

Постоянные эпитеты *черноглазую, черногривого, младую* делают образы стиха народными, фольклорными. Иван-царевич, чтобы стать счастливым, добыл коня, Елену Прекрасную и жарптицу. Герой стихотворения хочет улететь. Сравнивает себя с ветром. В фольклоре сон, в котором скачешь на прекрасном коне, предвещает исполнение желаний, возвышение.

Обстоятельства времени действия (*прежде, потом*) указывают на последовательность событий, их реальность. Рифма последних строчек держится на глаголах, что усиливает полноту чувств (*поцелую, вскачу, улечу*) – динамику, веру в мечту.

Вторая часть стихотворения – «Свобода недосыгаема». Проследим – как меняется настроение, мироощущение героя в этой части.

Выделив слова групп темницы и свободы, увидим, что слов, концептуально связанных с темницей, стало больше: три – в первой строфе: *отворите, темницу, дайте*, шесть – во второй: *тюрьма, дверь тяжёлая, замок, далёко, узда*. Слова группы свободы остались прежними, народными, песенными. Они повторяются: *черноокая, конь, ветер*. Ощущение народной песни усиливают гласные и преобладание сонорных мягких согласных (н, н', к, м, ч', л, л').

Строфа начинается противительным союзом «но». Он и задаёт идею всего стиха. Обстоятельства места *высоко, далёко* делают мечты героя недосыгаемыми. И даже окно – связь с миром – не становится таковым, оно «высоко». Значит, герой находится внизу, в подвале. Ему ничего не видно. Именное сказуемое (*тяжёлая*) и несогласованное определение (*с замком*) усиливают

ощущение неволи, ограниченность пространства, в котором находится узник.

Опять же темнице противопоставлена воля: *конь в поле, по воле, без узды*, то есть его движения ничто не сдерживает, нет ограничений (исходя из лексического значения слова). *Хвост распустив* – однокоренные слова «пустить», «отпустить» также сочетаются с «на волю». Но конь один, как и герой стихотворения. Появляется мотив одиночества, характерный для всей лирики Лермонтова.

На образе коня в этой строфе хочется остановиться особенно. Конь весел, игрив, «хвост по ветру распустив». Конь молод, беззаботен. Может быть, поэтому на воле. Если Пушкинский узник соединяется с орлом, то узник Лермонтова как бы противопоставляет себя коню. У героя Лермонтова нет «отрады».

Ещё один фольклорный образ – терем. Представим его себе. Терем пышный, высокий, прочный, девичий. Туда нет входа мужчине. Притяжательное местоимение *свой* убеждает читателя в этом («*Черноокая далёко, в пышном тереме своём*»). Эта часть стихотворения безлична, здесь словно нет героя. Мир неволи в первом предложении: окно тюрьмы высоко. Всё остальное – прекрасный мир воли.

Что же объединяет узника с миром свободы? Мечты и желания. Но они недостижимы.

3-я строфа. Темница. Здесь мы опять видим «я» героя, его мир, его чувства. В этой части нет мира воли. Герой одинок, у него нет «отрады». Предложим учащимся создать словарь настроения строфы. Лексика создаёт ощущение одиночества, грусти, тяжести, безысходности: *одинок я, нет отрады, стены голые, тускло, умирающий огонь*. В первой строфе темница противопоставлена сиянию дня. И символы свободы сильные, яркие. В последней части стихотворения почти нет образов свободы. Третья строфа противопоставлена первой. И насколько сильны образы свободы вначале, настолько «давят» слова темницы. Составим таблицу текстовых антонимов: сиянье дня – умирающий огонь, черногривый конь – безответный часовой, степь – стены кругом. «Стены (множественное число) голые кругом». Круг замкнулся, замкнута дверь темницы, герой ходит по кругу и не может вырваться. И даже свет, луч не создают ощущения тепла и освещённости: свет тусклый, а огонь умирает.

Здесь появляется ещё один образ. Образ часового. Не к нему ли направлены призывы узника в начале стихотворенья «отворите, дайте». Но часовой безответен, безмолвен. Зловещую тишину и пустоту заполняет звук размеренных, выверенных, чётких

шагов. Эти шаги словно отмеряют отведённое узнику время, часы (мерный шаг, часовой). (Стихотворение написано после смерти А.С. Пушкина.). Мир за дверями темницы – это не свобода (окно в «Узнике» А.С. Пушкина). Там третий мир часового-надзирателя, мир власти, силы. Всё это делает положение узника безнадежным, свобода для него недостижима, хотя стремление к ней высоко и прекрасно.

Но несмотря на это в последней строфе есть нотки умиротворения, спокойствия. «Луч лампы» – свет веры, духовности, молитвы, а значит, и мира в душе, надежды. Фонетический строй создаёт спокойный, нежно-песенный мотив (за исключением «за дверями звучно-мерными шагами»).

Итак, путь пушкинского героя – это путь от мрака к свету, от тоски – к радости, торжеству свободы, которая кажется реальностью. А герой Лермонтова, в начале воспевая свободу, к финалу охвачен чувством безнадежности, тоски и одиночества. Мечта о прекрасной воле сталкивается у Лермонтова с жестокой реальностью, разбивается о действительность.

Литература

Василевич А.П. Исследование лексики в психологическом эксперименте. – М., 1987.

Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (опыт моделирования) // Русский язык в школе. – 2001. – № 4.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп.. – М., 1999.

Рез З.Я. Изучение лирических произведений в школе (4–7 классы). – Л., 1968.

Рождественский В. Читая Пушкина. – Л., 1962.

Секция 2.
СОВРЕМЕННАЯ РУСИСТИКА:
ПРОБЛЕМЫ
И
ПЕРСПЕКТИВЫ

Бекасова Елена Николаевна
(Россия, Оренбург; д.ф.н., доц. Оренбургского
государственного педагогического университета)
bekasova@mail.ru

А.С. Пушкин о проблемах русского литературного языка

Первый литературный язык славян, сложившийся в результате переводческой деятельности Кирилла и Мефодия и их учеников в зрелых, развитых формах, которые вырабатывались в греческом тексте оригиналов как результат более чем тысячелетнего развития, повлиял на становление всех славянских языков, но особенно на русский литературный язык.

Русский народ, как писал Н.С. Трубецкой, сумел соединить в своём языке «прошедший через горнило русского литературного языка церковнославянский словарный материал» (Трубецкой 1990, с. 111) и одновременно сохранить древнейший славянский литературный язык для религиозных нужд. Близость двух языковых стихий и особое отношение к старославянскому языку как общеславянскому достоянию и средству распространения истинной веры накладывали особый отпечаток на языковые пристрастия и формирующуюся ментальность народа, что, в свою очередь, требовало присоединения к материальному, обычному, профанному духовного, высокого, сакрального. Такое сопряжение двух близкородственных языков, обусловленное особенностью духовного развития русского народа, теснейшим образом связанного с преемством идей народного просвещения Кирилла и Мефодия, породило крайне сложную и противоречивую научную литературу, в том числе, к сожалению, имеющую определённую политическую окраску.

Практически все выдающиеся лингвисты выстраивали историю русского языка, опираясь на свой филологический опыт, лингвистические предпочтения, языковое чутьё и интуицию исследователя, ибо «поверить алгеброй гармонию» невозможно и

необходимо вдохновение Поэта, которому посвящены главы в исследованиях более чем тысячелетней истории русского литературного языка. Да и сам современный русский литературный язык начинается с имени А.С. Пушкина, которому «одному пришлось исполнить две работы, в других странах разделённые целым столетием и более, а именно: установить язык и создать литературу» (Тургенев 1934, с. 229–230).

Вдохновение Поэта, с которого начинается новый этап развития истории русского литературного языка, позволило ему создать верный абрис сложнейшей языковой судьбы.

В изложении своих взглядов на историю русского литературного языка А.С. Пушкин использует два термина – русский язык и славянорусский язык, – которые для него являются тождественными. У А.С. Пушкина не отмечены «ни церковнославянский, ни старославянский язык» (Горшков 1983, с. 8), что отражает сложившуюся ещё с Повести временных лет традицию недифференцированного восприятия языков, бытовавших на Руси, в их соединении как «нашего славянского» языка. Однако для А.С. Пушкина была несомненной та роль, которую сыграл древнейший литературно-письменный язык славян.

В своей программной статье «О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И.А. Крылова (1825 г.) А.С. Пушкин писал: «Как материал словесности язык славянорусский имеет неоспоримое превосходство перед всеми европейскими. Судьба его была чрезвычайно счастлива. В XI веке древнегреческий язык открыл ему свой лексикон, сокровищницу гармонии, даровал законы обдуманной своей грамматики, свои прекрасные обороты, величественное течение речи; словом, усыновил его, избавя таким образом от медленных усовершенствований времени. Сам по себе уже звучный и выразительный, отселе заемлет он гибкость и правильность. Простонародное наречие необходимо должно было отделяться от книжного; но впоследствии они сблизились, *и такова стихия, данная нам для сообщения наших мыслей*» (Пушкин 1994, с. 136–137).

В этом гениально кратком этюде отражается самая суть становления и развития русского литературного языка. Для А.С. Пушкина чрезвычайно важна связь русского языка через посредство старославянского языка с греческим языком, имевшим ко времени осуществления Кириллом и Мефодием переводов Библии во второй половине IX в. более чем тысячелетнюю историю своего литературного существования. В «Заметках по русской истории» А.С. Пушкин отмечает, что «греческое исповедание, отдельное от всех прочих, даёт нам особенный националь-

ный характер» (Пушкин 1994, с. 417). Проводя параллели между римско-католической верой, где духовенство во главе с папой «составляло особое общество, независимое от гражданских законов, и вечно полагало суеверные преграды просвещению», А.С. Пушкин утверждает благотворное влияние русского духовенства, «ограждённого святыней религии и всегда бывшего посредником между народом и государем: мы обязаны монахам нашей истории, следственно и просвещением» (Там же, с. 417–418). Таким образом, по А.С. Пушкину, отличия двух ветвей христианства заключались не в конфессиональных моментах («величайший духовный и политический переворот нашей планеты есть христианство» (Там же, с. 196), а в разном отношении к просвещению народа.

Следует отметить сходство взглядов А.С. Пушкина и М.В. Ломоносова, проявляющееся даже в самой манере изложения, ср.: «В древние времена, когда славенский народ не знал употребления письменно изображать свои мысли, которые тогда были тесно ограничены для неведения многих вещей и действий, учёным народам известных, тогда и язык его не мог изобиловать таким множеством речений и выражений разума, как ныне читаем. Сие богатство больше всего приобретено купно с греческим христианским законом, когда церковные книги переведены с греческого языка на славенский для славословия божия. Отменная красота, изобилие, важность и сила эллинского слова коль высоко почитаются, о том довольно свидетельствуют словесных наук любители. На нём, кроме древних Гомеров, Пиндаров, Демосфенов и других в эллинском языке героев, витийствовали великие христианския церкви учителя и творцы, возвышая древнее красноречие высокими богословскими догматами и парением усердного пения к богу. Ясно сие видеть можно вникнувшим в книги церковные на славенском языке, коль много мы от переводу Ветхого и Нового завета, поучений отеческих, духовных песней Дамаскиновых и других творцов канонов видим в славенском языке греческого изобилия и отсюда умножаем довольство российского слова, которое и собственным своим достатком велико и к приятию греческих красот посредством славенского сродно» (Ломоносов 1986, с. 198).

Учёный и Поэт единокорны в утверждении непревзойдённых качеств кирилло-мефодиевской традиции переводов, в которых достоинства литературного греческого языка и высокое философско-религиозное, нравственное содержание Книги книг в соединении с возможностями славянских языков воплотились в образцовые формы, проникнутые «высоким духом славенщины».

В видении А.С. Пушкина начала истории русского литературного языка отчётливо прослеживается мысль об «усыновлении» (а не подмене языков), которое было важно лишь для избавления исконного языка «от медленных совершенствований времени» на пути развития его литературной формы, для которой из старославянского языка «заемлет он гибкость и правильность». Следовательно, речь идёт не о разграничении «сакрального и профанного», «культурного и бытового», «правильного и неправильного, испорченного», как характеризует соотношение церковнославянского и русского языков Б.А. Успенский (Успенский 2002), а об уникальных качествах русского литературного языка.

Для А.С. Пушкина одним из таких качеств является «переимчивость и общежительность». В отличие от приоритетного в пушкинскую эпоху французского языка, «столь осторожного в своих привычках, столь пристрастного к своим преданиям, столь неприязненного к языкам, даже единоплеменным», русский язык осмысливается поэтом как «столь гибкий и мощный в своих оборотах, столь *переимчивый и общежительный* (выделено нами. – Е.Б.) в своих отношениях к чужим языкам» (Пушкин 1994, с. 405). При этом А.С. Пушкин подчёркивает, что «чуждый язык распространяется не саблею и пожарами, но собственным обилием и превосходством» (Там же, с. 137). Именно так греческий посредством старославянского «усыновил» восточнославянский язык, тогда как «владычество татар не оставило ржавчины на русском языке», «как и войны литовские, когда язык один оставался неприкосновенною собственностью несчастного нашего отечества» (Там же).

Судя по отдельным высказываниям А.С. Пушкина, отношения «отчима» и «пасынка» на протяжении почти девяти веков складывались по-разному. Их отношения, приведшие к языку «славянорусскому», выстраивались и по пути отталкивания от языка церковнославянского: «Давно ли стали мы писать языком общепонятным? Убедились ли мы, что славенский язык не есть язык русский и что мы не можем смешивать их своенравно, что если многие обороты счастливо могут быть *заимствованы* (выделено нами. – Е.Б.) из церковных книг, то из сего ещё не следует, что мы могли писать да лобжет мя лобзанием вместо целуй меня и etc.» (Там же, с. 271). Данное высказывание также однозначно свидетельствует в пользу исконной основы русского литературного языка и о том, что церковнославянский язык ограничен рамками богослужебных текстов – «церковных книг».

Для А.С. Пушкина проблема взаимоотношений двух языков тесно связана с особенностями письменной и устной форм языка,

которые не могут быть «совершенно подобными» (Пушкин 1994, с. 394). Это утверждение сопровождается удивительными для той эпохи тонкими замечаниями о специфике разговорной речи: «...не одни только местоимения сей и оный, но и причастия вообще и множество слов необходимых избегаются в разговоре... Чем богаче язык выражениями и оборотами, тем лучше для искусного писателя. Письменный язык оживляется поминутно выражениями, рождающимися в разговоре, но не должен отрываться от приобретённого в течение веков. Писать единственно языком разговорным – значит не знать языка» (Там же, с. 394).

А.С. Пушкин отстаивает своё право оживлять свои творения «коренными русскими словами», которые «не противны духу русского языка». «Бранчливые» критики его времени, «учившиеся по старым грамматикам», более всего раздражены стихами типа «*Людскую молвь и конский топ*» – недопустимо «так коверкать русский язык». Упрёки напрасны, ибо А.С. Пушкин настаивает, что *молвь* и *топ* «столь же употребительны, как *шип* вместо *шипение*, а *хлоп* вместо *хлопанье*» и «стих-то весь не мой, а взят целиком из русской сказки», а «изучение старинных песен, сказок и т.п. необходимо для совершенного знания свойств русского языка» (Там же, с. 224), так как «разговорный язык простого народа (не читающего иностранных книг и, слава Богу, не выражающего, как мы, своих мыслей на французском языке) достоин также глубочайших исследований» (Там же, с. 226). Более того, А.С. Пушкин утверждает, что «в зрелой словесности приходит время, когда умы, наскуча однообразными произведениями искусства, ограниченные кругом языка условного, избранного, обращаются к свежим вымыслам народным и странному просторечию, сначала презренному» (Там же, с. 160). Именно в такой «зрелой словесности» использует А.С. Пушкин слова *усы*, *визжать*, *вставай*, *Мазепа*, *ого*, *пора*, которые «показались критикам *низкими*, бурлацкими выражениями». На эту критику Пушкин лишь восклицает: «Как быть!». Но в дневнике записывает: «Французы доньше ещё удивляются смелости Расина, употребившего слово *rave* (помост). И Делиль гордится тем, что он употребил слово *vache* (корова). Презренна словесность, повинующаяся таковой мелочной и своенравной критике. Жалка участь поэтов (какого б достоинства они, впрочем, ни были), если они принуждены славиться подобными победами над предрассудками вкуса! Есть высшая смелость: смелость изобретения, создания, где план обширный объемлется творческою мыслию...» (Там же, с. 95).

«Соразмерность и сообразность» (Там же, с. 87) письменной и устной форм являются причинами эволюции языка, позволяющей,

с одной стороны, реализовать его «переимчивость и общежительность», а с другой – отказаться «от направления ему чуждого» и «идти *опять* *своею* (выделено нами. – Б.Е.) дорогою» (Пушкин 1994, с. 397).

Однако А.С. Пушкин понимает, что русский литературный язык нуждается в помощи, так как «учённость, политика и философия ещё по-русски не изъяснялась», «мы принуждены *создавать* обороты для изъяснения понятий самых обыкновенных, так как леность наша охотнее выражается на языке чужом, коего механические формы давно готовы и всем известны» (Там же, с. 139). И здесь определяется суть проблемы – «общее употребление французского языка и пренебрежение русского» (Там же, с. 130). К сожалению, пренебрежение русским языком стало чуть ли не национальной чертой, не говоря уже о государственной политике. Стоит при этом вспомнить предупреждение А.С. Пушкина: «Сокровищем родного слова безумно пренебрегли мы...». Вдумаемся: родное слово – сокровище, и пренебрежение им – безумство. Замена «механическими формами» чужого языка влечёт за собой изменение ментальности народа, потерю духовности и национальных ориентиров. И бремя ответственности за это А.С. Пушкин возлагает на тех, кто должен оберегать язык: «...прекрасный наш язык под пером писателей неучёных и неискусных, быстро клонится к падению. Слова искажаются. Грамматика колеблется. Орфография, сия геральдика языка, изменяется по произволу всех и каждого. В журналах наших ещё менее правописания, нежели здравого смысла» (Там же, с. 333). Отсюда и горячее приветствие А.С. Пушкиным 3-го издания Словаря Академии наук, необходимости классического образования, включающего в обязательном порядке историю языка (и церковнославянского и русского). Именно поэтому А.С. Пушкин живо интересовался разысканиями в области фольклористики, восхищался песнями Кириши Данилова, читал и конспектировал материалы представленной Академии наук рукописи найденного Изборника 1073 г., изучал язык летописей, обстоятельно доказывал подлинность «Слова о полку Игореве», выказывая при этом богатую лингвистическую эрудицию и истинное чутьё гениального писателя.

Важным в воззрениях А.С. Пушкина на историю русского литературного языка является также определение в ней роли М.В. Ломоносова, который создал «новую словесность, плод новообразованного общества» (Там же, с. 295); открыл «истинные источники нашего поэтического языка» (Там же, с. 137), воспрепятствовал «приметному искажению» русского языка от «необхо-

димого введения» в Петровскую эпоху «голландских, немецких и французских слов»; утвердил «правила общественного языка отечества», определил «законы и образцы классического красноречия» (Пушкин 1994, с. 137).

Оценивая М.В. Ломоносова «как первого нашего лирика», А.С. Пушкин указывает на то, что он всегда был более учёный, нежели поэт, но «слог его, цветущий и живописный, «заемлет главное достоинство от глубоко знания книжного славянского языка и счастливого слияния одного с языком простонародным» (Там же, с. 138). И именно поэтому «преложение псалмов и другие сильные и близкие подражания высокой поэзии священных книг суть лучшие его произведения» (Там же). В этом определении достоинств Ломоносова-поэта наличие слов «преложение» и «близкое подражание» даёт основание считать, что А.С. Пушкин пишет о разных языках – церковнославянском и русском, в котором и произошло «счастливое слияние».

В своё время А.С. Пушкин заметил, что следить за мыслями великого человека – увлекательнейшее занятие. Следить за мыслями Великого Поэта, от которого мы отсчитываем время нашего современного языка, – занятие поучительное: оно даёт возможность представить не только прошлое и настоящее языка, но и предвидеть будущее, остеречься от категоричности и «бранчливости». Удивительно, но лингвисты в той или иной степени смогли приблизиться к пониманию истоков и судеб русского литературного языка А.С. Пушкина только более чем через сто лет и, вероятно, будут открывать новое всегда, как и в его бессмертном творчестве.

Литература

Горшков А.И. Теоретические основы истории русского литературного языка. – М., 1983.

Ломоносов М.В. Избранные труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 2: История. Философия. Поэзия.

Пушкин А.С. Собр. соч.: В 5 т. – СПб., 1994. – Т. V.

Трубецкой Н.С. Общеславянский элемент в русской культуре // Вопросы языкознания. – 1990. – № 2.

Тургенев И.С. Собр. соч. – М.; Л., 1934. – Т. XII.

Успенский Б.А. История русского литературного языка. – М., 2002.

Фоминых Борис Иванович

(Россия, Москва; к.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

inbox@pushkin.edu.ru

Условно-диалогический текст романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»

Язык живёт только в диалогическом общении пользующихся им. Диалогическое общение и есть подлинная сфера жизни языка. Вся жизнь языка в любой области его употребления... пронизана диалогическими отношениями.

М.М. Бахтин

Великие пушкинские творения обладают способностью жить не только долгой жизнью, но и жизнью новой: мысль воспринимающего, его эстетическая настроенность вносят новое содержание в анализ непревзойдённых текстов, среди которых самым хрестоматийным является роман в стихах «Евгений Онегин», тщательно исследованный пушкинистами с лингвистической и литературоведческой точек зрения.

Наше обращение к этому шедевру – попытка рассмотреть поэтический текст, опираясь на композицию произведения – авторское членение художественного материала, систему действующих лиц, динамику сюжета (развитие событий, последовательность смены значимых моментов содержания). Ю.М. Лотман отмечал, что «композиция “Евгения Онегина” – образцовый пример обдуманного, геометрически законченного и отчётливого сюжетного построения... главы строятся по системе парных противопоставлений... “Онегин” диалогичен или полилогичен» (Лотман 1995, с. 75).

Действительно, диалог пронизывает весь текст произведения (его содержательный и формально-структурный уровни), стано-

вась сквозным литературным приёмом, на основе которого и строится роман: автор – Онегин; Онегин – автор; Онегин – Ленский; автор – Ленский; Онегин – Татьяна; Онегин – Зарецкий; автор – Татьяна; Татьяна – автор; Татьяна – Ольга; Татьяна – няня; Татьяна – Онегин; автор – Ольга.

Возникает лабиринт сцеплений, определяющих структурно-смысловую организацию взаимообусловленных, образующих произведение компонентов и действующих лиц. По своей сути это диалог, и потому диалогичность – один из непреложных законов текстообразования романа. По М.М. Бахтину, объёмные речевые отрезки могут вступать в диалогические смысловые отношения с другими высказываниями (Бахтин 1975, с. 141). Такие диалогические отношения – их можно назвать условно-диалогическими текстами – представляют собой явление, гораздо более широкое, чем диалогическая речь в узком смысле, понимаемая как особая форма непосредственного, контактного речевого взаимодействия двух или нескольких субъектов.

Композиционно-стилистическая организация романа позволяет выделить в нём такие условно-диалогические тексты, которые, имея все формальные признаки монолога, содержат в своей структуре отдельные значимые для реализации прагматического задания данного текста языковые сигналы ориентации на адресата.

Они отражают зеркальную композицию романа, а именно: зарождение любви Татьяны к Онегину в третьей главе и страсти Онегина к Татьяне в восьмой; две отповеди – Онегина – в начале четвёртой главы – и Татьяны – в конце восьмой. Эти высказывания отделены друг от друга во времени и пространстве, однако составляют диалогическое поле «Татьяна – Онегин; Онегин – Татьяна» (два письма, наполненные реминисценциями, и два устных ответа-реплики).

Обратимся к письмам, открывающим условные диалоги и содержащим общие коммуникативные цели (установки). По своей форме это особые нестрофические единицы, отличающиеся от четырнадцатистроичной онегинской строфы. По своему содержанию – это письма любви, объяснения, «символические отражения» (Виноградов 2000, с. 247), имеющие много общего.

1. Оба автора сознают деликатность ситуации, в которой начинается их общение, и говорят об этом в начале своих писем:

Татьяна
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать.

Онегин
Какое горькое презренье
Ваш гордый взгляд изобразит!

2. Оба вспоминают непонимание их в обществе, своё одиночество:

Татьяна
Вообрази: я здесь одна,
Никто меня не понимает...

Онегин
Чужой для всех, ничем не связан...

3. В обоих письмах говорится о муках любви:

Татьяна
Перед тобою слёзы лью,
Твоей защиты умоляю...

Онегин
И, зарыдав у ваших ног,
Излить мольбы, признанья, пени...

4. Оба подчёркивают тщетность, бесполезность спора разума и чувства, рассудка и страсти:

Татьяна
Рассудок мой изнемогает...

Онегин
Пылать – и разумом всечасно
Смирять волнение в крови...

5. Оба фатально обостряют жизненную ситуацию, вручая судьбу адресату:

Татьяна
Но так и быть! Судьбу мою
Отныне я тебе вручаю

Онегин
Но так и быть: я сам себе
Противиться не в силах боле;
...я в вашей воле
И предаюсь моей судьбе.

И всё же письма-монологи главных героев различны. Простота, безыскусность, признание «доверчивой души» – так одинаково характеризуют письмо Татьяны и автор романа и адресат. Но это касается лишь первой части, до слов «Другой!.. Нет, никому на свете Не отдала бы сердце я!». После них начинается иной стиль письма, которому удивляется автор:

Кто ей внушил и эту нежность,
И слов любезную небрежность?
Кто ей внушил умильный вздор,
Безумный сердца разговор,
И увлекательный и вредный?
Я не могу понять.

Действительно, состояние восторга, страстное увлечение героини сменяется более спокойным чувством, молитвой, сомнениями, предположениями.

И Татьяна неожиданно переходит на «ты» (на 12 «вы» – 17 «ты»):

– Я к вам пишу...
– в вашей воле...
Меня презреньем наказать...
– Вы не оставите меня...
– Но мне порукой ваша честь
И смело ей себя вверяю...

– Вообрази: я здесь одна,
Никто меня не понимает...
То воля неба: я твоя...
– Вся жизнь моя была залогом сви-
данья верного с тобой...
– Ты хранитель мой...
– Перед тобою слезы лью,
Твоей защиты умоляю...

Такой переход создаёт симметрию «вы – ты», которая имеет существенное содержательное значение. Наличие смысловой связи становится наглядным, если перевести части текста из вертикального ряда, в котором они стоят в стихотворном тексте, в линейный: «Я к вам пишу – То воля неба... Жизнь была залогом... Ты мне послан Богом; Вообрази: я здесь одна, никто меня не понимает – Но мне порукой ваша честь...».

Особенностью второй части письма является и то, что не только сама встреча с Онегиным, но и прямой супружеский союз представляется Татьяне как что-то предначертанное судьбой. И поэтому Онегин выступает в качестве активного деятеля (грамматического субъекта): «...ты мне послан Богом... ты хранитель мой... ты в сновиденьях мне являлся... Твой чудный взгляд меня томил...».

Идея предначертания объясняет и многочисленные вопросы: «Не правда ль? Я тебя слыхала...», «Не ты ли... в прозрачной темноте мелькнул...», «Не ты ль... Слова надежды мне шепнул?» Большинство из них риторические, но доля сомнения в них очевидна, что отражается и в альтернативном вопросе: «Кто ты, мой ангел ли хранитель, Или коварный искуситель...»

Эта часть письма имеет явно элегическое звучание, которое усилено многократным повторением глагольных рифм: *-аю* (умоляю, вручаю, замираю, вверяю), *-ался* (являлся, раздавался), *-ала* (слыхала, помогала, услаждала). В классической пушкинской рифме существует тенденция к их звуковой адекватности, начиная от ударного слога и далее вправо. На рифмующееся слово в большинстве случаев падает словесное ударение. Такие слова участвуют в эстетической организации текста, в котором присутствует система вертикальных связей рифменных отношений (Черемисина 1981, с. 86), создающих своеобразный информативный рифменный контекст: *мелькнул – шепнул, к изголовью – с любовью, хранитель – искуситель...* Вспоминаются слова Н.В. Гоголя: «Какая точность во всяком слове! Какая значительность всякого выражения! Как всё округлено, окончено и замкнуто!» (курсив наш. – Б.Ф.) (Гоголь 1951, с. 383).

Проповедью-наставлением является ответная реплика-монолог Онегина: «В благом пылу нравоченья Читал когда-то наставленья...», «И нынче – Боже! – стынет кровь, Как только вспомню взгляд холодный И эту проповедь...». На это указывают и предваряющие устный ответ авторские слова: «...Прямо перед ней, Блестящая взорами, Евгений Стоит подобно грозной тени, И, как огнём обожжена, остановилась она».

В лингвопрагматическом смысле письмо достигло цели – оно было понято и вызвало сочувствие адресата: «Но, получив посланье Тани, Онегин живо тронут был...», однако не дало ожидаемого результата. Заметим, что то же самое происходит и с письмом Онегина: оно понято, прочувствовано, но остаётся без того ответа, на который рассчитывал адресант. Отрицательность объединяет устные ответы и Онегина и Татьяны. Татьяна выслушала проповедь Онегина (молча!), но слушающим эту проповедь был и сам Онегин, говорящий, сознательно уходящий от диалога, упивающийся собственным монологом. Он занимает позицию слушающего – слушающего самого себя. И поэтому его монолог построен по правилам ораторского искусства, с использованием собственно-риторических приёмов:

- Вступление: «Мне ваша искренность мила...»
- Главная тема – возможность брака. Мысль выражена периодической формой речи: «Когда бы жизнь домашним кругом...»;
- Отказ от этого в силу личных причин: «Но я не создан для блаженства...»;
- Подкрепление своей аргументации общими положениями: «Что может быть на свете хуже Семьи, где бедная жена...»;
- Возвращение к исходной теме, допускающей компромиссную альтернативу: «Полюбите вы снова, но...».
- Заключение – нравственное назидание: «Учитесь властвовать собою; Не всякий вас, как я поймёт; К беде неопытность ведёт».

Эти заключительные слова становятся доминантой, вступающей в вертикальные связи с предшествующим текстом:

- 1) Вы ко мне писали.
Не отпирайтесь. Я прочёл
Души доверчивой признанья,
Любви невинной излишня...
- 2) Судите ж вы, какие розы
Нам заготовит Гименей
И, может быть, на много дней.

3) И того ль искали
Вы чистой, пламенной душой,
Когда с такою простотой,
С таким умом ко мне писали?
Ужели жребий вам такой
Назначен строгою судьбой?

В этом монологе-ответе присутствует мотив собственного разоблачения, что, казалось бы, с проповедью несовместимо, но зато совместимо с общим представлением о Евгении, о чём, вероятно, свидетельствует необычность эпиграфа к роману: «Проникнутый тщеславием, он обладал сверх того ещё особенной гордостью, которая побуждает признаваться с одинаковым равнодушием в своих как добрых, так и дурных поступках – следствие чувства превосходства, быть может, мнимого».

Второй условно-диалогический текст: письмо Онегина – устный ответ Татьяны. Несмотря на отмеченные общие места (мотивы, формулировки) писем, письмо Онегина существенно отличается от письма Татьяны. Татьяна знает, чего хочет, и говорит об этом прямо («То воля неба: я твоя»), а Онегин этого не знает («Чего хочу? С какою целью Открою душу я свою?»). Поэтому в его письме очевидна незаконченность, смена настроения, что отражается в ритмико-синтаксическом строении стиха: на 60 строк письма Онегина приходится 13 переносов – интонационно-фразовое членение с метрическим, ср.: «...вас оскорбит Печальной тайны объясненье», «...для вас Тащусь повсюду наудачу...», «Когда б вы знали, как ужасно Томиться жаждою любви...». Один перенос приходится на 4–5 строк (а в письме Татьяны 1 на 10). Такое соотношение способно придавать дополнительную семантику стихотворной строке. Специфическое соотношение оказывается следствием актуализации поэтической формы, а «внутри» этой формы – смысла, и поэтическая форма становится «изобразительно-выразительной».

Не спрашивая о чувствах Татьяны, Онегин говорит о ней как о прямом или косвенном объекте: «...видеть вас... внимать вам... пред вами замирать...».

Впечатление обобщённости предмета страсти усиливается высокой частотностью такой глагольной формы, как инфинитив – 17 форм! Текст письма построен на противопоставлении двух представлений о счастье, причём фактически аргументов в пользу того или другого нет. Сам синтаксический изобразительный инфинитивный ряд (видеть, следовать, ловить, внимать, понимать...) синкретичен: он неявно, но содержит доводы, отрицающие

ошибочное мнение Онегина о счастье (даже не о счастье, а о его замене), и одновременно перечисляет те ситуации, которые могут дать счастье – блаженство.

Нельзя не отметить синтаксического своеобразия части текста с инфинитивами: её можно квалифицировать как двусоставное предложение с однородными инфинитивами – подлежащими со сказуемым «...вот блаженство!». Но каждый распространённый инфинитив, передающий особую ситуацию, может восприниматься и как инфинитивное предложение, что подтверждается пунктуацией – точкой после трёх инфинитивных конструкций и многоточия вместо ожидаемого тире. Поэтому заключительная часть «...вот блаженство!» сближается с номинативными постпозитивными качественно-оценочными предложениями.

Письмо Онегина, названное им «смиренной мольбой», на самом деле весьма эгоцентрично («Когда б вы знали, как ужасно Томиться жаждою любви...») в отличие от альтруистического письма Татьяны («Хоть вам и рады простодушно»). Эгоистичность Онегина, его нетерпение звучат в словах: «Я знаю: век уж мой измерен; Но чтоб продлилась жизнь моя, Я утром должен быть уверен, Что с вами днём увижусь я...» Герой словно стремится опередить время, и Пушкин (ломаая привычные представления) допускает лексико-семантический сдвиг утром – днём (вечером!). Вместо тривиального противопоставления вводится такой контекст, при котором читатель отмечает нереализованное, но подразумеваемое узуальное противопоставление, на фоне которого и возможен такой эффект.

И в этом тексте можно выделить ключевую замыкающую конструкцию, которая является афористической сентенцией: «Всё решено: я в вашей воле И предаюсь моей судьбе», имеющей многообразные связи по вертикали.

1) Чего хочу? С какую целью
Открою душу вам свою?
Какому злобному веселью,
Быть может, повод подаю!

2) Я думал: вольность и покой
Замена счастьем. Боже мой!
Как я ошибся. Как наказан.

3) Нет, поминутно видеть вас,
Повсюду следовать за вами,
Улыбку уст, движенье глаз
Ловить влюблёнными глазами.

4) Когда б вы знали, как ужасно
Томиться жаждою любви,
Пылать – и разумом всечасно
Смирять волнение в крови.

Устное высказывание-ответ Татьяны на письмо Онегина начинается с долгого молчания, когда к её ногам «упал Евгений». И первые же слова определяют характер встречи: «Довольно; встаньте. Я должна вам объясниться откровенно». Это слова уже не Тани, не Татьяны, а Татьяны Дмитриевны, чѐм и определяется строй её речи; зерном же её отповеди становится мысль о том, что к прошлому нет возврата. А это находит отражение в обилии восклицательных предложений, вводных и вставных конструкций, в частотности, задаваемых героиней вопросов, животрепещущих, риторических: «Что в вашем сердце я нашла?», «Что ж ныне Меня преследуете вы?», «Зачем у вас я на примете?», «Как с вашим сердцем и умом Быть чувства мелкого рабом?»... Интересно, что в текстах Татьяны находим двадцать два вопроса, а Онегина – четыре.

Известно, что текст-рассуждение в поэтической речи характеризуется большим количеством вопросов к самому себе и другим, поисками ответов на них. Вопросы позволяют показать не результат раздумий, а сам ход размышлений, кризис сложной мыслительной деятельности, обычно эмоциональный.

Эмоциональность речи приводит и к обилию переносов – их двадцать один: «Вам была не новость Смиренной девочки любовь?», «Но вас Я не виню», «Но судьба моя Уж решена».

Безусловно, доминантой данного текста, апофеозом смирения является двустигийе «Но я другому отдана; Я буду век ему верна», которое имеет вертикальные связи: «А счастье было так возможно, Так близко!», «Вы должны, Я вас прошу, меня оставить...». Эта доминанта соотносится с доминантой письма Татьяны: «Но мне порукой ваша честь, И смело ей себя вверяю». «Она осталась верна своей любви. И ещё более – верной тому, что считала своим нравственным долгом. Сокровенная внутренняя жизнь женщины в её развитии, раздвоении, внутренняя борьба и нравственная победа никогда ещё в литературе не были представлены так ясно» (Чичерин 1968, с. 122).

Таким образом, в диалогах определилась суть конфликта героев – выявление невозвратно утерянной возможности счастья. Пушкинское повествование объясняет сюжетную незавершённость произведения, которая выявила основное в романе – незавершённую завершённость судеб героев, крушение их надежд, но не идеалов.

Литература

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1975.
- Виноградов В.В.* Язык Пушкина. – М., 2000.
- Гоголь Н.В.* В чём же наконец существо русской поэзии и в чём её особенности // Полн. собр. соч. – М., 1951. – Т. VIII.
- Лотман Ю.М.* Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий. – СПб., 1995.
- Пушкин А.С.* Собр. соч.: В 10 т. – М., 1964. – Т. V.
- Черемисина Н.В.* Вопросы эстетики русской художественной речи. – Киев, 1984.
- Чичерин А.В.* Идеи и стиль. – М., 1968.

Ерёмин Александр Николаевич

*(Россия, Калуга; д.ф.н., доц. Калужского
государственного университета им. К.Э. Циолковского)
ereminali@kaluga.ru*

Метонимия в текстах А.С. Пушкина и И. Бродского

Интерес к метонимии в текстах названных поэтов не случаен: А.С. Пушкин стоял у истоков русского литературного языка в обоих его значениях: «литературного стандарта» и «художественного канона».

И. Бродский, с одной стороны, следует традиции, с другой, создаёт новые художественные формы, не всегда совпадающие с пушкинскими. Очевидно, что новых моделей метонимического переноса И. Бродский создать не мог, однако наполнить их новым содержанием, новыми образами, ему, безусловно, удалось.

Лингвисты так определяют метонимию: «Метонимия (от греч. *metōnymia*, букв. – перенаименование) – троп или фигура речи, перенос имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности... Основой метонимии служат пространственные, событийные, ситуативные, семантические, синтаксические и логические отношения между самыми различными категориями объектов... Метонимия служит сокращению, сжатию речи. В ней взаимодействуют мыслительные (ассоциативные) и языковые (словообразовательные, синтаксические) механизмы» (Арутюнова 1997, с. 236).

«Метонимия (греч. *metōnymia* – «перенаименование») – перенос названия с одного предмета (явления, действия) на другой на основе смежности. В основе метонимии пространственные, временные, ситуативные, логические и другие отношения» (Краткий справочник... 1991, с. 23).

О лексической метонимии интересный материал представлен в ряде работ (Падучева 2004; Королева 2002 и др.).

Филологи-лингвисты пишут, как правило, о языковой или речевой (дискурсивной) метонимии – лексическом явлении.

Филологи-литераторы понимают метонимию более широко – в отношении к словам или фрагментам текста, формирующим образ.

«Лермонтовский «парус одинокой» истолковывают и как метонимию (некто в лодке – парус), и как синекдоху (парус – часть судна), и как метафору (человек в море житейском)» (Литературная энциклопедия... 2003, с. 1101). М.Л. Гаспаров, анализируя творчество В.В. Маяковского и Б. Пастернака, приводит многочисленные примеры как лексической, так и текстовой метонимии (Гаспаров 1995, с. 384 и след.).

Кажется, наиболее широко метонимию в отношении художественного текста рассматривал Р. Якобсон. Он пишет: «Его (Пастернака) лиризм, в прозе или в поэзии, пронизан метонимическим принципом, в центре которого ассоциации по смежности» (Якобсон 1987, с. 329).

Для Р. Якобсона метонимия – это смежность образов, созданных словами или более протяжёнными языковыми средствами. Отметим, что подход Р. Якобсона наиболее продуктивен для описания поэтического дискурса, так как именно такой подход позволяет глубже осмыслить художественные особенности текста.

Общая таблица метонимических смещений образов в художественном тексте может выглядеть так:

1. *Общезыковая лексическая метонимия*, порождающая общеизвестные лексические значения.

2. *Дискурсивная лексическая метонимия* (нередко синкретичная с прямым или вторичным значением), порождающая индивидуально-авторские метонимии, как правило, по общезыковым метонимическим моделям.

3. *Дискурсивная сверхсловная метонимия*, устанавливающая текстовые ассоциации по смежности.

Общий тезис нашей работы таков: для А.С. Пушкина характерен первый тип: лексическая общезыковая метонимия самых разных типов, в чистом виде или модифицированная конкретным контекстом. Использует А.С. Пушкин и метонимические символы-поэтизмы (*небо, небеса, гроб, Вакх*).

И. Бродский широко использует второй и третий типы метонимии, хотя, естественно, у него немало примеров первого типа.

Метонимии в текстах А.С. Пушкина в целом прозрачны и не требуют значительных усилий для понимания. Это метонимии как неактантные, так и актантные. При этом актантные метони-

мии мы выделяем и у конкретных имён: здесь они обратнопавленные: имя-актант – метонимия к нему обозначает типичное для актанта действие.

Приведём примеры из поэтических текстов А.С. Пушкина:

– Вот здесь под дубом наклонённым С *Горацем* и *Лафонтеном* В приятных погружён мечтах (Послание к Юдину): автор – произведение.

– Ликует *Киев* (Руслан и Людмила): город – жители.

– Привычной думою стремится К Людмиле, *радости* своей (Руслан и Людмила): психическое состояние – тот, кто является причиной такого состояния (следствие – причина).

– Любви безумством и волненьем Наказан был бы он; а ты Была всегда б опроверженьем Его *печальной* клеветы (Ответ А.И. Готовцевой): исполненный печали – вызывающий печаль.

– Ты там на шумных вечерах Увидишь важное *безделье*, *Жеманство* в тонких кружевах, И *глупость* в золотых очках, И тяжкой *знатности* веселье, И *скуку* с картами в руках (Всеволожскому): свойство – носитель свойства.

– Хочу воспеть Свободу миру, На тронах поразить *порок* (Вольность): нравственная ущербность как свойство – носитель свойства.

– Нас каждый день опала ожидает, *Тюрьма*, *Сибирь*, *клобук* иль *кандалы* (Борис Годунов): учреждение, территория, одежда, орудие наказания – действия, которые предполагаются данными существительными.

Конкретных видов метонимического переноса в текстах А.С. Пушкина множество.

Приведём без комментариев несколько кратких контекстов, включающих лексическую метонимию у А.С. Пушкина:

– Всё ново будет мне... вечерний *барабан*, гром пушки, визг ядра (Война).

– Друзей поссорить молодых, И на *барьер* поставить их (Евгений Онегин).

– И за столом у них гостям Носили *блюда* по чинам (Евгений Онегин).

– Трепещет *бранью* грудь моя (Послание к Юдину).

– Только *версты* полосаты попадают одне (Зимняя дорога).

– Любви все *возрасты* покорны (Евгений Онегин).

– В нём правду древнего *Востока* Лукавый *Запад* омрачил (Стамбул гяуры нынче славят).

– Не только первый пух ланит Да русы кудри молодые... В воображеньи *красоты* влагают страстные мечты (Полтава).

Примеры метонимий – поэтических символов:

– То воля *неба*: я твоя... (Евгений Онегин): *Небо* – ‘провидение, Бог’.

– Нет, никогда среди пылких дней Кипящей младости моей Я не желал с таким мученьем Лобзать уста младых *Армид* (Евгений Онегин): *Армиды* – ‘героини итальянского поэта Торквато Тассо – волшебницы, соблазнительницы’.

– И всяк зевает да живёт – и всех нас *гроб*, зевая, ждёт... (Сцена из Фауста): *Гроб* – ‘символ смерти’.

Метонимия в текстах И. Бродского:

– Впрочем, спешка *глупа* и *греховна* (Прощайте, мадмуазель Вероника). Общеязыковая модель метонимии: имеющий свойство – обнаруживающий свойство.

– Молчит орудие на полубаке. В голове моей только *деньги* (Речь о пролитом молоке). Общеязыковая модель метонимии: предмет – действия, детерминированные этим предметом.

– Там, наливая чай, *ломают* зуб о пряник (Пятая годовщина (4 июня 1977)). Общеязыковая модель метонимического переноса: разрушать что-л. при помощи инструмента – разрушать вследствие этого сам инструмент.

– Я вырос в тех краях. Я говорил «закурим» их лучшему певцу. Был *содержимым* тюрем (Пятая годовщина (4 июня 1977)). Авторское наполнение общеязыковой модели переноса: вместилище – человек, заполняющий это вместилище.

– Я вообще отношусь с недоверьем к ближним. Оскорбляю кухню *желудком* лишним (Речь о пролитом молоке). Авторское наполнение общеязыковой модели переноса: часть тела человека – человек.

– Мне нечего сказать ни *греку*, ни *варягу* (Пятая годовщина (4 июня 1977)). Авторское наполнение общеязыковой модели переноса: представитель культуры – исторически сложившийся тип культуры.

– ...И сам теряя очертанья, недосыгаем для *бинокля*, *воспоминаний*, *жандарма* или *рубля* (Назидание). Авторское наполнение общеязыковой обратнаправленной метонимии: объект – действия, предполагаемые этим объектом.

– ...а я опять задумчиво бреду с допроса на допрос по коридору в ту дальнюю страну, где больше нет ни *января*, ни *февраля*, ни *марта* (Сонет). Авторское наполнение модели переноса: названия конкретных месяцев – понятие о времени как таковом. Аналогично: *Февраль* всегда идёт за *январём*. А дальше *март* (С грустью и нежностью).

Метонимией может быть пронизано всё стихотворение:

– В деревне Бог живёт не по углам, как думают насмешники, а всюду. Он *освящает* кровлю и посуду и честно *делит* двери по полам, В деревне он в избытке, В чугуне он *варит* по субботам чечевицу... Он изгороди *ставит*, *выдаёт* девицу за лесничего и, в шутку, *устраивает* вечный *недолёт* объездчику, стреляющему в утку (***)В деревне Бог живёт...). Авторское наполнение модели метонимического переноса: действия человека как следствие воли господней (модель: причина – следствие).

– Вот она, наша маленькая Валгалла, наше сильно запущенное имение во времени, с горсткой ревизских душ, с угожьями, где отточенному *серпу*, пожалуй, особенно не разгуляться (Примечание к прогнозам погоды). Прямое и метонимическое значения: серп как сельхозорудие; серп как символ коммунистического социального строя в Советском Союзе.

– Шум ливня воскрешает по углам *салют* мимозы, гаснувшей в пыли (***)Шум ливня воскрешает по углам...). Метонимическое значение ‘сильный запах’ метафорически подано как салют. Совмещение метафоры и метонимии.

– Больничная аллея. Ночь. Сугроб. Гудит *ольха*, *со звёздами сражаясь*. Метафорическое и метонимическое осмысление ситуации: колеблемые ветром контуры веток на фоне звёзд кажутся сражающимися с ними.

Интересным метонимическим приёмом является перенос обозначений прецедентных событий советского периода на обозначение времени 2-й половины XX в.:

– Жизнь начинается заново именно так – с *картин извержения вулкана*, *шлюпки*, *попавшей в бурю* (Новая жизнь). Кто из учившихся в советское время не помнит репродукций картин К. Брюллова «Последний день Помпеи», И. Айвазовского «Девятый вал» в школьных учебниках?

Метонимически могут меняться местами фон и фигура (о понятии фон и фигура см.: Talmy 1978):

– Автомобили катятся по булыжной мостовой, точно *вода по рыбам* Гудзона (Жизнь в рассеянном свете).

Аналогично: ощущение того, что ночной кораблик негасимый из Александровского сада *плывёт*, даётся на фоне движения: дождя, снега или при взгляде идущего человека. При этом наблюдателю движущимся кажется именно этот «кораблик»:

– *Плывёт* в тоске необъяснимой среди кирпичного надсада ночной кораблик негасимый из Александровского сада... (Рождественский романс). Объяснение слова *плывёт* только как метафоры недостаточно: здесь важны и характер движения, и то, чем это обусловлено.

Как совмещение общеязыковой метафоры и метонимии можно объяснить значение слова *уснуть* в разных его формах в следующем тексте:

– Джон Донн уснул, *уснуло всё* вокруг. *Уснули* стены, пол, постель, картины... И берег меловой *уснул* над морем... Геенна *спит*, и Рай прекрасный *спит* (Большая элегия Джону Донну). Джон Донн является творцом бытия вокруг него: когда засыпает он, то это по смежности распространяется и на весь окружающий его мир. Метонимическая модель переноса: состояние человека (причина) – как следствие: аналогичное состояние мира.

Смещение восприятия качества одного объекта может распространяться на ситуативно смежные с ним другие:

– *Смерть* уже в каждом слове, в стебле, обвившем жердь. *Смерть* в залитанной крови, в каждой корове *смерть*... (Холмы). Модель переноса: смерть как прекращение жизни (причина) – ощущение того, что прекращение жизни начинает присутствовать и в ещё живом объекте, соприкоснувшимся с мёртвым (следствие).

– Мы остаёмся смятым *окурком*, *плевком*, в тени под скамьёй, куда угол проникнуть лучу не даст, и слежимся в обнимку с грязью, считая дни, в перегонной, в осадок, в культурный пласт (***)Только пепел знает...). Модель переноса: артефакт – культурный пласт земли, свидетельствующий о существовании жизни в прошлом (причина – следствие).

– Изучать философию следует, в лучшем случае, после пятидесяти... В противном случае, нравственные законы пахнут *отцовским ремнём* или же *переводом с немецкого* (Выступление в Сорбонне). Модель переноса: артефакты – культурные феномены, отягченные воздействием (в том числе, потенциальным) этих артефактов на человека.

Р.И. Розина отметит частые метонимии И. Бродского, построенные по модели: «причина – следствие». Это подтверждают и наши наблюдения (Розина 2010, с. 131). Здесь же автор замечает, что модель переноса: «следствие – причина... у Бродского не представлена».

Наверное, с этим полностью согласиться нельзя. Ср. следующий пример:

– *Некогда стройное ног строение* мучает зрение (1972 год). Модель переноса: следствие – причина. Мучает как раз «нестройное ног строение» (следствие), отсылая к «стройному ног строению» (причина).

Интересен пример метонимического осмысления глагола *смеркаться* в следующем контексте:

– ...Там *смеркается* раньше от лампочки в коридоре (Из Альберта Эйнштейна). Лампочка в тюрьме свидетельствует о вечернем времени, во многом независимо от обычного течения времени. Глагол *смеркается* указывает среди прочего на следствие – ‘ощущение вечера’, возникшее у заключённого при виде горящей лампочки. Модель переноса: следствие – причина.

Отметим, что понятия «причина», «следствие» в процессе развития вторичных значений у И. Бродского могут меняться местами. Например:

– Мы жили в городе цвета окаменевшей водки, электричество поступало издалека, с болот... Одежда была *неуклюжей*, что выдавало близость Арктики (***)Мы жили в городе цвета окаменевшей водки...).

В толковом словаре русского языка даётся следующее определение слова *неуклюжий*: Неловкий в движениях, неповоротливый, нескладный (Шведова 2008).

С одной стороны, у слова *неуклюжий* можно выделить модель метонимического переноса: имеющий свойство – выражающий свойство (*неуклюжие* движения): причинно-следственные отношения.

С другой: каузирующий свойство (бывшее метонимическое значение следствия стало причиной) – получивший свойство. Ср.:

1. *Неуклюжий* человек (по природе) – прямое значение.
2. *Неуклюжие* движения (вследствие неуклюжести человека) – метонимическое значение: причина – следствие.
3. *Неуклюжая* одежда – метонимическое значение: каузирующий свойство – получивший свойство: причина (бывшее следствие) – следствие.

Метонимические переносы у И. Бродского могут осмысливаться как символы, но это иные символы, нежели у А.С. Пушкина. Ср.:

– Два всадника скачут в пространстве ночном, кустарник распался в тумане речном, то дальше, то ближе, за *юной тоской*, несётся в тумане *прекрасный покой* (***)Под вечер он видит...). Модель переноса: состояние человека – метонимический символ бытия или небытия человека.

Во многом аналогично:

– От *чёрной печали* до *твёрдой судьбы*, от *шума вначале* до *ясной трубы*, от *лирики друга* до *счастья врага* на свете прекрасном всего два шага (Там же).

Сопоставьте сходные метафоры-символы у А.С. Пушкина (хотя и не без смежного параллелизма):

– *С утра* садимся мы в телегу; Мы рады голову сломать... Но в *полдень* нет уж той отваги... Под *вечер* мы привыкли к ней И, дремля, едем до ночлега (Телега жизни).

Любопытны у И. Бродского ассоциации по смежности, построенные по модели: значение слова – его прецедентный контр-аналог:

– *Смерть* это то, что бывает с другими (Памяти Т.Б.).

– *Старость* – это и есть вторая жизнь (***)Кончится лето).

В поэзии И. Бродского ассоциации по смежности вызывают инверсионные трансформации фрагментов текста (инверсия причинно-следственных отношений):

– Она сидит у окна, завернувшись в шаль, *пока существует взгляд, существует даль* (Храм Мельпомены).

– Там *эпидемия насморка, так как цветы не пахнут* (Из Альберта Эйнштейна).

Таким образом, метонимия в текстах И. Бродского в сравнении с метонимией А.С. Пушкина расширяет свои границы: она не только лексическая, но и текстовая, сверхсловная: метонимия как «ассоциации по смежности». Метонимия у И. Бродского нередко синкретична с прямыми или метафорическими значениями.

И. Бродский расширяет возможности метонимических моделей в выстраивании художественных образов.

Литература

Арутюнова Н.Д. Метонимия // Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997.
Гаспаров М.Л. Владимир Маяковский // Очерки языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. – М., 1995.

Королёва О.Э. Метонимия как тип значения: семантическая характеристика и сферы употребления. – Обнинск, 2002.

Краткий справочник по современному русскому языку / Сост. Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант. – М., 1991.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2003.

Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М., 2004 (Studia philologica).

Розина Р.И. Семантическая деривация в аспекте нормы // Современный русский язык: Система – норма – узус. – М., 2010 (Studia philologica).

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 2008.

Якобсон Р. Заметки о прозе поэта Пастернака // Якобсон Р. Работы по поэтике / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. – М., 1987.

Talmy L. Figure and ground in complex sentences // Greenberg et al. (eds), Universals of human language. – Stanford, 1978. – Vol. 4.

Одекова Феруза Резвановна

*(Россия, Ставрополь; аспирант Ставропольского
государственного университета)*

feruzaodekova1@rambler.ru

Язык и его понимание в метапоэтике Н.В. Гоголя

Так как литература – «искусство средствами языка, то есть это одновременно язык и искусство, одна из центральных проблем метапоэтики как энциклопедического дискурса – язык. В контексте метапоэтики язык как термин и концептуальное понятие – явление многомерное и сложное» (Штайн, Петренко 2008, с. 15). Особый интерес здесь представляет то, как художники слова определяют роль языка в жизни человека и в своём творчестве или творчестве собратьев по перу. По справедливому замечанию К.Э. Штайн, «здесь объектом писательской рефлексии становится природный русский язык и язык литературы, то есть первичный язык-объект» (Там же, с. 17). Отсюда одним из направлений метапоэтического исследования является изучение познавательных интенций художника, транслированных в процесс языкового творчества. Метапоэтика русского языка «формировалась в дискурсивном пространстве общей русской метапоэтики и разрабатывалась поэтами, которые формировали и науку о языке, и науку о поэзии, и саму поэзию во многом на научной основе. В первую очередь, здесь следует назвать выдающегося энциклопедиста М.В. Ломоносова, а также В.К. Третьяковского, Г.Р. Державина, А.С. Пушкина и других» (Там же, с. 21).

Среди художников слова, интересовавшихся языком и уделявших ему большое внимание, следует назвать и Н.В. Гоголя. «Недаром, называя ряд имён русских классиков, у которых следует учиться литературной технике и языку, М. Горький указал на имя Гоголя» (Гринкова 1952, с. 7). Литературные занятия были страстью Н.В. Гоголя. «Слово в эту эпоху вообще было какою-то

новостью, к которой не успели приглядеться. Самый процесс применения его, как орудия, к выражению понятий, чувств и мыслей казался тогда восхитительно забавою» (Кулиш 1908, с. 19). Языку и его роли в художественном творчестве Н.В. Гоголь придавал первостепенное значение. При этом особое внимание уделял тому, какое влияние оказало творчество писателя на развитие общенародного языка. Это ярко выражено в его отзывах о А.С. Пушкине: «При имени Пушкина тотчас осеняет мысль о русском национальном поэте. В самом деле, никто из поэтов наших не выше его и не может более назваться национальным: это право решительно принадлежит ему. В нём, как будто лексиконе, заключалось всё богатство, сила и гибкость нашего языка. Он более всех, он далее раздвинул ему границы и более показал всё его пространство. Пушкин есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа: это русский человек в его развитии, в каком он, может быть, явится через двести лет. В нём русская природа, русская душа, русский язык, русский характер отразились в такой же чистоте, в такой очищенной красоте, в какой отражается ландшафт на выпуклой поверхности оптического стекла» (Гоголь 1949–1952, т. 3, с. 730).

Почти с первых же литературных шагов Гоголь «выступил смелым новатором, писателем, который пришёл в литературу с новым и дотоле не слыханным *своим* словом <...> Гоголь стремительно двигал дальше русскую литературу, но двигал её по тому столбовому, магистральному пути, на который она поставлена Пушкиным» (Благой 1954, с. 5). В первой из своих ранних заметок А.С. Пушкин, борясь против подражания чужеземным литературным образцам и ратуя за создание самобытной литературы, восклицал: «Есть у нас свой язык, смелее! – обычаи, история, песни, сказки и проч.» (Пушкин 1949, с. 192). На эту широкую дорогу национально-самобытного творчества, на которую сам А.С. Пушкин попытался стать в первом же своём крупном произведении – поэме «Руслан и Людмила», следом за ним «встаёт и Гоголь, начиная почти сейчас же после уничтожения осуждённой им самой поэмы из немецкой жизни создавать «Вечера...» (Благой 1954, с. 8). Н.В. Гоголь вслед за А.С. Пушкиным считал творцом и носителем языка народ.

Представим метапоэтические данные Н.В. Гоголя о языке как научный вклад в теорию языка и творчества, а именно: богатство и выразительность русского языка; язык и литература; ответственность писателя в обращении со словом на своём поприще; самобытные, национальные основы литературного языка и отрицание иноязычных слов; чистота языка, за ясность и точность

выражения; отрицание «языкового жаргона»; язык и слог братьев по перу; проблемы перевода.

В данной структуре отражается многоаспектное описание языка Н.В. Гоголем, представленное в метапоэтическом дискурсе. Данная схема членится на две важные части, связанные с рассмотрением Н.В. Гоголем русского языка (общие вопросы) и языка художественной литературы, связи литературы и языка. Мы видим, что писатель с большим восторгом и любовью относился к языку, отмечал величие и мощь, красочность и многогранность, меткость русского слова, призывал собирать и изучать его сокровища: «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; всё зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название ещё драгоценней самой вещи. Да если только уберёшь такими словами стих свой – целиком унесёшь читателя в минувшее» (Гоголь 2007, с. 86).

Он боролся за национально-самобытные основы литературного языка, за его демократизацию, за творческое обогащение и развитие лучших достижений речевой культуры народа, за использование всех богатств общенародного языка, его ярких самобытных средств и приёмов выражения: «Наконец, сам необыкновенный язык наш есть ещё тайна. В нём все тоны и оттенки, все переходы звуков от самых твёрдых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой, как жизнь, обогащаться ежеминутно, почерпая, с одной стороны, высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны – выбирая на выбор меткие названия из бесчисленных своих наречий, рассыпанных по нашим провинциям, имея возможность, таким образом, в одной и той же речи восходить до высоты, не доступной никакому другому языку, и опускаться до простоты, осязаемую непонятливейшего человека, – язык, который сам по себе уже поэт и который недаром был на время позабыт нашим лучшим обществом; нужно было, чтобы выболтали мы на чужеземных наречьях всю дрянь, какая ни пристала к нам вместе с чужеземным образованием, чтобы все те неясные звуки, неточные названия вещей – дети мыслей невыяснившихся и сбивчивых, которые потемняют языки, – не посмели бы помрачить младенческой ясности нашего языка и возвратились бы мы к нему уже готовые мыслить и жить своим умом, а не чужеземным» (Гоголь 1949–1952, т. 8, с. 408–409).

Н.В. Гоголь рассматривал русский язык как один из самых существенных признаков русской нации, подчёркивал необыкновенность и исключительность русского языка, неоднократно повторял то, что русский язык не такой, как многие языки, особо

выделяется среди других языков: «Сердцеведением и мудрым познанием жизни отзовется слово британца; лёгким щёголем блеснёт и разлетится недолговечное слово француза; затейливо придумает своё, не всякому доступное, умно-худощавое слово немец; но нет слова, которое было бы так замашисто, бойко так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как метко сказанное русское слово» (Гоголь 1949–1952, т. 6, с. 108–109). Эту одушевлённую, горячую характеристику русского слова с полным правом можно и должно применить к художественному слову самого Гоголя. В.В. Виноградов отмечал: «Пользуясь выражениями самого Гоголя, скажем, что ни у кого из великих русских писателей предшествующего периода не достигала до такой полноты русская речь. Тут заключились все её извороты и обороты во всех изменениях» (Виноградов 1970, с. 52). Д.Н. Овсяннико-Куликовский о роли слова в творческом процессе писал: «Язык изобилует художественными элементами, и обычные понятия преобразуются в художественные образы не иначе, как через посредство слова» (Овсяннико-Куликовский 1989, с. 90).

Н.В. Гоголь определяет русский язык как тайну, как нечто неразгаданное, ещё не до конца познанное. Именно своим изречением «живой как жизнь» писатель даёт начало размышлению и разработке этой проблемы как проблемы витальности языка целому ряду учёных и художников слова. Так, блестящий труд В.И. Даля так и называется – «Толковый словарь **живого** великорусского **языка**». А.А. Потебня, один из последователей В. фон Гумбольдта в отечественном языкознании, выдвигает взгляд на язык как на живую, непрекращающуюся деятельность. Позднее взгляды А.А. Потебни были развиты теоретиками символизма и русскими философами. Символисты отстаивали идею «живого языка» и «живой речи». Так, А. Белый отмечал, что язык и культура – это живые развивающиеся процессы. Язык – это живая материя, находящаяся в постоянном развитии и движении, это вечная деятельность. «Язык не есть нечто готовое и обозримое в целом; он вечно создаётся» (Белый 1910, с. 574). По П.А. Флоренскому, «в языке всё живёт, всё движется; действительно в языке – только мгновенное возникновение, мгновенное действие духа...» (Флоренский 2008, с. 132). Особую роль в понимании языка и его жизни играет статья Вяч. Иванова «Наш язык». Вяч. Иванов отмечает: «Достойны удивления богатство этого языка, гибкость, величавость, благозвучие, его звуковая и ритмическая пластика, его прямая, многоместительная, меткая, мощная краткость и художественная выразительность, его свобода в сочетании и распо-

ложении слов, его многострунность в ладе и строе речи, отражающей неуловимые оттенки душевности. Не менее, чем формы целостного организма, достойны удивления ткани, его образующие...» (Иванов 1995, с. 3).

У К.И. Чуковского работа так и называется – «Живой как жизнь (Разговор о русском языке)». В ней К.И. Чуковский отмечал, что «русский язык, как и всякий здоровый и сильный организм, весь в движении, в динамике непрерывного роста» (Чуковский 1962, с. 22). Подобно Н.В. Гоголю К.И. Чуковский, согласно Д.И. Петренко, «выступает и как исследователь живой речи, и как носитель языка, ощущает себя в гуще языковой среды, постоянно проверяет себя, осознаёт себя причастным к народной среде, в которой идёт непрерывный процесс формирования языка» (Петренко 2010, с. 42). Переводчик и редактор Н. Галь в работе «Слово живое и мёртвое: Из опыта переводчика и редактора» отмечает: «Да, язык живёт и меняется, но нельзя допускать, чтобы он менялся к худшему. Не пристало человеку быть рабом стихии... Быть рачительным хозяином языка, не дать живой воде его уйти понапрасну в песок» (Галь 1987, с. 70).

Н.В. Гоголя интересовали и вопросы стиля языка: литературный, разговорный, диалектный, вопросы проникновения иноязычных слов в лексику русского языка: «...с одной стороны, высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны – выбирая на выбор меткие названия из бесчисленных своих наречий, рассыпанных по нашим провинциям, имея возможность, таким образом, в одной и той же речи восходить до высоты, не доступной никакому другому языку, и опускаться до простоты, ощутительной осязанью непонятливейшего человека... и возвратились бы мы к нему уже готовые мыслить и жить своим умом, а не чужеземным» (Гоголь 1949–1952, т. 8, с. 408–409). Н.В. Гоголь предвосхитил идею А.А. Потебни о связи языка и поэзии, слова и поэзии, образности слова; ср. у Н.В. Гоголя: «...язык, который сам по себе уже поэт...» (Там же, с. 409). У А.А. Потебни: «...в языке и поэзии есть положительные свидетельства, что, по верованиям всех индоевропейских народов, слово есть мысль, слово – истина и правда, мудрость, поэзия. Вместе с мудростью и поэзией слово относилось к божественному началу... Слово есть самая вещь, и это доказывается не столько филологической связью слов, обозначающих слово и вещь, сколько распространённым на все слова верованием, что они обозначают сущность явлений... Поэзия есть одно из искусств, а потому связь её со словом должна указывать на общие стороны языка и искусства» (Потебня 1993, с. 122 и след.). Именно поэтому Н.В. Гоголь писал: «Опасно шутить

писателю со словом. Слово гнило да не исходит из уст ваших... Беда, если о предметах святых и возвышенных станет раздаваться гнилое слово; пусть уже лучше раздастся о гнилых предметах» (Гоголь 2007, с. 27). Эту мысль позже, уже в XX веке, подхватывает и развивает Н. Галь: «Помни, слово требует обращения осторожного. Слово может стать живой водой, но может и обернуться сухим палым листом, пустой гремучей жестянкой, а то и ужалить гадюкой. И Слово может стать чудом. А творить чудеса – счастье. Но ни впопыхах, ни холодными руками чуда не сотворишь... нужно, прежде всего, превыше всего любить, беречь и никому не давать в обиду родной наш язык, чудесное русское слово» (Галь 1987, с. 5).

Н.В. Гоголь, по мнению В.В. Виноградова, «увлекался «мелодией», «гармонией языка», всеми «оттенками звуков», красочной напряжённостью и отвлечённым гиперболизмом романтических образов, перифраз, метафор, их быстрой сменой и непрерывным столкновением. Гоголь – имажинист-романтик, культивирующий слог «увлекательный, огненный», «блестящий» и «молниеносный» (Виноградов 1990, с. 283). Глубоко осознав роль писателя в развитии и совершенствовании языка, Н.В. Гоголь всё время напоминал об особой ответственности писателя при выборе и употреблении слов, требовал упорной работы над языком произведения и сам блестяще представил её образцы.

Убеждая К.С. Аксакова заняться исследованием русского языка, Н.В. Гоголь набросал для него такую программу (1842 г.): «Пред вами громада – русский язык! Наслаждение глубокое зовёт вас, наслаждение погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его... Работайте чисто фактически. Начните с первоначальных оснований. Перечитайте все грамматики, которые у нас вышли, перечитайте для того, чтобы увидеть, какие странные, невыработанные поля и пространства вокруг вас! Не читайте же ничего, не делая тут же замечаний на всякое правило и на всякое слово, записывая тут же эти замечания ваши... Прочтите внимательно, слишком внимательно, академический словарь. На всякое слово сделайте замечание тут же на бумаге... Только тогда, когда исследуете все уклонения, исключения, малейшие подробности и частности, – тогда только можете явить общее во всей его колоссальности, можете явить его ясным и доступным всем... Займитесь теперь совершенно стороной внутренней русского языка в отношении и к нему самому, мимо отношений его к судьбе России и Москвы, как бы это ни заманчиво было и как бы ни хотелось развернуться в этом поле» (Гоголь 1949–1952, т. 12, с. 125–126).

Своими наставлениями Н.В. Гоголь призывает К.С. Аксакова к деятельному, всестороннему, конкретно-историческому изучению русского языка, его законов и правил. Поэтому ещё при жизни писателя В.Г. Белинский назвал его «гениальным поэтом и первым писателем современной России». В.В. Виноградов отмечал, что «Гоголь внёс щедрый вклад в сокровищницу русского общенационального языка. Силою своего гения он освободил некоторые стили разговорно-бытовой речи от условных стеснений и литературных штампов, привитых вкусами ограниченной социальной среды» (Виноградов 2003, с. 54). По М.М. Бахтину, «возвращение к живой народной речи было необходимо, и оно совершается уже ощутимо для всех в творчестве таких гениальных выразителей народного сознания, как Гоголь. Здесь отменяется примитивное представление, обычно складывающееся в нормативных кругах, о каком-то прямолинейном движении вперёд. Выясняется, что всякий действительно существенный шаг вперёд, сопровождается возвратом к началу («изначальность»), точнее, к обновлению начала» (Бахтин 1975, с. 492). В. фон Гумбольдт о языке писал: «Чтобы язык был обработанным, оставаясь в то же время народным, надобно, чтобы он... непрерывно переходил в руки писателей и грамматиков, а от них в уста народа» (Гумбольдт 1859, с. 186). По мнению Р.А. Будагова, «в этом немного старомодном, но точном переводе сформулировано взаимодействие литературного языка с его народными основами» (Будагов 1989, с. 141).

Таким образом, метапоэтические высказывания представлены в различных фрагментах метапоэтического дискурса Н.В. Гоголя, письменной реализацией которого являются разные типы текстов (прозаические и публицистические произведения, эпистолярный Н.В. Гоголя). Термин «язык» в метапоэтике Н.В. Гоголя осмысливается и интерпретируется писателем как в художественных, так и эпистолярных и публицистических текстах. В высказываниях самого Н.В. Гоголя мы знакомимся с тонким лингвистом, чувствующим и любящим язык, об этом свидетельствуют лингвистическая работа Н.В. Гоголя, его интерес к различным вопросам языка, а также многообразные суждения о языке. В отношении Н.В. Гоголя к языку и его метаэлементам объединяются позиции исследователя и художника, что позволяет говорить о лингвистической метапоэтике Н.В. Гоголя, исследование которой должно проводиться с учётом особенностей способа представления метапоэтических данных в различных типах текстов.

Литература

Бахтин М.М. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М., 1975.

Белый А. Символизм. – М., 1910.

Благой Д.Д. Гоголь – наследник Пушкина // Н.В. Гоголь: Сб. статей. – М., 1954.

Будагов Р.А. Толковые словари в национальной культуре народов. – М., 1989.

Виноградов В.В. О работе Н.В. Гоголя над лексикографией и лексикологией русского языка // Исследования по современному русскому языку: Сб. статей, посвящённый памяти проф. Е.М. Галкиной-Федорук. – М., 1970.

Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей: От Карамзина до Гоголя. – М., 1990.

Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей: От Гоголя до Ахматовой. – М., 2003.

Галь Н.Я. Слово живое и мёртвое: Из опыта переводчика и редактора. – М., 1987.

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: В 14 т. – М., 1949–1952.

Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 5 кн. и 7 т. – М., 2007. – Кн. 4. Т. 6: Духовная проза. Критика. Публицистика.

Гринкова Н.П. Из наблюдений над языком комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» // Русский язык в школе. – 1952. – № 2.

Гумбольдт В. фон. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода / Пер. П. Билярского. – СПб., 1859.

Иванов Вяч. Наш язык // Лик и личины России: Эстетика и литературная теория. – М., 1995.

Кулиш П.А. О Гоголе // Н.В. Гоголь. Его жизнь и сочинения: Сб. историко-литературных статей / Сост. В. Покровский. – М., 1908.

Овсянко-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы: В 2 т. – М., 1989. – Т. 1: Статьи по теории литературы: Гоголь; Пушкин; Тургенев; Чехов.

Петренко Д.И. Лингвистический витализм метапоэтики К.И. Чуковского // Филологические науки. – 2010. – № 4.

Потебня А.А. Мысль и язык. – М., 1993.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 16 т. – М.; Л., 1949. – Т. 12.

Флоренский П.А. Имена: Сочинения. – М., 2008.

Чуковский К.И. Живой как жизнь (Разговор о русском языке). – М., 1962.

Штайн К.Э., Петренко Д.И. Язык метапоэтики и метапоэтика языка // Метапоэтика: Сборник статей научно-методического семинара «Textus». – Ставрополь, 2008. – Вып. 2.

Пономаренко Елена Аликовна

*(Украина, Симферополь; к.ф.н., доц. Крымского государственного
медицинского университета им. С.И. Георгиевского)*
altai2005@yandex.ru

Герасименко Юрий Анатольевич

*(Украина, Симферополь; преподаватель Крымского государственного
медицинского университета им. С.И. Георгиевского)*
yuange@yandex.ru

Авторские экспозиции в аспекте паралингвистики (на материале произведений писателей-врачей А.П. Чехова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова)

Авторскими экспозициями (от лат. *expositum* в значении устного или письменного изложения, описания, публичного выражения) мы условимся называть субъективные маркеры в художественном тексте, языковые средства, содержащие элемент авторской оценки и определяющие степень авторского присутствия в повествовании.

Авторские экспозиции отнюдь не всегда необходимо являются стилями, коннотациями или, выражаясь термином литературоведения, лирическими отступлениями – это лишь частные случаи экспозиции как таковой. Крайней формой авторских экспозиций является экспрессия, однако эти понятия также не следует смешивать. Экспрессия, воздействующая на эмоциональную сферу читателя, рассчитана на чисто эстетический эффект, при котором художественный образ максимален, афористичен, авторские чувства, мысли, настроения передаются ярко, эксплицитно. Это дало повод полагать, будто автор может быть выражен в тексте *имплицитно*, что далеко не так. Не автор имплицитен в данном случае, а дремлющий читатель, в котором авторская экспрессия парализует интерпретационную рефлексию. Автор же проявляет себя, свою позицию на всех уровнях языка произведения, от авторской пунктуации до синтаксического периода... Эти проявления,

обусловленные семиотически, и составляют суть авторских позиций.

Сама категория авторства и в своём онтологическом статусе, и ввиду сложного расслоения образа Автора внутри произведения всё ещё достаточно не ясна. Когда субъект, репродуцирующий то или иное явление, начинает быть Автором (как индивид – личностью) и что вообще называется – быть Автором? Во-первых, условием авторства является наличие произведения (текста). В традиционной схеме АВТОР – ТЕКСТ – ЧИТАТЕЛЬ именно вследствие интерпозиции текста мы принимаем некую предельность субъектов: читателя – как конечного, автора – как изначального. Автор же сам находится в интерпозиции по отношению к своему произведению и объективной действительности, которой обусловлен конечный спекулятивный текст. Спекулятивный потому, что этот термин наиболее полно выражает цепочку отношений, этимологически сводимых к латинскому корню *-spec-* (*species* – взгляд, красивый вид, умозрительный образ, идеал, представление, понятие, идея; *spectatio* – созерцание, наблюдение, оценка; *speculum* – зеркало, образ, подобие, копия) и вообще описывающих процесс художественного творчества. В связи с этим в интерпозиции автора ключевым понятием является именно оценка наблюдаемой и отражаемой действительности в соответствии с его, автора, личными представлениями. Не лишним будет напомнить и этимологию слова *Автор*, возводимого к лат. *auctor*, которое, помимо легко предсказуемых значений ‘основатель, строитель, создатель, творец, сочинитель, изобретатель’, имеет ещё значения ‘ревнитель, поборник’ и коннотацию ‘собственник, владелец’. По сути, автор через своё произведение утверждает аксиологию собственного мира, приоритет своего субъективного.

Категория авторства предстаёт, таким образом, как категория уникального, существующего в некоем новом качестве. При этом в тексте это проявляется как стереоскопичность, а в художественном тексте – ещё как метафоричность, образность и т.п., то есть – неоднозначность, поликодовость. Текст – это фиксация картины мира, интерпретированной автором. Автор выступает в той же роли интерпретатора, что и его читатель. Разница в том, что читатель вторичен и имеет дело с произведением с довлеющей над ним категорией авторства, и в произведении (тексте) пересекаются сферы интересов – авторского и читательского. Объективно произведение ничего не значит. Оценить либо обесценить – это «ситуация интерпретационного выбора» (Эко 2005, с. 13–14).

Поскольку текст, в том числе и художественный, антропоцентричен, основополагающими категориями в его интерпретации

являются носители объективного и субъективного, а именно автор и персонаж. Чувства, выраженные автором посредством собственного восприятия, всегда субъективны.

Примерами авторских экспозиций могут служить контексты произведений русских писателей-врачей периода конца XIX – первой четверти XX вв., написанные на темы их врачебной деятельности. Такой принцип отбора материала обусловлен тем, что в отличие от писателей, создающих произведения на медицинскую тему, но не имеющих специального медицинского образования, в творчестве писателей-врачей прослеживается интересное взаимодействие авторского отношения, выраженного посредством текста, и профессионального дискурса, заимствованного из личной практики.

Являясь профессиональными медиками и наблюдая за поведением человека в условиях развития патологического процесса, писатели-врачи регистрировали всевозможные девиантные проявления эмоций, а также отмечали внешние изменения организма, обусловленные наличием болезни.

Раскрывая образ персонажа, писатели-медики выделяли симптомы, выраженные посредством жестов, движений, поз. Для описания патологического состояния они использовали закреплённую в системе языка национально-специфическую эмотивную лексику с отрицательной семантикой. Поскольку «любой художественный текст облигаторно воспроизводит эмоциональную жизнь людей» (Шаховский 2008, с. 4), то в нём «особенно очевидно, что целью речевой деятельности в абсолютном большинстве случаев является эмоциональный контакт (фатическая функция эмоций) или аффектация чувств. В художественном тексте эмоции наблюдаются не прямо, а через специфические языковые знаки, которые материальны, наблюдаемы и служат для манифестации эмоций» (Там же), «маркерами паравербального взаимодействия героев являются авторские квалификаторы речи персонажей» (Селиванова 2004, с. 78).

Художественно оформленная совокупность научных представлений о патологических состояниях характеризуется разнообразием средств словесной выразительности. Так, для описания состояния крайнего волнения в произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX века в первую очередь были использованы лексические единицы, в значении которых содержится указание на денотативную соотнесённость с тем или иным эмоциональным состоянием. К таким лексемам принадлежат качественные прилагательные. Например: *И бледная, измученная Нелли, глотая слёзы и задыхаясь, начинает описывать доктору*

внезапную болезнь мужа и свой невыразимый страх (Чехов. Зеркало); *Мне отворила мать, – заплаканная, бледная; она злыми глазами оглядела меня и молча отошла к плите. – Ну, что ваш сынок? – спросил я. Она не ответила, даже не обернулась* (Вересаев. Записки врача).

Текстовые эмотивные смыслы не только передают представление автора о мире чувств человека, но и выражают отношение автора к этому миру, оценивают его с позиций автора, и в то же время они явно прагматичны, направлены на эмоциональное восприятие читателя, обладают большой фатической силой.

Авторское отношение к патологическому состоянию, сопровождающемуся эмоциями страха, тревоги, беспокойства, чаще всего передаётся описанием невербальных средств общения посредством употребления различных языковых единиц (см. об этом: Виноградов 1980; Верещагин, Костомаров 2005; Крейдлин 2000). Формированию эмотивного фона способствуют лексемы, маркирующие фонационные средства (голос персонажа). Голос, по мнению Г.Е. Крейдлина, представляется «основным инструментом языковой и параязыковой коммуникации. Благодаря своим природным физиологическим свойствам он является выразителем эмоций и в диалоге часто не контролируется» (Крейдлин 2000, с. 43).

В произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX века голосовые особенности персонажа в период аффективного состояния представлены с помощью: 1) глаголов, передающих физические характеристики (голосовые вибрации или модуляции). Например: *Голос Абогина дрожал от волнения, в этой дрожи и в тоне было гораздо больше убедительности, чем в словах* (Чехов. Враги); *По голосу и движениям вошедшего заметно было, что он находился в сильно возбуждённом состоянии. Точно испуганный пожаром или бешеной собакой, он едва сдерживал своё частое дыхание и говорил быстро, дрожащим голосом...* (Чехов. Враги); 2) словосочетаний, сконструированных на основе синтаксических связей согласования или примыкания: *существительное + прилагательное* со значением оценки; *глагол + наречие*, фиксирующие физические свойства: громкость, силу, тембр и чёткость звучания. Например: *Мать же крикнула мне нехорошим голосом: – Дай ей, помоги! Капель дай!* (Булгаков. Стальное горло); *– Пожалуйста, доктор, нельзя ли поскорее посетить больную! – взволнованно заговорил он. – Дама одна умирает... Тут недалеко, сейчас за углом...* (Вересаев. Записки врача); *– Господин доктор... господин... единственная, единственная... Единственная! – выкрикнул он вдруг по-юношески звонко,*

так, что дрогнул ламповый абажур (Булгаков. Полотенце с петухом).

Среди важнейших средств реализации характера (поведения) персонажа художественного текста отмечают не только его речевую деятельность, но и жестовый рисунок. В.В. Виноградов считал необходимым исследовать «формы описания сопутствующих разговору жестов, мимики, пластических движений, приёмы характеристического изображения персонажей диалога» (Виноградов 1980, с. 71).

Достаточно яркими свидетельствами повышенной эмоциональной напряжённости являются мануальные жестовые наименования, служащие для выражения конвенционального смысла. Подобные значимые элементы повествования особенно свойственны манере А.П. Чехова. В выбранных контекстах многократно повторяется жест, переданный сочетаниями *дать/подать руку, стиснуть руку*, обозначающий приветствие. Например: – *А, это вы? Очень рад!* – *обрадовался вошедший и стал искать в потемках руку доктора, нашёл её и крепко стиснул в своих руках.* – *Очень... очень рад!* (Чехов. Враги). Глагол *стиснуть* – ‘крепко сжать’, выражает интенсивность действия и употребляется художником для демонстрации сильного эмоционального переживания. Примечательно, что интенсивность в данном случае подчёркивается авторской пунктуацией.

Обозначения некоторых жестов применяются неоднократно. Так, в поведенческой характеристике персонажа (пациента) В.В. Вересаев нередко применяет сочетание *пожать руку*, которое называется проявление благожелательности и используется художником для описания глубокой благодарности. Например: *Екатерина Александровна, улыбаясь своими славными сумрачными глазами, горячо пожимала мне руку обеими руками...* (Вересаев. Записки врача); *Назавтра боли значительно уменьшились, температура опустилась, больная смотрела бодро и весело. Она горячо пожала мне руку...* (Вересаев. Записки врача); *Княгиня, покачиваясь, как утка, и краснея, подошла к доктору и неловко всунула свою руку в его белый кулак* (Чехов. Цветы запоздалые).

Наравне с названным жестовым наименованием встречается сочетание *целовать / поцеловать руку*, несущее сакральный смысл: *И она, плача, упала передо мною на колени и старалась поцеловать мне руку, благодаря меня за мою ласковость и доброту...* (Вересаев. Записки врача); *Доктор!.. Простите... И она хватала мои руки, чтобы целовать их...* (Вересаев. Записки врача). Обычай целования рук распространён в христианской православной традиции. После исповеди или божественной литургии, а

также при желании получить благословение верующий в знак благодарности целует руку священника, таким образом выражая свою духовную причастность к божественному миру. Поскольку образ доктора в произведениях вышеуказанных авторов ассоциируется с образом Спасителя, использование подобного жестасасания позволяет говорить о демонстрации признания у рассказчика (молодого врача) статуса «высокого лица» и единении с ним в период коммуникативного взаимодействия.

При обозначении некоторых жестов наблюдаются смысловые и эмоциональные модификации, создающие семантическую многоплановость этих наименований. Так, сочетание *прикладывать руку к груди, к шее* представляет собой преобразованный фразеологический оборот *положа руку на сердце*, который имеет значение ‘совершенно чистосердечно, откровенно, искренне’. В поведенческой характеристике героя (пациента) А.П. Чехов использует его как знак отношения к собеседнику и как обозначение его собственного эмоционального состояния. Важно отметить, что характер персонажа здесь раскрывается с помощью детали его костюма (кашне). В конце XIX века у представителей богатого сословия деталью дресскода являлось кашне – узкий шарф, завязываемый на шее и надеваемый под воротник пальто. В данном контексте автор намеренно заменяет слово *сердце* словом *кашне*. Таким образом он стремится продемонстрировать мнимость и неискренность чувств персонажа. Например: – *Доктор, я не истукан, отлично понимаю ваше положение... сочувствую вам! – сказал умоляющим голосом Абогин, прикладывая к своему кашне руку. – Но ведь я не за себя прошу... Умирает моя жена! Если бы вы слышали этот крик, видели её лицо, то поняли бы мою настойчивость! Боже мой, а уж я думал, что вы пошли одеваться! Доктор, время дорого! Едемте, прошу вас!* (Чехов. Враги).

Непроизвольным знаком предельного эмоционального напряжения является сакральный жест, представленный сочетанием *сложить молитвенно руки*. Например: – *Немыслимо, уважаемый гражданин доктор, – прочувственно сказал пожарный и руки молитвенно сложил, – никакой возможности. Помрёт девушка* (Булгаков. Вьюга). Наименование жеста подхвачено контекстом, насыщенным эмоционально нагруженными лексемами (эмоционально-усилительными наречиями, глаголом, содержащим сему ‘смерть’). Данное жестовое наименование подчёркивает состояние крайнего волнения.

Описание эмоционального проявления горя и отчаяния достигается также посредством использования жестовых наименований, которые находятся в определённом соотношении с глаголь-

ным фоном, зрительно воссоздающим поведение персонажей. Глагольное поле представлено, как правило, глаголами СВ, содержащими сему 'интенсивность' и указывающими на экспрессивность действия. Например: *Человек **взмахнул руками, вцепился** в мою шубу, **потряс** меня, **прильнул** и стал тихонько выкрикивать... Потом зарыдал, **ухватился** за жиденькие волосы, **рванул**, и я увидел, что он по-настоящему рвёт пряди, наматывая на пальцы* (Булгаков. Вьюга).

Жестовый портрет рассказчика – молодого врача определяется, прежде всего, сочувственным отношением к больному. В контекстах, выбранных из произведений В.В. Вересаева и М.А. Булгакова, чувство сопереживания передаётся с помощью лексических единиц, в семантику которых входит указание на невербальный акт касания. К таким лексемам в первую очередь относятся глаголы, глагольные фраземы или деепричастия. Например: – *Успокойтесь... ну, что же делать!* – *сказал я, **кладя ему руку** на рукав. Он тяжело опустился на стул и, раскачиваясь всем телом, схватился за голову* (Вересаев. Записки врача); – *Тихонько, тихонько... потерпи, – говорил я, **осторожно прикладывая руки** к растянутой жаркой и сухой коже* (Булгаков. Крещение поворотом). Подобные жестовые наименования участвуют в эмотивной характеристике молодого врача.

Значимым элементом характеристики негативного эмоционального состояния оказываются языковые средства, описывающие взгляд и состояние глаз. В текстах писателей-врачей описание глаз высокочастотно и несёт большую смысловую нагрузку, ибо лицо, как основной «посредник» коммуникации, является средоточием человеческой личности. По мнению Г.Е. Крейдлина «глаза, части глаз и выражения глаз берут на себя особую роль и в невербальном отражении человеческих эмоций, и в передаче самой разнообразной информации» (Крейдлин 2002, с. 375). Для обозначения языковых единиц, описывающих взгляд и состояние глаз, введём термин **офтальмема** от гр. ophthalmos – глаз.

Оценочная характеристика глазного поведения чаще всего осуществляется с помощью офтальмем, в роли которых используются прилагательные, обозначающие физические и физиологические признаки персонажа, а также его чувства. Например: – *Мать, сухая и нервная, с **бегающими, психопатическими глазами**, так и замерла. – Доктор, скажите, это очень опасно? Он умрёт?* (Вересаев. Записки врача); – *Доктор, спасите его!.. Доктор... И, крепко сжимая своими сухими пальцами мой локоть, она пристально смотрит мне в глаза **жалкими, молящими** и в то же время **грозными, ненавидящими глазами**, как будто*

хочет перелить в меня сознание всего ужаса того, что будет, если мальчик умрёт (Вересаев. Записки врача); – *Простуда, что ли?* – сказала мать, глядя на меня **безмятежными глазами** (Булгаков. Звёздная сыпь). *И тут выбежал светловолосый юный человек с **затравленными глазами** и в брюках со свежее заутюженной складкой* (Булгаков. Стальное горло).

Языковые средства для выражения состояния глаз могут быть различными. Так, основой для создания эмотивного фона нередко выступают офтальмемы, образованные посредством использования разнообразных выразительных средств языка, например, сравнительных оборотов. Подобные языковые единицы часто встречаются в рассказах М.А. Булгакова. Они фиксируют состояние сильного эмоционального потрясения персонажа. Например: *Лидку вынесли в простыне, и сразу же в дверях показалась мать. Глаза у неё были как у дикого зверя* (Булгаков. Стальное горло).

Высоким эмоциональным потенциалом обладают также офтальмемы, включающие в состав своей структуры лексемы *взгляд* и *глядеть*. В соответствии с толкованием, данным в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» под редакцией Ю.Д. Апресяна, слово *взгляд* означает «то невидимое, что человек испускает из глаз, когда смотрит на что-либо» (Новый объяснительный словарь синонимов... 2003, с. 86). По мнению Е.В. Урысон и Г.Е. Крейдлина, *взгляд* сопряжен с чувствами и мыслями человека, с его желаниями и устремлениями, он выражает состояние человека; иначе, за взглядом стоит, как правило, некая пропозитивная структура, характеризующая человека (Крейдлин 2002, с. 377).

Как показывает материал, наиболее часто характеристика *взгляда* осуществляется с помощью температурных прилагательных, которые могут передавать чувство отчуждённости персонажа. Например: *Я разделся и вошёл в комнату. Отец сидел на кровати; на коленях его лежал бледный мальчик. – Что больной? – спросил я. Отец окинул меня **холодным, безучастным взглядом**. – Уж не знаю, как и до утра дожил, – неохотно ответил он. – К обеду помрёт* (Вересаев. Записки врача). Усилению эмотивного пространства нередко способствует наличие оценочных интенсификаторов, к которым относятся наречия, указывающие на эмоционально-психологическую характеристику действия: – *А у меня, доктор, боли появились в правом плече! – медленно произнесла она, с **ненавистью глядя на меня**. – Всю ночь не могла заснуть от боли, хотя очень аккуратно принимала вашу салицилку. Для вас это, не правда ли, очень неожиданно?* (Вересаев. Записки врача).

Авторское отношение к патологическому процессу часто передаётся с помощью лексических структур, описывающих миимику персонажа. Существующая тесная взаимосвязь между эмоциями и их телесными манифестациями, в частности выражением лица, осуществляется посредством употребления: 1) безличных конструкций, указывающих на деагенсаивность действия: *Лицо его перекосило, и он, захлёбываясь, стал бормотать в ответ прыгающие слова: – Господин доктор... господин... единственная, единственная... Единственная! – выкрикнул он вдруг поюношески звонко, так, что дрогнул ламповый абажур* (Булгаков. Полотенце с петухом); 2) конструкций, включающих в свой состав просторечную лексику: *Приезжаю на следующий день, вхожу к больной. Она даже не пошевельнулась при моём приходе; наконец неохотно повернула ко мне голову; лицо её спалось, под глазами были синие круги.* (Вересаев. Записки врача). (*Спасть с лица* – то же, что похудеть); 3) конструкций, в которых в качестве предикативного центра выступает связочный глагол в сочетании с категорией состояния: *Фельдшер распахнул торжественно дверь, и появилась мать. Она как бы влетела, скользя в валенках, и снег ещё не стаял у неё на платке... Лицо у матери было искажено, она беззвучно плакала. Когда она сбросила свой тулуп и платок и распутала свёрток, я увидел девочку лет трёх* (Булгаков. Стальное горло).

В художественных произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX века достаточно распространены случаи, когда наблюдается большая плотность эмотивных спецификаторов, обозначающих эмоциональное состояние персонажа. К их числу принадлежат не только офтальмемы, но и пантомимические и ситуационные невербальные актуализаторы. Например: – *Умерла?! – захлебнулся он, и вдруг, глядя на меня остановившимися, выпученными глазами, быстро, коротко зарыдал, словно залаял; он как будто не мог оторвать взгляда от моих глаз, трясясь и рыдая этим странным, отрывистым, похожим на быстрый лай рыданием* (Вересаев. Записки врача).

Общеизвестно, что в каждой культуре существуют стереотипные жесты и позы, отображающие как эмоциональное, так и физическое состояние субъекта, например, болезнь. По поводу симптоматических жестов, выражающих физическое состояние, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что «жесты, мимика, позы, выражения лица – объединяются такой важной чертой, как намеренность, произвольность. Между тем лицо и тело человека нередко выражают эмоции и чувства, владеющие человеком, непроизвольно. Если жесты, как правило, исполняются для

стороннего наблюдателя, то произвольные телодвижения отмечаются также при его отсутствии: они внешне выражают внутренние, наблюдаемые физиологические состояния человека, поэтому их можно назвать симптомами» (Верещагин, Костомаров 2005, с. 393). В нашем материале симптомы заболеваний передаются с помощью офтальмом и лексических единиц, описывающих преимущественно мимические жесты. Так, при описании симптомов инфекционных заболеваний В.В. Вересаев и М.А. Булгаков используют различные выразительные средства, среди которых наиболее частотными являются сравнительные обороты. Для характеристики глаз персонажа писатели употребляют цветочные прилагательные. Например: *За эти несколько часов Рыков изменился неузнаваемо: лицо осунулось и стало синеватым, глаза глубоко ввалились; орбиты зияли в полумраке большими, чёрными ямами, как в пустом черепе* (Вересаев. Без дороги); *Вскоре опять началась рвота. Больной слабел, глаза его тускнели, судороги чаще сводили ноги и руки, но пульс всё время был прекрасный* (Вересаев. Без дороги); *Рыжая его борода была взъерошена, а глаза мне показались чёрными и огромными. Он покачивался, как пьяный. С ужасом осматривался, тяжело дышал...* (Булгаков. Тьма египетская); *Она очень осунулась, резко выступили скулы, глаза запали и окружились тенями* (Булгаков. Звёздная пыль).

Отдельно следует сказать о творческой манере А.П. Чехова, которая проявляется в использовании разнообразных выразительных средств. Например, в рассказе «Ах, зубы!» описывается комичная ситуация, когда все обитатели дома пытаются помочь герою избавиться от зубной боли, взяв на себя роль врачей-консультантов: *Кухарка советует пополоскать зубы водкой, мамаша – приложить к щеке тёртого хрена с керосином; сестра рекомендует одеколон, смешанный с чернилами, тетенька вымазала ему дёсны йодом...* (Чехов. Ах, зубы). Однако «народный консилиум» положительного результата не приносит и в итоге герой всё-таки отправляется к стоматологу. А.П. Чехов показывает, что больной не только не сообщает сведений о себе, но даже не жалуется и не описывает своих симптомов, а сразу требует немедленного лечения – удаления зуба: *– Бога ради! Умоляю – сто-нет он, падая в кресло и раскрывая рот. – Сто-с? Что вам угодно? – Рвите! Рвите! – Кого рвать? – А, боже мой! Зуб! – Странно! Мне, господин шутник, некогда, и я прошу вас сказать: что вам угодно? Дыбкин раскрывает рот как акула и сто-нет: – Рвите, рвите! Кто умирает, тому не до шуток! Рвите, бога ради! – Гм... если у вас болят зубы, то отправляйтесь к зуб-*

ному врачу. Да-с, а я адвокат! Если вам нужен зубной врач, то отправляйтесь к Каркману. Он живёт этажом ниже (Чехов. Ах, зубы). Создавая особый комический эффект, А.П. Чехов использует стилистически маркированные единицы, которые способствуют усилению конкретно-образительной силы слова. В этом плане показательно употребление просторечных слов и словосочетаний: ...от всех этих средств он **провонял** лекарствами, поглупел и стал **орать** ещё громче (Чехов. Ах, зубы); гиперболы: **Дыбкин раскрывает рот как акула и стонет...** (Чехов. Ах, зубы).

В других случаях следует отметить активное использование: 1) субъективно-оценочных существительных с суффиксом *-онк-* со значением пренебрежительности, уничижительности: *В приёмную входит маленькая, в три погибели сморщенная, как бы злым роком приплюснутая, **старушонка**. Она крестится и почтительно кланяется эскулапствующему* (Чехов. Сельские эскулапы); 2) окказионализмов, появление которых объясняется оценочной характеристикой культурных явлений. Например: *Она крестится и почтительно кланяется эскулапствующему* (Чехов. Сельские эскулапы); 3) сравнительных оборотов: *В приёмную входит Стукотей, тонкий и высокий, с большой головой, **очень похожий издали на палку с набалдашником**. – Что болит? – Сердце, Кузьма Егорыч. – В каком месте? Стукотей показывает под ложечку* (Чехов. Сельские эскулапы); *Абогин пошёл за ним и схватил его за рукав. – У вас горе, я понимаю, но ведь приглашаю я вас не зубы лечить, не в эксперты, а спасти жизнь человеческую! – **продолжал он умолять, как нищий**. – Эта жизнь выше всякого личного горя! Ну, я прошу мужества, подвига! Во имя человеколюбия! (Чехов. Враги). Использующие словесные средства не только прямо и непосредственно выражают авторскую позицию, но передают её через сложно организованный контекст, в котором активизируются внесловные (ироническая, сатирическая) формы авторской позиции.*

Литература

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповедческих тактик и сапиентемы. – М., 2005.

Виноградов В.В. О художественной прозе // О языке художественной прозы: Избранные труды. – М., 1980.

Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика в её соотношении с вербальной: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000.

Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М., 2002.

Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Под ред. Ю.Д. Апресяна. – М., 2003.

Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – Киев, 2004.

Шаховский В.И. Что такое лингвистика эмоций // Русистика. 2008. – № 8.

Эко У. Роль читателя: Исследования по семиотике текста. – СПб., 2005.

Морковкин Валерий Вениаминович

(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

vavemor@yandex.ru

Значение морфемы в аспекте словарной лексикологии

К числу единиц языка, в наибольшей степени интересующих лексикографию вообще и словарную лексикологию прежде всего, относятся слово, что вполне понятно, и морфема. Будучи предельной, неделимой далее значимой частью слова и наследуя такие важные его свойства, как двусторонний характер (т.е. наличие – в норме – материальной оболочки и значения), инвариантно-вариантное устройство и способность образовывать определённый уровень языковой системы, морфема имеет все основания выступать в качестве самостоятельного объекта системного лексикографирования. Необходимым условием такого лексикографирования является устранение неопределённости относительно словарно ориентированного понимания всех существенных в лингвистическом отношении атрибутов морфемы. Возможный способ учреждения такого понимания может состоять, как кажется, в распространении (экстраполяции) на морфему словарно ориентированного знания, касающегося слова. Применительно к нашей теме речь должна идти, прежде всего, об использовании трёхчастной модели значения слова. В согласии с этой моделью значение морфемы может трактоваться как информация, включающая три блока сведений. В первый блок входят сведения, обуславливающие содержательную отдельность интересующей нас языковой единицы. Эти сведения составляют абсолютную ценность морфемы. Второй блок, образующий относительную ценность морфемы, объединяет сведения о месте и статусе морфемы среди других одноимённых единиц. Наконец, третий блок – это совокупность сведений, определяющих сочетательную ценность морфемы. Остановимся более подробно на каждом из перечисленных блоков.

Абсолютная ценность – центральный элемент значения морфемы, её информационная основа. Абсолютная ценность морфемы устанавливается не непосредственно, а опосредованно, через значение слова. Её образует та информация, которая привносится морфемой в абсолютную ценность соответствующего слова, т.е. которая представляет собой вклад морфемы в формирование лексического значения слова. У корневых морфем подобная информация носит объективный характер. Иначе говоря, в значениях корневых морфем запечатлены сведения о реальных и ирреальных предметах и признаках разной степени абстрактности, в том числе и такие, которые нельзя проверить прямым соотношением с действительностью, например, *вод-а*, *книг-а*, *русалк-а*, *гипотез-а*, *бег=а-ть*, *хорош-ий* и т.п. Вне слова абсолютную ценность многих корневых морфем определить совершенно невозможно. Так, мы ничего определённого не можем сказать относительно абсолютной ценности корней *-ви-*, *-ши-*, *-не-* и т.п. И только в составе слова, т.е. в соединении с аффиксами, корни получают необходимую семантическую определённость, например, *с=ви=л-и*, *в=ши=л-и*, *про=не=л-и* и т.п. В непроизводных словах абсолютная ценность корня совпадает с абсолютной ценностью слова. В производных словах она равна абсолютной ценности слова за вычетом абсолютной ценности словообразовательных аффиксов. Информация, из которой складывается абсолютная ценность аффиксов, значительно менее конкретна и в значительной степени типизирована. Абсолютная ценность словообразовательного аффикса практически равна его словообразовательному значению. Например, в слове *воспит=а=тель* абсолютная ценность суффикса *-тель* – ‘лицо мужского пола, которое производит действие, обозначенное корневой морфемой’; в глагольном слове *пред=вид=е-ть* абсолютную ценность приставки *пред-* составляет информация о заблаговременности действия; в наречии *дорог=о* абсолютную ценность суффикса *-о-* можно определить следующим образом: ‘так, как это присуще производящему слову *дорогой*’. Абсолютная ценность словоизменяющих аффиксов складывается из информации о соответствующих грамматических значениях.

Относительная ценность морфемы отражает её парадигматическую активность, коннотативный ореол, статистический вес и порождающую силу. Относительную ценность составляет информация о способности морфемы вступать в синонимические, антонимические, омонимические и паронимические отношения с другими морфемами, характеризоваться той или иной стилистической и/или эмоционально-экспрессивной окраской, определённой

ной степенью продуктивности и регулярности. Если в морфемарии языка данная морфема не вступает в синонимические отношения с одноимёнными морфемами, то она характеризуется нулевой синонимической ценностью. Например, приставка *пере-* (ср. *перебежать*), суффикс *-ищ-* (ср. *стрельбище*) и т.п. не имеют синонимов и поэтому их синонимическая ценность равна нулю. Префиксы же *вз-/вс-* и *за-* (ср. *взречь* и *заречь*), *под-* и *при-* (ср. *пододвинуть* и *продвинуть*), суффиксы *-ик* и *-ец* (ср. *старик* и *старец*), *-ущ-* и *-енн-* (ср. *здоровущий* и *здоровенный*), *-е-* и *-а-* (ср. *холодеть* и *холодать*) и т.п. находятся между собой в синонимических отношениях, и поэтому каждый из них характеризуется отличной от нуля синонимической ценностью.

В науке синонимические отношения между аффиксальными морфемами понимаются по-разному. В частности, существует узкое и широкое понимание синонимии аффиксов. В согласии с первым синонимичными признаются только такие разные по звучанию аффиксы, которые, соединяясь с одной и той же основой, привносят одинаковую информацию в значение слова, что приводит к образованию т.н. квазисловообразовательных вариантов, или, что то же, одноосновных синонимов, например, *нарез=аниж-е* и *нарез=к-а*, *суш=ениж-е* и *суш=к-а*, *апельсин=ов-ый* и *апельсин=н-ый* и т.п. В соответствии с широким пониманием синонимичными являются любые одноимённые аффиксы, обладающие одним и тем же словообразовательным значением, независимо от того, соединяются ли они с одной и той же основой или с разными основами. В этом смысле синонимами являются и такие суффиксы, как *-щик* и *-тель* (ср. *чистиль=щик* и *воспита=тель*), *-ун* и *-ец* (ср. *прыг=ун* и *чт=ец*), *-ов* и *-ин* (ср. *от=ов* и *матер=ин*) и т.п. С точки зрения педагогической лингвистики и словарной лексикологии оба понимания имеют право на существование. При этом одноосновная синонимия может рассматриваться как ядро, а разноосновная как периферия морфемных совокупностей, связанных синонимическими отношениями.

Если в морфемарии языка данная морфема не вступает в антонимические отношения с одноимёнными морфемами, то она характеризуется нулевой антонимической ценностью, в противном же случае её антонимическая ценность отлична от нуля. Так, префикс *пере-*, указывающий на движение через что-либо (ср. *пере=вез-ти*), суффикс *-изн-*, означающий отвлечённое качество (ср. *бел=изн-а*), постфикс *-ся* и т.п. не вступают в антонимические отношения и, следовательно, характеризуются нулевой антонимической ценностью. С другой стороны, префикс *в-*, которому противостоит по значению префикс *вы-* (ср. *в=ход=и-ть* vs.

вы=ход=и-ть), суффикс *-еньк-*, которому противопоставлен по значению суффикс *-енн-* (ср. *толст=еньк-ий* vs. *толст=енн-ый*) обладают отличной от нуля антонимической ценностью.

Если в морфемарии языка данная морфема не вступает в омонимические отношения с одноимёнными морфемами, то она характеризуется нулевой омонимической ценностью, а если вступает, то её омонимическая ценность отлична от нуля. Например, корневая морфема *стол-* (ср. *стол=ик*), префиксальная морфема *ре-* (ср. *ре=организ=ова-ть*), суффиксальная *-оват-* (ср. *красн=оват-ый*) и т.п. не имеют в русском языке омонимичных морфем и поэтому обладают нулевой омонимической ценностью. Корни же *лук¹* (ср. тетива *лук-а*) и *лук²* (ср. головка *лук-а*), именная приставка *на⁻¹* (ср. *на=след=ник*) и глагольная *на⁻²* (ср. *на=гре-ть*), исконный суффикс *-ин⁻¹* (ср. *болгар=ин*) и заимствованный *-ин⁻²* (ср. *кофе=ин*) находятся между собой в омонимических отношениях и характеризуются, следовательно, отличной от нуля омонимической ценностью.

Если в морфемарии языка данная морфема не вступает в паронимические отношения с одноимёнными морфемами, то её паронимическая ценность равна нулю, в противном случае она отлична от нуля. Например, приставка *сверх-* (ср. *сверх=звук=ов-ой*) обладает нулевой паронимической ценностью, а приставки *о-* и *об-* в словах *о=суд=и-ть* и *об=суд=и-ть* имеют отличную от нуля паронимическую ценность.

Существенным компонентом относительной ценности морфемы являются её стилистическая и эмоционально-экспрессивная ценностные характеристики. Примером морфем, обладающих отличной от нуля стилистической ценностью, могут служить приставка *дис-*, имеющая книжный оттенок (ср. *дис=гармон=и-я*), приставка *воз-*, сообщающая слову торжественность (ср. *воз=зв=а-ть*), просторечный корень *брех-* (ср. *брех=н-я*), разговорный суффикс *-яг-* (ср. *бедн=яг-а*) и т.п. К числу морфем, характеризующихся отличной от нуля эмоционально-экспрессивной ценностью, относятся, например, уменьшительно-ласкательный суффикс *-ик-* (ср. *козл=ик*), увеличительный суффикс *-ин-* (ср. *голос=ин-а*), пренебрежительный суффикс *-ишк-* (ср. *мысл=ишк-а*) и т.п.

Очень важным элементом относительной ценности морфемы является её регулярность, т.е. степень представленности в разных словах. Этот элемент отражает статистическую характеристику морфемы и, таким образом, является аналогом частотности слова. В качестве примера регулярных морфем можно указать на суффикс существительных *-тель* в значении 'лицо мужского пола,

которое осуществляет действие, обозначенное производящим глаголом' (ср. *вод-и-тель*, *уч-и-тель* и т.п.), суффикс прилагательных *-н-* в значении 'такой, который находится в каком-либо отношении с тем, что названо производящим существительным' (ср. *атом-н-ый*, *без-работ-н-ый*, *юж-н-ый* и т.п.), суффикс наречий *-о-* в значении 'так, как это следует из значения прилагательного' (ср. *быстр-о*, *привыч-н-о* и т.п.). Регулярные корневые морфемы образуют обширные словообразовательные гнёзда. Регулярные аффиксальные морфемы образуют определённые словообразовательные типы.

Примером нерегулярных морфем могут служить корневые морфемы *жесл-* (представлена в двух словах *жесл-о* и *жесл-ов-ый* / *жесл-ов-ой*) и *нив-* (представлена в трёх словах *нив-а*, *нив-к-а* и *нив-ушк-а*), префиксальная морфема *па-*, указывающая на сходство с тем, что названо производящим существительным (ср. *па-дуб*, *па-клён*), суффиксальные морфемы *-овь* (ср. *люб-овь*) и *-атай* (ср. *глаш-атай*), окончание *-м* (ср. *е-м*, *да-м*). Наглядное представление о степени регулярности корневых морфем дают словообразовательные словари, в которых слова объединены в словообразовательные гнёзда. Чем больше слов входит в гнездо, возглавляемое некоторым непроемным словом, тем большей регулярностью отличается соответствующая корневая морфема. Например, гнездо, возглавляемое словом *высокий* в Словообразовательном словаре русского языка А.Н. Тихонова включает в себя 241 слово, что свидетельствует о несомненной регулярности корня *высок-* / *высоч-* / *выс-* / *выс'-* / *выш-* (ср. *высок-ий*, *высоч-енный*, *выс-ш-ий*, *высь*, *выш-ин-а* и др.). По сравнению с ним регулярность корня *мест-* / *мест'-* / *мст-* / *миц-* (ср. *от-мест-к-а*, *месть*, *мст-и-ть*, *миц-ени-е*) в десять раз меньше, поскольку в соответствующем гнезде представлено 24 слова. Представление о регулярности приставок можно составить с помощью обычных алфавитных словарей, что вполне понятно. Заключение о регулярности суффиксов легче всего сформулировать с помощью обратных словарей.

С регулярностью тесно связано другое важное свойство морфемы, также входящее в объём понятия относительная ценность, – её способность участвовать в живых словообразовательных процессах, т.е. её продуктивность. Всякая продуктивная морфема регулярна, но далеко не всякая регулярная морфема продуктивна, поскольку регулярность многих морфем является свидетельством их высокой продуктивности в прошлые эпохи. Так, корневая морфема *-ла-* (ср. *лаж-а-ть*, *лай*, *лай-к-а* и др.) представлена в 35 разных словах, что свидетельствует о её значительной

регулярности. Поскольку, однако, среди этих 35 слов нет ни одного, появившегося в последние десятилетия, мы должны считать её непродуктивной. Ярким примером продуктивных корневых морфем могут служить морфемы *бомж-* (ср. *бомж-ø*, *бомж=их-а*, *бомж=овк-а*, *бомж=ар-а*, *бомж=онок*, *бомж=ат=ск-ий*, *бомж=ева-ть*, *бомж=ирова-ть*, *бомж=ат-ник*) или *интернет-* (ср. *интернет=изациј-а*, *интернет=овск-ий*, *интернет=кафе*). К числу продуктивных аффиксов относятся такие префиксы, как *пост-* (ср. *пост=индустриализация*, *пост=советский*), *де-* (ср. *де=идеологи-зация*, *де=советизация*) или суффиксы *-изациј-* (ср. *компьютер=изациј-а*, *криминал=изациј-а*), *-к-* (ср. *персонал=к-а*, *наруж=к-а* и др.).

Непродуктивными являются все нерегулярные морфемы, а также те из числа регулярных, которые не используются в настоящее время для образования новых слов, например, корень *-вел-* (ср. *вел=е-ть*), префикс *пра-* (ср. *пра=баб=ушк-а*) или суффикс *-ель-* (ср. *гиб=ель*). Оценку продуктивности словообразовательных морфем надёжнее всего можно произвести с помощью словарей новых слов. Например, если мы откроем «Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» (М., 2001), то обнаружим в нём около 60 слов, в которых представлена морфема *видео-*, 34 слова с морфемой *де-*, 31 слово, имеющее в своём составе морфему *демократ-*, 30 слов с морфемой *нарко-*, 23 слова с морфемой *интернет-*, 12 слов с морфемой *пост-*, 9 слов с морфемой *бомж-* и т.п. Это говорит о несомненной продуктивности перечисленных морфем, поскольку большая часть образованных с их помощью слов относится к числу неологизмов.

Сочетательная ценность морфемы – это её способность сочетаться определённым образом с определёнными морфемами и/или словами. Сочетательная ценность обусловлена валентностью морфемы и её сочетаемостью. Валентностью морфемы называется её способность иметь при себе позиции, заполняемые другими морфемами и целыми словами. Валентность определяется факторами трёх родов: во-первых, семантической совместимостью морфем друг с другом, во-вторых, ограничениями на соединение морфем, накладываемыми системой языка, и, в-третьих, способами и правилами морфонологического приспособления морфем друг к другу при их объединении в составе слова. Сочетаемость морфемы – совокупность других морфем и целых слов, с которыми она сочетается по правилам языка. Сочетаемость морфемы находится в прямой зависимости от её регулярности: регулярные морфемы характеризуются обширной сочетаемостью,

тогда как сочетаемость нерегулярных морфем ограничена. Морфема может иметь при себе только правые позиции, только левые позиции, как правые, так и левые позиции, а может не иметь при себе никаких позиций.

Всеми перечисленными возможностями обладают только корневые морфемы. Левые позиции при корневой морфеме заполняются префиксами и значительно реже другими корневыми морфемами (непосредственно или с помощью интерфикса), например, корневая морфема *-ход-*: **при**=ход, **пар**=о=ход. Правые позиции при корневой морфеме заполняются суффиксами (непосредственно или с помощью интерфикса), флексиями, другими корневыми морфемами (непосредственно или с помощью интерфикса), например, корневая морфема *-пар-*: пар=**и**-ть, пар=**о**, пар=**о**=ход.

Корневая морфема, которая не имеет при себе ни левых, ни правых позиций, употребляется абсолютно, например, *вдруг*. Если корневая морфема имеет при себе левые и/или правые позиции, то они могут быть такими, которые требуют обязательного заполнения, и такими, заполнение которых не является обязательным. Обязательного заполнения имеющих при них позиций требуют связанные корни типа *-бав-/-бавл-* (ср. **до**=бав=**к**-а. **при**=бавл=**я**-ть), *-верг-/-верж-* (ср. **от**=верг=**ну**-ть, **с**=верж=**ени**-е) и т.п.

Префиксальные морфемы имеют при себе только правые позиции, причём такие, которые заполняются не отдельными морфемами, а целыми словами или (значительно реже) определёнными словоподобными совокупностями морфем, например, **в**=**писать**, **не**=**плохо**, **из**=**голов'**=**је**, **про**=**стен**=**ок**, **до**=**звонить**=**ся** и т.п.

Суффиксальные морфемы имеют при себе как левые, так и правые позиции. Левые позиции (они требуют обязательного заполнения) замещаются корневыми морфемами или основами, состоящими из корневых морфем и других суффиксов, например, **празднич**=**н**-ый, **празднич**=**н**=**ость** и т.п. Правые позиции (они требуют обязательного заполнения только в составе изменяемых слов) замещаются либо флексиями, либо (реже) другими суффиксами, например, **книж**=**н**-ый, **вод**=**ич**=**к**-а, **пыт**=**лив**=**ость**, **бег**=**о**-**о** и т.п.

Интерфиксы имеют при себе взаимосвязанные левые и правые позиции, причём их заполнение является обязательным. При интерфиксах, соединяющих разноимённые морфемы, левая позиция заполняется корневой морфемой, а правая – суффиксальной, например, **жи**=**л**=**ец**, **жи**=**в**=**уч**-ий, **кофе**=**й**=**н**-ый и т.п. При интерфиксах, соединяющих одноимённые морфемы, и левая и

правая позиция заполняются корневыми морфемами, например, *пар=о=ход*, *пят=и=этаж=н-ый* и т.п.¹

Окончания имеют при себе только левые позиции, которые заполняются основами.

Постфиксы, которые употребляются в абсолютном конце слова, имеют при себе только левые позиции, которые заполняются целыми словами или словоподобными языковыми единицами, например, *находить=ся*, *смеять=ся*, *кто=то*, *где=нибудь*, *умывай=те*, *умывайте=сь* и т.п.

Сочетательная ценность любой морфемы может быть выражена либо с помощью правила, либо посредством перечисления других морфем, заполняющих имеющиеся при ней позиции, с указанием на то, какими именно вариантами (алломорфами) представляется как рассматриваемая, так и сопрягающиеся с ней морфемы в каждом конкретном сочетании. Вот пример сочетательного правила: левая позиция при суффиксе прилагательных -Н- заполняется корневыми морфемами, соотносящимися с корнями преимущественно неодушевлённых существительных, причём, если эти корни оканчиваются на заднеязычные, они представлены своими морфонологическими вариантами (алломорфами), в которых *к* переходит в *ч*, *г* переходит в *ж*, *х* переходит в *ш*, например, *мороз=н-ый*, *муч=н-ой*, *нож=н-ой*, *пуш=н-ой*.

Изложенный подход к пониманию значения морфемы, учитывающий её и парадигматические и синтагматические свойства, позволяет сделать обсуждаемую языковую единицу полноценным объектом системного словарного рассмотрения.

¹ Интерфикс понимается здесь как словоформирующий аффикс. Словоформирующими называются аффиксы, которые служат для формирования звукового облика слова в соответствии с морфонологическими закономерностями языка. В отличие от словоизменяющих и словообразовательных аффиксов они не выражают ни грамматического, ни словообразовательного значений. Их функция состоит в «мелиорации» морфемного шва, т.е. в устранении нехарактерных для структуры русского слова сочетаний фонем на морфемном шве.

Игнатъева Маргарита Васильевна

(Россия, Москва; к.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
inbox@pushkin.edu.ru

Гаврилова Татьяна Павловна

(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
inbox@pushkin.edu.ru

Жизнь слова

Употребление одного слова иногда может вызвать спор среди писателей, критиков и стилистов о слабости русского языка автора. Так произошло со словом **шибко** в популярной повести «Роман с кокаином» (впервые опубликована в 1936-м году в парижском Издательстве Молодых Писателей и стала известной благодаря публикации в литературно-художественном журнале «Родник» в 1989 году). Фамилию автора, М. Агеев, признали псевдонимом и авторство даже приписали В. Набокову. Однако вдова В. Набокова Вера Набокова категорически выступила против этого в письме в редакцию газеты «Русская мысль». В частности, утверждала она, её муж писал, в отличие от М. Агеева, «на великолепном чистом и правильном, петербургском русском языке», в котором было недопустимо слово «шибко». Сорбоннский специалист по русскому языку Н. Струве настаивал именно на этой версии и заметил в ответ Вере Набоковой, что «и в серьёзных литературных произведениях «В. Набокова можно встретить недопустимое слово «шибко» (Волчек 1989, с. 76).

Нам представилось интересным пронаблюдать за использованием указанного слова у разных писателей и выяснить считали ли они его не литературным. А начать хотелось бы с замечательных слов А. Солженицына из его «Русского словаря языкового расширения». «Тут подобраны слова, никак не заслуживающие преждевременной смерти, ещё вполне гибкие, таящие в себе богатое движение, а между тем почти целиком заброшенные» (Солженицын 1995, с. 4). Среди таких слов находим родственные: **шибкий**

парень; не **шибко** далеко; **шибко** убилися; **шибконько** ездите; **шибом**, т.е. ударом, броском; сбить одним **шибком**; **шибать** снежками; **шибайла**, **шибай**, т.е. драчун; **прошибить** насквозь (Солженицын 1995, с. 4.263).

О родственных связях слова читаем в «Этимологическом словаре русского языка» Макса Фасмера. «Происхождение слова не указано: Шибкий, шибок, шибка, шибко, укр. шибкий, блр. шыбю, чеш., словац. Sibku, польск. szybki. Связано с **шибать**. Шибать, шибить «бросать, бить», ушибить, шибкий, ошибаться, ошибка. Шибай – «рассыльный» (при суде), нижегор. (Даль), «скупщик, торговец», курск., воронежск., донск. (Фасмер 1987, с. 436).

В.И. Даль, современник А.С. Пушкина, зафиксировал слово «шибко» со значением «очень» в пространной статье среди однокоренных: «**Шибать**, шибить, шибнуть или шибонуть в значении «бросать, кидать, швырять, бить броском; **шибкий**, т.е. скорый, быстрый, прыткий: шибкая ходьба, езда; шибкий парень, шибкий ветер, дождь; **шибко**, т.е. сильно, крепко, больно, очень весьма, крайне, жестоко: Не **шибко** далеко. **Шибко** холодно. Он **шибко** любит вино» (Даль 1955, с. 632).

Общеизвестно, что А.С. Пушкин сыграл выдающуюся роль в истории развития русского национального литературного языка.

Выдающийся лингвист академик В.В. Виноградов в предисловии к первому тому «Словаря языка Пушкина» писал: «В языке Пушкина вся предшествующая культура русского художественного слова не только достигла своего высшего расцвета, но и получила качественное преобразование... причину того, что язык Пушкина стал идеальной нормой национально-русского поэтического выражения, А.М. Горький очень зорко и пронизательно увидел в самых тесных связях литературно-художественного стиля Пушкина с общенародным языком и его выразительными средствами. По словам А.М. Горького, язык создаётся народом. Деление языка на литературный и народный значит только, что мы имеем, так сказать «сырой» язык и обработанный мастерами. Первым, кто прекрасно понял это, был Пушкин, он же первый и показал, как следует пользоваться речевым материалом народа, как надобно обрабатывать его» (Виноградов 1956, с. 5–6).

Примеры такой обработки находим в «Словаре языка Пушкина»: «**Шибко** (1) Быстро. Чу, так и есть! Вон скажут. Э-ге-ге, да как шибко, уж не генерал ли! шибко: Д. 199, 34» (Словарь языка Пушкина 1961, с. 974).

В произведениях русской классической литературы XIX – начала XXI века слово **шибко** употребляется в двух значениях:

1. кто-то или что-то двигается или делает что-то **шибко**, т.е. быстро; 2. очень много что-то делает, что-то имеет.

Л.Н. Толстой. Повесть «Отрочество»: «Колёса вертятся скорее и скорее, по спинам Василия и Филиппа, который нетерпеливо помахивает вожжами, я замечаю, что они боятся. Бричка **шибко** катится под гору и стучит по дощатому мосту, я боюсь пошевелиться и с минуты на минуту ожидаю нашей общей гибели» (Толстой 1986, с. 107).

Роман «Анна Каренина»: «Васенька так **шибко** гнал лошадей, что они приехали к болоту слишком рано...» (Толстой 1987, с. 163).

И.С. Тургенев. Роман «Отцы и дети»: «Несколько телег, запряжённых разнузданными лошадьми, **шибко** катились по узкому просёлку» (Тургенев 1994, с. 156).

Ф.И. Достоевский. Роман «Бесы»: «Капитан уже горячился, ходил, махал руками, не слушал вопросов, говорил о себе **шибко-шибко**, так что язык его иногда подвёртывался, и, не договорив, он перескакивал на другую фразу» (Достоевский 1974, с. 63).

Ф.К. Сологуб. Роман «Заклинательница змей»: «Она подумала, что в его руке может быть нож, и сердце её **шибко** забилося...» (Сологуб 1991, с. 315); «Сердце её **шибко** забилося, и на глазах задрожали слёзы...» (Там же, с. 369).

И.А. Бунин. «Деревня»: «Коза кинулась бежать, забилась со страху в мокрые бурьяны, а когда выглянула из них, после того как телега с мещанами **шибко** покатила вон из сада, то увидела, что молодая по поясу голая, висит на дереве» (Бунин 1982, с. 72); «Спать Тихону Ильичу не хотелось, но чувствовал он себя измученным и, как всегда, **шибко** гнал лошадей, большую гнедую кобылу с подвязанным хвостом, намокшую и казавшуюся худей, щеголеватей, чернее» (Там же, с. 75); «Заиндевший, белокурый мерин бежал **шибко**, ёкая селезёнкой, кидая из ноздрей столбы серого пара, козырьки голосили, звонко визжали железными подрезами по жёсткому снегу, сзади, в морозных кругах, желтело низкое солнце...» (Там же, с. 152); «И домой гнали лошадей особенно **шибко**, и горластая жена Ваньки Красного стояла в передних санях, плясала, как шаман, махала платочком и орала на ветер, в буйную тёмную муть, в снег, летевший ей в губы и заглушавший её волчий голос: «У голубя, у сизого Золотая голова» (Там же, последнее предложение текста).

«Митина любовь»: «Она (Катя) плыла всё быстрее, ветер всё сильнее трепал волосы высунувшегося из окна Мити, а паровоз расходился всё **шибче**, всё беспощаднее, наглым, угрожающим рёвом требуя путей, и вдруг точно сорвало и её и конец платформы...» (Бунин 1982, с. 342); «В поле он встретил чью-то тройку, в

тарантасе, который **шибко** несла она, мелькнули две шляпки, одна девичья, и он чуть не вскрикнул: “Катя!”» (Бунин 1982, с. 336); «И вот однажды возвращались они со старостой с хутора, ехали на бегунках и, как всегда, **шибко**» (Там же, с. 367); «Через четверть часа были уже в лесу, и всё так же **шибко**, стучаясь о пни и корни, помчались по его тенистой дороге, радостной от солнечных пятен и несметных цветов в густой и высокой траве по сторонам» (Там же, с. 375).

В.В. Набоков. «Машенька»: «Колин... вился вокруг Горноцветова, который, присев, ловко и лихо выкидывал ноги, всё **шибче**, и наконец закружился на согнутой ноге» (Набоков 1990а, с. 93).

Рассказ «Возвращение Чорба»: «Горничная зашептала ещё **шибче** (Набоков 1990а, с. 216).

Роман «Дар»: «Дождь полил **шибче**, точно кто-то вдруг наклонил небо» (Набоков 1990, с. 28).

Б.Л. Пастернак. «Охранная грамота»: «И оно (молодое искусство) было так поразительно... его хотелось повторить с самого основания, но только ещё **шибче**, горячей и цельнее» (Пастернак 1989, с. 63).

Леонид Пастернак, письмо: «...он сел на лошадь неосёдланную, а та на грех, с горы стала **шибко** нести его...» (Е. Пастернак 1989, с. 63).

В повести «Роман с кокаином» **М.А. Булгакова** слово «шибко» используется только в одном значении – «очень, сильно»: «Мать **шибко** трясушейся рукой пошарила за пазухой» (Булгаков 1990, с. 87); «её **шибко** греющее тело» (Там же, с. 91); «**шибко** расплющенный палец» (Там же, с. 119); «чем дальше я стою у стола, тем **шибче** каменею...»; «стоял **шибкий** мороз» (Там же, с. 123).

Б.К. Зайцев. «Голубая звезда»: «– Эх, вот бы нестись... это я понимаю, – говорила Анна Дмитриевна. – И ещё **шибче**, чтобы воздухом душило» (Зайцев 1989, с. 293); «Было пустынно, тихо на шоссе, гнать можно **шибко**» (Там же, с. 294); «Мы летели. Это было похоже на сновидение, я уткнула нос в фиалки (как он угадал) и сидела оцепенев, а воздушный конь, как в сказке, носил нас в тихом безумии по улицам, из конца в конец. – **Шибче**, – шептала я по временам. – **Шибче**» (Там же, с. 89).

В том же значении находим слово «шибко» и в произведениях современной литературы: **Н. Берберова.** «Чайковский»: «Недавно Пьер стоял за дверью и слушал, приложив по-взрослому руку к сердцу. Видно, оно шибко колотилось у него в груди» (Берберова 1997, с. 27).

Андрей Гальцев. «Клим. Хождение в очарованную страну»: «На вопрос главного героя о том, какую он хочет найти себе жену, Вася заметил, что ему не нужна на хуторе **шибко** впечатлительная девушка» (Гальцев 2005, с. 101).

А.И. Приставкин. «Вагончик мой дальний»: «Крестьянин Глотов говорит: «Хозяйство моё-то, полный край, могу весь эшелон купить. Да и предлагал им: отдайте, говорю мне детишек с лошадьми, **шибко** заплачу...» (Приставкин 2005, с. 99).

Как не вспомнить популярные в советское время анекдоты о **шибко** умных, читая сказки **Макса Фрая.** Сказка «Голодный шаман»: «...однажды зимой старик **шибко** голодный стал; **шибко** страшно бывает шамана в тундру прогнать; ему старик шаман **шибко** не нравился» (Фрай 2004, с. 42); «**Шибко** страшно шамана убивать; **шибко** жадный старик попался; старика не **шибко** искали» (Там же, с. 43).

«Сказка о смерти и стрекозе»: «Явления его не **шибко**-то ждали» (Там же, с. 117).

Алан Черчесов. «Вилла Бель-Летра»: «– Человек, – сказал я, – даже самый-пресамый француз – существо слишком медленное... – А ведь правда! – согласился Жан-Марк. – **Шибко** прытким его, судя по взятому вами темпу, не назовёшь...» (Черчесов 2005, с. 78).

Как показывает проведённое наблюдение, писатели XIX–XX вв. и современные писатели активно используют рассматриваемое нами слово в своём творчестве.

Как правило, наречие «шибко» употребляется в двух значениях: 1. *Разг.* Очень скоро, быстро. *Шибко идёт.* 2. Сильно, очень. Шибко испугался (Современный толковый словарь русского языка 2004, с. 935).

При анализе слова «шибко» нами использованы иллюстрации из текстов художественной литературы, отражающих в ретроспективе полную и разноаспектную характеристику живого слова.

Ещё одним доказательством жизнеспособности анализируемого слова является частотное употребление его в устном дискурсе. Так, поисковые системы в Интернете при запросе слова «шибко» дают следующие результаты: Google – 2 590 000 употреблений; mail.ru – 2 299 322 употребления; Яндекс – 2 000 000 ответов.

Литература

- Берберова Н.* Чайковский. – СПб., 1997.
Булгакова М.А. Роман с кокаином. – М., 1990.
Бунин И.А. Повести и рассказы. – М., 1982.

- Виноградов В.В.* Предисловие к // Словаря языка Пушкина. – М., 1956. – Т. 1.
- Волчек Д.* Загадочный господин Агеев // Родник. – Париж, 1989. – № 11.
- Гальцев А.* Клим. Хождение в очарованную страну // Октябрь. – 2005. – № 4.
- Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1955. – Т. 4.
- Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. – М.; Л., 1972–1990. – Т. 7.
- Зайцев Б.К.* Голубая звезда: Повести и рассказы. – М., 1989.
- Набоков В.В.* Романы. – М., 1990.
- Набоков В.В.* Собр. соч.: В 4 т. – М., 1990. – Т. 3.
- Пастернак Б.Л.* Охранная грамота. – М., 1989.
- Пастернак Е.* Борис Пастернак: Материалы для биографии. – М., 1989.
- Приставкин А.И.* Вагончик мой дальний // Октябрь. – 2005. – № 9.
- Словарь языка Пушкина. – М., 1961. – Т. 4.
- Современный толковый словарь русского языка. – М., 2004.
- Солженицын А.И.* Русский словарь языкового расширения. – М., 1995.
- Сологуб Ф.К.* Мелкий бес и др. – М., 1991.
- Толстой Л.Н.* Детство. Отрочество. Юность. – М., 1986.
- Толстой Л.Н.* Собр. соч. – М., 1987. – Т. 8: Анна Каренина.
- Тургенев И.С.* Собр. соч.: В 5 т. – М., 1994. – Т. 3.
- Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М., 1973. – Т. 4.
- Фрай М.* Сказки и истории. – СПб., 2004.
- Черчесов А.* Вилла Бель-Летра // Октябрь. – 2005. – № 12.

Ольховская Александра Игоревна

(Россия, Москва; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

**Присловарная семантизация
тривиальных метонимических сдвигов:
к постановке проблемы**

Широко известным фактом является то, что новый ЛСВ чаще всего возникает благодаря механизмам семантической деривации, в качестве форманта которой могут выступать либо метафора, либо метонимия, понимаемые в широком смысле. Непервичные значения слова в традиционной практике лексикографирования в зависимости от адресатно-целевой обусловленности словаря предъявляются с помощью одного из четырёх режимов, выделенных и описанных В.В. Морковкиным, – раздельного, совмещённого, обобщённого или свёрнутого (Морковкин 2009, с. 57–67). Применение каждого из них предполагает раскрытие лексического значения единицы внутри словарной статьи, то есть сводится к присловному / внутрисловарному отражению многозначности. Однако специфика некоторых метонимических сдвигов, на наш взгляд, позволяет помещать информацию, касающуюся их семантической стороны, не только в рамках словарной статьи, но и в присловарной зоне.

Теоретической предпосылкой такой присловарной семантизации явилось известное высказывание Д.Н. Шмелёва о том, что некоторые случаи регулярной полисемии нуждаются в особой лексикографической интерпретации, которая необязательно должна заключаться в оформлении ЛСВ в виде отдельных значений и при которой «не требуется определения каждого отдельного члена... ряда, как не требуется и их перечисления, так как достаточно общей семантической характеристики, применимой ко всей группе слов в целом и выделяемой на основе главного семантического компонента (семантической темы)» (Шмелёв 2002, с. 148).

Присловарная характеристика многозначности состоит в таком раскрытии лексического значения метонимического сдвига, при котором в словарной статье около производящего значения помещается отсылка к модели сдвига, расположенной в присловарной зоне и представляющей собой непосредственный инструмент семантизации. Такое модельное описание предъясвляет архисему производного значения в эксплицитном виде и позволяет черпать его дифференциальные семы из толкования производящего значения, расположенного в словарной статье. В качестве отсылки, как кажется, удобнее всего использовать буквы кириллического алфавита, поскольку арабские цифры внутри статьи могут создавать затруднения для восприятия цифровых обозначений упорядочения семантической структуры слова, римские – чрезмерно громоздки и известны не каждому во всём своём объёме, а буквы латиницы, помимо того что могут быть также известны не каждому, нежелательны по культурно-идеологическим соображениям. Использование в качестве средства семантизации целой модели, а не её отдельного элемента – собственно архисемы производного значения – связано с тем, что модель, во-первых, включает в себе информацию о типовых семантических трансформациях в языке и позволяет тем самым пользователю словаря составить представление о системном характере лексико-семантического уровня, а во-вторых, создаёт необходимый фон для восприятия и эффективного понимания значения, лишённого в присловарной зоне иллюстративного материала.

К преимуществам подобного способа отражения многозначности можно отнести то, что, во-первых, он позволяет в максимально полном виде отражать сведения о языковых феноменах, во-вторых, помогает экономить всегда дефицитное словарное пространство и, наконец, в-третьих, имеет преимущества антропоцентрического характера, поскольку учитывает фактор разноразноуровневой лингвистической и языковой подготовки адресата словаря – сведения, расположенные в присловарной зоне, могут привлекаться пользователями, заинтересованными в детальной характеристике семантической структуры многозначного слова, например, лингвистами-исследователями или иностранцами, изучающими русский как иностранный, и игнорироваться пользователями, не нуждающимися в такой информации, то есть большинством носителей языка, без труда распознающих и порождающих значения подобного типа за счёт работы ментально-лингвального комплекса.

Логично предположить, что с помощью намеченного режима семантизации следует отражать не все метонимические сдвиги, а

лишь такие, которые относятся к типовым и простейшим в семантическом отношении. Условимся называть такие метонимические сдвиги тривиальными и отнесём к их конституирующим признакам а) принадлежность к фактам языка, а не речи, б) регулярность, в) тематический, а не актантный характер, г) максимальную продуктивность, д) минимальное семантическое расстояние между компонентами. Необходимость принадлежности к языковой, а не речевой стихии продиктована ориентированностью словарного продукта на отражение языка-эргона, установившегося и закреплённого в речевой практике и сознании его носителей. Соответственно, сдвиги типа «предмет одежды → человек, который в данный момент носит этот предмет» (*шляпа увлечённо читала газету*) или «место → пребывание в этом месте» (*у него сегодня каток / бассейн / музей / театр, после госпиталя, перед дорогой*), несмотря на их регулярность, не следует отражать в присловарной зоне.

Что касается регулярности, то опираясь на определение регулярной полисемии А.Д. Апресяна (Апресян 1974), назовем регулярным такой метонимический сдвиг, который фиксирует семантическое различие между значениями, связанными отношениями сопредельности, по крайней мере двух слов А и В, и значения эти не являются попарно синонимичными. Регулярность как характеристика частотности языкового явления представляет собой отличительную черту метонимических сдвигов по сравнению с метафорическими переносами, которые более индивидуализированы и потому описываются не посредством модельного представления, а за счёт исчисления всех возможных оснований переноса (форма, цвет, функция, мера, способ и т.д.). Однако на периферии поля метонимии встречаются нерегулярные, единичные случаи трансформации значения на основе соположенности, например, *земля* ‘планета, на которой мы живём’ → ‘реальная действительность в противовес миру идеальному, небесному’. Требование регулярности к метонимическим сдвигам, назначенным к отражению в присловарной зоне, оказывается закономерным при учёте самой специфики модельного, а значит, и группового, описания семантики единиц.

Тесно связанной с регулярностью и во многом обеспечивающей её характеристикой многозначности является продуктивность. Вслед за Ю.Д. Апресяном назовем «данный тип ‘А’ – ‘В’ регулярной полисемии продуктивным, если для любого слова, имеющего значение типа ‘А’, верно, что оно может быть употреблено и в значении типа ‘В’ (если ‘А’, то ‘В’)» (Апресян 1974, с. 191). Таким образом, свойство продуктивности связано с

полнотой охвата единиц, принадлежащих к определённому классу, отношениями метонимического (в нашем случае) соответствия; объём же этого класса оказывается несущественным. Так, например, модель «относящийся к времени года → предназначенный для этого времени года», следует признать продуктивной, несмотря на то что она может быть реализована лишь четырьмя прилагательными – *весённый, летний, осенний, зимний*. Данное свойство сдвига имеет непосредственный лексикографический выход: при моделировании семантической структуры слов одной тематической группы необходимо учитывать принцип групповой семантизации лексики и основную лексикографическую заповедь – подобное всегда и неизменно должно трактоваться в словаре подобно. Иными словами, если у единицы обнаружился метонимический сдвиг, который, с точки зрения лексикографа, следует отразить в словаре, то единицы, входящие в ту же тематическую группу, нужно внимательно проверять на наличие метонимического сдвига такого же типа – он обнаружится у них почти наверняка.

Последовательное применение принципа групповой семантизации лексики, с нашей точки зрения, предполагает указание на наличие того или иного тривиального метонимического сдвига, присущего целому классу, не только у единиц, отчётливо обладающих им, но и у единиц, ещё не актуализировавших его, но способных на мгновенную актуализацию в том случае, если у носителя языка возникнет соответствующая потребность. Согласно «Русскому семантическому словарю Н.Ю. Шведовой, всего 7 единиц из тематического класса «Деревья», включающего 71 лексему, способны иметь значение 'древесина как материал изделия' – *берёза, бук, дуб, ель, орех, палисандр, сосна* (Русский семантический словарь... 2002, с. 215). Однако ясно, что возможность употребления лексем со значением 'дерево' в значении 'древесина этого дерева' заложена в семантике каждой из 71 единиц и нефиксация данного метонимического сдвига в словарных произведениях обусловлена, в конце концов, тем, что древесина многих деревьев по каким-то причинам (экологическим, экономическим, географическим) не используется или используется редко в практических целях. Следовательно, каждая лексема, принадлежащая к тематическому разряду «Деревья», в словарном произведении должна иметь отсылку к модели «дерево → древесина этого дерева» с тем лишь отличием, что отсылку слов, у которых метонимический сдвиг находится в потенциальной плоскости, следует снабдить показателем этой потенциальности (например, штрихом).

В зависимости от сферы осуществления метонимической трансформации и принадлежности её компонентов к определённому классу возможно выделение тематических и категориально-актантных сдвигов. Первые происходят в тематической плоскости и описываются посредством моделей, компоненты которых представляют собой наименования тематических разрядов («комната → мебель для комнаты», «животное → мясо этого животного», «сосуд → количество вещества, входящего в сосуд»), а вторые – в логико-семантической / актантной плоскости участников и обстоятельств ситуации и описываются с помощью таких обозначений, как действие, объект, субъект, адресат, инструмент, средство, способ, место, время, каузатор и т.д. («действие → время действия», «действие → способ действия», «действие → инструмент действия», «действие → субъект действия»).

Отнесение тривиальных метонимических сдвигов к тематическому, а не актантному регистру связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, тематические сдвиги обладают большей продуктивностью и большей степенью регулярности, а потому позволяют производить операции присловарной семантизации с целыми тематическими блоками, в то время как актантные сдвиги, ограниченные лексически, более индивидуализированы и имеют, скорее, грамматико-системный характер (ср. «действие → результат действия»: *роспись стен – на стенах, обстоятельства ранения – осколочное ранение*, но не *готовка, мытьё*, «действие → средство действия»: *драпировка комнаты – толстая драпировка, зажим деталей – зажим для деталей*, но не *покраска, лепка* и др.). Во-вторых, модель тематического сдвига сама по себе есть достаточно эффективное средство семантизации, поскольку является вполне конкретной и определённой в лексическом отношении и содержит в себе информацию, хотя и максимально редуцированную, о лексическом значении ЛСВ. Актантная модель, оформленная в абстрактных логико-грамматических терминах и лишённая иллюстративного материала, может вызвать у пользователя серьёзные затруднения в её интерпретации. Так, очевидно, что семантизация вида «**ВАХТА**. Особый вид дежурства на кораблях и судах для обеспечения их безопасности, требующий безотлучного нахождения на каком-л. посту. А. | А. действие → субъект действия» или «**ВООРУЖЕНИЕ**. Действие по знач. глаг. вооружить – вооружать. Б. | Б. действие → второй объект действия» может быть не вполне понятна пользователю словаря.

Последний из обозначенных нами критериев тривиального метонимического сдвига – критерий минимального семантического расстояния между производящим и производным значениями –

является в наибольшей степени значимым и в то же время в наименьшей степени определённым, поскольку для своего обоснования нуждается в выработке строгих и формализованных правил измерения указанного расстояния. В данной работе мы бы хотели обозначить лишь некоторые метонимические сдвиги существительных, возможность присловарной семантизации которых не вызывает сомнений. При этом показателем данной возможности явилась справедливость по отношению к каждому сдвигу логического заключения следующего вида: если модельная семантизация способна раскрыть значение производного ЛСВ без существенных потерь его семного состава, то есть, если при прямой подаче архисемы сопровождающий её анафорический элемент (*его, её, такого*) позволяет черпать из толкования исходного значения все необходимые для понимания вторичного значения дифференциальные семы, применение присловарно-модельного способа семантизации возможно, в противном случае следует обратиться к присловному отражению многозначности.

К тривиальным метонимическим сдвигам существительных, назначенных к отражению в лексикографическом продукте, мы отнесли следующие.

1. Материал → изделие из этого материала: *столовое серебро* (как частная разновидность – ткань → изделие из ткани: *ходить в бархате*, а также мех животного → одежда из этого меха: *носить норку*).

2. Дерево → древесина этого дерева: *мебель из морёного дуба*.

3. Содержащее → содержимое:

– населённый пункт → его жители: *весь город говорил об этом*;

– населённый пункт → его центр: *выезжать в город по праздникам*;

– помещение → люди, занимающие его: *разбудить весь дом*;

– учреждение → люди, работающие в нём: *весь завод его любил*;

– средство транспорта → люди, находящиеся в нём: *поезд спал под стук колёс*;

– сосуд → его содержимое: *вскипятить чайник*.

4. Представитель нации → судно этой нации: *голландец, англичанин*.

5. Нация → лица, относящиеся к ней: *японцы очень трудолюбивы*.

6. Мясо животного / птицы / рыбы → кушанье из него: *хек под маринадом* (как частная разновидность – часть туши животного / птицы / рыбы → кушанье из неё: *жареная печень*).

7. Плод растения → кушанье из него: *арахис в сахаре*.
8. Организация / социальный институт → здание, занимаемое ею / им: *я часто хожу в кино*.
9. Форма государственного правления → государство с такой формой правления: *народные демократии*.
10. Звание / степень / чин → человек, носящий его / её: *он стал академиком*.
11. Наука / область знания → учебник, произведение, в котором она закреплена: *вырвать страницы из математики*.
12. Вид краски → произведение / картина, нарисованная с помощью такой краски: *собрание известных акварелей*.
13. Музыкальный инструмент → музыкант, играющий на нём: *первая скрипка в оркестре*.
14. Голос → певец с таким голосом: *он превосходный тенор*.
15. Часть тела → часть одежды, которая на ней находится: *локти протерлись*.

В заключение хотелось бы привести пример соотношения присловной и присловарной зон для единиц из двух тематических классов, который поможет сложить более ясное представление о характере присловарной семантизации тривиальных метонимических сдвигов.

Словарная зона	Присловарная зона
<p>КАЛИНА. 1. Кустарник сем. жимолостных, с белыми или кремовыми цветками и красными ягодами. 2. Красные горьковатые ягоды этого кустарника. А.</p> <p>КЕДР. 1. Хвойное вечнозелёное дерево сем. сосновых. Б. 2. Распространённое неправильное название некоторых видов сосны, дающих съедобные семена – орешки. Б.</p> <p>КИВИ. Кисло-сладкие ягоды лианы актинидии с тонкой коричневой кожурой, покрытой пушком, и сочной зелёной или жёлтой мякотью с большим количеством мелких чёрных зёрен. А.</p> <p>КИЗИЛ. 1. Кустарник сем. кизиловых с жёлтыми цветками и красными ягодами. 2. Тёмно-красные, кисло-вяжущего вкуса ягоды этого кустарника. А.</p> <p>КИПАРИС. Южное хвойное вечнозелёное дерево с пирамидальной кроной. Б.</p> <p>КЛЁН. Лиственное дерево с широкими резными листьями. Б.</p>	<p>А. Плод → кушанье из таких плодов.</p> <p>Б. Дерево → древесина этого дерева.</p>

Присловарная характеристика тривиальных метонимических сдвигов представляет собой рациональный и антропоцентрически ориентированный способ предъявления многозначности, нуждающийся в дальнейшей теоретической разработке, в первую очередь, в отношении выяснения способов измерения семантического расстояния между исходным и производным значениями, уточнения с помощью их использования перечня тривиальных сдвигов в области имён существительных и определения такового в области других частей речи.

Литература

Апресян Ю.Д.. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М., 1974.

Морковкин В.В. О лексической полисемии // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 4.

Русский семантический словарь: Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2002. – Т. 2: Имена существительные с конкретным значением.

Шмелёв Д.Н. Введение к книге «Способы номинации» // Избранные труды по русскому языку. – М., 2002.

Мандрикова Галина Михайловна
(Россия, Новосибирск; к.ф.н., доц. Новосибирского
государственного технического университета)
mandricova@mail.ru

Выявление степени таронимичности единиц: опыт экспериментального исследования

Определение таронимов, данное В.В. Морковкиным при введении этого понятия, гласит: **таронимы** (от греч. taratto «путаю, привожу в замешательство» и *опома*, *опута* – «имя») – это **лексические и фразеологические единицы, которые устойчиво смешиваются при производстве и/или восприятии речи вследствие их формальной, семантической или тематической смежности** (Морковкин 1992, с. 144–145). Изучение единиц, вступающих в таронимические отношения, позволило выделить их релевантные признаки, а именно: 1) структурный. В речи таронимы всегда представлены **таронимической парой**, один элемент которой – правильное слово, а другой – его ошибочный заместитель, например: *К нам попала девочка из **неблагоприятной** (вм. **неблагополучной**) семьи* (ТВ); 2) морфологический. Такая пара или цепочка включает языковые единицы одной части речи, которые обладают сходством грамматических категорий, например: *Кольцо, которое ты **одеваешь** (вм. **надеваешь**), совсем не подходит к платью* (разг. речь); 3) синтаксический. Для таронимов характерна одинаковая синтаксическая валентность, синтаксическая функция в предложении; для фразеологизмов, устойчивых словосочетаний – сходство синтаксических связей, например: *Я **выбивался из кожи** (вм. **лез из кожи** или **выбивался из сил**), но у меня так ничего и не получилось* (разг. речь); 4) формальный. Звуковое сходство таронимов, например: *Он **слёг с температурой 39**, и это странно, потому что никаких других **синдромов** (вм. **симптомов**) простуды не было* (разг. речь); 5) семантический. Сходство лексических значений таронимов или их принадлежность к

одной тематической группе, например: *Грибоедов изобразил в комедии разложение* (вм. *расслоение*) *дворянского класса на два лагеря*. Именно формальный и семантический признаки обуславливают главное свойство таронимических единиц – способность единиц смешиваться в речи – б) **функциональный признак**.

Таким образом, исходя из реального существования в языке лексических единиц, обладающих определёнными признаками, главным из которых, конституирующим, является признак устойчивого смещения, можно говорить о выделении такой антропоцентрической лексической категории, как таронимия. Основной структурной единицей таронимии является таронимическая цепочка. **Таронимическая цепочка – группа слов или фразеологизмов, имеющих положительную таронимическую историю, т.е. уже участвовавших в непроизвольном речевом смешении** (Морковкин, Мандрикова 2010, с. 54). В конкретном таронимическом акте такая цепочка всегда представлена таронимической парой. Совокупность лексических цепочек, составленных из неравномерно смешиваемых слов, можно рассматривать как отдельную антропоцентрическую единицу лексической системы.

Учитывая характер объекта нашего исследования, считаем необходимым обратиться к языковому сознанию носителей языка для выявления оценки смещения лексических единиц в процессе производства и восприятия речи. Экспериментальное исследование было призвано прояснить следующие предположения:

1. Существует определённая степень таронимичности тех или иных слов, т.е. их способность к устойчивому смешению в речи. Степень таронимичности отдельных единиц в процессе восприятия речи не всегда равна, а порою прямо противоположна степени тех же единиц, проявляющейся при производстве высказываний.

2. Таронимия единиц, возникающая на основе звукового сходства, достаточно легко вычлняется при восприятии речи. Иное дело, когда слова близки в семантическом отношении. Именно в этом случае, вероятно, мы и можем говорить о высокой степени таронимичности при восприятии речи.

3. Высокой степенью таронимичности характеризуются единицы ограниченного употребления: редкие слова, неологизмы, термины и др. Таронимические пары, включающие слова активного лексического запаса, достаточно легко вычлняются носителями языка.

4. Обнаружение / необнаружение случаев таронимического смешения не зависит от специальности, пола, возраста информантов. На первый план здесь выходит общая эрудиция, словар-

ный запас, хорошо развитое языковое чутьё, уровень речевой компетенции и культурно-речевой компетенции.

Опрос проходил среди студентов разных факультетов (гуманитарных и технических) Новосибирского государственного технического университета. Для поставленных задач существенным являлось разделение информантов на три группы: гуманитарии, филологи, студенты технических и экономических специальностей. Выделение из группы гуманитариев студентов-филологов связано с расчётом на их большую компетентность в вопросах, связанных с языком, несмотря на отсутствие в их «багаже» курса ортологии (мы сознательно привлекали студентов I–II курсов). При разделении опрашиваемых на гуманитариев и «технарей» автоматически сработало разделение по социальному параметру пола: «технари» в большинстве своём представлены мужским полом, гуманитарии – женским. Анкетирование проводилось среди студентов I–V курсов. Возраст информантов в нашем опросе не имел никакого значения за исключением возраста филологов в силу уже названных обстоятельств. Всего было опрошено 300 человек, из них студентов технических специальностей – 144, гуманитариев – 156, в том числе филологов – 80. В анкете был использован следующий материал: фрагменты реальных диалогов, реплики преподавателей на лекциях, участников телевизионного реалити-шоу «Дом», высказывания, взятые из сочинений абитуриентов в рамках Единого государственного экзамена (часть C) и рекламных объявлений (всего 22 единицы). При отборе языкового материала для анкеты учитывалась различная таронимическая ценность лексических и фразеологических единиц. В задания анкеты были включены случаи смещения паронимов, синонимов, слов одной тематической группы, одного семантического поля, фразеологизмов и коллокаций. Среди примеров можно встретить единицы, характеризующиеся, как представляется, высокой, средней и низкой таронимической ценностью, другими словами, таронимические ошибки, обнаружение которых кажется несложным и, наоборот, может вызвать определённые трудности при их обнаружении.

Анкета включала в себя следующие задания:

1. Оценить высказывания с точки зрения их правильности / неправильности, предложив в последнем случае свой вариант.

2. Привести словосочетания, ошибочно соединяемые в примерах (задание, аналогичное предыдущему, но рассчитанное на восприятие более сложных единиц – сочетаний слов).

3. Выбрать из таронимической цепочки единиц правильный, на усмотрение информанта, вариант для данного контекста.

4. Прокомментировать исправления, объяснить свой выбор.

Заметим, что при составлении анкеты была сделана попытка использовать разного рода провокации, например, включались примеры, не содержащие таронимических ошибок, но способные, благодаря некоторым единицам, вызвать сомнения по поводу их нормативности. Кроме того, само задание – «предложите свой вариант» – могло спровоцировать совершение ошибки. При обработке полученных данных учитывалось процентное соотношение опознавания таронимических ошибок в разных примерах студентами разных специальностей (гуманитариями, в том числе филологами, и «технарями»). Случаи неопознавания являлись прямым свидетельством таронимичности представленной в примере единицы. Наличие вариантов исправления (вместо одного верного) или их отсутствие становилось признаком той или иной степени таронимичности отдельных единиц. Заметим, что учитывались только те обнаруживаемые нарушения, которые попадали в область нашего исследования. Так, исключались случаи интерпретации ошибок не как результата смешения близких по каким-либо параметрам слов, а как, например, случаев тавтологии или неверного выбора формы числа существительного. При подсчётах процентные данные были округлены до целого числа.

Для наглядности представления результаты анкетирования заключены в четыре таблицы (в соответствии с порядком подачи заданий в предлагаемой анкете).

Таблица 1. Результаты выполнения Задания 1

Высказывание	Реакция информантов	Информанты			
		Итого	«Техна-ри»	Гуманитарии	
				Все	В т.ч. филологи
1. У неё правильные <i>формы</i> лица, красивые глаза, губы.	Опознавание ошибки, %	57	42	74	44
	Исправление на: – <i>черты</i> , %	55	36	73	44
2. Автор старается <i>пересказать</i> на словах ту обстановку, которую он почувствовал в доме у Тихомирова.	Опознавание ошибки, %	50	49	51	30
	Исправление на: – <i>передать</i> , % – <i>описать</i> , % – <i>выразить словами</i> , % – <i>рассказать</i> , %	32	25	39	23
		11	13	9	9
		1	0	3	0
		1	0	1	0

Высказывание	Реакция информантов	Информанты			
		Итого	«Техна-ри»	Гуманитарии	
				Все	В т.ч. филологи
3. Совесть – самое ценное человеческое чувство.	Опознание ошибки, %	75	75	74	42
	Исправление на:				
	– качество, %	61	53	68	38
	– черта характера, %	1	1	1	0
4. На день рождения мне подарили ручные часы.	Опознание ошибки, %	81	70	91	47
	Исправление на:				
	– наручные, %	77	65	88	46
	– на руку, %	1	1	1	0
5. Писатель пытается уравновесить разные полисы.	Опознание ошибки, %	66	53	78	42
	Исправление на:				
	– полюсы, %	59	46	71	38
	– точки зрения, %	1	0	1	1
	– стороны, %	2	0	4	1
– взгляды, %	1	0	1	0	
6. Все природные ресурсы, которыми богата Россия, ископаемы... и в скором времени закончатся.	Опознание ошибки, %	45	43	46	28
	Исправление на:				
	– исчерпаемы, %	40	28	38	27
	– иссякаемы, %	1	1	1	1
	– истощаемы, %	3	3	3	0
– не вечны, %	1	1	0	0	

Итак, 57% информантов опознали ошибку в примере 1 *У неё правильные формы лица, красивые глаза, губы*, 55% – внесли соответствующие исправления. Ошибочное употребление глагола *пересказать* в примере 2 *Автор старается пересказать на словах ту обстановку...* заметили 50% опрашиваемых, заменили на глаголы *передать* – 32%, *описать* – 11%. Наличие ошибки в при-

мере 3 *Совесть* – самое ценное человеческое чувство констатировали 75% информантов (61% – заменили на *качество*). Высказывание 4 *На день рождения мне подарили ручные часы* отметили как нормативное всего 19% информантов. 66% интервьюируемых указали на ошибочное употребление *полис* в примере 5 *Писатель пытается уравновесить разные полисы*, 59% – на смешение *полиса* и *полюса*. В примере 6 *Все природные ресурсы... ископаемы и в скором времени закончатся* ошибку заметили 45% информантов и только 40% смогли её исправить.

Таблица 2. Результаты выполнения Задания 2

Высказывание	Реакция информантов	Информанты			
		Итого	«Техна-ри»	Гуманитарии	
				Все	В т.ч. филологи
1. Он убивает тех, кто этой харизмой <i>владеет / обладает</i> .	Выбор: – <i>владеет</i> , % – <i>обладает</i> , %	9 90	13 85	5 95	3 49
2. Кольцо, которое ты <i>одеваешь / надеваешь</i> , совсем не подходит к платью.	Выбор: – <i>одеваешь</i> , % – <i>надеваешь</i> , %	17 81	22 76	13 86	5 46
3. Телекинез – это когда <i>взглядом / глазами</i> что-то двигают.	Выбор: – <i>взглядом</i> , % – <i>глазами</i> , %	97 1	96 1	99 1	51 0
4. Здесь представлен весь <i>ассортимент / сортамент / спектр</i> нержавеющей стали.	Выбор: – <i>ассортимент</i> , % – <i>сортамент</i> , % – <i>спектр</i> , %	64 27 7	60 24 13	68 19 3	40 6 0

По результатам второго задания правильные варианты выбрали: *обладает* – 90% информантов, *надеваешь* – 81%, *взглядом* – 97%, *сортамент* – 27%.

Таблица 3. Результаты выполнения Задания 3

Высказывание	Реакция информантов	Информанты			
		Итого	«Техна-ри»	Гуманитарии	
				Все	В т.ч. филологи
1. У неё есть <i>абонент</i> на посещение бассейна?	Исправление на:				
	– <i>абонемент</i> , %	95	97	99	51
2. Мытьё головы включено в стоимость <i>окраса</i> волос.	– <i>разрешение</i> , %	1	1	1	0
	Исправление на:				
	– <i>окрашивания</i> , %	13	10	17	9
	– <i>окраски</i> , %	36	36	35	15
	– <i>покраски</i> , %	46	44	47	30
3. В тексте автор Симонов повествует о том, что <i>язык</i> писателя, даже если он и с ошибками, с точки зрения грамотности, остаётся выразительным, правильным.	– <i>покраса</i> , %	3	7	0	0
	Исправление на:				
	– <i>речь</i> , %	28	19	36	8
	– <i>стиль</i> , %	31	28	35	19
	– <i>текст</i> , %	9	14	4	3
	– <i>слог</i> , %	3	6	1	0
	– <i>повествование</i> , %	1	0	1	0
	– <i>идиостиль</i> , %	1	0	1	1
	– <i>письмо</i> , %	1	0	1	1
	– <i>лексика</i> , %	1	0	3	3
	– <i>изречения</i> , %	1	1	0	0
	– <i>высказывания</i> , %	1	1	0	0
4. В течение дня я обнаружила такой <i>фактор</i> : на моих флаконах краска жёлтого цвета.	Исправление на:				
	– <i>факт</i> , %	76	67	85	41
	– <i>казус</i> , %	3	3	3	1
	– <i>обстоятельство</i> , %	1	3	0	0
	– <i>феномен</i> , %	2	1	3	1
	– <i>недостаток</i> , %	1	1	0	0
	– <i>инцидент</i> , %	1	3	0	0
	– <i>момент</i> , %	1	0	1	1
	– <i>деталь</i> , %	1	0	1	1
	– <i>нюанс</i> , %	1	0	1	0
	– <i>явление</i> , %	1	0	1	0

В третьем задании абсолютно верно выделили компоненты таронимической пары: *абонент* – *абонемент* (95%), *окрас* – *окрашивание* (13%), *язык* – *речь* (28%), *фактор* – *факт* (76%).

Таблица 4. Результаты выполнения Задания 4

Высказывание	Поведение информантов	Информанты			
		Итого	«Техна-ри»	Гуманитарии	
				Все	В т.ч. филологи
1. Это не значит, что в свободное время человек будет <i>бить балду</i> .	Приведение контаминир. фразеологизмов (<i>бить баклуши, балду пинать</i>), %	49	56	62	40
	Исправление ошибки (выбор одного из фразеологизмов), %	11	15	8	4
2. Я <i>выбивался из кожи</i> , но у меня так ничего и не получилось.	Приведение контаминир. фразеологизмов (<i>выбивался из сил, лез из кожи вон</i>), %	47	33	59	35
	Исправление ошибки (выбор одного из фразеологизмов), %	17	18	12	9
3. Я. Корчак очень хорошо <i>описывает</i> в своём рассказе <i>о том, что</i> , повзрослев, многим людям хочется вновь окунуться в мир беззаботного детства.	Приведение контаминир. конструкций (<i>описывает то, говорит о том</i> и т.п.), %	17	4	29	23
	Исправление ошибки (выбор одной из конструкций), %	10	10	10	8
4. Ведь стоит только представить, какую бы огромную <i>роль оказал</i> «вечный двигатель» на нашу атмосферу.	Приведение контаминир. словосочетаний (<i>воздействие оказал, роль сыграл</i> и т.п.), %	33	17	47	28
	Исправление ошибки (выбор одного из словосочетаний), %	11	14	8	4

Смешение фразеологизмов *бить баклуши* и *балду пинать* констатировали 49% опрошиваемых, *выбивался из сил* и *лез из*

кожи вон – 47%, сходных синтаксических конструкций *описывает то* и *говорит о том* – 17%, устойчивых словосочетаний *оказал воздействие* и *сыграл роль* – 33%.

Прокомментируем полученные данные. Заметим, что определение и исправление ошибок, связанных со смешением единиц, было неодинаковым для членов разных таронимических пар (типов таронимов). Довольно последовательно информанты указывали на смешение паронимов: практически однозначную интерпретацию получило ошибочное употребление *абонент* вместо *абонемент* (95%), *фактор* вместо *факт* (76%), ошибку в примере с *полис* опознали 66% информантов, из предложенной пары глагольных паронимов-таронимов *одевать* – *надевать* 81% интервьюируемых выбрали последний вариант. При достаточно высокой степени опознавания подобных нарушений можно предположить, что такой же уровень языковой компетенции будет сохранён и в случаях производства речи. Иными словами, смешение паронимов при восприятии речи является, скорее, «оказиональным», нежели регулярным. Ещё более низкой степенью таронимичности при восприятии высказываний будут обладать слова одного семантического поля (и, по-видимому, лексико-семантической группы, тематической группы): сравним, 97% информантов предпочли слово *взгляд* *глазам* в примере *Телекинез – это когда взглядом / глазами что-то двигают*. Предполагаем, что к разряду единиц с крайне низкой степенью таронимичности при восприятии относятся и антонимы.

В случаях ошибочного употребления слов, обладающих семантической близостью, иная картина. Смешение синонимов обнаруживалось половиной, иногда и меньшим числом, информантов. *Формы на черты* (*У неё правильные формы лица, красивые глаза, губы*) исправили 55% опрашиваемых, *пересказать на передать* (*Автор старается пересказать на словах ту обстановку, которую он почувствовал, в доме у Тихомирова*) – 32%, *язык на речь* (*В тексте автор Симонов повествует о том, что язык писателя, даже если он с ошибками, остаётся выразительным, правильным*) – 28%. Информанты, не сделавшие необходимых исправлений, путают названные пары слов при восприятии речи. Заметим, что предложение нескольких вариантов исправления неверных высказываний позволяет продолжить ряд конкурирующих в сознании говорящих единиц. Не только *передать* *словами* смешивается с *пересказать*, но и *описать* и др.; *речь* может быть перепутана и с *языком*, и со *стилем*, и со *словом*.

Сделаем вывод: синонимы можно характеризовать как единицы средне-высокой степени таронимичности. К подобному

заклучению можно прийти, рассматривая и случаи смешения фразеологизмов, и других устойчивых словосочетаний, сходных не только в семантическом отношении, но и по характеру синтаксических связей между словами. Проиллюстрируем это данными нашего эксперимента. Контаминацию в выражении *бить балду* увидели 49% опрашиваемых, а в выражении *описывает о том* – 17%.

Рассмотрим пример *На день рождения мне подарили ручные часы*. Для данного контекста пара *ручной* и *наручный* характеризуется как полные синонимы. Ср. *ручной* – предназначенный, приспособленный для рук (Словарь русского языка... 1986, с. 689); *наручный* – надеваемый на руку, носимый на руке (Там же, с. 392). В структуре приведённых паронимов отражены разные признаки, положенные в основу номинации одного и того же явления. Однако при восприятии слова *ручной* у информантов происходила актуализация других лексико-семантических вариантов (более очевидных для них в составе лексического значения слова): ‘производимый руками’ или ‘прирученный, привыкший к человеку’. Думается, что даже при выборе в качестве нормативного варианта *ручные часы* информанты вряд ли подозревали о наличии не менее нормативного варианта *наручные часы*. Таким образом, применительно к конкретной паре паронимов *ручной* – *наручный* (о часах) следует говорить о достаточно высокой степени таронимичности. В отличие от, например, синонимов *владеет* – *обладает*, которые характеризуются (несмотря на сделанные выводы относительно поведения семантически близких слов) сравнительно низкой степенью таронимичности при восприятии примера *Он убивает тех, кто этой харизмой владеет / обладает*. Анализируя попытки информантов объяснить семантические различия двух глаголов, можно прийти к выводу о том, что их выбор, скорее, интуитивен, поскольку приводимые доводы являлись недостаточно обоснованными (например, указание на то, что владение подразумевает материальные объекты, а обладание – качества человека; или владение – явление временное, приобретённое, в то время как обладание – постоянное, врождённое).

Непоследовательность наблюдается и в случаях восприятия малоупотребимой, чаще специальной, лексики, которая является для носителей языка в определённой степени агнонимичной. Этим объясняется малый процент приведения правильного варианта для примера 2 *Мытьё головы включено в стоимость окраса волос*: только 13% указали точный термин – *окрашивание*. Аналогичная ситуация в примере 4 (задание 2): *Здесь представлен весь ассортимент / сортамент / спектр нержавеющей стали*. 27%

указали правильный вариант – *сортамент*, причём из них только единицы смогли объяснить свой выбор. Как видим, наше предположение о том, что терминологическая лексика обладает при восприятии (да и при производстве тоже) речи высокой степенью таронимичности, оказалось верным.

Уже на данном этапе исследования напрашивается следующий вывод: степень таронимичности единиц, возникающая в процессе производства и восприятия речи, не всегда одинакова. Наблюдения над смешением единиц в живой речи дают основание говорить о различной степени таронимичности единиц. Высокая степень присуща паронимам, средняя – синонимам, фразеологизмам и другим устойчивым словосочетаниям; реже подменяют друг друга в речи антонимы, слова одной лексико-семантической группы, тематической группы, семантического поля. Таким образом, содержательно-таксономическая организация таронимического поля (Морковкин, Мандрикова 2010) нашла своё подтверждение по результатам проведённого экспериментального исследования.

Данные анкетирования подтверждают предположение о том, что не существует прямой зависимости определения информантом регулярности смешения лексических единиц от специальности, которой обучается студент. Так, различия в ответах студентов технических специальностей и гуманитариев есть и, может быть, несколько большие, чем мы ожидали, но далеко не по всем параметрам. Также несущественным здесь оказывается противопоставление филологов остальным гуманитариям. И те и другие находятся в приблизительно равном положении. В нарушениях, где использованы слова с крайне низкой, низкой и средней степенью таронимичности, ошибки распознаются одинаково хорошо студентами как технических, так и гуманитарных специальностей (и филологами в частности).

Итак, явление таронимии может быть определено (и это подтверждает опрос информантов) как смешение в речи языковых единиц, их ошибочная взаимозаменяемость, неудачный выбор языковой единицы вследствие формальной, семантической или тематической смежности слов. Обладающие различными признаками таронимические ошибки вполне укладываются в рамки существующих теорий и классификаций речевых нарушений. Причём получается, что данный тип ошибок – наиболее распространённый на лексическом уровне: таронимичность охватывает широкий круг языковых явлений (паронимы, синонимы, антонимы, омонимы, фразеологизмы и др.). Однако сходство формы и содержания слов-таронимов – не единственные причины их

смешения в речи. Более адекватный взгляд на проблему может дать учёт частотности употребления слов, степень их агнонимичности для конкретного носителя языка, особенности функционирования в обществе, определённый контекст и ситуация, социальные и психологические характеристики субъекта высказывания, психолингвистические особенности производства речи и, возможно, учёт каких-то других факторов.

Литература

Морковкин В.В. Лексическая система как объект лексикографирования // Проблемы учебной лексикографии: Состояние и перспективы развития: Материалы общесоюзной конференции. – Симферополь, 1992

Морковкин В.В., Мандрикова Г.М. Таронимия: понятие и типологическое разнообразие // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5(222).

Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1986.

Котлярова Ирина Васильевна

*(Казахстан, Алма-Ата; докторант Казахского
национального педагогического университета им. Абая)*

kotlyarova_1984@mail.ru

Полиаспектуализация объекта современного языкознания

Современное лингвистическое знание характеризуется антропоцентричностью, интегративностью, синтетичностью, полипарадигмальностью, когнитивной ориентированностью, семантикоцентричностью, синтаксикоцентричностью и множественностью взаимно обогащающих друг друга теорий. Данные черты сформировались под влиянием изменения взгляда на объект языкознания.

Принцип антропоцентризма определил поворот современного языкознания от его редуцированного варианта как самостоятельной науки, изучающей «чистый язык», по Ф. де Соссюру, «язык в себе и для себя», к языку в его неразрывной связи с носителем, социумом, в его связи с мышлением, культурой, историей, менталитетом, обычаями, традициями, с мировидением и миропониманием этноса и человека. Антропоцентрическая парадигма привела к слиянию лингвистики с другими науками, что вызвало появление психолингвистики, социолингвистики, гносеолингвистики, математической лингвистики, нейролингвистики, этнолингвистики, лингвокультурологии, лингвострановедения, когнитивной лингвистики и когнитивной семантики и др. Взаимовлияние наук приобрело характер интеграции.

Диктуемое современной наукой расширение объекта способствует размыванию границ языкознания и вновь ставит вопрос о том, что такое язык. Приближение к нему достигается за счёт изучения его элементов в многообразных аспектах, с разных позиций. В результате язык выступает в таких ипостасях, как: *язык и мышление, язык и сознание, язык и познание, язык и картина*

мира, язык и языковая личность, язык и когниции, язык и культура. Варьирующиеся формулировки не только указывают на разнообразие мнений учёных о содержательной стороне языка, не только фиксируют различные проявления антропоцентризма в языковой семантике, но и представляют изменения в подходе к самому объекту лингвистики – движение от статики языка к его динамике, функционированию (Жаналина 2006, с. 203).

Корреляция языка и ментальных структур, имеющая множество граней и описываемая с различной аспектуализацией, порождает разнообразные функционально-когнитивные модели языка (Телия 1996, с. 50; Гак 1998, с. 17; Мельчук 1972, с. 23–24, Золотова, Онипенко, Сидорова 1998, с. 21–30; Караулов 1987; Жаналина 1993), в которых язык выступает или как динамическая система, (например, функционально-семантических полей (Бондарко 1984), классов номинативных единиц (Никитевич 1985), или как речепроизводство.

Как известно, одной из когнитивных моделей языка является модель картины мира. Корреляция *язык и мышление*, выступая в виде соотношений *язык и сознание, речевая деятельность и познание*, определяет совмещение в картине мира статики и динамики.

Картина мира в её статике отражает *общественное сознание* – «весь духовный мир человека от элементарных ощущений до высших побуждений и сложной интеллектуальной деятельности», все формы общественного сознания – политические, правовые взгляды, нравственность, искусство, религию, философию, науку (Серебрянников 1988, с. 148–179).

Картина мира в её динамике соотносится с мышлением и его типами – словесным и вербальным (образным, практическим, авербально-понятийным, редуцированным), смешанным, лингвокреативным (Там же, с. 188–209).

Так как человек пропускает реальную действительность через множественные каналы и осмысливает полученную информацию с помощью мышления, то картина мира приобретает соответствующее своему источнику концептуальное содержание, которое, благодаря фильтрам, маркируется особым «способом» хранения – сознанием. Содержание сознания, концептуальная картина мира, не полностью вербализуется. Вербализованная часть картины мира – это языковая картина мира.

Если первая когнитивная модель языка связана с его познавательной функцией и представляет результат сотрудничества языкознания с философией, психологией, то другая когнитивная модель разрабатывается на базе союза лингвистики с культурологией,

который и породил лингвокультурологию. Соотношение *языка и культуры* отражается путём: 1) разграничения статики (синхронии) и динамики (синхронной динамики языковых процессов и диахронической преемственности) языка; 2) дифференциации материальной культуры и менталитета (Жаналина 2006, с. 206).

При концептуальном подходе культура выступает как система концептов и воплощается в языке в лингвокультурах, дифференцирующихся по типам выражаемых культурных концептов и по сферам их распространения. Распределение концептов фиксируется языковым полем и может быть обнаружено при его анализе.

Идеи Ф. де Соссюра определили облик лингвистики XX века, которую можно представить в виде двух парадигм: системно-структурной и функциональной – изучение языка как системы и как процесса, т.е. как речи, речевой деятельности. В соответствии с логикой познания наука синтезировала системно-структурное и функциональное направления, для того чтобы приблизиться к целостному описанию языка в его единстве с речью. Именно интегративный подход к языку – перспектива развития новой лингвистики (Там же, с. 11).

Таким образом, характер современной науки определяют черты – интегративность и полипарадигмальность (Кубрякова 1995, с. 207).

Казахстанская русистика развивается в соответствии с четырьмя парадигмами: 1) функциональной; 2) антропоцентрической; 3) когнитивно-номинативной; 4) прикладных исследований. Объектом антропоцентрической, функциональной и когнитивной лингвистик становится языковая личность, речевая деятельность, текст. Вместо языка «в себе и для себя» в структурно-семантической лингвистике происходит сдвиг интересов лингвистов «с предметно-пространственного аспекта мира на его событийно-временные характеристики и его концепты» (Арутюнова 1999, с. 403). Антропоцентрическую парадигму характеризует устойчивый интерес к семантике, особенно культурной, тогда как в функциональной (более последовательно) и в когнитивно-номинативной (менее последовательно) парадигмах выявляются и систематизируются формальные средства, устанавливаются их номенклатурные списки, закреплённые за семантическими областями или предназначенные для выполнения общих функций. Номинативная парадигма в русском языкознании плавно переходит в когнитивную, сохраняя в то же время свою особенность (Жаналина 2006, с. 111). Для современной лингвистики характерно устойчивое внимание к когнитивной стороне языка, что актуализирует проблему значения в его отношении к знанию.

Понимание значения уточняется при изучении его связей со знаком, означающим, с объективной действительностью, с мышлением, с носителем языка, с его функциями, рассматривается распределение значения по разным уровням языка, его содержание, степень обобщённости, структура, характер выражаемой им информации, разрабатываются его классификации, выявляются его особенности в системе языка и в его функционировании (Жаналина 2006, с. 119). И.М. Кобозева сводит направления современной семантики к двум основным – «сильной (внешней) и слабой (внутренней)» семантикам (Кобозева 2000, с. 25–26). Сильная семантика представляет вариант логической семантики – раздела логики, т.е. соотносённости языковых выражений с действительностью. Слабая семантика считает значения языковых выражений ментальными сущностями, принадлежащими не описываемому миру, а сознанию человека. Языковые значения – это не фрагменты мира, а способ их представления, отражения в сознании.

Само знание исследуется и как результат гносеологической деятельности, и как источник, мотивация вербальных процессов, которые необходимы для его закрепления. По объекту познания различают знания о мире (неязыковые) и знания о языке (языковые). Языковые знания трактуются неодинаково: как лингвистические знания – знания об устройстве языковой системы, о языковых единицах и категориях, о закономерностях развития языка и о его современном состоянии, о его функциях (Кубрякова 2004, с. 20), а также как «внеязыковые представления носителей той или иной культуры независимо от их социального статуса и образования» (Чернейко 1997, с. 184). Приведённые точки зрения обнаруживают наличие двух видов языковых знаний. Язык выступает в качестве источника знаний о самом себе, благодаря чему становится базой для обучения языку (знание языка преобразуется в знание о языке), и в качестве источника знаний о мире, в том числе знаний о мышлении, благодаря чему он оказывается носителем картины мира (знание языка несёт знание о мире). Познание с помощью языка опирается на следующие его свойства: язык отражает языковую и неязыковую действительность, влияет на её ментальное освоение, является окном в сознание человека (Кубрякова 2004, с. 12).

Характеристики знания включают сведения, из которых терминологически выделены разработанные наукой представления о единицах знания (Жаналина 2006), об их системах (Телия 1996, с. 50; Гак 1998, с. 17; Мельчук 1972, с. 23–24, Золотова, Онипенко, Сидорова 1998, с. 21–30; Караулов 1987; Жаналина 1993) и об их систематизации (Бондарко 1984), об их источниках в виде психи-

ческих процессов (Никитевич 1985), об их отражении в языке (Серебрянников 1988, с. 148–179). К первым относятся термины *концепт, прототип, пропозиция, фрейм, сценарий, событие, картинка, схема, геиштальт, слот, скрипт, когниция, ментальная репрезентация, понятие*; ко вторым – *категория, сеть, ментальный лексикон, когнитивная модель, коннекционистская модель, модель кластеризации, теоретико-множественная модель, семантическая организация, сознание, мировоззрение, миропонимание* и др., к третьим – *категоризация, концептуализация, когнитивный (концептуальный) анализ, абстрагирование* и др., к четвертым – *восприятие, ощущение, воображение, перцепция, сенсорно-перцептивная система, сенсорный стимул, внимание, память, мышление, разум, здравый смысл, интеллект, познание, понимание*, к пятым – *значение, смысл, значимость* и др. (Жаналина 2006, с. 123).

Подключённость лингвистики к изучению способов передачи знания объясняется тем, что язык служит основным способом репрезентации знания и его получения в ходе познания. Язык выступает, по мнению Е.С. Кубряковой, как основная форма когнитивной деятельности и, кроме того, влияет на знания о мире. Учёный разграничивает типы знания – знания по знакомству (знание, получаемое в опыте, практически, а также в результате творческой, научной деятельности) и знание по описанию (знание, полученное через язык) (Кубрякова 2004, с. 20).

Знание по описанию, т.е. ословленное знание, хранится, обрабатывается, извлекается по мере надобности. Такие процессы квалифицируются как двусторонние – когнитивные, ментальные и одновременно языковые, так как мысли приобретают вербальное выражение (Там же, с. 11). Язык выступает как способ реализации мыслительных операций, которые влияют на организацию языковых единиц. Формирование нового неословленного знания проходит этапы, на которых оно выступает как бессознательное и сознательное. Сознательным оно становится, когда получает языковую форму. И в этом случае языковая система может воздействовать на выбор наименования для закрепления полученной в ходе познания действительности информации и на отнесение её к подсказанному языком определённом классу знаний.

Современная лингвистика в когнитивном варианте и когнитивная психология связывают значение и знание и с противоположных позиций. В одном случае исследование направляется от языковых единиц к когнитивным, во втором – наоборот, от когнитивных к языковым. В обоих случаях учитываются и языковое и ментальное содержание (Жаналина 2006, с. 124).

Включённость знаний в значения и отмеченность знаний значениями отражают репрезентации, которые делятся на языковые и ментальные. Языковыми репрезентациями считаются языковые формы, эксплицирующие категорию или класс единиц. Ментальные репрезентации рассматриваются как структуры сознания, заменяющие языковые репрезентации в мозгу человека (Кубрякова 2004, с. 56).

Из наименований элементов знания наиболее активно используется термин *концепт*. Кроме термина концепт для обозначения элементарных единиц знания используются термины *геистальт*, *понятие*, *ментальная репрезентация*, *пропозиция*.

Для обозначения систем концептов наука оперирует терминами *категория*, *когнитивная система*, *когнитивная модель*, *концептуальная сфера / модель*, *сознание*, *языковая картина мира*. Из них в научном дискурсе доминирует термин *категория*.

Структура, строение категории определяются наличием у неё ядра и периферии (полевая структура), трёх осей супербазисного, базисного, суббазисного (иерархическая структура), корреляцией с действительностью, на основе которой дифференцируются отражательно-ориентированные и вербально-ориентированные категории. Первые системно представляют неязыковой, бытийный мир, вторые – неязыковой и языковой мир (Там же, с. 310–313).

Группируясь вокруг главных концептов, категории заполняют и организуют языковое сознание. Оно есть высшая, специфически человеческая форма отражения, обработки (восприятия информации, её классификации) действительности, т.е. всего сущего, материального, идеального, реально существующего и воображаемого (Основы психолингвистики... 2001, с. 56–63). Сознание опосредовано значениями языковых единиц, что сближает его с образом мира, языковой картиной мира, миром в зеркале языка. Сознание имеет глубину и содержит как факты, лежащие на поверхности, так и факты, которые скрыты далеко (Кубрякова, Демьянков, Панкрац 1996, с. 93). Оно структурировано, содержит упорядоченные знания разного типа и степени сложности, соотносённые с языковыми, образными единицами, и имеет формальный, символный характер.

Концепты и категории являются формами знаний, обладают отражательной функцией. Концепты возникают в результате восприятия, воображения, мышления, материализуются языком, хранятся в памяти и относятся к элементарным когнитивным единицам. Категории состоят из концептов и относятся к системным единицам знания. Для обозначения процессов формирования

концептов и категорий используются термины *концептуализация*, *категоризация* (Жаналина 2006, с. 127).

В когнитивной лингвистике усиливается разработка ментальных моделей, зафиксированных в языке, – языковой картины мира, языковой личности, языкового сознания, выявление языковых репрезентаций различных типов знания. Для носителей языка языковая система представляет языковое сознание, языковую картину мира, которая помогает говорящему осмысливать информацию, выражаемую им в высказываниях, соотносить её с его знаниями и при этом осмыслении уточнять употребляемые языковые единицы (Жаналина 1993, с. 6).

Моделирование языка в виде языковой картины мира (ЯКМ) представляет квадротомию «действительность – мышление – человек – язык». И.М. Фесенко (2001, с. 3–4) отмечает следующие признаки ЯКМ:

1. Язык – посредник между человеком и картиной мира, отображаемой им в языковых формах.

2. ЯКМ – результат познания и языкового оформления; языковая картина мира, тем не менее, не является интерпретацией мира, она неодинаково отражает мир в различных языках в силу нетождественных условий материальной и общественной жизни людей.

3. Отличия языковых картин мира в разных языках, обусловленные участием в их формировании этноса, условий его существования, – свидетельство того, что они являются национальными.

4. ЯКМ совмещает черты статики и динамики. В статике ЯКМ выступает как сознание, в динамике оперирования содержащимися в ней знаниями и в динамике порождения новых знаний она выступает как языковое мышление.

5. ЯКМ содержит сведения об объективной реальности и о самом человеке.

ЯКМ у И.М. Фесенко – это присвоенная субъектом с помощью языковых знаков реальность, получающая форму сознания и языкового мышления, т.е. существующая в статике и динамике.

Попытку описать языковую картину мира с учётом соотношения языка и речи делает Ю.Н. Караулов. С языком коррелирует ЯКМ, а с речью – менталитет. ЯКМ определяется как языковое сознание, а менталитет как способ оперирования единицами знания с целью разрешения проблемных ситуаций и реализации намерений субъекта языкового сознания на основе национальной картины мира (Караулов 2003, с. 23). В материально-языковом выражении единицами общенационального языка и обыденного

сознания его носителей выступают: онимы, генерализованные высказывания, дефиниции, дескрипции, фразеологические единицы, прототипические образы национальной культуры, устойчивые оценки фактов, явлений, событий по шкале «хорошо – плохо» или «добро – зло», фреймы национально-культурных и повседневно-обыденных ситуаций, пословицы и поговорки, прецедентные тексты национальной культуры и т.п.

Ю.Н. Карауловым разработаны трёхуровневые модели первичной и вторичной языковой личности. Трёхуровневая модель первичной языковой личности включает следующие составляющие: 1) вербально-семантический (словесно-лексический) – нулевой уровень; 2) тезаурусный (когнитивный, ментальный, картина мира) – первый уровень; 3) прагматический (коммуникативный) – второй уровень. Аналогично данной трёхуровневая модель вторичной языковой личности включает: 1) вербально-семантический (словесно-лексический) – знание лексико-грамматических групп слов – нулевой уровень; 2) тезаурусный (когнитивный, ментальный, картина мира) – знание фактов культуры и страны, изучаемого языка – первый уровень; 3) прагматический (коммуникативный) – ситуация общения – второй уровень.

Языковая картина мира как когнитивный уровень по способу выражения выходит одной стороной на язык, представляющий в языковой личности семантический уровень, а другой – на более сложный коммуникативный уровень. Моделирование языковой картины мира – тезауруса, её завершённость и однозначность достигаются, если пропущены сквозь призму доминант, расставляемых языковой личностью, национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией (Караулов 1987 с. 36–37).

С двумя источниками структурирования соотносится деление тезауруса на две части – ядерную, общезначимую, инвариантную часть, которая определяет существование общенационального языкового типа, и вариативную, переменную часть, детерминирующую принадлежность индивида к тому или иному лингвокультурному сообществу. Структура знания языковой личности включает: 1) индивидуальные (носитель только ему присущих черт) – автопрецедентные феномены; 2) социальные (член социальных групп: семья, профессия, конфессия, политическая ориентация) – социумно-прецедентные; 3) национальные (представитель национально-культурного сообщества) – национально-прецедентные; 4) универсальные (представитель человечества) – универсально-прецедентные (Гудков 2003). Таким образом, теория языковой личности разрабатывает формулу «язык в человеке». Признавая

ведущую роль тезаурусной составляющей, она включается в когнитивную науку (Жаналина и др. 2010, с. 48).

В русистике Казахстана господствуют те же научные принципы, которые утвердились в мировой науке: принципы системности и функциональности в сочетании с принципами экспансионизма, антропо- и этноцентризма, экспланаторности, ментализма, или когнитивизма, психонетичности, дискурсивности, прагматизма. Данные принципы определяют общую семантикоцентрическую направленность современных исследований языка. Следствием действия этих научных принципов является интегративность лингвистического знания.

Принцип экспансионизма представляет собой синтез различных наук. Выделяется два направления: 1) влияние лингвистики на другие науки – образование междисциплинарных наук; 2) влияние наук на лингвистику – использование данных других наук в исследовании языковых явлений.

Принцип антропоцентризма действует в качестве ведущего в цикле социолингвистических дисциплин – в социолингвистике, этнолингвистике, лингвокультурологии, этнопсихолингвистике. Принцип антропоцентризма определяет изучение языка с учётом его носителя – человека, представителя этноса, социума, индивидуума и т.п. Такие важные аспекты, как: 1) «что говорит человек на языке» – исследование семантики языка; 2) «какие знания о мире вкладывает человек в язык»; 3) «как язык коррелирует мо знаниями человека о мире» – учение о наивной языковой картине мира; 4) «как человек манипулирует языковыми знаниями» – получили отражение в лингвистической прагматике и неофункционализме. Данный принцип вернул лингвистику в систему гуманитарных наук, изменил её проблематику, ввёл в поле человека. Под влиянием этого сформировались нетрадиционные подходы к описанию языковых систем, уровней, единиц языка.

Принцип экспланаторности – принцип объяснительности реализуется благодаря действию двух принципов: экспансионизма и антропоцентризма. Пространственные обозначения представляют разделение мира на четыре зоны: 1) внутренний мир человека, который ограничивается телесной оболочкой; 2) личная зона, очерчиваемая линией руки или измеряемая шагом; 3) внешний мир за пределами личной зоны, осознаваемый как свой; 4) внешний мир, воспринимаемый как чужой. Таким образом, состав языковых единиц может объяснить видение мира носителями языка, каждый язык расставляет акценты в миропонимании, по-своему кроит действительность через выражаемую в нём систему понятий, концептов. С другой стороны, интерпретация языковых

единиц зависит от знаний о реальном мире. Действие принципа экспланаторности лежит в основе представления языка в виде ассоциативно-вербальной сети. Классификация ассоциаций уточняет и дополняет понимание языковой картины мира и логически вытекает из него.

Принцип когнитивизма – направление, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые происходят в сознании человека; представление об окружающей действительности и его воплощение в языке. Данный принцип является основным принципом в современной лингвистике и определяет её семантикоцентричность – нацеленность на изучение содержательной стороны языка. Сфера действия принципа – междисциплинарные науки, интеграция лингвистики с другими науками. Принцип базируется на фундаментальной идее трактовки мышления как манипулирования внутренними (ментальными) структурами, т.е. когнитивными единицами: концепт, мыслительная картинка, схема, фрейм, инсайт, сценарий, скрипт. Принцип когнитивизма активно осваивается современной лингвистикой, что отражают когнитивная лингвистика в виде теорий категоризации, языковой личности, пропозиций, концептуальной метафоры, когнитивно-дискурсивной теории, когнитивной семантики и др.

Конец XX и начало XXI вв. характеризуется утверждением идей принципа функционализма – рассмотрение языка по выполняемым им функциям. Проявления функционализма в языке представляют функции и функциональная организация, а в метапространстве науки – функциональные подходы и функциональные теории. Функционализм коренным образом изменил облик русского языкознания, породив новые теории и науки. Вилем Матезиус выделил две науки, изучающие функциональное языкознание: функциональную оноματοлогию (теорию номинации) и функциональный синтаксис (функциональную, коммуникативную грамматику). К функциональной оноματοлогии (теории номинации) относятся теории номинативной деривации В.М. Никитевича, номинативного компонента речевой деятельности, когнитивно-дискурсивной классификации частей речи Е.С. Кубряковой, словообразовательного синтеза И.Г. Милославского, словообразования как деятельности Е.А. Земской, словообразовательной модели И.С. Торопцева, языковых преобразований В.Г. Гака и др. К функциональному синтаксису (функциональной, коммуникативной грамматике) относятся теории функциональной грамматики А.В. Бондарко, функционально-коммуникативной грамматики Г.А. Золотовой, теория универбации Л.В. Сахарного, модель

«Смысл – Текст» А.К. Жолковского – И.А. Мельчука, интегральная теория семантики Ю.Д. Апресяна, деривационная теория Л.Н. Мурзина и др. Оба направления объединяет антропоцентрическая и семантикоцентрическая ориентированность, а отличает обращённость к разным формам речевой деятельности – к номинативной и коммуникативной деятельности. Таким образом, принцип функционализма определяет полипарадигмальность лингвистического знания благодаря множественности трактовок понятия функции, различию сред её проявления (язык-система и речевая деятельность), разнообразию языковых единиц-носителей функций, а также множественности функциональных подходов и теорий (Жаналина 2006, с. 72).

Описанные научные принципы, теории и полиаспектуализация объекта лингвистики подготавливают интегративный подход к языку с отражением его участия во всех видах взаимодействия человека с миром и с самим собой, в том числе с отражением развития человека в разных видах его активности как члена социума, представителя культуры и участника межкультурной коммуникации.

Литература

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – М., 1999.
- Бондарко А.В.* Функциональная грамматика. – Л., 1984.
- Гак В.Г.* Языковые преобразования. – М., 1998.
- Гудков Д.* Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003.
- Жаналина Л.К.* Номинация и словообразовательные отношения. – Алматы, 1993.
- Жаналина Л.К.* Актуальные проблемы языкознания. Теория. Учебно-методический комплекс дисциплины: Учебное пособие. – Алматы, 2006.
- Жаналина Л.К., Килеяева Л.Т., Касымова Р.Т., Маймакова А.Д., Абаева М.К.* Язык современной науки: Языковые портреты. Учимся искусству научной речи: Учебное пособие. / Под ред. Л.К. Жаналиной. – Алматы, 2010.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
- Караулов Ю.Н.* Языковое сознание, языковая картина мира, менталитет // Вавилонская башня – 2: Слово. Текст. Культура. Ежегодные чтения памяти кн. Н.С. Трубецкого. 2002 – «Евразия на перекрестке языков и культур». – М., 2003.
- Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика. – М., 2000.
- Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во II половине XX века // Язык и наука конца XX века. – М., 1995.

Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.

Мельчук И.А. Уровни представления высказывания и общее строение модели «Смысл – Текст». Словообразование и конверсия. – М., 1972.

Никитевич В.М. Основы номинативной деривации. – Минск, 1985.

Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М., 2001.

Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке // Язык и мышление. – М., 1988.

Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

Фесенко И.М. Современная картина мира и её отражение в английском языке // Вісник Запорізького державного університета. – 2001. – № 4.

Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. – М., 1997.

Равжаа Наранцэцэг

*(Монголия; д.п.н., доц. Монгольского
государственного университета науки и технологии)*
rna9mn@yahoo.com

Полисеманты в сфере компьютерной терминологии

В терминологической сфере как особой подсистеме языка различные виды парадигматических отношений закреплены в следующих системных единицах: полисеманты, синонимические ряды, антонимические пары, гиперо-гипонимы, тематические группы.

Парадигматические отношения в языке складываются на основе сходства единиц, относящихся к одному из уровней языковой системы. Причём сущность парадигматических единиц составляет не только их сходство, но и противопоставленность. При этом, согласно теории Э.В. Кузнецовой, формы проявления парадигматических отношений противопоставляются по признакам минимальности и максимальной состава элементов. Минимальными проявлениями парадигматических отношений являются словесные оппозиции, включающие в себя формальные, семантические и формально-семантические оппозиции, которые, в свою очередь, в зависимости от характера соотношения лексем и семем делятся на следующие виды: оппозиция тождества, привативная (включения), эквиполентная (пересечения); максимальными же проявлениями парадигматических отношений являются классы слов. Предметом рассмотрения в нашем докладе являются полисеманты – одна из системных единиц в сфере компьютерной терминологии.

Полисеманты

Принципиальный вопрос о полисемии в терминоведении решается неоднозначно. Так, Д.С. Лотте отмечал, что «многозначность терминов должна быть в известных пределах, безусловно,

исключена» (Лотте 1940, с. 81). Это, во-первых, в пределах одной терминосистемы, во-вторых, в пределах родственных соприкасающихся дисциплин.

Наряду с этим в теоретической литературе имеется и противоположное мнение, согласно которому «полисемия научно-технических терминов представляет собой естественное, неизбежное и закономерное языковое явление, обусловленное непрерывным формированием и развитием логико-семантических связей в силу возникновения новых понятий» (Медведев 1971, с. 455). При этом следует учитывать, что существует тенденция «самоочищения и избавления от функционально излишнего, ненужного» (Крысин 1994, с. 63).

Учитывая, что компьютерная наука является сравнительно молодой и активно пополняющей свой лексикон за счёт достижений других фундаментальных наук, закономерно предположить, что и в ней произойдёт со временем процесс самоочищения и оптимальной самоорганизации единиц в её терминосистеме.

Появление полисемии в терминологической сфере во вновь развивающихся науках объясняется объективными причинами: наименованием терминов на базе уже имеющихся в фонде языка слов и использованием семантических ресурсов языка. Вопрос только в том, насколько семантически размежевались исходное значение слова с последующим терминологическим значением. Если вторичное и последующие значения не утратили связь с основным, то в данном случае налицо полисемия термина. В случае же, когда связь полностью теряется, появляется межотраслевая омонимия. Это термины, употребляющиеся в различных терминосистемах и обладающие в них разными значениями. Процесс полного размежевания значений называется транстерминологизацией. В этом случае «меняются сами существенные признаки, закреплённые в сигнификате слова» (Колшанский 1977, с. 141). Омонимы в терминологии представляют собой формальную парадигматику, при которой обнаруживаются только сходство по форме. Процессы транстерминологизации представлены в таблице 1.

Таблица 1. Транстерминологизация в языке науки

Сферы терминологизации	
1	2
Различные терминосферы	Компьютерная терминосфера
<p>Конверсия – (лингвистика) (лат. <i>conversio</i> – изменение, превращение) в грамматике и лексике – способ выражения субъектно-объектных отношений в эквивалентных по смыслу предложениях. Например: «Насос накачивает воду в резервуар» <=> «Вода накачивается насосом в резервуар», «Сестра старше брата» <=> «Брат моложе сестры».</p> <p>В словообразовании – способ словообразования без использования специальных словообразовательных аффиксов языкознания.</p>	<p>Конверсия (<i>conversion</i>) – автоматическое преобразование типа данных. В языке Си используется автоматическое преобразование типов для того, чтобы тип соответствовал используемой операции (ТС).</p>
<p>Клон – (биология) (от греч. <i>klon</i> – отпрыск, ветвь) совокупность клеток или особей, произошедших от общего предка путём бесполого размножения (БиолЭС).</p>	<p>Клон (<i>clone</i>) – 1. Компьютеры, принтеры, иные устройства, работающие как аналогичные изделия известных фирм, но изготовленные другими производителями (ПТ).</p>
<p>Интерпретация – (литературоведение) (от лат. <i>interpretatio</i> – истолкование, объяснение) истолкование литературного произведения, постижение его смысла, идеи, концепции. Интерпретация осуществляется как переформулирование художественного содержания, т.е. посредством его перевода на (1) понятийно-логический (литературоведение), лирико-публицистический (эссе) или (2) на иной художественный язык (графика, театр, кино и другие виды искусства) (ЛЭС).</p>	<p>Интерпретация (<i>interpretation</i>) – метод выполнения исходной программы, при котором каждый отдельно взятый оператор транслируется и сразу выполняется, после чего осуществляется переход к следующему оператору. Интерпретация выполняется с помощью программных и аппаратных средств, называемых интерпретаторами (ДН).</p>
<p>Вектор – (математика) (от лат. <i>vector</i>, букв. несущий) – направленный отрезок прямой, у которого один конец (точка А) называется началом вектора, другой конец (точка В) – концом вектора; такие векторы иногда называются свободными векторами (МЭС).</p>	<p>Вектор (<i>vektor</i>) – одномерный массив. Упорядоченное объединение конечного числа однотипных элементов данных. Элементы вектора располагаются в памяти последнего один за другим. Начало вектора определяется адресом его первого элемента, называемым базой вектора. Векторы широко используются в вычислительной технике, поскольку память по существу представляет собой вектор байт или слов (ДН).</p>

Сферы терминологизации	
1	2
Различные терминосферы	Компьютерная терминосфера
Инкапсуляция – (от лат. capsula – коробочка) – образование слизистого или твёрдого слоя вокруг всего организма (например, у капсульных бактерий), его лица (у некоторых паразитов) или патологического образования (БиолЭС).	Инкапсуляция – (encapsulation) – термин объектно-ориентированного программирования, означающий структурирование программы на модули особого вида, называемые классами и объединяющие данные и процедуры их обработки, причём внутренние данные класса не могут быть обработаны иначе, кроме как предусмотренными для этого процедурами (ДН2).
Мантисса (лат. mantissa – прибавка) – дробная часть десятичного логарифма (МЭС).	Мантисса (fractional part, fraktion) – часть числа с плавающей точкой, содержащая значащие разряды этого числа (ДН2).
Модуль (от лат. modulus – мера) вектора – одна из характеристик вектора – его длина / норма (МЭС).	Модуль (module) – часть какой-либо хорошо сконструированной системы, выполняющая чётко определённые функции (ДН2).

Как показывает анализ материала, важными признаками терминов их омонимов являются: функционирование в различных терминосистемах; отражение разных значений в их словарных определениях.

Термины-полисеманты, принципиально отличающиеся от терминов-омонимов, развиваются по тем же лексико-семантическим законам, что и полисеманты в общей лексической системе языка. Это прежде всего метафоризация, метонимизация и расширение значений.

В лингвистической литературе в исследовании терминологической полисемии наметились два подхода.

Первый подход – отрицательное отношение к полисемии терминов. Д.С. Лотте, Р.А. Будагов, Н.Я. Сердобинцев и др. обосновывают отрицательный подход к полисемии терминов тем, что «при наличии полисемии термин утратит первичную и важную функцию различения». Н.Я. Сердобинцев подчёркивает, что полисемия – «показатель нежесткого, свободного динамического отношения между словом и значением его» (Сердобинцев 1983).

Второй подход обнаруживается в работах В.П. Даниленко, В.Г. Гака и др., признающих явление полисемии в терминологии. Данный подход основывается главным образом на метафоре и метонимии как способах образования переносных значений в структуре полисеманта.

В.Г. Гак рассматривает полисемию термина как частное проявление орудийной деятельности человека, проводя параллель между орудийной и речевой деятельностью. Как в орудийной деятельности, так и в конкретном акте коммуникации «происходит постоянная взаимная “подгонка” элементов языка и обозначаемых ими элементов ситуации» (Гак 1971, с. 70). Тем самым понятие полисемии в терминологии является неадекватным этому же понятию в общезыковой лексической системе.

Хотя вопрос о многозначности терминов является не до конца решённым, бесспорно, однако, что явление полисемии в терминологии имеет свои особенности.

Языковая полисемия может расширяться за счёт включения в словарную статью полисеманта нового терминологического значения. В новых словарях А.Н. Тихонова и Г.Н. Складневской учтены терминологические значения, за счёт чего происходит расширение полисеманта в общей языковой системе. Примеры представлены в таблице 2.

Таблица 2. Новые терминологические значения в структуре языкового полисеманта

Расширение значения языкового полисеманта	
Значения в общелитературном языке	Терминологические значения
Адресный, ая, ое. 1. Обращённый к определённой группе людей, предназначенный им. Адресная помощь неимущим. Сделать социальную поддержку населения адресной.	2. В информатике. Прилагательное к адрес. Адресный язык. В первых персоналках IBM PC одновременно передавалось 8 битов данных, а адресное пространство ограничивалось 1 Мбайт (ТС).
Аппаратный, ая, ое. 1. Прилагательное к аппарат. Аппаратные кадры. Аппаратные структуры власти. Аппаратная мощь. Аппаратный подход.	2. В информатике. Относящийся к устройствам, аппаратам компьютера в отличие от программ. Аппаратная реализация компьютера. Аппаратный пароль. Аппаратное обеспечение (англ. hardware) (комплекс технических средств, необходимых для функционирования компьютерной системы) (ТС).
Архитектура, ы, ж. 1. Переносное. Устройство (организации, государства и т.п.) как единое целое.	2. (англ. architecture) В информатике. Совокупность основных устройств, узлов и блоков компьютера или микропроцессора и связи между ними (ТС).

Расширение значения языкового полисеманта	
Значения в общелитературном языке	Терминологические значения
1	2
<p>Диалог, а, м. 1. Взаимопонимание и взаимодействие. Диалог коммунистов и демократов. Диалог партий, придерживающихся различных политических взглядов. Диалог политических лидеров. Диалог между властью и народом. Налажен диалог между комитетами мэрии и населением. Диалог церкви и государства.</p>	<p>2. В информатике. Двусторонний обмен информацией между человеком и компьютером в форме вопросов и ответов. Диалог с персональным компьютером Работать в режиме диалога (ТС).</p>

Данные термины лишь условно можно отнести к сфере терминологической полисемии, ибо появление нового терминологического значения ведёт к расширению значений слова в общеязыковой системе.

Собственно терминологическая полисемия обнаруживается в пределах только одной терминосистемы. См. таблицу 3.

Таблица 3. Полисемия в семантической структуре компьютерной терминосистемы

Термин	Терминологические значения	Терминологические словари
1	2	3
Администратор	<p>1. Совокупность вычислительных средств, управляющих порядком выполнения программ в компьютере, компьютерной сети.</p> <p>2. Специалист, осуществляющий использование компьютерной базы данных, сети: правильностью ввода и своевременностью пополнения данных, методом доступа к ним.</p>	СВ
Адрес	<p>1. Группа символов, определяющих место хранения или назначения информации в памяти компьютера.</p> <p>2. Группа символов, однозначно определяющих местонахождение компьютера в компьютерной сети.</p> <p>3. Адрес электронной почты.</p>	СВ
Разряд (digit)	<p>1. Место (позиция), занимаемое цифрой при записи числа в позиционной системе счисления.</p> <p>2. Место (позиция) в ячейке памяти для одного бита информации.</p>	ДН

Термин	Терминологические значения	Терминологические словари
1	2	3
Расширение	1. (Add-in) – дополнительная часть программы, которая может быть задействована, если её активизирует основная программа. 2. (Add-on) – плата, которая может быть встроена в компьютер для того, чтобы, к примеру, иметь возможность пользоваться мышью или сканирующим устройством. 3. (Enhancement) – увеличение возможностей системы некоторых языков программирования, имеющих расширенные версии, которые, однако, включают возможности предыдущих.	СС
Формат (Format)	1. Способ представления данных в памяти компьютера или при выводе на внешние устройства (дисплей, принтер, графопостроитель и т.п.). 2. Способ разметки носителя данных (расположение полей в бумажном документе, размещение управляющих сигналов на дискете и т.д.).	ТСИ

Именно полисеманты, существующие в пределах одной терминосистемы, свидетельствуют о развитии собственно терминологической многозначности.

Анализ терминологической лексики, проведённый на материале новых компьютерных словарей, выявил группу многозначных терминов, обладающих разными статистическими характеристиками, что отражено в таблице 4.

Таблица 4. Количественные показатели терминов-полисемантов

Название словаря	Объём словаря	Термины-полисеманты	
		Количество	%
ДН 2	2000	111	5,5
ПМС	6000	264	4,4
САС	2404	92	3,8

Семантическая структура термина определяется с помощью компонентного анализа. Компонентный анализ, как известно, предполагает выявление минимального значения слова и его лексико-семантических вариантов.

За основу анализа берётся методика, применяющаяся при анализе лексики русского литературного языка, разработанная

Э.В. Кузнецовой. Такой подход возможен, так как терминосистема является частью общей лексической системы русского литературного языка. Компонентный анализ терминов предполагает несколько этапов.

Первый этап: определение количества значений многозначного термина в общей лексической и терминологической системах языка с опорой на данные общелитературных и специальных словарей. В качестве лексикографических источников использованы: ТС, ДН2, ПМС, СС. Проведённый анализ специальных словарей по компьютерной лексике и терминологии показывает, что они отвечают всем требованиям, которые предъявляются к словарям толкового типа. Выбор словарей обусловлен временем издания, тем, что в них зафиксированы новые значения, появившиеся в конце XX столетия. На наш взгляд, внутрисловная семантическая парадигма термина складывается из суммы лексико-семантических вариантов по формуле:

$S_{\text{общ}} = S_1 + S_2 + S_n + S_{k1} + S_{k2} + S_{kn}$, где $S_{\text{общ}}$ – семантическая структура, S_1, S_2, S_n – лексико-семантические варианты значения общелитературного языка, S_{k1}, S_{k2}, S_{kn} – лексико-семантические варианты компьютерного термина.

По этой формуле может быть вычислена семантическая структура каждого термина. Для адекватного соотнесения значений во всех словарях в квадратных скобках даются сквозная нумерация лексико-семантических вариантов значений. Так, например термин *индикатор* имеет следующие значения:

[1] 1. Прибор (устройство, элемент), отражающий какой-нибудь процесс, состояние наблюдаемого объекта.

[2] 2. Вещество, являющееся химическим реактивом.

В КСРЯ не зафиксировано.

[3] 1. Небольшое устройство (обычно светодиод), излучающее свет (СС);

[4] 1. Элемент данных, отражающий изменение состояние устройства или данных в процессе работы вычислительной системы или выполнения отдельной программы.

[5] 2. Устройство для визуального воспроизведения информации.

[6] 3. В программировании – переменная, значение которой присваивается в зависимости от результатов протекания процесса или выполнения определённых условий (ПМС);

[7] 1. Элемент данных, отражающий текущее состояние устройства для данных.

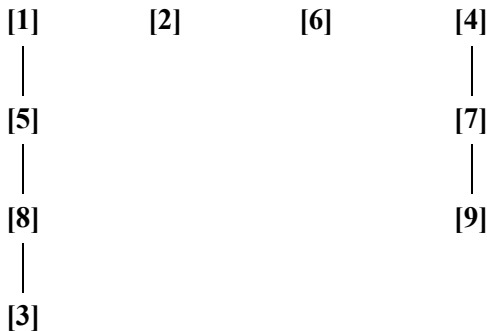
[8] 2. Циферблат или лампочка, сигнализирующая о состоянии устройства.

[9] 3. Элемент графического интерфейса пользователя, показывающий ход выполнения некоторого процесса (ДН2).

Второй этап: выявление первичного значения.

Третий этап: соотнесение последующих значений по отношению к первичному по признаку связанности: непосредственно или опосредованно.

Семантическая структура термина *индикатор* является полицентрической, так как значения термина не исходят из основного (первичного) значения. В словарях все эти значения представлены как лексико-семантические варианты полисеманта, а не как омонимы. Парадигма термина *индикатор* состоит из девяти зафиксированных лексико-семантических вариантов. Первая ветка лексико-семантических вариантов представлена следующим образом: вариант [5] непосредственно связан с вариантом [1] по семе 'устройство, отражающее процесс'. Вариант [8] связан с вариантом [1] по семе 'предмет, указывающий на состояние', вариант [3] связан с вариантом [1] посредством варианта [8] по семе 'устройство, производящее процесс'. Вариант [2] и вариант [6] являются как бы самостоятельными по отношению к другим вариантам. Следующая ветка значений представлена вариантами [4], [7], [9], которые объединены между собой общей семьей 'элемент данных, отражающих состояние, процесс только в определённый момент времени'. Схематично структура семантической парадигмы термина *индикатор* имеет следующий вид:



Терминологическая полисемия обнаруживается только в пределах одной терминосистемы и представлена статистическими характеристиками в пределах от 3,8% до 5,5% от общей словарной выборки.

В случае утраты связи между исходным и вторичными значениями полисеманта возникает межотраслевая омонимия, представляющая собой формальную парадигматику.

Принятые сокращения

БиолЭС – Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М.С. Гиляров. – 2-е изд., исправл. – М., 1986.

ДН – *Дорот В., Новиков Ф.* Толковый словарь современной компьютерной лексики. – СПб., 1999.

ДН2 – *Дорот В., Новиков Ф.* Толковый словарь современной компьютерной лексики. – СПб., 2001.

ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.

МЭС – Математический энциклопедический словарь / Под ред. Ю.В. Прохорова. – М., 1988.

ПМС – *Першиков В.И., Марков А.С., Савинков В.М.* Русско-английский толковый словарь по информатике. – М., 1999.

ПТ – *Пройдаков Э., Теплицкий Л.* Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике, Интернету и программированию. – М., 2000.

СВ – *Ваулина Е.Ю.* Толковый словарь пользователя РС. – СПб., 1998.

СС – *Синклер А.* Большой словарь компьютерных терминов. – М., 1999.

ТС – Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения. – СПб., 1998.

ТСИ – *Мирончиков И.К., Павловцев В.А.* Англо-русский толковый словарь по Интернету. – Минск, 2000.

Литература

Гак В.Г. Асимметрия лингвистического знака и некоторые общие проблемы терминологии // Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. – М., 1971. – Ч. II.

Колишанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). – М., 1977.

Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык в школе. – 1994. – № 6.

Лотте Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов // Известия АН СССР. Отделение технических наук. – М., 1940. – № 7.

Медведев А.Р. К вопросу о многозначности терминов (на материале французского языка) // Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики: В 2 ч. Материалы симпозиума – рефераты и аннотации. – М., 1971. – Ч. 2.

Сердобинцев Н.Я. Семантическая структура многозначных слов // Семантический и функциональный аспекты изучения лексики русского языка: Сб. научных трудов. – Саратов, 1983.

Сагава Кумико

(Япония; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

onzerosleep@gmail.com

О вторичных (прагматических) употреблении интонационных конструкций в русском языке (к постановке проблемы)

Наши научные интересы связаны с русской интонацией и прежде всего – с её функциональными свойствами. При этом основное внимание мы уделяем возможностям русской интонации выражать различные виды субъективного (прагматического) отношения говорящего, в первую очередь его эмоций, экспрессии, субъективной оценки, разнообразных волевых проявлений и др. Полагаем, что рассматриваемые нами вторичные употребления интонационных конструкций (ИК) являются одним из важнейших интонационных средств выражения субъективного (прагматического) отношения говорящего в русском языке. Здесь мы кратко охарактеризуем наши подходы к анализу вторичных употреблений ИК.

Для анализа функциональных свойств русской интонации мы используем систему интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой, представленную в её известных работах, см., например, (Брызгунова 1977, 1984; Русская Грамматика 1980 т. 1; и др.). Эта система привлекает нас прежде всего тем, что, как справедливо отмечает Н.Д. Светозарова, это «единственная полная и законченная классификация интонационных типов русского языка, основанная на точно сформулированных критериях выявления интонационных единиц» (Светозарова 1982, с. 91). Мы обращаемся к системе Е.А. Брызгуновой также потому, что ИК представляют собой полифункциональные интонационные единицы, не связанные в своём употреблении с определённым типом высказывания, что и позволяет говорить об их основных и вторичных употреблениях. Наконец, для нас очень важно, что система ИК широко

используется в обучении иностранных учащихся, в том числе японцев.

В нашем исследовании мы вслед за И.Л. Мухановым (Муханов 1988, с. 104) различаем основные (типичные, стандартные) и вторичные (нестандартные) употребления ИК. К основным употреблениям ИК относятся те случаи, когда данная ИК выступает как ведущий интонационный маркер коммуникативного типа высказывания и как основное смысловоразличительное средство. Так, например, для ИК-1 основным употреблением является односитагменное повествовательное предложение: *Это до¹м.*, для ИК-2 – вопросительное предложение с вопросительным словом: *Что² это?*, для ИК-3 – вопросительное предложение без вопросительного слова: *Это до³м?* и т.д.

Что касается вторичных употреблений ИК, то к ним относятся те случаи, когда ИК оказываются в необычных для них типах высказываний. При вторичных употреблениях ИК теряют свою смысловоразличительную функцию и выступают, главным образом, в качестве средства выражения стилистических и субъективно-модальных значений. При этом коммуникативное значение высказывания, как правило, сохраняется, но обычно возникает дополнительное значение, связанное с субъективным (прагматическим) отношением говорящего. Это значение составляет подтекстовое содержание высказывания, которое в определённой ситуации выступает как реальное коммуникативное намерение (интенция) говорящего. Например, повествовательное предложение *Сегодня к нам придут гости* может быть произнесено с ИК-1 и ИК-3. Обычной интонацией для этого предложения является ИК-1, которая передаёт здесь нейтральное сообщение; ИК-3 в этом предложении выступает как вторичная интонация и кроме сообщения выражает подтекст: «Имей в виду, сегодня к нам придут гости, нужно привести квартиру в порядок». Приведём ещё пример. В вопросительном предложении *Сегодня к нам придут го³сти?* помимо ИК-3 может быть употреблена ИК-4. ИК-3, которая является обычной интонацией для подобных вопросов, выражает здесь нейтральное уточнение без каких-либо оттенков субъективного отношения; ИК-4, вторичная для этого вопроса интонация, расширяет информационное содержание данного вопроса: помимо уточнения эта интонация выражает здесь дополнительное значение субъективного характера: «Я не знал, что к нам придут гости, это для меня неожиданность, это меня удивляет, я хочу уточнить».

Следует отметить, что в литературе встречаются примеры, подобные тем, которые мы называем вторичными употреблениями

ИК (см., например: Брызгунова 1977, 1984; Башилова 1982; Шустикова 1970; и др.), однако они обычно встречаются эпизодически, поскольку авторы не ставили перед собой их отдельного рассмотрения в какой-либо классификации. Считаем также, что перечень нестандартных употреблений ИК, приведённых в литературе, далеко не полон: требуются расширение списка таких употреблений по каждому типу ИК и их классификация.

Другой важный момент в нашем исследовании – это анализ примеров с точки зрения речевой прагматики. Под прагматикой (от греч. *pragmō* – действие, дело) понимается раздел языкознания, изучающий «отношение между высказыванием, говорящим и контекстом (ситуацией) в аспекте человеческой деятельности» (Русский язык... 2008, с. 360). Это значит, что в центре внимания прагматики находится говорящий субъект с его отношением ко всем элементам, участвующим в коммуникации, – к адресату, ситуации, содержанию высказывания. Можно также сказать, что в прагматике (точнее, в речевой прагматике) главным является человек с его мыслями, чувствами. Вследствие этого субъективность считается в ней центральным моментом. Именно поэтому мы в нашем исследовании называем субъективное отношение говорящего «прагматическим», а вторичные употребления ИК, выражающие субъективное отношение говорящего, – «прагматическими» употреблениями.

Речевая прагматика, её действие в речевой коммуникации понимается как сознательный и целенаправленный выбор языковых средств говорящим (или пишущим) для наиболее эффективного воздействия на адресата. Это понимание соответствует одной из наиболее распространённых концепций, которую Ю.С. Степанов характеризует следующим образом: «...прагматика занимается особыми, только ей присущими вопросами: ...выбор языковых средств из наличного репертуара для наилучшего выражения своей мысли или своего чувства, выражения наиболее точного, или наиболее красивого, или наиболее соответствующего обстоятельствам, или, наконец, для наиболее удачной лжи; для наилучшего воздействия на слушающего или читающего – с целью убедить его, или взволновать и растрогать, или рассмешить, или ввести в заблуждение и т.д. и т.п.» (Степанов 1981, с. 325–326). Перечисленные в приведённой цитате цели в речевой коммуникации выполняются с помощью разнообразных речевых интенций (Формановская 2004; 2007).

Среди многочисленных субъективно-модальных (прагматических) значений высказывания мы, как уже было сказано, в первую очередь обращаем внимание на эмоции, экспрессию, субъективную

оценку и разнообразные волеизъявления, которые сознательно и целенаправленно ориентируются говорящим на адресата, так как именно здесь наиболее ярко проявляется «прагматичность» речевого поведения говорящего, ср.: «...эмоции, всевозможные оценки, включаемые в содержание речи, ориентированной на конкретного партнёра, и придают языку ту окраску, которая в целом называется прагматикой» (Колшанский 1975, с. 140).

Что касается средств выражения субъективного отношения говорящего, то к ним обычно относятся следующие: синтаксические конструкции, модальные частицы, междометия, вводные слова и словосочетания, порядок слов и интонация (Русская грамматика 1980, т. 2; Русский язык... 2008).

В отличие от предложения для высказывания характерен прагматический каркас «я – ты – здесь – сейчас» (Формановская 2007). Это значит, что в реальном речевом общении высказывание может иметь лишь определённое, конкретное для данной ситуации субъективное (прагматическое) значение. В связи с этим в литературе отмечается, что в конкретизации субъективного, т.е. прагматического значения высказывания важнейшая роль принадлежит интонации, которая, «выполняя роль активного актуализатора субъективно-модальных (а также, конечно, стилистических отношений), приобретает, таким образом, статус важнейшего прагматического средства языка» (Муханов 2001, с. 45; о «прагматичности» интонации см. также: Гак 2010; Формановская 2007).

Субъективно-модальные (прагматические) значения выражаются либо эксплицитно, либо имплицитно, а в реальном речевом общении они выступают преимущественно в имплицитном виде. Однако слушающий без труда воспринимает и интерпретирует имплицитные значения благодаря опоре на ситуацию, пресуппозиции, интонацию, мимику и жесты. Отметим при этом, что прагматические значения, возникающие при вторичных употреблении ИК, всегда выражены имплицитно.

В литературе отмечается, что имплицитно выраженные значения, как и эксплицитные, способны стимулировать речевую реакцию собеседника и задавать ход развития диалога (Муханов 1999). Эта особенность проявляется и в нашем материале. Приведём пример: – *А где Александр?* – *На рабо⁴те.* – *А что ты испугалась?* *Я ведь просто так спрашиваю* (художественный фильм «Жизнь забавами полна»). Здесь реплика собеседника *А что ты испугалась?* является прагматической реакцией на имплицитное содержание (испуг, насторожённость) реплики *На рабо⁴те*, выраженное вторичным употреблением ИК-4 с соответствующей

модальной (здесь тембральной) реализацией этой интонации и мимикой. Таким образом, прагматическими могут быть как позиция говорящего, так и позиция собеседника (термины Н.И. Формановской). В этом проявляется ещё одно прагматическое свойство вторичных употреблений ИК.

Мы кратко охарактеризовали здесь основные направления нашего исследования. Полагаем, что выявление максимально большого количества вторичных употреблений каждого типа ИК, их анализ в функционально-прагматическом аспекте явится дополнением к уже имеющимся представлениям о функциональных свойствах ИК, об их прагматических возможностях. Считаем также, что наша работа окажется полезной и в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Часто обучение русской интонации в рамках РКИ ограничивается даже на продвинутом этапе изучением только основных употреблений ИК. Знание вторичных употреблений ИК позволит иностранным учащимся открыть новую сферу живой русской речи, овладеть дополнительными средствами, способствующими пониманию и выражению в коммуникации самых разнообразных субъективных (прагматических) отношений.

Литература

Башилова О.П. Особенности интонации русской разговорной речи // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания: Сборник спецкурсов. – М., 1982.

Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: для иностранцев, изучающих русский язык. – 3-е изд., перераб. – М., 1977.

Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. – М., 1984.

Гак В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи // Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований. – 2-е изд., испр. – М., 2010.

Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М., 1975.

Муханов И.Л. Субъективно-модальные значения экспрессивно-отрицательных предложений со словами КАКОЙ и КАКОЕ (функционально-прагматический аспект): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988.

Муханов И.Л. ИмPLICITные смыслы как составная часть семантико-прагматического потенциала высказывания // ИмPLICITность в языке и речи / Отв. ред. Е.Г. Борисова, Ю.С. Мартемьянов. – М., 1999.

Муханов И.Л. Интонация в её отношении к речевой прагматике (к проблеме функционально-прагматических описаний языка) // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1.

Русская грамматика: В 2 т. – М., 1980.

Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2008.

Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. – Л., 1982.

Степанов Ю.С. В поисках прагматики // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1981. – Т. 40. – № 4.

Формановская Н.И. Интенция и интонация // Вопросы русского языкознания: Вып. XI. Аспекты изучения звучащей речи: Сборник научных статей к юбилею Елены Андреевны Брызгуновой / Отв. ред. М.Л. Ремнёва; сост. М.Г. Безяева, В.Я. Труфанова. – М., 2004.

Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М., 2007.

Шустикова Т.В. К вопросу об интонации русской разговорной речи // Русская разговорная речь: Сборник научных трудов. – Саратов, 1970.

**Секция 3.
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА
В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ
ПРОЦЕССЕ**

Осьмухина Ольга Юрьевна

*(Россия, Саранск; д.ф.н., проф. Мордовского
государственного университета им. Н.П. Огарева)
osmukhina@inbox.ru*

**Авторская маска Рудого Панько
в несостоявшейся «Тройчатке»
Н.В. Гоголя – А.С. Пушкина – В.Ф. Одоевского**

В связи с усложнением повествовательной техники русской прозы начала XIX в. принципиальным становится рассмотрение сказа как особой семантико-стилистической нарративной формы, где происходит явное смещение функциональных ролей автора «реального» и берущего на себя функцию не просто рассказчика, передающего «чужую» речь, но нередко – создателя и одновременно – героя предлагаемого читателям текста автора фиктивного (нарратора). Именно в несостоявшемся «проекте» создания «триумвирата» – альманаха «Тройчатка» (Турьян 1996, с. 160–162) – в начале 1830-х гг. выдающихся прозаиков Н.В. Гоголя – А.С. Пушкина – В.Ф. Одоевского использование «сказовой» авторской маски как одного из способов эстетического освоения реальности, средства создания игрового модуса повествования, просматривается, на наш взгляд, наиболее отчётливо.

Как известно, в 1833 г. В.Ф. Одоевский в одном из писем А.С. Пушкину высказывает предложение создания «тройственного» альманаха, название для которого – «Тройчатка» – придумал Н.В. Гоголь (Переписка А.С. Пушкина 1982, с. 426–427). После шутивно-уклончивого отказа А.С. Пушкина участвовать в «Тройчатке» Гоголь и Одоевский мыслят совместную публикацию «Двойчатки», о чём заявлял сам В.Ф. Одоевский: «Я печатаю – ужас что! – с Гоголем «Двойчатку», книгу, составленную из наших двух новых повестей» (Там же, с. 428). Несмотря на то, что и Пушкин отверг предложение создания и издания «Тройчатки», и «Двойчатка» также не была опубликована, сама идея появления

подобного союза представляется отнюдь не парадоксальной, но вполне закономерной: триумvirат трёх авторских масок (Белкина, Панько и Гомозейко) должен был продлить ту нарративную игру, мистифицирующую читателя, воспринятую у романтиков, в рамках которой «самостоятельные» от авторов рассказчики продолжили бы собственное автономное существование. И если Пушкин не стремился к повторному «выведению в свет» Белкина, осознавая, видимо, как принципиальное отличие самого Белкина от его «сотрудников», так и «разность» их эстетических установок, то очевидно, что Гоголь и Одоевский считали вполне естественным продолжать эксплуатировать маски Панько и Гомозейко и были готовы уже совместно осваивать реально-фантастическое художественное пространство, предлагая даже образцы фантастики «немотивированной» (см.: Манн 1969, с. 115–119).

Все три цикла повестей, опубликованные практически друг за другом, объединены фигурами фиктивных авторов (И.П. Белкин, Рудый Панько, И.М. Гомозейко), берущих на себя функции подлинных авторов, выдающих себя за написавших предлагаемые читателям тексты, в связи с чем авторы реальные занимают особую повествовательную позицию, конструируя двуплановую структуру повествования, передоверяя, посредством специфической сказовой манеры, процесс «рассказывания» своей маске, становящейся их формальными заместителями, нарраторами, обретающими собственный голос, позицию и передающими события с резко выраженной оценочной коннотацией. Маски фиктивных авторов-нарраторов служат своеобразным связующим звеном между не связанными элементами творческого акта (воспроизведением их автором и читательским восприятием) и устанавливают в сознании читателей те критерии, по которым можно судить о повествовании как об эстетически целостном единстве. Обладая самосознанием, демонстрируя авторское «своеволие», нередко меняя интонацию, фиктивные авторы-нарраторы (авторские маски) во всех трёх циклах повестей выступают средством создания формальной дистанции между читателями и авторами реальными, с одной стороны, скрывая авторов подлинных, а с другой – погружая читателей в художественный мир, неотъемлемой частью которого сами фиктивные авторы являются, и помогая, таким образом, воспринять эстетическую реальность именно в русле её генерации.

Примечательно, что при создании подобных масок авторы реальные ориентировались на предшественников – Гоголь со всей очевидностью воспринимает опыт пушкинский (см.: Гоголь 1952, с. 332), Одоевский синтезирует гоголевскую и пушкинскую

традиции, конструируя «эстетизированный» сказ. Однако Пушкин и Одоевский создают маску двойную – у Пушкина это издатель, воспроизводящий к тому же письмо помещика-соседа Белкина, скрывающийся за прозрачным псевдонимом «А.П.», в котором легко угадывается автор реальный, и публикующий истории самого провинциального графомана И.П. Белкина, якобы услышанные им от иных рассказчиков (титularного советника А.Г.Н., подполковника И.Л.П. и девицы К.И.Т.) и зафиксированные, у Одоевского – разводятся образы издателя В. Безгласного и «сочинителя» И.М. Гомозейко, в противовес Н.В. Гоголю.

Н.В. Гоголь выводит в качестве публикатора и «первичной говорящей инстанции» лишь Рудого Панько, причём очевидно, что нарративные роли распределены вовсе не между Панько, «издателем» и рассказчиками: фигура «издателя» как такового из повествования полностью изъята и воплощена в «авторе-рассказчике». Прямым указанием на это является подзаголовок к «Вечерам...»: «*Повести, изданные Пасичником Рудым Паньком*» (Гоголь 1952, с. 1). А кроме того, разъясняя выбор «историй», помещённых в сборник, Рудый Панько сам указывает на это: «Пусть лучше, как доживу, если даст бог, до нового года **и выпущу другую книжку**, тогда можно будет пострашать выходцами с того света и дивами, какие творились в старину в православной стороне нашей» (Там же, с. 6; выделено нами. – *О.О.*). Предисловие ко второй части «Вечеров...» также не имеет указаний на какого-либо «издателя», подчёркивает лишь роль «пасичника», причём, выступая ранее в качестве «вторичного нарратора», пересказывая часть услышанных истории, Панько включает во вторую часть «Вечеров...» повесть «Иван Фёдорович Шпонька и его тетушка», не воспроизведённую им с «чужих» слов, но записанную самим же рассказчиком Степаном Ивановичем Курочкой. Соответственно, применительно к «Ивану Фёдоровичу Шпоньке...» можно вообще говорить о Панько лишь как о публикаторе «чужого» текста, тем более, что для аргументации правдоподобия появления текста повести в составе «Вечеров...», подчёркивания в читательском сознании «реальности» образа Курочки как «вторичного нарратора» и авторитетности уже его «авторского» слова, Панько подкрепляет упоминание о нём его описанием, с включением подробного разъяснения местонахождения и тех специфических его особенностей, по которым желающие узнать «продолжение» истории о Иване Фёдоровиче Шпоньке, без труда могут идентифицировать Курочку среди других жителей Гадяча: «Живёт он недалеко от каменной церкви. Тут есть сейчас маленький переулочек: как только поворотишь в переулочек, то будут вторые или третьи

ворота. Да вот лучше: когда увидите на дворе большой шест с перепелом и выйдет навстречу вам толстая баба <...>, то это его двор. <...> Вы его тотчас узнаете, потому что ни у кого нет, кроме него, панталон из цветной выбойки и китайчатого жёлтого сюртука. Вот ещё вам приметя: когда ходит он, то всегда размахивает руками» (Гоголь 1952, с. 188).

Кроме того, в процитированном выше фрагменте из предисловия к «Ивану Фёдоровичу Шпоньке...» обращает на себя внимание ещё один немаловажный момент: «пасичник» жалуется на плохую память (Там же, с. 187), но при этом настаивает, равно как и в предисловии к первой части сборника, на воспроизведении «устного» слова различных рассказчиков – «все почти <...> знакомых, выключая только разве Фомы Григорьевича» (Там же, с. 96). В связи с этим можно усомниться в точности передачи «чужого» слова, тем более устного и воспроизведённого с ретроспективной установкой, соответственно, при передаче рассказов дядька, «горохового панича», равно как и самого Рудого Панько, автор реальный со всей очевидностью использовал стилизацию как важнейший приём создания авторской маски, как повествовательной (слияние изображающей речи изображаемой, «двухступенчатая» стилизация авторской речи под манеру изображаемого персонажа – первоначально Рудого Панько, затем – других рассказчиков), так и в качестве художественного образа фиктивного автора (Рудый Панько как полноценный автор-нарратор).

Из вышесказанного вытекает вполне закономерное, на наш взгляд, предположение о «разности» авторских установок при создании циклов повестей у Н.В. Гоголя и А.С. Пушкина. По всей видимости, пушкинский замысел состоял в создании «иллюзии достоверности» не столько рассказчика, но прежде всего – рассказывания. Отсутствие «персонифицированного» образа Белкина, самого говорящего о себе и своих текстах, в противовес публикатору «А.П.», обрамляющему авторским контекстом белкинскую речевую доминанту, как раз свидетельствует о первостепенности процесса рассказывания, в отличие от Гоголя, для которого, вероятно, значимым был сам нарратор как образ подчеркнуто колоритный, не просто передающий посредством специфической речевой манеры услышанные повести, но охватывающий собственным кругозором все истории, включённые в «Вечера...».

Именно о доминирующей позиции Рудого Панько в «Вечерах...» и, соответственно, его «слова» свидетельствуют саморепрезентации в «Предисловиях» к обеим частям цикла, «разъясняющие» название и «самоличный» выбор пасичником «историй»

для публикации. Это же касается и постоянных обращений к читателям: «Долгом почитаю предупредить читателей, что это была именно та самая бричка, в которой ещё ездил Адам <...>» (Гоголь 1952, с. 208). «Самовольность» Рудого Панько и его авторского голоса, организующего повествование всего цикла, выдают также авторские ремарки, переадресующие повествование другим рассказчикам: «*Быль, рассказанная дьячком ***ской церкви*» (Там же, с. 38); «Мы придвинулись к столу, и он начал» (рассказ – *О.О.*; Там же, с. 39). Маркируют авторитетность слова фиктивного автора у Гоголя постоянные автокомментарии, которыми снабжены практически все повести, даже носящие чёткое указание на «чужое» авторство, как, например, в случае с «Вечером накануне Ивана Купала», приписанной всё тому же дьяку Фоме Григорьевичу, где первичная говорящая инстанция, каковым выступает «пасичник», комментирует фразу дьячка «и переполох выливали, и соняшницу заваривали», полагая её малопонятной «непосвящённому» читателю, далёкому от малороссийских обычаев и народных примет: «*Выливают переполох у нас в случае испуга, когда хотят узнать, отчего приключился он; бросают расплавленное олово или воск в воду, и чьё примут они подобие, то самое перепугало больного; после чего и весь испуг проходит» (Там же, с. 50). Подобные автокомментарии призваны одновременно подчеркнуть и сократить дистанцию между читателем (слушателем), не просто «отдалённым» в смысле временном от происходящего (рассказываемого), но и относящимся к иному культурному слою, нежели нарратор или его непосредственные собеседники.

Подтверждением этого является уже «Предисловие» в первой части «Вечеров...». В нём Панько, используя традиционную интонацию дружеской беседы, в которой разъясняет «авторские» интенции, даёт понять, на чём бы он хотел акцентировать внимание, одновременно и создаёт атмосферу психологической близости с читателем, максимально комфортную для общения, и подчеркнута дистанцируется от читателя как от чужого, чуждого представителя иного социального круга и «другой» культурной среды: «У вас, мои любезные читатели, не во гнев будет сказано (вы, может быть, и рассердитесь, что **Пасичник говорит вам за просто, как будто какому-нибудь свату своему или куму**) <...>» (Там же, с. 4; выделено нами – *О.О.*).

Одоевский же посредством скрытых аллюзий подчёркивает взаимосвязь «Пёстрых сказок» с «Повестями Белкина» и «Вечерами...». Это касается не только образов фиктивных авторов, но и контекстуального расширения «Пёстрых сказок» за счёт

дополнения их «Жизнью и похождениями... Гомозейки» (пушкинский аналог – «История села Горюхина»). Так, уже эпитафия из «Недоросля» Фонвизина, открывающий «Пёстрые сказки», отсылает к пушкинским повестям, однако функционально его роль к обоим сочинениям не столько схожа, сколько различна. Ключевым в обоих эпитафиях является слово «история», однако если у Пушкина подчёркивается значимость увлечения одержимого желанием писательства Белкиным «историями» как таковыми («Иван Петрович оставил множество рукописей <...>» (Пушкин 1981, с. 52), их рассказыванием и слушанием, причём настолько, что для Белкина они становятся принципиально важнее, нежели хозяйственные интересы («Звание литератора всегда казалось для меня самым завидным» – Там же, с. 111), то у Одоевского эпитафия, напротив, задаёт вымышленность всего цикла, основополагающим свойством которого становится фантастика, сочиняемая Гомозейко, как следует из «Предисловия сочинителя», лишь из «практической» необходимости. Гоголь же генетически ближе Одоевскому, свидетельство чему – не только эпитафия к «Сказке о мёртвом теле...» из гоголевской «Ночи перед Рождеством» с весьма примечательной ремаркой «*Рудый Панько в «Вечерах на хуторе»*» (Манн 1969, с. 18), подчёркивающей «подлинное» авторство гоголевского фиктивного автора-сказителя, но и обыгрывание фольклорных, сказочных мотивов, соединение фантастики и реальности в сюжетах повестей и т.д. Но если взгляд гоголевского нарратора ограничен лишь пространством Диканьки, то видение Гомозейко, стоящего на грани реального и фантастического миров, всеобъемлющее. Встреченные им в реторте «господа» (паук, мёртвое тело, колпак, Игоша) «начали превращаться в сказки» (Одоевский 1996, с. 16), фиксируемые Гомозейко, носящие, однако, философско-сатирический характер и пародийно изображающие бессмысленность суеты светских гостиных, бездуховность чиновничьего существования, пагубность «басурманского» воспитания и т.д.

Эпитафиями снабжены и некоторые повести Н.В. Гоголя первой части «Вечеров...», причём именно те, которые якобы были рассказаны «гороховым паничем» Макаром Назаровичем – «Сорочинская ярмарка» и «Майская ночь, или Утопленница». Вновь иллюзия правдоподобия и реальность «чужого» голоса, передаваемая автором фиктивным, создаётся посредством автокомментария, включённого в предисловие. В дальнейшем становится очевидным, какие именно повести принадлежат «паничу», поскольку, несмотря на отсутствие авторской ремарки, указывающей на «авторство» воспроизводимого текста, стилистически

они значительно отличаются от двух других, включённых в «Вечера...», именно очевидной «литературностью» (свидетельство чему – поэтические пейзажные зарисовки, излишняя «описательность», усложнённые синтаксические конструкции, практически полное отсутствие сниженной лексики). Функционально и система эпиграфов, сопровождающая «Сорочинскую ярмарку» и «Майскую ночь, или Утопленницу», также служит средством стилизации чужого слова и создаёт иллюзию достоверности не рассказываемого, но самого рассказчика, за которого представляет его речь: несмотря на тесную взаимосвязь как самих повестей, так и эпиграфов к ним с украинской литературой и фольклором, большинство из них, как известно, взяты из сугубо литературных источников. Очевидно, что стилизуется не столько речь вторичного нарратора «панича», который при всей замысловатости его «речей» вряд ли был знаком с их источниками, но которые, несомненно, хорошо были известны автору реальному, скрывающемуся за продублированной маской Рудого Панька, воспроизводящего и стилизующего при этом чужую речь другого рассказчика. Кроме того, эпиграфы исчезают из повестей второй части «Вечеров...» с удалением «горохового панича»: Панько приводит подробное описание ссоры с «паничем» как вполне правдоподобную аргументацию отсутствия во второй части его голоса. Таким образом, и система эпиграфов, и сам стилистический строй «Вечеров...» как целостного произведения, выстраиваемого одним повествователем, явственно подчинены авторской воле, слову и взгляду Рудого Панько, и одновременно – участвуют в создании его образа как фиктивного автора, авторской маски.

Возвращаясь к «Пёстрым сказкам» Одоевского, подчеркнём, что нагромождением фантастики, излишней учёностью своего «магистра философии и члена разных учёных обществ» (Одоевский 1996, с. 6) нарратора Гомозейко, активно употребляющего латинизмы, алхимические, философские понятия и термины, а также посредством системы сугубо литературных эпиграфов (из Н. Буало, И.И. Голланда, Ж.-П. Рихтера, И.-В. Гёте и др.), накладывающей на повествование иронический отпечаток и включающей сами «сказки» в единую семантическую парадигму с разнообразными традициями, эпиграфами представленными, автор реальный утрирует сугубо романтические и сентименталистские средства и приёмы, демонстративно пародируя и тем самым разрушая сложившиеся штампы. «Пёстрые сказки» были ориентированы уже не на широкую читательскую публику (как у Пушкина) или апперцепцию «близких» людей (как у Гоголя), но на «салонное» потребление, на читательскую аудиторию, близкую

не столько «учёному чудаку» Гомозейко как автору-повествователю, сколько самому Одоевскому как автору реальному. Это проявляется и в специфическом языке сборника, насыщенном «аристократическими» тирадами и усложнёнными оборотами, и в активном пародировании гофмановского контекста.

Равно как предисловие пушкинского издателя, введение Рудого Панько у Гоголя призвано уверить читателей в аутентичности предлагаемых его вниманию текстов и реальности существования фиктивных авторов – и у Пушкина, и у Гоголя подчёркивается процесс «слушания» историй, повлекший за собой публикацию разнообразных рассказов устного и письменного происхождения. И здесь необходимо сделать некоторые замечания о специфике гоголевского сказа, рождающегося на пересечении речи устной и литературной, письменной. Гоголевский сказ театрализован, литературно обработан, поскольку обставляется вполне литературным средством – предисловием «говорящего», превращающегося в автора не произнесённого, но печатного слова. Соответственно условность становится двойственной, осознаваемой фиктивным автором-нарратором, который *когда-то сказанное* превращает в *теперь-напечатанное*, ретроспективность слова подчёркивается им самим: «Бывало, соберутся накануне праздничного дня добрые люди в гости, в пасичникову лачужку, усядутся за стол, – и тогда прошу только слушать. <...> Вот, например, знаете ли вы дьяка Диканьской церкви, Фому Григорьевича? Эх, голова! Что за истории умел он отпускать! Две из них найдёте в этой книжке» (Гоголь 1952, с. 4). Рудый Панько выступает маской автора реального, сконструированной посредством сказа. В его сказе нет иллюзии присутствия слушателя, напротив – предполагаемая аудитория иная, нежели он сам, в связи с чем обе части «Вечеров...» снабжены, кроме упомянутых нами предисловий, поясняющих «авторских» отступлений, автокомментариев, разъясняющих особенности «местного колорита», непонятные жителям иных мест и никогда не бывавших в Малороссии, ещё и словарями, где «по азбучному порядку» расшифровываются «те слова, которые в книжке этой не всякому понятны» (Там же, с. 7). Следовательно, образ предполагаемого адресата сливается с образом реального читателя, превращаясь в «неопределённо литературную» аудиторию. Устное слово превращается в печатное, раз и навсегда зафиксированное. Голоса других рассказчиков, вторичных по отношению к Панько, растворяются в его слове. Письменное слово, *представленное в ретроспекции* и *представляющее* услышанное *ретроспективно*, в конечном итоге оказывается не способным передать стилистическое многоголосие вторичных нарраторов и

голосов персонажей – они растворены в его речи (за исключением, «Сорочинской ярмарки» и «Майской ночи, или Утопленницы»), стилизованных под «вычурное» слово «панича»), несмотря на навязчивое подчёркивание Панько чужого авторства и непричастности к публикуемому, даже во втором «Предисловии», в момент прощания с читателем: «Я, помнится, обещал вам, что в этой книжке будет и моя сказка. И точно, хотел было это сделать, но увидел, что для сказки моей нужно по крайней мере три таких книжки. Думал было особо напечатать её, но передумал. Ведь я знаю вас: станете смеяться над стариком. Нет, не хочу! Прощайте!» (Гоголь 1952, с. 98).

Очевидно, что автор «реальный» стилизует текст в качестве сказа, адресуя *не-сказовому* слушателю, который как раз и выступает адресатом всего текста, но адресатом, диалогически пассивным. Его присутствие, тем не менее, является структурным элементом повествования, поскольку Рудый Панько в рамках собственного сказа активно использует сигналы устного говорения – комментирует, добавляет, разъясняет опубликованное, предлагая дополнительные сведения, касающиеся фактических (этнографических, бытовых и т.д.) подробностей рождения сюжета и, прежде всего, сюжетных реалий во внелитературной, но «сказовой» среде. Рудый Панько как авторская маска заботится о снятии дистанции между собой и читателем, делая чужую и чуждую для читателя-реципиента реальность более приближённой к нему, старается если не перевести её на язык литературной среды (язык предполагаемого читателя), то преодолеть напряжение. Возникающая двуплановость литературно-письменного повествования фиктивного автора-нарратора рождается из фиксации устных рассказов «собеседников» Панько его собственным («своим») словом.

Возвращаясь непосредственно к вопросу о созвучиях – расхождениях повествовательных стратегий и конструировании авторских масок (фиктивных авторов-нарраторов), представленных в «Вечерах...» – «Повестях Белкина» – «Пёстрых сказках», отметим, что некоторой заведомой незаконченности части «писаний» и Белкина и Панько предлагается вполне достоверное объяснение – они употребляются совершенно «нелитературно»: «Старуха моя <...> грамоте сроду не училась <...>. Вот замечаю я, что она пирожки печёт на какой-то бумаге. <...> Как будто сердце у меня знало, прихожу к столику – тетрадки и половины нет! Остальные листки все растаскала на пироги!» (Там же, с. 187) (ср. у Пушкина: «<...> множества рукописей <...> частью употреблены его ключницею на разные домашние потребности. Таким образом,

прошлою зимою все окна её флигеля заклеены были первою частию романа, которого он не кончил» – Пушкин 1981, с. 52–53).

Предисловия В. Безгласного и Гомозейко у Одоевского, иронически обыгрывающие образы пушкинского издателя и гоголевского фиктивного автора, призваны не столько создать иллюзию достоверности повествования, сколько максимально полно репрезентовать автора-нарратора, создав в читательском сознании его законченный образ (о значимости именно фигуры фиктивного автора Гомозейко для его создателя свидетельствует устойчивость этой маски в творчестве Одоевского: «Почти одновременно с Иринею Модестовичем Гомозейкой возникли и варианты его – дедушка Ириней, замечательный детский сказочник, и дядя Ириней – народный просветитель. Эта маска стала одной из самых значительных из тех, что принялся надевать на себя Одоевский <...>» – Турьян 1996, с. 136).

Издатель «Пёстрых сказок» В. Безгласный чрезмерно утрирует образ повествователя, настойчиво подчёркивая его скромность не только самим именем Ириней Модестович (на греч. яз. Ириней – «мир, спокойствие», на лат. яз. Модест – «скромный»), но и весьма примечательной подробностью: за публикацию книги Гомозейко берётся не из тщеславия и праздного времяпрепровождения (как Белкин), или обширных познаний фольклора и обладания огромным количеством историй, которых «наберётся и на десять книжек» (как Панько), но исключительно ради покупки раритетного издания, а также дабы поправить пошатнувшиеся финансовые дела (Одоевский 1996, с. 5). Однако скромность «автора» фиктивна, как и он сам, на что указывает уже фамилия – Гомозейко, восходящая к «гомозить», то есть «возиться, беспокойно шевелиться, вертеться, <...> суетиться» (Даль 1995, с. 373).

Фиктивный автор у Одоевского очевидно амбивалентен – скромность и суетливость органично сочетаются в его облике: он тих и незаметен, но одновременно он – завсегдатай гостиных, любых светских «уголков»: «<...> я стараюсь втираться во все известные дома; не пропускаю ничьих именин, ни рожденья и показываю свою фигуру на балах и раутах <...>» (Одоевский 1996, с. 7). Помимо этого предисловие издателя содержит ряд замечаний, со всей отчётливостью выдающих авторское присутствие и тем самым маркирующих появление авторской маски. Это и иронический выпад против эпигонских образцов исторической беллетристики А. Сумарокова, Ф. Булгарина, тиражирующей тематику и мотивику романтических исторических романов В. Скотта (Там же, с. 5), и скрытые аллюзии, во-первых, на скептическое отношение критики «Московского телеграфа», «Северки

ной пчелы» и др. к вышедшим незадолго до публикации «Пёстрых сказок» пушкинским «Повестям Белкина» (см.: Вацуро 1981, с. 21, 330–331), которым, как известно, было отказано в оригинальности (Одоевский 1996, с. 5). Помимо этого присутствуют в предисловии иронические отсылки к опубликованной ранее «Сказке о том, как опасно девушкам ходить толпою по Невскому проспекту», не заслужившей одобрения журнальной критики («меня не тронули даже и ободрения, которыми журналы удостоили сказку Иринея Модестовича, напечатанную им для опыта под именем Глинского, в одном из альманахов» – Там же, с. 5), а также к неоконченному новеллистическому циклу «Дом сумасшедших», идеи и сюжеты которого впоследствии в переработанном виде вошли в «Русские ночи» («Нужным считаю присовокупить, что я на себя же взял издание давно обещанного “Дома сумасшедших”, сочинение, которое, впрочем, сказать правду, гораздо больше обещает, нежели сколько оно есть в самом деле» – Там же, с. 6). Последняя реплика утрирует роль самого Одоевского, подчёркивающего исключительно отстранённость собственной позиции по отношению как к настоящему тексту, так и к тексту задуманному.

Второе предисловие, являющееся уже субъективной, «личной» репрезентацией Гомозейки, принадлежит непосредственно «сочинителю» и также адресовано читателю. Если фигура издателя В. Безгласного остаётся фактически сретушированной, то образ Гомозейки выписан вполне отчётливо. Дистанция истинного автора от сочинителя Гомозейки подчёркивается не просто двумя предисловиями, но содержащимися в них одними и теми же сведениями, поданными двумя разными голосами – Безгласного и Гомозейки, причем Гомозейко фактически повторяет реплики о нём публикатора – от перечисления собственных познаний до необходимости покупки нового фрака и публикации предлагаемого сборника в силу «затруднительного положения». Маркирует продублированную авторскую маску реплика Гомозейко как часть его самохарактеристики, являющаяся в действительности автобиографической аллюзией: «Когда вы где-нибудь в уголку гостинной встретите маленького человечка <...>, у которого на лице написано: “Бога ради оставьте меня в покое”, – это я, милостивый государь, я – ваш покорнейший слуга» (Там же, с. 7–8). Во-первых, подтверждает наше предположение известное высказывание матери писателя в одном из писем к нему: «<...> Но всего лучше мне понравился этот сидящий в углу, и говорящий, оставьте меня в покое, – это очень на тебя похоже» (цит. по: Турьян 1996, с. 135). Во-вторых, именно эта реплика была выбрана

эпиграфом к «Семейным обстоятельствам Ириней Модестовича Гомозейки...» и его «Жизни и похождениям...» (см.: Одоевский 1996, с. 89, 92). Пушкинский принцип сопровождения «Повестей Белкина» не только «биографической справкой» друга и соседа покойного «автора», но и «Историей села Горюхина», излагающей историю белкинского рода, был воспринят Одоевским, который также присовокупил к «Пёстрым сказкам» «Отрывок из записок Ириней Модестовича Гомозейко», а также упомянутые нами материалы «автобиографической хроники» автора фиктивного.

Примечательно отсутствие подобного приёма у Гоголя в «Вечерах...», где обрывочные сведения о «пасичнике» содержатся лишь в двух «Предисловиях», что свидетельствует об отсутствии у Гоголя чисто романтической установки на сознательную мистификацию читателей, нежелании его, в отличие от Одоевского и Пушкина, в дальнейшем эксплуатировать повествовательную маску, расширяя её дискурсивное пространство. Гоголь (и об этом красноречиво свидетельствует вторая часть «Вечеров...», особенно «Иван Фёдорович Шпонька и его тетушка») очевидно выходит за рамки сугубо романтической эстетики, в отличие от романтической установки необходимого соответствия жизненного опыта проекции писательской маски, когда через рассказчика того или иного произведения вполне можно было добраться и до самого автора, точнее, той маски, которую он носил в жизни реальной. Гоголевская маска Рудого Панько явилась связующим звеном, но не между автором и читателем, но между читателем и предлагаемым ему текстом. При этом взаимосвязь и взаимосвязанность словесности и жизни реальной (модус эстетический, условный и модус читателя) утверждалась не только посредством вымышленных сюжетов и характеров, но и того приёма, который лежит в основе организации всего цикла, – авторской маски Панько.

Литература

Вацуро В.Э. Повести Белкина // Пушкин А.С. Повести Белкина. – М., 1981.

Гоголь Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки // Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1952. – Т. 1.

Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1995. – Т. 1: А–З.

Манн Ю. Фантастическое и реальное у Гоголя // Вопросы литературы. – 1969. – № 9.

Одоевский В.Ф. Пёстрые сказки. – СПб., 1996.

Переписка А.С. Пушкина. – М., 1982. – Т. 2.

Пушкин А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 10 т. – М., 1981. – Т. 5.

Турьян М.А. «Пёстрые сказки» Владимира Одоевского // Одоевский В.Ф. Пёстрые сказки. – СПб., 1996.

Алексеевко Светлана Александровна
(Россия, Москва; учитель СОШ № 731)
koracn@mail.ru

«Диалог сознаний» в творчестве И.С. Тургенева: влияние И.В. Гёте и А.С. Пушкина

Основа филологии, как справедливо отмечает И.В. Арнольд, есть изучение наследия прошлого, а её ведущий метод – интерпретация, т.е. «осмысление, переосмысление и толкование уже сказанного другими» (Арнольд 1995, с. 3). Иными словами, задача исследователя заключается в поиске фактов, которые необходимо понять и объяснить, раскрыть их смысл и значение. В свою очередь понимание как постижение смысла текста приходит благодаря почти равноправному взаимодействию читателя с произведением, это духовное присвоение сказанного автором, «диалог сознаний» (Там же, с. 23–24).

Существенный вклад в разработку данного вопроса внесли работы М.М. Бахтина, который развивал теорию «диалогизированного сознания», или диалогичности текстов, применительно к жанру романа. Бахтин исследовал диалог в области слова, «в котором воплощаются отношения сознаний в жизни, – роман изображает эти отношения сознаний, сам строится на них» (Рымарь 1989, с. 9). Так, любое высказывание наполнено отзвуками «чужих голосов», «чужих слов», потому что оно всегда отвечает на предшествующие ему чужие высказывания. Уже одна аллюзия на другое высказывание придаёт речи диалогический характер. Более того, многочисленными контекстами прошлого и настоящего нагружено каждое слово в высказывании, в нём слышатся, как «голоса иногда бесконечно далёкие, безыменные, почти безличные, почти неуловимые», так и «голоса близко, одновременно звучащие» (Бахтин 1986, с. 320). Здесь поднимается проблема традиции, литературной преемственности, которую Ю.Н. Тынянов рассматривал как борьбу, постоянное отталкивание от пред-

шествующего, «разрушение старого целого и новую стройку старых элементов» (Тынянов 1977, с. 198).

Подобное «стройка» касается не только исторического наследия, но также интеграции национальных культур во всемирную литературу, о чём впервые заговорил И.В. Гёте в 1827 году (Гёте 1980). Отчасти такое понимание вещей было подготовлено размышлениями немецкого культуролога И.Г. Гердера о равноценности различных исторических эпох культуры и поэзии, что обусловливалось единством человеческой природы во всех её проявлениях (Гердер 1977). Для Гердера искусство всегда было звеном в цепи исторического процесса, и к идее мировой литературы он шёл через утверждение национальной самобытности. Гётевская идея мировой литературы была связана с наступлением того времени, когда на смену одностороннему влиянию одной литературы на другую придёт взаимовлияние литератур. Эта концепция названа пророческой – такую позицию сформулировал главный теоретик «Молодой Германии» Л. Винбарг, включивший в свой сборник «К новейшей литературе» (1835) статью «Гёте и мировая литература». В то же время идея взаимовлияния и потенциально-го равенства литератур находила в середине XIX в. активных противников. Крайне националистический немецкий писатель и учёный Э. Арндт в статье «Не совращайте нас, или “Мировая литература”» (1842) выступил против переводов на «целомудренный» немецкий язык самых отвратительных «литературных отбросов» из Парижа и Лондона, уверяя, что чем больше появляется в Германии книг со всего мира, тем скуднее и безжизненнее становится отечественная словесность (цит. по: Литература и язык... 2006, с. 303). Однако, несмотря на подобные нападки, идея мировой литературы имела гораздо больше сторонников. Друг и сподвижник Гёте Ф. Шиллер уже свой XVIII век рассматривал как канун слияния отдельных наций в единое человеческое сообщество («Что такое мировая история и для какой цели её изучают», 1789), а себя, как и одного из своих героев, маркиза Позу, часто называл «гражданином мира» (Шиллер 1959). Всё это свидетельствует об общности истоков и путей формирования духовной жизни и словесного творчества людей разных народов, объясняет многочисленные параллели и близость традиций литератур мира.

Известно, что И.С. Тургенев являлся одним из наиболее образованных людей своей эпохи; чрезвычайно важна и его роль популяризатора русской культуры на Западе. Берлинский университет, свободное владение несколькими иностранными языками, увлечение эстетикой Шеллинга, диалектикой Гегеля, философией Шопенгауэра, художественные переводы, критические статьи и

эссе – всё это говорит о широте культурной компетентности Тургенева, сложности мировоззренческой позиции писателя и некоторых особенностях его творчества. Так, интертекстуальные связи, присутствующие в произведениях Тургенева на уровне цитации, аллюзий, реминисценций, а также образного и сюжетного варьирования, становятся их необходимыми структурными компонентами и несут в себе мощный эстетический потенциал. Это связано с сильным влиянием литературной традиции, тем более, что среди классиков, прославившихся культурной памятью, Тургенев занимает особое место. Так, через всё творчество Тургенева проходит интерес к поэзии А.С. Пушкина. Рассказывая о своей случайной встрече с поэтом в конце 1830-х годов, Тургенев писал в «Литературных и житейских воспоминаниях»: «Пушкин был в ту эпоху для меня, как и для моих сверстников, чем-то вроде полубога. Мы действительно поклонялись ему» (Тургенев 1979, с. 244). Влияние пушкинского наследия на творчество Тургенева было исключительным, но далеко не единственным. В повести «Ася» ощутимы следы общения с А.А. Фетом и отзвуки его поэзии. Как отметила Л.М. Лотман, в двух особенно ценившихся Тургеневым стихотворениях Фета можно узнать «лирический сюжет», близкий к сюжету «Аси»: «Какое счастье: и ночь и мы одни» и «Что за ночь! Прозрачный воздух скован» (Лотман 1977, с. 36–42). Немаловажно выявление Тургеневым общечеловеческого смысла образов Гёте, Сервантеса, Шекспира в статье «Гамлет и Дон-Кихот». Русский писатель рассматривает их с точки зрения глубинного значения, «по существу его разбор приближается к анализу архетипических основ творения Гёте» (Созина 1999, с. 66).

В этом эссе, как отмечает Г.А. Тиме, проявилось очень важное и во многом традиционное для России свойство тургеневского мировоззрения – смешение метафизического и реального начал (Тиме 2011, с. 74). Анализ метафизических категорий «центробежного» и «центростремительного» направлений в движении человеческого духа перерастает в попытку совместить и примирить названные тенденции в одном реальном явлении или образе. Однако в толковании тургеневских сверттипов скрывается определённая противоречивость: с точки зрения метафизической, когда деятельность воспринимается как мыслительная, тип Гамлета – активен, а Дон Кихот – пассивен; в сфере же реальности, где активно действие, понимание данных образов противоположно. Потому, по мысли Тургенева, ни один из характеризуемых им сверттипов не может абсолютизироваться в обществе, так как «вся эта жизнь есть не что иное, как вечное примирение и вечная

борьба двух непрестанно разъединённых и непрестанно сливающихся начал» (Тургенев 1981, с. 341). Таким образом, диалектическое мировидение Тургенева обозначило проблему существования героя, способного соединить идею и её воплощение в жизнь. Поиск истины о человеке и стал диалектикой философских исканий Тургенева – от идеалистического оптимизма философии Шеллинга, Гегеля, Гёте до ощущения трагизма бытия в философии Шопенгауэра.

В поиске истины Тургенев задаётся вопросом «о соотношении и даже противостоянии личного начала, индивидуального Я, и всеобщего, универсального начала» (Тиме 2011, с. 67). Универсум проявляется в виде идеи Бога, выступает в качестве равнодушной Природы, а также, по мнению Тургенева, неразрывно связано с социумом и мыслью об общественной справедливости, в рамках которой раскрывается и проблема «эгоизма» личности, не желающей быть социальной. Особенно ярко это выразилось в рецензии молодого Тургенева на перевод гётевского «Фауста» – «чисто человеческого, правильнее – чисто эгоистического произведения» (Тургенев 1979а, с. 23), пронизанного страстной, ищущей мыслью, апофеоза борьбы человеческой личности за свои права. Статья Тургенева свидетельствует об оригинальности и тонкости интерпретации образов трагедии Гёте, о блестящем знании русским писателем истории немецкой литературы и о глубоком понимании культуры Германии. Однако обращаясь к личности Гёте Тургенев хотя и восхищается цельностью его натуры, всё же считает её возможной лишь у «поэта-эгоиста», равнодушного к большому вопросу реальной жизни. Не без влияния Белинского писатель отвергал такой «эгоизм» как неприемлемый для России с её острыми социальными проблемами.

В этом плане духовным ориентиром Тургенева было творчество А.С. Пушкина. В процессе художественного творчества «заимствованный» у Пушкина литературный материал подвергался обработке, персонифицировался, что влекло за собой создание новых художественных форм. Следуя пушкинскому «культурному вектору», Тургенев «решал проблемы смысла жизни, судьбы, подлинного и мнимого предназначения, размышлял об индивидуализме человека, о его социальной сущности, познавал самого себя, актуализируя при этом философские системы, литературные произведения и “вечные” образы западноевропейской культуры, являющиеся неотъемлемой частью его сознания» (Свахина 2008, с. 14). В качестве яркого образца «диалога сознаний» в творчестве Тургенева можно привести повесть «Фауст», демонстрирующую ситуацию вопроса-ответа благодаря двум претекстам – «Фаусту»

Гёте и «Евгению Онегину» Пушкина. Протосюжеты «встречаются между собой в художественном пространстве нового текста, тургеневской повести, и в результате их смысловые горизонты сближаются, накладываются друг на друга» (Потапова 1999, с. 40). По мнению исследователя, гётевский «Фауст» порождает вопрос о правомерности человеческого стремления к счастью, к полноте жизни, к утверждению себя в мире, а в «Евгении Онегине» находится ответ на этот вопрос. И этот ответ – отречение. Причём, если для гётевского Фауста отречение является, по определению К. Шютц, «свободным самоограничением», на которое человек идёт добровольно, то Тургенев, по её словам, «исходит из пессимистических предпосылок и приходит к отречению из оценки своей жизни и окружающего мира» (Schütz 1952, S. 107). По справедливому замечанию В.М. Марковича, «индивидуализм и романтизм, стремление к свободе и жажда счастья представляются в тургеневском “Фаусте” естественными свойствами молодости, а противопоставленное им требование отречения и смирения воспринимается как печальный итог, к которому должен прийти каждый человек, умудрённый опытом жизни» (Маркович 1978, с. 316). Таким образом, в творчестве Тургенева реализовалась гегелевская идея синтеза и единства, нашедшая отголосок как в русском сознании западной ориентации, так и в теориях славянофилов. Достижение синтеза мыслилось Гегелем даже путём подавления индивидуального. Так, предполагая возможное несоответствие мыслимой и действительной справедливости, философ вполне допускал возможность «умерщвления» индивидуального как жертвы, приносимой всеобщему (Гегель 1975, с. 121).

Именно категории немецкой классической философии, в особенности гегелевская система с её противоположением и единством частного и всеобщего, в значительной мере определили конфликтообразующую мировоззренческую основу творчества Тургенева в целом. Труды Гёте притягивали внимание русского писателя всю его жизнь, но одновременно вызывали внутренний протест, во многом связанный с вопросом о правомерности «эгоизма» творческой личности. При этом определяющую роль для понимания концепции некоторых произведений Тургенева играет наследие Пушкина. Так, для героя повести «Ася» основными прецедентными текстами являются «Фауст» Гёте, поэзия Шиллера, миф о Пигмалионе и Галатее. Но взгляд Аси на отношения с Н.Н., раскрываясь через образы Доротеи и Лорелеи, останавливается на пушкинской Татьяне (Свахина 2008, с. 16). «Примеряя» на себя образ Татьяны Лариной, Ася подсознательно проецирует образ Онегина на своего возлюбленного. Но если пушкинский

Онегин изначально способен к сознательному отречению, а гётевский Фауст, высмеивающий такую позицию, в своём бесконечном поиске является «эгоистом», как и сам автор, то герои Тургенева совмещают в себе две эти позиции. Наслаждаясь жизнью, не задумываясь о последствиях, добываясь любви, его герои, будучи «эгоистами», не осознают того, что катастрофа неизбежна. Но затем они приходят к пониманию и реальному осуществлению идеи долга, самое главное уже пережив и утратив.

Итак, в основе творческого мировоззрения Тургенева лежит вечная диалектика, бесконечное единство и борьба противоположностей, «диалог сознаний». В художественном пространстве своих произведений Тургенев позволяет себе оспаривать философские позиции своих «учителей», осуществляя таким образом не только диалог между героями, между героями и автором, между автором и читателем, но и между собой и другими писателями, в частности – Гёте и Пушкиным. Таким образом, философские полилоги о предназначении человека и возможности его личного счастья оказались одной из самых показательных особенностей произведений Тургенева разных периодов творчества.

Литература

Арнольд И.В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики (в интерпретации художественного текста): Лекции к спецкурсу. – СПб., 1995.

Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт филологического анализа // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

Гегель Г.В.Ф. Философия религии: В 2 т. – М., 1975. – Т. 1.

Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.

Гёте И.В. Дальнейшее о всемирной литературе / Пер. с нем. С. Герье // И.В. Гёте. Собр. соч.: В 10 т. – М., 1980. – Т. 10.

Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / Под ред. А.П. Горкина. – М., 2006.

Лотман Л.М. Тургенев и Фет // Тургенев и его современники / Отв. ред. М.П. Алексеев. – М., 1977.

Маркович В.М. Повести Тургенева 1854–1860 // И.С. Тургенев. Собр. соч.: В 12 т. – М., 1978. – Т. 6.

Потапова Г.Е. «Гётевское» и «пушкинское» в повести И.С. Тургенева «Фауст» // Русская литература. – 1999. – № 3.

Рымарь Н.Т. Введение в теорию романа. – Воронеж, 1989.

Свахина О.В. Функции культурной памяти в повестях И.С. Тургенева в повестях 1850–1870-х годов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2008.

Созина Е.К. Архетипические основания поэтической мифологии И.С. Тургенева (на материале творчества 1830–1860-х годов) // Архетипические структуры художественного сознания: Сб. статей. – Екатеринбург, 1999.

Тиме Г.А. Россия и Германия: Философский дискурс в русской литературе XIX–XX веков. – СПб., 2011.

Тургенев И.С. Литературный вечер у П.А. Плетнева // И.С. Тургенев. Собр. соч.: В 12 т. – М., 1979. – Т. 11.

Тургенев И.С. «Фауст», трагедия. Соч. Гёте. Перевод М. Вронченко. СПб., 1844 // И.С. Тургенев. Собр. соч.: В 12 т. – М., 1979(а). – Т. 12.

Тургенев И.С. Гамлет и Дон-Кихот // И.С. Тургенев. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. – Т. 1–12 / Под ред. М.П. Алексеева. – 2 изд., испр. и доп. – М., 1981. – Т. 6.

Тынянов Ю.Н. Достоевский и Гоголь (к теории пародии) // Ю.Н. Тынянов. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977.

Шиллер Ф. Дон Карлос, инфант Испанский. Драматическая поэма // Ф. Шиллер. Избранные произведения: В 2 т. – М., 1959. – Т. 1.

Schütz K. Das Goethebild Turgeniews: Sprache und Dichtung. – Bern-Stuttgart, 1952. – Hf. 75.

Богданова Ольга Алимовна

(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

olgabogda@yandex.ru

**Проблема целостности
и раздвоенности человеческой
личности в свете христианской антропологии
А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского**

В «Пушкинской речи» (1880) Достоевский, обращаясь к истокам русской классической литературы – творчеству Пушкина, говорит о её общенациональных задачах, которые поставил и частично разрешил великий поэт. В первую очередь это религиозно-нравственное воссоединение народа как носителя православно-христианской «правды» и европеизированного «образованного сословия» как «скитальцев в родной земле» (Достоевский 1972–1990, т. 26, с. 137–138). Известно, что их трагическим для судеб России в XX веке разрывом был отмечен «петербургский период» русской истории (1703–1918), внутри которого жили и творили как Пушкин, так и Достоевский.

Духовные «скитальцы» у Пушкина, по наблюдению автора «Пушкинской речи», – люди из дворян, Алеко (поэма «Цыгане», 1824) и Онегин (роман «Евгений Онегин», 1830). Под влиянием гуманистической, «человекобожеской» культуры Западной Европы в Новое время они оказались во многом оторванными от традиционных православных начал соборности и духовной целостности (целомудрия), хранителем которых в XIX столетии оставался простой русский народ, не затронутый западноевропейскими влияниями.

Духовная целостность – это христианско-православный идеал человеческой личности, пришедший на Русь из Византии ещё в X веке и впитанный русским народом в течение веков пребывания в лоне Православной церкви. Стремление к этому идеалу, часто бессознательное, стало чертой русского национального характера.

Русская святость с древности предлагала народу путь «обоже-ния», т.е. преображения человеческого тела и всех сил человеческой души, в том числе и рассудочной способности, в свете христианской Истины. В мистико-аскетической традиции Православия (исихазме) было всесторонне разработано учение о борьбе человека, конечно с Божьей помощью, со своими страстями, о «сведении ума в сердце», о достижении целомудрия, т.е. целостности человеческого «Я» как необходимого условия его последующего возрастания в Боге. «Целомудрие вместе с мудростью и благоразумием есть благоустроенное распоряжение всеми душевными движениями, гармоническое действие всех душевных сил», – писал св. Григорий Нисский. По слову св. Иоанна Лествичника, «целомудрие есть всеобъемлющее название всех добродетелей» (Рождество пресвятой Богородицы...). Митрополит Антоний Сурожский уже в XX веке указывал, что целомудрие – это не только чистота тела, но и души (Азбука веры...). Священник Павел Флоренский, опираясь на святоотеческие мнения, называл целомудрие «нормальным состоянием внутренней духовной жизни христианина, цельностью и крепостью личности, свежестью духовных сил, духовной устроенностью внутреннего человека» (Шиманский). Да и само мистико-аскетическое «добротолюбие» «в широком смысле – ...наука и вместе искусство внутреннего устройства личности, ведущее к обождению человеческой природы» (Котельников 2002, с. 10).

Достоевский, хорошо знакомый с исихастским «Добротолюбием», посещавший (в 1878 году) Оптину пустынь – центр исихастского возрождения в России XIX века, мог наблюдать и осмыслять присутствие православного идеала целостной личности в людях из русского простонародья. Действительно, внутренней цельностью обладают такие герои писателя, как маляр Миколка («Преступление и наказание», 1866), Дарья Шатова («Бесы», 1872), Софья и Макар Долгорукие («Подросток», 1875) и др. Всем им свойственно т.н. «верующее мышление», с помощью которого достигается идеал «благообразия», т.е. внутреннего «порядка», «устройства», провозглашённый в романе «Подросток». «Верующее мышление», по мысли переводчика «Добротолюбия» славянофила И.В. Киреевского, – это «умственная цельность», когда «все отдельные силы души» (разум, воля, чувство, совесть) собраны «в одну силу» и восстанавливают «существенную личность человека в её *первозданной неделимости* (здесь и далее в цитатах, кроме особо оговорённых случаев, курсив мой. – О.Б.). Такая «умственная цельность» – «необходимое условие разума высшей истины», т.е. Бога. «С отпадением Западной Церкви (она)

осталась преимущественно в Церкви православной» (Киреевский 2006, с. 101). Не случайно поэтому, продолжает свою мысль И.В. Киреевский, что «рассудочность и *раздвоенность* составляют основной характер всего западного просвещения», в том числе в XIX веке. «*Цельность* и разумность составляют характер... просветительного начала» Древней Руси (цит. по: Хомяков 1900–1904, с. 240), вытекающий из церковного святоотеческого православия.

Многим героям произведений Достоевского из «европеизированного» сословия (Раскольникову, Ставрогину, Ивану Карамазову и др.) свойственна внутренняя раздвоенность. Это, по художественной мысли писателя, следствие принятия западноевропейской модели человеческой личности с её гуманистическим пафосом полного оправдания человека в его земной природе. Здесь раздвоенность принимается как данность и не ставится даже задачи её преодоления. Однако корни раздвоенности писатель видит глубже. Это признак «падшести» человеческой природы, «черта, свойственная человеческой природе вообще» (Достоевский 1972–1990, т. 30/1, с. 149). Исихастское «умное делание» недаром ставит первой задачей для подвижника, по слову св. Исаака Сирина, «собрание себя в одно место» (Святая Русь... 2003, с. 855): увидеть своё истинное состояние и познать зло в самом себе есть первый шаг к самопознанию. «Никто не может познать Бога, не познавши самого себя», – свидетельствует св. Афанасий Великий (Там же). Поэтому подлинное преодоление раздвоенности возможно только на предлагаемых Церковью путях восстановления Богообщения – исповеди и покаяния.

В русской классической литературе состояние раздвоенности было осмыслено уже Пушкиным и именно в своей онтологической глубине (о чём свидетельствует само название стихотворения, ставящего эту проблему, – «Демон»). Достоевский исследовал этот феномен поистине всесторонне, также указав на его онтологические корни («Мефистофель» Голядкина – см.: Захаров 1985, с. 79–81; бес Ставрогина, Чёрт Ивана Карамазова). Сознание греха, обретение цельности человеческого «Я», ответственность за всё дурное в себе и благодаря этому возможность покаяния, смирения перед Богом – вот единственный, по мысли писателя, путь к «самовоскресению» (Достоевский 1972–1990, т. 11, с. 195) человека. Недаром в письме к Е.Ф. Юнге Достоевский советует своей корреспондентке «предаться... вполне» Христу – только тогда «муки от... двойственности сильно смягчатся» и она получит «исход душевный...» (Достоевский 1972–1990, т. 30/1, с. 149).

О «принципиальной человеческой раздвоенности, прямо вытекающей из учения о первородном грехе», говорили современники Пушкина – деятели т.н. «учёно-монашеской школы» в русском православии конца XVIII – первой половины XIX вв. (митрополит Платон Левшин, св. Филарет Московский и др.). Именно этот феномен «падшей» человеческой психики в целях православного ответа «на секулярно-западноевропейский вызов времени с помощью разработки системообразующего варианта Православия» они сделали объектом своего «культуроносного» творчества (Святая Русь... 2003, с. 860): диалог св. Филарета с Пушкиным в 1830 году вокруг стихотворения «Дар напрасный, дар случайный...» (1828; см.: Непомнящий 1989, с. 241–260; Дунаев 2008, с. 76–83; Багурова 2008, с. 132–138) очевидно вписывается в контекст общей деятельности «учёно-монашеской школы».

Неудивительно, что и в самом конце своего творческого пути, в «Пушкинской речи», Достоевский как к актуальнейшей для современного ему русского человека из «образованного сословия» и до сих пор нерешённой обращается всё к той же проблеме «самообладания», «самообвинения» и «труда православного» (Достоевский 1972–1990, т. 11, с. 195) над собою. И первым пунктом в программе личностного «самовоскресения» стоит «самообладание», мучительное, подвижническое обретение внутренней цельности. Поэтому ближайшую задачу для русского «скитальца в родной земле» писатель формулирует следующим образом: «найди себя в себе, подчини себя себе, овладей собой» (Достоевский 1972–1990, т. 26, с. 139). Только в этом случае открывается возможность «узреть правду», которая «не в вещах... не вне тебя и не за морем где-нибудь, а прежде всего *в твоём собственном труде над собою*. Победишь себя, усмиришь себя – и станешь свободен, как никогда и не воображал себе, и начнёшь великое дело, и других свободными сделаешь, и узришь счастье, ибо наполнится жизнь твоя, и поймёшь наконец народ свой и святую правду его» (Там же), т.е. Православие.

«Смирение собирает душу воедино» (Котельников 2002, с. 24), – свидетельствует св. Исаак Сирин, «невидимый» герой «Братьев Карамазовых»¹. «Смирись, гордый человек» – эти слова Достоевского из «Пушкинской речи» можно перефразировать современным языком: обрети внутреннюю цельность, то есть мир в

¹ Многие воззрения этого святого легли в основу авторской концепции последнего романа Достоевского; творения Исаака Сирина читает перед смертью Смердяков – художественный факт, ещё недостаточно осмысленный в литературоведении.

себе («смирись»), раздвоенный, внутренне разгороженный («гордый») человек. «Гордый человек» – это, по слову старого цыгана, пушкинский Алеко, ревнивец и убийца, который «для себя лишь» хочет воли. Сами же цыгане – «смиренной вольности дети», и отец убитой Земфиры недаром желает герою «мира» в душе.

Ясно, что на приведённые выше высказывания навели Достоевского поэма Пушкина «Цыганы» и роман «Евгений Онегин» с их главными героями. Очевидно, что задача «самовоскресения» человека впервые в русской литературе была, по мнению Достоевского, осознана и поставлена именно Пушкиным. Надо заметить, что к личности и творчеству великого поэта Достоевский с начала 1860-х годов обращался в целом ряде своих публицистических и художественных произведений. «Пушкинская речь» лишь итог, свод этих высказываний разных лет. Соглашаясь с её автором, напомним и о других произведениях Пушкина, в которых феномен раздвоенности и идея «самообладания» как первой ступени «самовоскресения» выражены наиболее открыто и ярко. Это, во-первых, раннее стихотворение «Демон» (1823):

В те дни, когда мне были новы
Все впечатленья бытия –
И взоры дев, и шум дубровы,
И ночью пеньё соловья –

.....

Часы надежд и наслаждений
Тоской внезапной осеня,
Тогда какой-то злобный гений
Стал тайно навещать меня.
Печальны были наши встречи
Его улыбка, чудный взгляд,
Его язвительные речи
Вливали в душу хладный яд.

.....

Не верил он любви, свободе;
На жизнь насмешливо глядел –
И ничего во всей природе
Благословить он не хотел.

«Двойник» стал посещать Пушкина в годы гедонистического упоения бытием, «безверия»². Стихотворение написано в

² См. одноимённое стихотворение А.С. Пушкина 1817 года.

кишинёвской ссылке, на пике увлечения поэта атеизмом. Пушкин осознаёт демоническую, inferнальную, «злобную» природу своего «двойника», который внушает ему страх («хладный яд») и парализует жизненные силы поэта в самом их расцвете, как впоследствии это происходило с героем Достоевского Ставрогиним. Как и Чёрт Ивана Карамазова, пушкинский «двойник» источает язвительность и насмешку, мучает своего «хозяина». В стихотворении «Демон» мы видим констатацию факта раздвоенности и осознанное его переживание.

В известном стихотворении «Воспоминание» (1828) описывается похожая, на первый взгляд, ситуация: ночные «часы томительного бденья» отмечены для поэта «тоской», «избытком» «тяжких дум», «кипящими» мечтаниями. Однако всё это уже не материализуется, как раньше, в «демона»-«двойника». Автор, прошедший к тому времени духовную школу в Святогорском монастыре (неподалёку от села Михайловского Псковской губернии, где Пушкин отбывал ссылку в середине 1820-х годов), отказывается от попытки стереть в себе память о собственных дурных деяниях, но как бы включает своё «дурное Я», своего «двойника», «демона», в состав своей личности, тем самым обретая мучительную целостность:

*И с отвращением читая жизнь мою,
Я трепещу и проклиная.
И горько жалуюсь, и горько слёзы лью,
Но строк печальных не смываю.*

Как видим, внутренняя работа не только «самообладания», но и «самообвинения», требующая серьёзного мужества, уже проведена. В.А. Котельников справедливо усматривает в «Воспоминании» «язык православного самопознания», который «подчинён строгой духовной и художественной дисциплине», в нём «встречаются Церковь и литература» (Котельников 2002, с. 242).

Облегчение, однако, наступает только на следующем этапе – смирения перед Богом, покаяния в свете «Христовой истины» и, как результат, восстановленного Богообщения. Об этом – в стихотворении «Отцы пустынники и жены непорочны...» (1836), переложении покаянной великопостной молитвы св. Ефрема Сирина:

*Но дай мне зреть мои, о Боже, прегрешенья,
Да брат мой от меня не примет осужденья,
И дух смирения, терпения, любви
И целомудрия мне в сердце оживи.*

Мы видим, что теперь в сознании поэта прежний «двойник», на которого проецировалось собственное зло, превращается в соответствии с православной молитвой в «брата», больше не осуждаемого за «прегрешения» лирического героя. «Осуждение в святоотеческой литературе, – замечает В. Лепяхин, – считается одной из самых опасных страстей», против которой «человек бессилен бороться... до тех пор, пока... не начнет осуждать себя самого. Но чтобы осуждать себя самого, надо видеть свои грехи <...> Таким образом, способность видеть свои грехи предшествует победе над страстью осуждения...» (Лепяхин 1996, с. 255).

В последнем стихе прямо назван, вслед за словами древней молитвы, искомый православный идеал личности – целомудрие. Известно, что между 1828 и 1836 годами произошло важнейшее событие в жизни Пушкина – уже упомянутый нами диалог с митрополитом Филаретом Московским вокруг стихотворения «Дар напрасный, дар случайный...», ознаменовавший «крутой поворот в духовной судьбе поэта» в сторону православия (Непомнящий 1989, с. 260). Есть также мнение, что осенью 1830 года Пушкин встречался со старцем Серафимом Саровским (село Болдино Нижегородской губернии, в котором жил в это время Пушкин, находится всего в 65 верстах от Дивеева, места пребывания святого), чему имеются косвенные свидетельства в рукописях поэта, в частности рисунок коленопреклонённого благословляющего старца в автографе стихотворения «Отцы пустыньники и жены непорочны...» (Криваль 1999, с. 51–53).

Итак, перед нами в общих чертах предстаёт духовный путь Пушкина: от «гордой» секулярно-гуманистической раздвоенности «европейца» Нового времени – к смиренному перед Богом православному целомудию. Путь, воспринятый и осмысленный Достоевским в своих великих романах, в публицистике, в письмах к корреспондентам.

Литература

Азбука веры: Православное общество. Словарный раздел. Целомудрие <http://azbyka.ru/dictionary/22/tselomudrie.shtml>.

Батурова Т.К. Размышления о святости в духовном наследии митрополита Филарета, святителя Московского // Духовный потенциал русской классической литературы: Сб. научных трудов. – М., 2008.

Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. – М.; Л., 1972–1990. – Т. 26.

Дунаев М.М. Спасительная сила поэзии // Духовный потенциал русской классической литературы: Сб. научных трудов. – М., 2008.

Захаров В.Н. Система жанров Достоевского (типология и поэтика). – Л., 1985.

Киреевский И.В. Отрывки // Славянофильство: Pro et contra. Творчество и деятельность славянофилов в оценке русских мыслителей и исследователей: Антология. – СПб., 2006.

Котельников В.А. Православные подвижники и русская литература: На пути к Оптиной. – М., 2002.

Краваль Л.А. Пушкин и преподобный Серафим // Духовный труженик. А.С. Пушкин в контексте русской культуры: Сб. статей / Отв. ред. В.А. Котельников, Э.С. Лебедева. – СПб., 1999.

Лепяхин В. «Отцы пустынники и жены непорочны...» (Опыт подстрочного комментария) // А.С. Пушкин: Путь к Православию. – М., 1996.

Непомнящий В.С. Дар // Новый мир. – 1989. – № 6.

Рождество пресвятой Богородицы. Материнская страничка. Целомудрие // <http://virginnativity.paskha.ru/mother/Virginity>.

Святая Русь: Большая энциклопедия русского народа. Русское мировоззрение / Под ред. О.А. Платонова. – М., 2003.

Хомяков А.С. Иван Васильевич Киреевский // Хомяков А.С. Полн. собр. соч.: В 8 т. – М., 1900–1904. – Т. 3.

Шиманский Г.И. Христианская добродетель целомудрия и чистоты // Богословие: Нравственное богословие // <http://www.portal-slovo.ru/theology/37698.php>.

Тусичишный Андрей Петрович

(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

tusichishnyi@mail.ru

Проблема возрождения падшей женщины в романах Ф.М. Достоевского «Идиот» и Л.Н. Толстого «Воскресение»

Романы «Идиот» и «Воскресение» близки по сюжету: главные герои пытаются спасти падшую женщину, а также близки по поставленной в них основной проблеме нравственного возрождения человека и общества. Задача статьи – выяснение общего и различий во взглядах обоих писателей на эту проблему, занимающую центральное место в их творчестве. Тем более это важно, учитывая различие финалов обоих произведений, которым авторы придавали ключевое значение¹.

В судьбе и характере Настасьи Филипповны и Катюши Масловой немало сходного. Обе рано остались сиротами. Катюша – дочь незамужней дворовой женщины и проезжего цыгана. Отец героини романа «Идиот» – «один мелкопоместный и беднейший помещик», чья жизнь мало чем отличалась от жизни трудового народа. Обе чудом уцелели. Имя «Анастасия» в переводе с греческого означает «воскресшая», Катюшу прозвали «спасённой». Обе были взяты на воспитание в помещичий дом. И Достоевский, и Толстой показывают пагубное влияние праздной господской жизни на простых людей. В сопоставлении образов Настасьи Филипповны и Катюши Масловой интересен мотив «поступления в прачки» в обоих романах. Настасья Филипповна говорит на своём

¹ Автор «Идиота» утверждал в письме к С.А. Ивановой, что «для развязки романа почти и писался и задуман был весь роман» (Достоевский 1972–1990, т. 28, с. 318). Толстой тоже говорил, что для заключительной главы, в которой Нехлюдов читает Евангелие, был написан его последний роман (см. подробнее: Шкловский 1967, с. 525).

вечере: «Иль разгуляться с Рогожиным, иль завтра же в прачки пойти!» (Достоевский 1972–1990, т. 8, с. 138). И в конце этой трагической сцены, прощаясь со своей горничной, она повторяет: «На улицу пойду, Катя, ты слышала, там мне и место, а не то в прачки!» (Там же, с. 148). Мышкин убеждённо говорит ей: «Вы завтра же в прачки бы пошли, а не остались бы с Рогожиным» (Там же, с. 142). Но на самом деле Настасью Филипповну пугает трудовая жизнь народа. Аглая в кульминационной сцене соперниц не без основания иступлённо бросает ей: «Захотела быть честною, так в прачки бы шла» (Там же, с. 473).

Катюшу, избалованную ролью полугорничной-полувоспитанницы в доме помещиц, также страшит трудовая жизнь народа. «Тётка предложила Масловой поступить к ней в прачки. Но, глядя на ту тяжёлую жизнь, которую вели женщины-прачки, жившие у тётки, Маслова медлила и отыскивала в конторах место прислуги» (Толстой 1928–1959, т. 32, с. 8–9). Она предпочитает стать содержанкой, чем идти в прачки.

В «Идиоте» не раз говорится о начитанности Настасьи Филипповны. Катюша, вероятно, не столь начитанна, но тоже свободное время отдаёт чтению. «Нехлюдов давал ей Достоевского и Тургенева, которых сам только что прочел. Больше всего ей нравилось “Затишье” Тургенева» (Там же, с. 46).

Обе героини очень хороши собой и были соблазнены.

Катюша любила Нехлюдова. Её любовь к нему была для неё счастьем. По Толстому, истинная любовь чиста и невинна и является вместе с тем любовью ко всем людям и к Богу. Но человек, которого она любила, которому безгранично доверяла, которого считала лучшим из людей, соблазнил и обманул её. И Катюша, особенно после осенней дождливой ночи, когда она бежала на станцию, чтобы увидеться с Нехлюдовым, перестала верить в добро и справедливость. Она как бы на всё махнула рукой и решила подчиниться мутному потоку жизни, поэтому и оказалась на самом «дне». Она стала проституткой, приговорённой к каторге, и при этом не считала себя виновной. Однако, перестав верить в добро и справедливость; Катюша не утратила доброты, чувства справедливости, доверия к людям. Чтобы примириться с той жизнью, какая ей выпала на долю, она постаралась забыть свою любовь и счастье, ибо жить с этими воспоминаниями было бы нельзя. Поэтому она вначале сопротивляется усилиям Нехлюдова возродить её. Возрождение связано для неё с воспоминаниями прошлого, а ей это мучительно. К чему воскрешать прошлое? Чтобы быть несчастной? Нет, надо забыть. Для этого она прибегает к вину. Но затем в ней пробуждается былое чувство к рас-

кайшаемся Нехлюдову. Она вновь любит его и поэтому старается делать всё, как он хочет: бросила курить, пить, стала работать в больнице. В романе «Воскресение» большую роль играет тема памяти. Чем ближе герои Толстого к идеалу, тем они сознательней живут, тем интенсивней вспоминают и переосмысливают своё прошлое. В Катюше воскресает заглохшее чувство стыда, чувство женственности. Она думает не о себе, не о своём счастье, а о счастье Нехлюдова, поэтому не может принять его жертвы. Для Катюши любовь как естественное влечение и сострадание не являются противоборствующими силами, как и для Мышкина. Если вначале нравственное возрождение Катюши происходит благодаря вновь ожившей в ней любви к Нехлюдову, то окончательно воскресению героини способствует то большое и искреннее чувство, которое испытывает к ней Симонсон²; как верно писала А.А. Андреева: «<...>она (Катюша. – А.Т.) встречает в мужчине непосредственную, простую любовь, которая вызывает и усиливает в ней желание развития и совершенствования и тем окончательно возвращает её к жизни» (Андреева 1901, с. 115).

У Настасьи Филипповны в прошлом не было любви-счастья. По её собственному признанию, она с самого начала ничего не испытывала к Тоцкому, «кроме глубочайшего презрения, презрения до тошноты, наступившего тотчас же после первого удивления» (Достоевский 1972–1990, т. 8, с. 36–37). «Утонченный человек» Афанасий Иванович развратничает «со вкусом и изящно»: в сельце Отрадном, в «тихом домике» с музыкальными инструментами, «изящной» девичьей библиотекой, картинами, эстампами... Он убил в Настасье Филипповне доброту, веру в себя и людей. Героиня Достоевского и рада была бы забыть своё ужасное прошлое, которое она, очевидно, помнит до мельчайших подробностей. Прошлое имеет огромную власть над Настасьей Филипповной, являясь источником её памятозлбия, неверия в себя и других людей. Настасья Филипповна, в отличие от Катюши, горда, она хочет отомстить своему соблазнителю, с этой целью она приезжает в Петербург. Не только Тоцкий, но и сама Настасья Филипповна «отлично понимает, как безвредна она в смысле юридическом» (Там же, с. 37). Русское общество пореформенной эпохи, в котором так много говорят о «новых судах», не только не карает преступления Тоцкого, но, напротив, «Настасьей Филипповной можно было щегольнуть и даже потщеславиться в известном

² В дневнике позднего Толстого встречается запись (от 22 ноября 1907 г.): «Любить – благо, быть любимым – счастье» (Толстой 1928–1959, т. 56, с. 79).

кружке. Афанасий же Иванович так дорожил своею славой по этой части» (Достоевский 1972–1990, т. 8, с. 38). Точно так же и в романе Толстого общество, которое строго судит мальчика, укравшего половики, не считает поступок Нехлюдова преступлением. Таким образом, представления общества о том, что такое преступление и кто является преступником, выражают его несправедливость и бесчеловечность.

Аналогичным образом и Толстой рассматривает проблему вины в «Воскресении». Общество судит Катюшу за то, в чём она на самом деле не виновата, – за отравление купца Смелькова. Нехлюдова же, её соблазнителя, никто не считает виновным: ни прокурор, которому он на другой день после суда признаётся в знакомстве с Масловой, ни его экономка Аграфена Петровна, устами которой и выражается мнение окружающих. «Это ваша добрая воля, только вины вашей тут особенной нет. Со всеми бывает, и если с рассудком, то всё это заглаживается и забывается, и живут, – сказала Аграфена Петровна строго и серьёзно, – и вам это на свой счёт брать не к чему» (Толстой 1928–1959, т. 32, с. 118). Мало того, благодаря своему общественному положению он должен судить свою жертву, перед которой он сам виноват. Но Нехлюдов, вопреки общественному мнению, считает себя преступником и старается искупить свою вину.

В «Идиоте» общество, которое столь снисходительно к преступлению Тоцкого, безжалостно к его жертве. В доме Гани, который собрался жениться на ней, её оскорбляют: «Да неужели же ни одного между вами не найдётся, чтоб эту бесстыжую отсюда вывести! – вскрикнула вдруг, вся трепеща от гнева, Варя» (Достоевский 1972–1990, т. 8, с. 98). Ганя ненавидит её и хочет жениться на ней лишь из-за приданого, обещанного Тоцким; Рогожин, страстно любящий её, приходит её покупать; Аглая относится к ней с глубоким презрением. Настасья Филипповна говорит Мышкину, сделавшему ей предложение: «Спасибо, князь, со мной так никто не говорил до сих пор... меня все торговали, а замуж никто ещё не сватал из порядочных людей» (Там же, с. 142).

Но тот же Ганя сообщает Мышкину: «А знаете, ведь она женщина добродетельная <...>» (Там же, с. 106). И Лебедев, хоть и называет её «камелией», но тоже признаёт: «Офицеры там мало ли что промеж себя говорят, а и те ничего не могут доказать: «вот, дескать, это и есть та самая Настасья Филипповна», да и только; а насчёт дальнейшего – ничего! Потому что и нет ничего» (Там же, с. 11).

Толстой показывает, как общество неумолимо толкает Катюшу на путь преступления. Но автор «Воскресения» не снимает

вины и со своей героини, которая предпочитает дом терпимости каторжному труду прачек. С точки зрения повествователя, Катюша, поступив в дом терпимости, становится на путь «хронического преступления заповедей божеских и человеческих», однако общество и государство не считают её при этом преступницей. «И с тех пор началась для Масловой та жизнь хронического преступления заповедей божеских и человеческих, которая ведётся сотнями и сотнями тысяч женщин не только с разрешения, но под покровительством правительственной власти, озабоченной благом своих граждан, и кончается для девяти женщин из десяти мучительными болезнями, преждевременной дряхлостью и смертью» (Толстой 1928–1959, т. 32, с. 10–11). Но и сама Катюша, к удивлению Нехлюдова, не считает себя виновной, «она была проститутка, приговорённая к каторге, и, несмотря на это, она составила себе такое мировоззрение, при котором могла одобрить себя и даже гордиться перед людьми своим положением» (Там же, с. 152). Поэтому она вначале сопротивляется усилиям Нехлюдова разбудить в ней чувство стыда. Но потом благодаря Нехлюдову, Катюша приходит к переоценке былых «ценностей»: она скажет, что дом терпимости был «хуже каторги», а физическая любовь станет ей противной.

Катюша на предложение Нехлюдова выйти за него замуж отвечает решительным отказом. Нехлюдов затем догадывается, что она «навсегда сжигает свои корабли, соединяя свою судьбу с Симонсоном» (Там же, с. 432). Аналогично поступает и Настасья Филипповна, которая бросает в огонь сто тысяч не только потому, что деньги, за которые её все покупали, ей ненавистны, но ещё и потому, что этим решительным жестом она тоже как бы «сжигает свои корабли». Соблазн принять предложение князя очень велик, но ещё более сильна боязнь «сгубить младенца», и Настасья Филипповна от отчаяния уходит с Рогожиным, которого не любит, и бросает в огонь деньги, чтобы отрезать себе путь к отступлению. Таким образом, Мышкин своим предложением, которым он рассчитывает спасти её, невольно усугубляет трагизм её положения.

Соблазнитель Катюши раскаялся и старается загладить свою вину перед ней; соблазнитель Настасьи Филипповны и не думает раскаиваться, а пытается помочь ей возродиться человек, который не виноват лично перед ней, но который чувствует свою вину за всё зло, существующее в мире.

Катюшу воскрешает пробудившаяся в ней снова любовь к Нехлюдову: «<...> она уже давно опять любила его и любила так, что невольно исполняла всё то, что и чего он желал от неё: перестала пить, курить, оставила кокетство и поступила в больницу

служанкой. Всё это она делала потому, что знала, что он желает этого» (Толстой 1928–1959, т. 32, с. 309).

Достоевский писал в «Записках из подполья»: «<...>для женщины в любви-то и заключается всё воскресение, всё спасение от какой бы то ни было гибели и всё возрождение, да иначе и проявиться не может, как в этом» (Достоевский 1972–1990, т. 5, с. 176). Любит ли Настасья Филипповна Мышкина? В тексте романа мы не найдём однозначного ответа на этот вопрос, автор нигде не комментирует её чувств к князю. Рогожин и Аглая утверждают, что она любит Мышкина (Достоевский 1972–1990, т. 8 с. 179, 363), но, по мнению князя, «тут другое, а не любовь!» (Там же, с. 363). А сама Настасья Филипповна в сцене встречи соперниц говорит Аглае: «Я не заявляла ни ему, ни вам, что его люблю...» (Там же, с. 472). И тем не менее уже в самом начале романа высокое благородство Мышкина находит горячий отклик в её душе, и его отношение к ней созвучно её заветной мечте: «Разве я сама о тебе не мечтала? Это ты прав, давно мечтала, ещё в деревне у него, пять лет прожила одна-одинёхонька; думаешь-думаешь, бывало-то, мечтаешь-мечтаешь, – и вот всё такого, как ты, воображала, доброго, честного, хорошего и такого же глупенького, что вдруг придёт да и скажет: «Вы не виноваты, Настасья Филипповна, а я вас обожаю!» Да так, бывало, размечтаешься, что с ума сойдёшь...» (Там же, с. 144).

Под влиянием князя Настасья Филипповна тоже начинает возрождаться. Видя, что князь любит не её, а Аглаю, она старается устроить их брак. Она верит, что та, кого избрал князь, должна быть совершенством, чем и объясняются её восторженные письма к Аглае. Нельзя согласиться с мнением Н. Бердяева, что «Достоевский раскрывает любовь как проявление человеческого своеволия. Она раскалывает и раздваивает человеческую природу. Поэтому она никогда не есть соединение и к соединению не приводит» (Бердяев 1923, с. 114). Настасья Филипповна мечтала о любви, которая возродила бы её, но Достоевский, как и Толстой, показывает, что, находясь в «состоянии сумасшествия эгоизма», человек не способен на истинное чувство. Любовь обеих соперниц к князю не свободна от эгоизма, поэтому и выступает в романе как разрушительная сила. Не случайно Настасья Филипповна снится князю в образе «страшной преступницы» (но её преступление не в прошлом, а в будущем, как и преступление Рогожина): в кульминационной сцене романа она разбивает возможное счастье Мышкина и Аглаи. Незаслуженно оскорблённая Аглаей, Настасья Филипповна под влиянием минутного чувства мести решает «не упустить» ей Мышкина.

Настасья Филипповна надеялась, что её возрождение придёт извне. Однако, по мысли автора, только собственная внутренняя сила может стать основанием перерождения её личности.

В обоих романах очень важен мотив прощения. Катюша простила раскаявшегося Нехлюдова. Но Настасья Филипповна не может простить Тоцкого, Аглаю и всех тех, кто незаслуженно оскорбляет её. По убеждению писателя, в любой ситуации надо поступать по закону сострадания, извечному закону человеческого бытия. Настасья Филипповна из сострадания к князю должна была бы простить Аглаю, а та, если бы испытывала сострадание к сопернице, могла бы понять Настасью Филипповну и не судить её.

Кульминационные сцены: в «Идиоте» – свидание соперниц – и в «Воскресении» – последнее свидание Нехлюдова и Катюши, которая отказывается от него, не желая построить своё счастье на его несчастье, – напоминают финал «Евгения Онегина». В обоих произведениях писателей-современников утверждается мысль, что нельзя построить своё счастье на несчастье других людей.

Главные герои романов отдают все силы, чтобы «воскресить и восстановить человека», но существенное различие между ними заключается в том, что Нехлюдов, выполняя свой долг перед Катюшей, стремится возродить и самого себя. Толстой не верил в то, что человек может воскресить другого человека, если он при этом не воскрешает самого себя. Воскрешая себя, человек тем самым участвует в возрождении других людей и всего общества.

Обе героини – Настасья Филипповна и Катюша Маслова – жертвы социального зла. Но при этом Толстой, в отличие от Достоевского, ставит акцент «не на характеристике индивидуального своеобразия личности и переживаний героини, а на выявлении социальной типичности и закономерности её судьбы» (Купреянова 1964, с. 536). Внимание Достоевского сосредоточено на том, как внешние социальные условия отражаются в сознании и поведении его героев. Если в романе «Идиот» преобладает морально-психологическая трактовка человека, то в «Воскресении» доминирует социально-исторический анализ личности и на первый план выдвинута не трагедия сознания героев, как у Достоевского, а трагедия их социальной судьбы. Автору «Идиота» важно было показать, что «зло таится в человечестве глубже, чем предполагают лекаря-социалисты» (Достоевский 1972–1990, т. 25, с. 201), прежде всего в человеческой природе, а не только в общественном устройстве, поэтому он изображал героиню со столь тяжёлой трагической судьбой, со столь сложным противоречивым характером.

Литература

Андреева А. Воскресение у гр. Толстого и Г. Ибсена: Опыт параллельной критики романа «Воскресение» и драмы «Когда мы мёртвые проснёмся». – М., 1901.

Бердяев Н. Миросозерцание Достоевского. – Прага, 1923.

Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. – Л., 1972–1990.

Купрянова Е.Н. Л.Н. Толстой. «Воскресение» // История русского романа: В 2 т. / Ред. Б.П. Городецкий, Н.И. Пруцков. – М.; Л., 1964.

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. (Юбилейное изд.). – М.; Л, 1928–1959.

Шкловский В.Б. Лев Толстой. – 2-е изд. – М., 1967.

Манар Мухамед Сабри Двидар
(*Египет; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина*)
manar1@yandex.ru

Структура художественного текста как воспринимаемая реальность

Структура современного русскоязычного художественного текста может рассматриваться как пространственный объект, как особым образом «собранный» пространство, как один из способов репрезентации и описания пространства и пространственных отношений между «вещами», конституирующими это пространство. Текст есть продукт / результат авторской речемыслительной деятельности, который заново «рождается» в процессе восприятия его реципиентами: «Текст не существует вне его создания или восприятия» (Леонтьев 1969, с. 15). В то же время как объект реальной действительности текст в статическом состоянии существует независимо от нашего сознания и вне процесса восприятия. Художественный текст, являясь материальным объектом, также способен «порождать» своё пространство – текстовое, которое, будучи многослойным, требует тщательного исследования всех составляющих его компонентов, проявляющихся как на внешнем, так и на внутреннем уровнях.

Внешнее пространство текста – это та составляющая сложного понятия пространственного объекта, которая находится «на поверхности» и в первую очередь входит в зону перцепции читателя. Закономерности внешней организации текста на уровне его линейной структуры, очевидно, более изучены, хотя нам представляется интересным проанализировать организацию текста в рамках пространственных терминов и схем. Говоря о пространственности текста как материального объекта, мы в первую очередь имеем в виду линейное пространство письменного (печатного) текста, которое занимает в реальном пространстве некоторый участок (сегмент). Визуальность является важной характеристикой

письменного текста, так как устный текст лишён такой же пространственности, как письменный, хотя между ними и есть момент общности: «Очевидно, что как слуховое, так и зрительное восприятие “работают” и в пространстве, и во времени, но для зрительных знаков важнее пространственное измерение, а для слуховых – временное» (Якобсон 1972, с. 84). Письменный текст даёт возможность «преодолеть» и время, и расстояние (некоторое пространство): получатель имеет дело с графическим изображением информации, к которому он может вернуться в любое время, если понадобится то или иное уточнение, что позволяет беспрепятственно передвигаться по пространству текста независимо от времени его восприятия. Читатель / реципиент может неоднократно возвращаться к уже прочитанному участку текстового пространства, прерывать чтение и возобновлять его, делать пометки на полях, составлять конспекты и т.п. Именно на основе письменных вербальных текстов как реально наблюдаемых, находящихся в зоне «непосредственного видения» – «здесь и сейчас» исследователя – «удобнее» исследовать различные характеристики и особенности организации текстового пространства, анализировать употребление лексики текста, определяя наличие синонимов, антонимов, фиксируя различного типа повторы, параллельные синтаксические конструкции и прочие лингвистические феномены.

Пространство текста, выступая как частный случай реального (физического) пространства, обладает и его основными характеристиками – размером, объёмом, линейной протяжённостью, прерывностью и может быть «измерено» в терминах «большой / маленький», «длинный / короткий» и др. Пространство текста как материального образования может анализироваться в пространственных терминах «верх / низ», «впереди / сзади», «слева / справа» и т.п. Именно линейному визуальному текстовому пространству присущи параметральные характеристики: с помощью математических операций можно установить количество разнопорядковых элементов, которые «компонуют» линейное пространство текста – букв, слов, предложений, абзацев, страниц. Читатель получает текст в «готовом» виде как набор определённым образом структурированных линейно расположенных знаков. Визуально воспринимаемое пространство текста можно анализировать в терминах «верх – низ» и «целое – часть» в зависимости от того, какие текстовые отношения необходимо исследовать. В рамках первой оппозиции различаются единицы исследования – целый текст и его базовый компонент-высказывание (предложение): в первом случае говорят об исследовании текста «сверху», т.е. от

целого текста к отдельному высказыванию (предложению), во втором – «снизу», от предложения к тексту. В рамках схемы «целое – часть» анализируется структура всего текстового пространства как результат взаимоотношений мини-пространств отдельных фрагментов текста, его конституирующих.

Вербальный линейно расположенный текст материален, он выступает как внешнее, визуально наблюдаемое отображение внутреннего замысла автора, не имеющего линейной структуры, и представляет собой потенциальное коммуникативное пространство. В процессе текстовой коммуникации, начиная с момента непосредственного «общения сознаний» реципиента и автора в коммуникативном пространстве текста, статичное (линейное) состояние его нарушается и переходит в динамичное (нелинейное): «Оказалось, что движение глаз при чтении представляет собой не линейное перемещение от одного слова к другому и от одной фразы к другой, а серию остановок на наиболее информативных местах. Движение взора имеет сложный маршрут с множественными возвращениями назад, сопоставлениями далеко отстоящих разделов текста» (Лурия 1979, с. 238). В то же время процесс «перемещения» читателя как реального перехода со страницы на страницу, так и мысленного возвращения к прочитанному нельзя назвать хаотичным, так как подобное регулярное перемещение в пространстве текста является следствием работы сознания реципиента, анализа уже изученного участка текстового пространства, «приписывание» ему некоторых новых характеристик на основе новой информации.

Таким образом, в процессе смыслового восприятия пространство текста предстаёт перед индивидом как набор коммуникативных пространств, каждое из которых актуализируется в определённый момент коммуникативного времени, причём количество актуализаций не ограничено и зависит от индивидуальных особенностей реципиента (психофизических, лингвокультурных и пр.). Этот процесс можно соотнести с «уровнями монтажа» у А.А. Брудного, когда печатный текст мысленно «разрезается» на отдельные части, которые затем «склеиваются» в разном порядке, с последующим повторным разделением на другие части (Брудный 1998).

Визуальное пространство текста позволяет нам делать вывод о пространственности текста. Зрительно видимый текст является исходной точкой, «базой» для формирования всех иных «невидимых» пространств текста, которые представляют наибольший интерес для исследователей, судя по количеству представленных в научных публикациях результатов исследований (Борисова 2003).

Семантику текста составляет структура его содержания как целостное и системное образование, возникающее в интеллекте человека, в его отношении к линейной фактуре текста. Исследования текстовой деятельности показывают, что само содержание сообщения формируется в процессе смыслового восприятия и понимания при участии сознания индивида, то есть содержание не существует вне процесса понимания, оно не передаётся непосредственно при зрительном восприятии, а «возбуждается» в мозгу человека, воспринимающего текст: «Содержание текста – семантический компонент, который возникает в мышлении автора в соответствии с замыслом, целями и условиями коммуникации. В мышлении он представляет собой единое целостное образование, поскольку базируется на системе отношений, сформированных в интеллекте человека в его прошлом опыте» (Новиков 1983, с. 13). Поскольку всякий процесс можно представить себе как переход от одного дискретного элемента к другому, то восприятие (как и порождение) как процесс, проходящий в пространстве, имеет промежуточные статические состояния, фиксирующие количество (и качество) информации, полученной индивидом в каждом из актуализированных коммуникативных пространств текста. Видимо, это близко к понятию «кадр», применяемому для описания реального пространства в исследованиях Н.Д. Арутюновой, И.М. Кобозевой и др., хотя в «кадре» фиксируется действительность, «какая она есть» в данный момент для данного конкретного человека. Применительно к тексту каждое дискретное состояние постоянно увеличивающегося актуализированного коммуникативного пространства текста не является простой суммой полученных данных, а рассматривается как результат их сопоставления, анализа и «переработки».

Пространство художественного текста создаётся автором согласно первоначальному замыслу и может трансформироваться в соответствии с полётом творческой мысли автора в такое пространство, в котором возможно всё, что нереально сделать в мире действительном: преодолеть пространственные и временные границы, превратить прошлое «тогда и там» в настоящее «здесь и сейчас», а их, в свою очередь, представить как событие, уже имевшее место «когда-то и где-то». Автор может намеренно «стягивать / сжимать» (уменьшать в размерах) и «растягивать» (увеличивать) «пространство-время» текста для достижения определённого эффекта восприятия событий, отображённых в тексте. Иногда герои текстов существуют вне пределов (за «границей») реального хронологического ряда и пространственных отношений, в результате чего в пространстве действует «местная» хро-

нология, исторические и географические рамки, специфический (иногда уникальный) лексикон.

Литература

- Борисова С.А.* Пространство. Человек. Текст. – Ульяновск, 2003.
- Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. – М., 1998.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М., 1979.
- Новиков А.И.* Семантика текста и её формализация. – М., 1983.
- Якобсон Р.О.* Избранные работы. – М., 1972.

Савченко Татьяна Константиновна
(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
t.k.savchenko@gmail.com

«Лёгкое дыхание»: к вопросу о квинтэссенции литературного языка

Проблема, вынесенная в название статьи, была предложена для обсуждения на одном из культурно-просветительских мероприятий Юго-Западного округа Москвы для учителей московских школ в сентябре 2008 г. Помещённый в статье материал представляет собой размышления на заявленную тему.

Итак, то, что язык и поэзия связаны – истина, не требующая доказательств. Они связаны настолько, что если восстановить первоначальный (не современный) смысл слова «квинтэссенция» (*quinta essentia* – пятая сущность; в античной философии название эфира, пятой стихии, являющейся основной сущностью всех других; таким образом, квинтэссенция есть основа, главная сущность предмета), станет очевидным, что в этом, первоначальном смысле, не поэзия – квинтэссенция литературного языка, но, напротив, литературный язык есть основа, а значит, квинтэссенция поэзии.

Не случайно основоположник нашего литературного языка был и величайшим русским поэтом, не случайно и то, что он – Пушкин – чрезвычайно востребован в современной литературной ситуации, т.е. время подтвердило универсальность знаменитой словесной формулы Аполлона Григорьева. Сегодня востребовано прежде всего мироощущение Пушкина – его приятие жизни во всех её проявлениях. И если в наши дни учреждается литературная премия за лучшую повесть, опубликованную в течение года на русском языке (учреждена в 2001 г. издательством «ЭКСМО» и журналом «Знамя»), то она носит название «Премия Ивана Петровича Белкина», потому что не только сам Пушкин, но и его герои воспринимаются нами без «хрестоматийного глянца», как

живые реальные люди, наши современники. В этой связи уместно привести любопытный эпизод из жизни нашего института (2007), когда китайские студенты, участвовавшие в Пушкинском конкурсе на лучшую творческую работу, выступили с любопытным сочинением «Если бы Пушкин был депутатом Государственной Думы...».

Поэзию последнего десятилетия, начинающуюся заново, исследователи именуют «чистым листом» (название статьи Михаила Айзенберга. – *Т.С.*). И – вопреки логике! – её материал – отнюдь не слова. М. Айзенберг утверждает: «То, что ей (поэзии. – *Т.С.*) достались в наследство какие-то слова, скорее, затрудняло её самостроение. Её настоящий материал – шум. Шум обиходный, шум культурный. Из этих шумов она с невероятным напряжением извлекает крупницы действенного (неутраченного) смысла и ростки новых смысловых связей» (Айзенберг 2003, с. 306). Не избретаая специально средств, которые можно было бы характеризовать как принципиально новые, современная поэзия при этом меняет своё отношение к старым: «Как будто старается вообще освободиться от средств» (Там же, с. 310). Укажем здесь как на наиболее характерную саму позицию отстранения.

Заметим при этом, что поэзия самого Михаила Айзенберга вполне традиционна в хорошем смысле этого слова. Единственное, что вписывает её в постмодернистскую традицию, – это отсутствие в текстах знаков препинания. Расставив знаки препинания, получаем вполне традиционный добротный текст, своей трагической интонацией напоминающий мандельштамовский:

Знаю, Лёвушка, что ловушка.
Это я знаю: капкан, капкан.
Острый коготь, пружина, стальная дужка
К сточным пригнаны желобкам.

Это капкан, но кровь приросла к железу,
И на неё надеешься, на свою,
Поворотивши спиной к жилью,
Тёмным лицом обернувшись к лесу.

Раньше выступления поэтов собирали целые стадионы, поэзия была «для всех». Ныне многие сходятся в том, что «поэзия – дело одинокое, да и чтение стихов – деятельность преимущественно интимная» (Бунимович 2003, с. 392). Действительно, один из поэтических альманахов 1990-х носит примечательное название «Личное дело». И хотя интерес к поэзии, в первую очередь, у студенческой молодёжи, и сегодня наличествует, необходимо

отметить, что массовый современный читатель её не знает: когда в 1999-м году проводили опрос, какие из стихов Пушкина знают наши люди, на первом месте оказалось «Ты жива ещё, моя старушка?»

В наши дни отношение общества к литературе вообще и поэзии в частности изменилось: если в предыдущие годы поэзия формировала мировоззрение современников – ныне она перестала играть созидательно-объединительную роль. Характерная черта сегодняшней литературной ситуации – не столько творчество как таковое, сколько споры, диспуты, дискуссии и «круглые столы» о состоянии современной литературы.

Вопрос «что же такое поэзия?» до сих пор остаётся без исчерпывающего ответа, хотя и сегодня вариантов здесь множество. Скорее всего, на вопрос «что такое поэзия?», ответить невозможно. Юрий Кузнецов в размышлениях о русской поэзии, законченных им за несколько дней до смерти и явившихся, в сущности, его завещанием, констатировал: «Поэзия не поддаётся определению» (Кузнецов 2004, с. 7).

В современной поэтической ситуации изменилось многое. Раньше исследователей волновали вопросы проблематики и поэтики произведения, развернутые ответы на односложные вопросы «что» и «как», – теперь вместо «что» и «как» мы начинаем спрашивать «кто» и «зачем». Раньше признания Ахматовой и Пастернака звучали как откровения («Когда б вы знали, из какого сора...»; «Поэзия валяется под ногами...»), теперь – «уже не спрашиваем: из чего делать стихи? Да из чего угодно!» (Кузьмин 2000, с. 310).

Если ещё совсем недавно постулат, вынесенный в название статьи, являлся самоочевидным и не требовал каких бы то ни было доказательств, – сегодня необходимо отметить, что современная поэзия в некоторых её разновидностях уже не является квинтэссенцией только литературного языка. И это, на наш взгляд, связано, в первую очередь, с отличительной чертой современной поэзии – разделением её по уровням культуры: наряду с элитарной философской (исповедальной) поэзией сосуществует не менее элитарная – но с противоположным знаком – поэзия игровая, развлекательная. Русская поэзия всегда являла собой протест против однотипности, усреднённости, стандартизации искусства, всегда олицетворяла собой бунт против трафарета, официоза, устоявшихся взглядов, взрывая их изнутри. Сегодня молодёжный бунт против трафарета связан в первую очередь с интернет-поэзией как специфическим явлением современной литературной ситуации.

Будущее русской поэзии некоторые современные исследователи связывают с «новой просодической нормой» (Вишневецкий 2003, с. 192): процесс ещё не завершён, «но кто не учёл его, тот в истории поэзии, конечно, останется <...> но на будущее русского стиха не повлияет» (Там же). О классическом метрическом принципе говорится категорически: «Вопрос его полного отмирания – только вопрос времени» (Там же). «Новый стих» – это отнюдь не верлибр, как могло бы казаться из логики развития современной поэзии, а нечто туманное, определяемое авторами и исследователями как «жёстко организованное целое». Страшновато становится за судьбу русского стиха; одна надежда – возможно, поэтические прогнозисты ошибаются.

В современной русской поэзии – иное отношение к визуальному облику текста, когда большое внимание уделяется семантике графических авторских приёмов: «отступления от графической нормы обретают новые смыслы и становятся одним из равноправных элементов поэтического высказывания» (Суховой 2003, с. 212). Если современная поэзия создаётся в «кругах компьютерного рая», то в центре этого круга – «новая графическая идеология» (Орлицкий 1995, с. 190). Заметим при этом, что декларируемый приём этот вряд ли нов и, собственно говоря, является продолжением авангардной линии в русской поэтической традиции Серебряного века (1910-е годы – кубофутуристы). Одним из кругов «компьютерного рая» является «Times New Roman» – наиболее употребимый («нормативный») из компьютерных шрифтов (гарнитур).

Сегодняшними московскими поэтами пастернаковское «вне-время» («Какое, милые, у нас / Тысячелетье на дворе?» – Пастернак 1989, с. 110) переосмысливается на современный лад, и название гарнитуры (уже раскавыченное) становится символом новой компьютерной эпохи:

Пляшет вяленая вобла на столе –
Лёд разломан.
Время-то какое на дворе!
Times New Roman!
(Суховой 2003, с. 226).

Раскладка клавиатуры компьютера сегодня становится актуальнее, чем алфавит, и в активный словарный запас отныне входят неологизмы, возникшие из сочетаний букв на расположенных рядом клавишах: это может быть первая половина буквенных клавиш первого ряда (*йцукен* или *йцукенг*), буквенные клавиши второго (*фыва* и *проджэ*) и третьего (*ячслить*) рядов. Отныне

эти неологизмы равноправно входят в новый поэтический язык (см., например, текст Ромы Воронежского «С добрым утром»).

Этот же принцип положен в основу нового названия литературного журнала «Reflection / Куадусешшт», издающегося в Чикаго и публикующего в основном русскоязычных авторов (издатель Рафаэль Левчин): «Заумное» слово получается в результате нажатия клавиш при наборе слова «Reflection», если при этом «забыть» перейти с кириллицы на латиницу.

Другой пример – текст Андрея Полякова «Всё всё что было выпрошено нами...» (без знаков препинания), в котором понятия «йцукен» и «фыва» включены в единый синонимический ряд с самым насущным:

зачем же нам тогда йцукен и фыва:
держишь мой друг одежды и хлебов
ведь прошумел Орфей неторопливо
к заупокойной младости готов.
(Поляков 2001, с. 55–56).

Одна из разновидностей современной поэзии – так называемая «устная поэзия» («новая устность» – исследователи подчёркивают её отличие от саунд-поэзии, основанной в основном на фонетической зауми): поэзия, рассчитанная исключительно на устное исполнение, нередко с музыкальным или видеосопровождением (в том числе слэм-поэзия, «изобретённая» в США; в России наиболее ярким её представителем является Андрей Родионов).

Другая разновидность современной поэзии получила название «нового шансона» или «новой песенности»: это песни, в которых основную роль играют тексты, но при этом импровизированно соединяются обработки народной музыки и эстрадных шлягеров первой половины XX века с элементами авангардистских акций (один из наиболее интересных представителей «новой песенности» – Псой Короленко).

Таксономию, своего рода «инвентаризацию» поэтических движений 80-х гг. произвёл М. Эпштейн (обратим внимание в этой связи на название одной из его книг конца 80-х – «Каталог новых поэзий»): им выделено около десятка групп (школ?): концептуалисты (Д.А. Пригов, Лев Рубинштейн, Вилен Барский), постконцептуалисты (Тимур Кибиров, Михаил Сухотин), неопрIMITив (Андрей Туркин, Юлий Гуголев, Ирина Пивоварова), «нулевой стиль» (Андрей Монастырский, Павел Пеперштейн), ироническая (шаржированно-гротесковая) поэзия: Игорь Иртеньев, Виктор Коркия; метареализм (Игорь Жданов, Ольга Седакова,

Виктор Кривулин, Елена Шварц), континуализм (Аркадий Драгомощенко, Владимир Аристов), презентализм (Алексей Парщиков, Илья Кутик), полистилистика (Александр Еременко, Нина Искренко), поэзия «лирического архива» (Сергей Гандлевский, Бахыт Кенжеев, Александр Сопровский).

Термин «метареализм», принадлежащий М. Эпштейну, возник в декабре 1982 г. после вечера гиперреалистов в Доме художника, затем впервые оформился как название «особого стилевого течения и как теоретическое понятие» на поэтическом вечере 8 июня 1983 г. Термин постепенно уточнялся в манифестах и работах М. Эпштейна последующих лет (см. подробнее: Эпштейн 1982, 1983 и т.д.). В культурном сознании и предложенный К. Кедровым в своё время термин «метаметафоризм» постепенно стал связываться с метареализмом. Однако и сегодня эпштейновский термин «метареализм» многим исследователям представляется спорным.

Итак, эпштейновская классификация, как и всякая другая, весьма условна и спорна; сам автор признаёт, что современная поэтическая карта «неисчислима» и что составленный им список «можно было бы продолжить ещё десятком или даже сотней поэзий», «ибо каждый самобытный автор – это ещё одна поэзия» (Эпштейн 2000, с. 124).

Действительно, список поэтов, представленный М. Эпштейном, можно продолжить именами представителей «визуальной поэзии» (и говорить в этом плане о тесной связи в современной литературе поэтов и профессиональных художников): Александр Федулов, Вилли Мельников. Последний создаёт образцы «люмо-нускриптов» и «драконографии» (жанры, изобретённые им самим). Современная «сюрреалистическая поэзия» представлена Юрием Милоравой, Михаилом Лаптевым, Эллой Бурдавицыной. Современный «мелоимажинизм» представлен Сергеем Нещеровым (внук акмеиста Михаила Зенкевича), Ирой Новицкой, Людмилой Вагуриной, Анатолием Кудрявицким. Борис Усов (Белокуров), лидер группы «Соломенные еноты» (ядро Всемосковского Православного Панк-клуба) занимается «психогеографической работой» на Юго-Западе Москвы и мифологизирует в своём творчестве Тёплый Стан и Коньково.

Итак, поскольку главная отличительная особенность современной поэтической ситуации – её исключительное разно- и многообразие, а также включение в канву поэтического языка различных внелитературных форм, – современная поэзия в некоторых её разновидностях уже не является квинтэссенцией только литературного языка.

Литература

Айзенберг М. Чистый лист // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 62.

Бунимович Е. Смещение пространств, проявление Вселенных и другие насыщенные вопросы // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 62.

Вишиневецкий И. Изобретение традиции, или Грамматика новой русской поэзии // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 62.

Кузнецов Ю. Заметки о русской поэзии // Литературная газета. – 2004. – № 1.

Кузьмин Д. Как построили башню / Новое литературное обозрение. – 2000. – № 48.

Орлицкий Ю.Б. Визуальный компонент в современной русской поэзии // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 16.

Пастернак Б.Л. Собр.соч.: В 5 т. – М., 1989. – Т. 1.

Поляков А. Орфографический минимум. – СПб., 2001.

Суховей Д. Круги компьютерного рая. (Семантика графических приёмов в текстах поэтического поколения 1990–2000-х годов) // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 62.

Эпштейн М. Самосознание культуры. – М., 1982.

Эпштейн М. Тезисы о метареализме и концептуализме. – М., 1983.

Эпштейн М. Что такое метабола. – М., 1986.

Эпштейн М. Что такое метареализм. – М., 1986.

Эпштейн М. Каталог новых поэзий. – М., 1987.

Эпштейн М. Труп в пустыне: О новой московской поэзии. – М., 1987.

Эпштейн М. Постмодернизм в России. – М., 2000.

Суровцева Екатерина Владимировна
(Россия, Москва; к.ф.н., с.н.с. МГУ им. М.В. Ломоносова)
surovceva-ekaterina@yandex.ru
chzhong.a@bk.ru

Жанр «письма царю» в XIX – начале XX веков: Постановка проблемы. Перспективы изучения

Данная работа является тематическим продолжением проводимого нами исследования обращений русских писателей ко власти предрежающим и во властные структуры с письмами. Нами обосновывается тезис, что подобные тексты – письма представителей русской интеллигенции, в частности писателей, во власть – образуют особый эпистолярный жанр, обладающий следующими отличительными чертами:

1. Напряжённость, вызванная иерархичностью отношений адресанта и адресата, ведь письмо отправлялось не просто вышестоящему лицу, но лицу, обладающему верховной властью.

2. «Высоте» адресата соответствует «высота» темы: в письмах такого рода, как правило, ведётся разговор о важнейших философских, политических, идеологических, творческих проблемах.

3. Часто «письма вождам» мыслятся их авторами как открытые, предназначенные не только адресату, но и широкому кругу читателей-современников и даже будущим согражданам.

4. Теме соответствует язык и стиль: в текстах нередко используется философская и общественно-политическая лексика; им присуща точность выражений, образность, известный лаконизм.

Нами были выделены следующие разновидности анализируемого жанра:

1. Письмо-инвектива содержит обвинения или сдержанную по тону, но решительную критику существенных сторон деятельности властных органов и лиц.

2. Другой тип писем, который мы называли письмом-декларацией, содержит в развёрнутом виде разъяснения позиций автора по важнейшим мировоззренческим и (или) творческим вопросам.

3. Письмо-памфлет вождю. Традиционная для памфлета экспрессия, краткость слога, открытая тенденциозность близки дарованию сатирика.

4. Письмо-донос. В таких письмах весьма силён элемент доносительства, явно желание оправдаться за счёт другого.

5. Письмо-жалоба / просьба / оправдание. В таких письмах выражается надежда на восстановление справедливости; в некоторых случаях, особенно часто распространённых в XX веке, рисуется картина травли, лишаящей автора возможности писать и доводить свой труд до читателя.

6. Письмо-дифирамб / благодарность / творческий отчёт. Есть письма вождям, которые имеют целью выразить благодарность власти за благосклонность.

Исследование было проведено нами на материале русской литературы XX в. (Суровцева 2008, 2010). Для обозначения жанра письма руководителям партии и советского государства мы использовали термин А.И. Солженицына – «письмо вождю»¹. Дальнейшая разработка проблемы предполагает изучение обращений русских книжников и литераторов к князьям, царям и высокопоставленным царским сановникам – используя термин Л.Н. Толстого, «письма царю»². Кратко нами уже предпринималась попытка изучения «писем царю» (Суровцева 2008, с. 21–28), но лишь пунктирно, только в качестве некой прелюдии к подробному описанию «писем вождю» XX века и не используя предлагаемый сейчас термин «письмо царю». Материал эпистолярных обращений русских писателей во властные структуры царского времени настолько интересен и многообразен, что нам хотелось бы восполнить пробел в его изучении. В данной работе мы ставим себе цель проследить историю бытования жанра «письма царю» в XIX – начале XX вв.

Мы осознаём не только условность предложенного нами терминологического обозначения исследуемого жанра, но и введения двух терминов для по сути одного явления. Однако мы пошли на это по двум причинам. Во-первых, можно утверждать, что само отношение адресанта к адресату и к власти вообще в «княжеско-

¹ «Письмо вождям Советского Союза» написано А.И. Солженицыным в 1973 году и в 1974 году опубликовано издательством «УМСА-Press».

² Своё письмо Александру III Толстой озаглавил как «Письмо царю» (1881), письмо Николаю II – как «Царю и его помощникам» (1901).

царскую» и в советскую эпоху нашей истории значительно разнятся. В «царский» период власть рассматривалась с религиозных позиций. На наш взгляд, такой подход не мог не отразиться на принципах построения эпистолярного текста (выяснить, как именно, – предмет дальнейшего анализа). Во-вторых, при выделении этих двух терминов мы руководствовались делением нашей истории на два основных периода – православный («княжеско-царский», как мы обозначили выше) и советский.

Можно предположить, что обращения к царям в XIX веке имели своей причиной особый статус правителя. Выше мы уже указали на то, что на протяжении длительного периода времени в нашей культуре сам феномен власти осмыслялся с религиозных позиций.

Таким образом, правитель выступал не просто как православный христианин, но и как лицо, поставленное Богом для управления народом и отвечающего за него перед Всевышним. В словаре В.И. Даля зафиксирована такая поговорка: *Народ согрешит – царь умолит, царь согрешит – народ не умолит* (Даль 2004, с. 330). Таким образом, правитель – это адресат совершенно особенный, обращаться с письмами к которому тоже надо по-особенному, в первую очередь – напоминая ему о высоких моральных заповедях, которым он должен следовать. Нам представляется, что изложенное соображение можно считать аргументом в пользу того, что «письмо царю» можно считать специфическим эпистолярным жанром в XIX – начале XX вв.

Изучение писем литератора во власть даёт возможность выявить черты личности автора и его писательской индивидуальности, прояснить его жизненную позицию, взгляды на искусство и политику, уяснить приемлемые для него формы взаимодействия власти и культуры. В данной статье нами будут кратко проанализированы выявленные нами разновидности «писем царю» на материале истории русской литературы и культуры XIX – начала XX вв.: письмо-декларация, письмо-донос, письмо-жалоба / просьба / оправдание, письмо-дифирамб / благодарность / творческий отчёт.

Письмо-декларация

В числе писем-деклараций необходимо прежде всего упомянуть «Письма без адреса» Н.Г. Чернышевского (Чернышевский 1983) – цикл из пяти текстов, написанных после реформы 19 февраля 1861 г. и адресованных фактически Александру II (впервые опубликовано за границей в 1874 г.), в котором писатель обвинил самодержавный режим в ограблении крестьян и высказал мысль

о том, что единственной надеждой тогдашней России являлись либеральные реформы, а единственной силой, способной последовательно провести их в жизнь, – либеральное дворянство.

Докладные записки Ф.И. Тютчева Николаю I (1843 г. – до сих пор не обнаружена, и 1845 г.), введённые в научный оборот ещё И.С. Аксаковым, вписываются в контекст тютчевской публицистики (см. его политические сочинения «Россия и революция», «Папство и Римский вопрос»). В своей «записке» 1845 г., написанной по-французски, Тютчев пишет, что «Восточная Церковь есть законная Наследница Всемирной» (Тютчев 1992, с. 110); высказывает мысль о сакральной роли монархии. Тютчевская трактовка славянского вопроса не могла в то время появиться в печати, так как в то время николаевское правительство соблюдало интересы дружественных Австрии и Турции.

В контексте писем-деклараций уместно проанализировать два письма Ф.М. Достоевского 1870-х гг., адресованные наследному цесаревичу Александру Александровичу (будущему Александру III). Оба они являются более или менее развёрнутыми сопроводительными текстами к высылаемым царственной особе сочинениям писателя: роману «Бесы» (письмо 1873 г.) и «Дневнику писателя» (письмо 1876 г.).

В первом из них он называет роман «почти историческим этюдом», который объясняет, как в русском обществе могут формироваться «такие чудовищные явления, как нечаевское преступление». Он подчёркивает неслучайность этого явления, считая, что оно – «прямое последствие вековой оторванности всего просвещения русского от родных и самобытных начал русской жизни». Писатель излагает далее основы почвенничества, указывая, что выбор Россией европейской ориентации является ошибочным: «...мы забыли, что... заключаем в себе, как русские, способность, может быть, принести новый свет миру, при условии самобытности... развития» (Достоевский 1928, с. 260).

Второе письмо сопровождает посылаемый Александру III «Дневник писателя», многие страницы которого также посвящены «русской идее», т.е. утверждению исторической миссии России и её народа. Письмо лаконично по мысли, но выдержано в характерном для аналогичных текстов на имя государей верно-подданническом тоне, с каскадом смиренных извинений за смелость и выражений «беспредельной любви» и «благоговейного уважения» к императорскому высочеству со стороны «благодарного и преданнейшего слуги» и т.п.

Оставив неосуществлённым замысел направить в 1879 г. письмо с критикой его внутренней и внешней политики, Л.Н. Толстой

8–15 марта 1881 г. направляет политическое письмо Александру III (Толстой 1928–1964, т. 63, с. 44–56). Пафос этого письма – предотвращение революции, проповедь гуманности, призыв к отказу от казни народовольцев, совершивших террористический акт против Александра II. В письме сказываются традиции древнерусской проповеди.

К письмам-декларациям уместно также отнести два письма Толстого Николаю II. Открытое обращение «Царю и его помощникам» (Толстой 1928–1964, т. 34, с. 239–244) написано 15 марта 1901 г. В нём Толстой полемизирует с властью, обвиняет её в проведении неправильной политики. Основные его идеи: необходимость уравнивания крестьян в правах с другими гражданами, отказа от правил усиленной охраны, уничтожения всех препятствий к преподаванию, образованию, воспитанию и стеснений религиозной свободы. Писатель обращается к власти на равных, «как к невольным единомышленникам, сотоварищам и братьям».

Другое обращение Толстого к императору относится к 16 января 1902 г. (Толстой 1928–1964, т. 73, с. 184–197). Начинается письмо достаточно необычным обращением: «Любезный брат!». В письме содержится критика правления Николая – Толстой пишет о нелепой цензуре, о религиозных гонениях, о притеснениях народа. Он пишет о том, что царя вводят в заблуждение, говоря, что русскому народу свойственны православие и самодержавие. Народ сейчас удаляется от православия, а самодержавие вообще устарело. Писатель излагает желания крестьян – не быть как «пария»; свободы обучения, передвижения, вероисповедания; справедливое пользование землёй. К обращению «Царю и его помощникам» примыкает неоконченное «Воззвание» – крик души об угнетённом положении крестьян (Толстой 1928–1964, т. 34, с. 325–328).

Толстой направил несколько писем министру внутренних дел и председателю совета министров Российской империи (с 1906 г.) П.А. Столыпину. В первом письме от 26 июля 1907 г. (Толстой 1928–1964, т. 77, с. 164–170) писатель высказывает убеждение, что одна из причин революционного напряжения в стране – неправильное распределение земли. Он пишет, что следует уничтожить право собственности на землю и установить возможность равного для всех пользования ею. Толстой долго не получал ответа на своё письмо. 24 августа 1907 г. он напомнил о своём письме через брата министра – А.А. Столыпина (Там же, с. 180–182). Он ответил писателю, что П. Столыпин ещё не ответил на его письмо и мысль об уничтожении частной собственности считает несбыточной.

Далее на имя Столыпина Толстым было написано письмо-просьба – ходатайство за А.М. Бодянского от 18 октября 1907 г. (см. ниже).

Столыпин ответил Толстому 23 октября 1907 г. Он сообщил писателю о пересмотре дела Бодянского. Здесь же он ответил на письмо Толстого от 26 июля 1907 г. – он возражал Толстому и писал в защиту частной собственности (Лев Николаевич Толстой 1928, с. 91–92).

Следующее письмо Толстого Столыпину датируется 28 января 1908 г. (Толстой 1928–1964, т. 78, с. 41–45). Писатель обеспокоен революционными настроениями в обществе. Он полагает, что Столыпин совершил две ошибки – он борется с насилием при помощи насилия и пытается ввести частную собственность на землю. По мысли Толстого, введение единого налога и сохранение общины выбьет почву из-под ног революционеров, так как крестьяне больше не будут их поддерживать.

Последнее письмо Толстого Столыпину, датированное 30 августа 1909 г. (Толстой 1928–1964, т. 80, с. 79–82), очень личное, полное тревоги, что неправильная деятельность министра могут погубить его самого (тем более, что на Столыпина уже было совершено покушение – 12 августа 1906 г.) Это письмо – развитие наброска, сделанного Толстым в Записной книжке 20 июля 1909 г. (Толстой 1928–1964, т. 57, с. 227–228). Это письмо человека, обеспокоенного судьбой сына своего друга (отец П.А. Столыпина, А.Д. Столыпин, тульский помещик и генерал от инфантерии, был сослуживцем Толстого в Крымскую компанию).

Письмо-донос

Целый ряд примеров литературного доносительства приводит в своей книге М.К. Лемке (Лемке 1909). Объём статьи не позволят нам подробно остановиться на каждом из этих примеров, поэтому интересующихся отсылаем к данному исследованию, а сейчас поговорим только о Ф.В. Булгарине, который оставил свой след в русской литературе, хотя и не на правах писателя первого ряда; кроме того, он был талантливым издателем и журналистом. Его сотрудничество с III Отделением относится к числу наиболее острых вопросов истории русской литературы.

В литературных кругах слухи об этом сотрудничестве стали циркулировать в 1829 г. Среди литераторов пушкинского круга Булгарин был признан за шпиона, агента III Отделения. К настоящему времени твёрдо установилась репутация Булгарина как «агента III Отделения». Правда, в последние годы делались попытки пересмотреть эту точку зрения. А.И. Рейнблат, исследую-

щий жизнь и творчество Булгарина, приходит к такому выводу: «Все литераторы пушкинского круга относились с этого времени (с конца 1829 г., когда стало известно о его связях с III Отделением. – Е.С.) резко отрицательно, называя его шпионом и доносчиком. Последнее не соответствовало истине, ведь Булгарин хотя и не получал денег, но в эти годы, по сути дела, служил в III Отделении (или, если угодно, III Отделению) и писал докладные записки по запросу, а не по собственной инициативе. Но в борьбе против Булгарина эта группа нередко прибегала к подобным передержкам... Скорее можно обвинить Булгарина в злоупотреблении служебным положением, поскольку в ряде случаев он в борьбе со своими журнальными конкурентами стучал краски, выдавая оппозиционеров за революционеров... 1829 год, когда, собственно, начались эти нападки, это год издания и бешеного читательского и коммерческого успеха булгаринского романа “Иван Выжигин”, а следующий год был ознаменован неудачей “Литературной газеты”, во многом, собственно, и созданной для борьбы с Булгариным и его литературными союзниками. Подобно Булгарину, стремившемуся выставить своих журнальных противников политически опасными потрясателями основ, “литературные аристократы” в *литературной борьбе* (выделено автором цитируемого текста. – Е.С.) с ним ставили своей целью политически дезавуировать его, представив шпионом и доносчиком. Эта сторона деятельности Булгарина намеренно раздувалась и афишировалась с целью подорвать кредит доверия у публики к Булгарину» (Рейнблат 1993, с. 128–129).

Письмо-жалоба / просьба / оправдание

Два письма этой жанровой разновидности принадлежат Н.В. Гоголю и связаны с задержкой публикации «Мёртвых душ». Первое послание адресовано С.С. Уварову (Гоголь 1937–1952, т. 12, с. 39–41) (между 24 февраля и 4 марта 1842 г.), второе – М.А. Дондукову-Корсакову (Там же, с. 41–42) (в те же дни).

Оба текста содержат в себе просьбу посодействовать скорейшему опубликованию произведения. «Мёртвые души» были вскоре опубликованы, однако вмешательства Уварова и Дондукова-Корсакова не понадобилось. Два письма были направлены Гоголем на имя Николая I из Неаполя: в первом из них (декабрь 1846 г.) (Гоголь 1937–1952, т. 13, с. 423–424) он просит выдать ему «чрезвычайный» паспорт для путешествий по Востоку, во втором (январь 1847 г.) (Там же, с. 424–425) писатель просит посодействовать разрешению его сборника статей. В заключение

разговора о письмах Гоголя власть имущим следует упомянуть о трёх официальных посланиях писателя 1850 г., написанных в Васильевке и посвящённых одной теме – во всех них содержится просьба о вспомоществовании, благодаря которому писатель мог бы, в частности, поправить здоровье, чтобы иметь возможность интенсивно заниматься сочинительством во благо Родины, и совершить путешествие для сбора материала. Это (10–18 июля 1850 г.) письмо либо графу Л.А. Перовскому, либо князю П.А. Ширинскому-Шихматову, либо графу А.Ф. Орлову (видимо, письмо должно было быть передано одному из них) (Гоголь 1937–1952, т. 14, с. 277–281); на имя наследника Александра Николаевича (конец августа – сентябрь 1850 г.) (Там же, с. 277–281); В.Д. Олсуфьеву (конец августа – сентябрь 1850 г.) (Там же, с. 283–284).

Большой интерес представляют письма А.С. Пушкина Александру I (1825 г.) и Николаю I (1826 г.). Все они заканчиваются просьбой отпустить адресанта на лечение «аневризмы сердца» за границу, в Москву или Петербург (из Михайловского), которая так и не была удовлетворена. В черновике письма Александру I (лето 1825 г.) поэт излагает давнишнюю историю о сплетне, связанной с тем, будто бы его высекли в тайной канцелярии. Ему приходили в голову мысли о дуэли и самоубийстве. Пушкин пишет: «Таковы были мои размышления. Я поделился ими с одним другом, и он вполне согласился со мной. Он посоветовал мне предпринять шаги перед властями в целях реабилитации...» (Пушкин 1979, с. 617).

Далее Пушкин в том же письме императору характеризует своё поведение следующим образом: «Я решил тогда вкладывать в свои речи и писания столько неприличия, столько дерзости, что власть вынуждена была бы наконец отнестись ко мне как к преступнику, я надеялся на Сибирь или на крепость, как на средство к восстановлению чести». При этом в обращении к адресату поэт весьма почтителен («я всегда проявлял уважение к особе вашего величества» – Там же, с. 617).

Обращает на себя внимание соединение дерзости и достоинства по отношению к власти (ведь согласно дуэльной этике, актуальной для пушкинской эпохи, невозможно сражаться с недостойным противником).

В 1859 г. Достоевский пишет Александру II из Твери, где он жил после каторги. В этом смиренном письме писатель обращается к наследнику с двумя просьбами: позволить ему поехать в Петербург лечиться от падучей и устроить его пасынка в гимназию за казённый счёт.

В завершение надо упомянуть об оправдательных письмах, направленных в 1910 г. А. Грином царю и министру внутренних дел, каковым в то время был А.Г. Булыгин. Опубликовано только одно из них – министру, датированное 1 августа 1910 г. (Воспоминания об Александре Грине... 1972, с. 468–470). В нём писатель уверяет: «...в миросозерцании моём произошёл полный переворот, заставивший меня резко и категорически уклониться от всяких сношений с политическими кружками <...>. Произведения мои, художественные по существу, содержат в себе лишь общие психологические концепции и символы и лишены каких бы то ни было тенденций» (Там же, с. 469). Грин просит позволить ему жить в провинции. К этому моменту Грин, давно порвавший с эсерами, уже не примыкал ни к каким политическим партиям. Однако эти прошения ни к чему не привели.

Ряд писем-просьб царю принадлежат перу Л.Н. Толстого.

22 августа 1862 г. Толстой направил письмо Александру II (Толстой 1928–1964, т. 60, с. 449–452) с протестом против оскорбительного обыска, проведённого в его отсутствие в Ясной Поляне. Толстой отказывается верить в то, что обыск был сделан по указанию императора, и обращается к нему с просьбой восстановить справедливость. Шеф жандармов князь В.А. Долгоруков причиной обыска назвал тот факт, что в имении Толстого проживают люди без письменного разрешения на жительство. Царя это объяснение удовлетворило.

К октябрю – ноябрю 1872 г. относится письмо Толстого Д.А. Толстому, министру народного просвещения. Толстой просит ознакомиться с его трудом и, если он хорош, позволить использовать его в преподавании в народных школах (Толстой 1928–1964, т. 62, с. 338–340).

В следующем письме министру от 18 апреля 1874 г. писатель спрашивается, одобрена ли его «Азбука» для народных школ, и выражает желание представить на рассмотрение Министерства народного просвещения составленный им план преподавания в народных школах (Там же, с. 81–83).

22 апреля 1874 г. министр ответил писателю, что «Азбука» рассмотрена, одобренные разделы будут опубликованы в журнале Министерства и что часть «Азбуки» не одобрена, что Министерство готово рассмотреть план преподавания в народных школах и план подготовки учителей, если они будут присланы Толстым.

20 августа 1879 г. Толстой обратился с письмом к министру юстиции Д.Н. Набокову. Он просит разрешения воспользоваться для работы «секретными делами» архива министерства юстиции

(Там же, с. 469). Ответ Набокова неизвестен, но разрешение было получено.

В контексте данной разновидности писем царю необходимо рассмотреть несколько писем Толстого, в которых он выступает как заступник за тех, кто ему представляется невинно обиженным.

2–3 (?) января 1894 г. Толстой направляет письмо Александру III (Толстой 1928–1964, т. 67, с. 4–11). Это заступничество за Д.А. Хилкова, сосланного на Кавказ за свои религиозные убеждения. Толстой говорит, что справедливы убеждения Хилкова или нет, он человек в высшей степени порядочный, что он был жертвой преступления – у него были отобраны малолетние дети. Ответа на письмо Толстой не получил.

В письме министру внутренних дел И.Л. Горемыкину (около 20 апреля 1896 г.; Толстой 1928–1964, т. 69, с. 83–88) Толстой настаивает на том, что преследование людей, читающих его запрещённые произведения, несправедливо, что подобными мерами распространение идей не остановишь и что оно должно преследовать источник этих идей – самого Толстого. В завершении письма Толстой просит сообщить ему в неофициальном письме о решении правительства относительно поставленного им вопроса. Однако ответа писатель не получил.

Текст письма Толстого министру юстиции Н.В. Муравьёву (около 20 апреля 1896 г.) (Там же, с. 89) является дословным повторением письма к Горемыкину (письма обоим министрам были отправлены одновременно). Ответа Толстой не получил и от Муравьёва.

Толстой неоднократно обращался к Николаю II. Его письма-декларации на имя императора упоминались выше; теперь же рассмотрим толстовские письма более раннего времени, примыкающие к жанру писем-просьб.

Первое обращение относится к 10 мая 1897 г. (Толстой 1928–1964, т. 70, с. 72–76). Это заступничество за молокан, у которых отбирают детей. Писатель высказывает вновь мысль о недопустимости преследований на религиозной основе. Это письмо – призыв царю отстраниться от людей, толкающих его по пути преследований сектантов и вводящих его в заблуждение, будто это способствует поддержанию православия.

Следующее письмо Толстого императору датируется 19 сентября 1897 г. (Там же, с. 140–141). Речь в нём идёт опять о молоканах. Несмотря на все хлопоты молокан, дети им не возвращены; кроме того, во всём происходящем Толстой не видит никакой логики – есть множество молокан, у которых в тех условиях дети

не отняты. Ответа на письмо не последовало. В январе 1898 г. Т.Л. Толстая была по этому делу у К.П. Победоносцева, и лишь в феврале 1898 г. дети были возвращены родителям.

Письмо от 7 января 1900 г. (Толстой 1928–1964, т. 72, с. 514–522) – вновь заступничество за сектантов: молокан, духоборов и прочих. Письмо написано после получения от проживающего вместе с духоборами в Канаде А.М. Бодянского известия о намерении вернуться в Россию 11 духоборческих женщин – 9 жён и 2 матерей духоборов, сосланных за отказ от воинской повинности в Якутскую область (Там же, с. 510–511). Записка Бодянского была приложена к письму Толстого царю. Письмо Толстого было передано Николаю II при содействии близкого знакомства семьи Толстого, судебного деятеля Н.В. Давыдова. Письмо достигло своей цели: жёны духоборов смогли вернуться в Россию.

20 августа 1905 г. Толстой направил письмо министру внутренних дел А.Г. Булыгину (Там же, с. 18–19). Это ходатайство за крестьян, наказанных за разгром церкви. Толстой говорит о том, что преступление было совершено в состоянии временного затмения и что крестьяне раскаиваются в содеянном. Ходатайство результатов не имело.

18 октября 1907 г. Толстой направил следующее письмо министру (Толстой 1928–1964, т. 77, с. 228). Это ходатайство за Бодянского, арестованного за издание сборника «Духоборцы», в котором содержались высказывания против правительства. Здесь же Толстой напоминает о своём письме Столыпину от 26 июля 1907 г. (см. выше).

В очередном письме Столыпину от 21 августа 1908 г. (Толстой 1928–1964, т. 78, с. 209–210) Толстой заступает за крестьян, арестованных по подозрению в принадлежности к Крестьянскому Союзу. Вскоре крестьяне были выпущены.

Письмо-дифирамб / благодарность / творческий отчёт

На настоящий момент нами найден только один образец письма-дифирамба / благодарности / творческого отчёта как жанровой разновидности «письма царю». Он принадлежит перу А.П. Чехова (Чехов 1974–1973, т. 10 писем, с. 198) и адресован великому князю К.К. Романову. Причиной написания текста послужила посылка Чехову, вероятно, как почётному академику императорской Академии наук, двух книг – сборника стихов самого К.Р. и шекспировского «Гамлета». Чехов обращается к Романову и как к представителю царской семьи, и как к президенту Академии наук: «Ваше императорское высочество августейший президент!».

Писатель почтительно уведомляет адресата о получении книг и выражает благодарность за них.

Заявленная и кратко рассмотренная нами в данной статье тема требует дальнейшего изучения по следующим направлениям. Во-первых, нами будут более подробно проанализированы обстоятельства создания «писем царю», стилевая манера их авторов и её преломление в этом жанре, позиция адресантов, ответная реакция властей, если таковая была. Кроме того, очевидно, что на настоящий момент мы не можем претендовать на то, что в поле нашего зрения попали все писатели, обращавшиеся с письмами к царям. Список авторов данных текстов, безусловно, будет расширен. Во-вторых, отдельным аспектом изучаемой нами проблемы является осмысление социокультурной ситуации XIX века, на настоящий момент изученной, к сожалению, пока ещё неудовлетворительно. И, в-третьих, должен быть детально рассмотрен образ адресата писем. Самые общие соображения относительно взгляда на природу власти и её представителей мы уже высказали, однако все нюансы взаимоотношений писателей с властителями требуют особого рассмотрения.

Литература

Воспоминания об Александре Грине. Автобиографическая повесть. Воспоминания. Вокруг Александра Грина / Сост., вст., примеч. Вл. Сандлера: Сб. материалов. – Л., 1972.

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: В 14 т. – М.; Л., 1937–1952.

Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современное написание. – М., 2004.

Достоевский Ф.М. Письма. – М., 1928. – Т. III.

Лев Николаевич Толстой. Юбилейный сборник / Собрал и редактировал Н.Н. Гусев: Сб. материалов. – М.; Л., 1928.

Лемке М.К. Николаевские жандармы и литература. 1826–1855 гг.: По подлинным делам третьего отделения С.Е.И.В. канцелярии. – 2-е изд. – СПб., 1909.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – Л., 1979. – Т. 10.

Рейтблат А.И. Булгарин и III отделение в 1826–1831 гг. // Новое литературное обозрение. – 1993. – № 2.

Суровцева Е.В. Жанр «письма вождю» в тоталитарную эпоху (1920-е – 1950-е гг.): Монография. – М., 2008.

Суровцева Е.В. Жанр «письма вождю» в советскую эпоху (1950-е – 1980-е гг.): Монография. – М., 2010.

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т.: Академическое юбилейное издание. – М.; Л., 1928–1964.

Тютчев Ф.И. Докладная записка императору Николаю I. 1845 / Публ. и прим. А.А. Осповата. Пер. с фр. В.А. Мильчиной // Новое литературное обозрение. – 1992. – № 1.

Чернышевский Н.Г. Письма без адреса. – М., 1983.

Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т.: Соч.: В 18 т.; Письма: В 12 т. – М., 1974–1983.

Солдаткина Янина Викторовна
(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского
педагогического государственного университета)
jaseneva@yandex.ru

Тема Христа в потаённой прозе сталинской эпохи: Особенности воплощения и нравственный смысл

В отечественной культуре прошлого века интерес к художественному воплощению фигуры Христа находится в неразрывной связи с обострением эсхатологических и апокалиптических настроений в переходные исторические моменты, что наиболее чётко прослеживается в произведениях пред-, пост- и революционного периода, когда Христос становится едва ли не одним из типологических героев времени («Петербург» А. Белого, «Двенадцать» А.А. Блока, «Товарищ» С.А. Есенина, «Конармия» И.Э. Бабеля и др.) Предметом рассмотрения в нашей статье станут особенности решения темы Христа в литературе сталинской эпохи, когда, исчезнув из поля зрения официального искусства, данная тема продолжает интенсивно развиваться в потаённой отечественной прозе.

Особенностью литературы 1930–1950-х годов становится стремление «очеловечить» Христа, лишить его сакрального ореола, рассмотреть жертвенность и мученичество через призму повседневности и будничности. Наиболее явно данная тенденция проявляет себя в образе булгаковского Иешуа Га-Ноцри, который ещё носит имя Христа (в арамейской транскрипции), но не является ни сыном Божьим, ни мессией, а тем идеальным образцом подлинной человеческой стойкости, на который автор призывает равняться героев и читателей. Направление художественной разработки образа Христа в постреволюционную эпоху лучше всего определяет А.П. Платонов: «Бог есть и бога нету: Он рассеялся в людях, потому что он бог и исчез в них, и нельзя быть, чтобы его не было, он не может быть вечно и вечно в рассеянности, в лю-

дах, вне себя» (Платонов 2000, с. 257). В литературе наблюдается процесс «обожения» человека, то есть наделения отдельных героев узнаваемыми чертами Христа (поведенческими, провидческими, моральными), что указывает на выполнение литературой восполняющей функции: в условиях резкой и насильственной секуляризации сознания и общества литература стремится в художественной форме отразить потребность личности в нравственно-этическом ориентире не столько для высоких подвигов, но для повседневного поведения.

Примеры подобных героев, заключающих в себе, по мысли авторов, ряд христологических примет, можно найти в романах А.П. Платонова «Счастливая Москва» и Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». При всей разности творческих манер, общественных взглядов и темпераментов этих авторов их произведения объединяет общая установка на принятие свершившихся послереволюционных перемен и, при полном или частичном отрицании сложившейся официальной доктрины, попытка поиска тех духовных ценностей, которые обеспечили бы обществу и личности возрождение и дальнейшее развитие после революционных потрясений.

В платоновском романе «Счастливая Москва» образ Христа введён в контекст размышлений автора о необходимости нравственного совершенствования человеческой личности. В образе главной героини Москвы Честновой Платонов исследует «типичного советского человека», чьё сознание сформировано массовыми мифами и ориентировано на коллективизм и общественное благо. Москва жаждет подвига, стремится стать то парашютисткой, то метростроевкой, отвергая нежные чувства и прогоняя влюблённых в неё мужчин. Но Платонов показывает, что подобный путь – губителен для личности: Москва, пройдя через череду падений, потеряв ногу, вынуждена прозябать любовницей «духовного мертвеца» приспособленца Комягина. Коллективистский миф не в состоянии разрешить духовные поиски героини, он лишён подлинного нравственного содержания. Альтернативу этому мифу Платонов видит в творчески переосмысленных христианских ценностях, что приводит его к созданию образа «советского Христа» – инженера Сарториуса.

Его духовное становление начинается с повеления Москвы оставить блестящую карьеру инженера, чтобы «работать в мало-значительной, безвестной промышленности, оставив в стороне славу авиации» (Платонов 1999, с. 69). Выполнив её поручение, тоскующий Сарториус находит Москву, но прежде казавшееся раем достигнутое счастье перестаёт восприниматься таковым,

ассоциируясь теперь с успокоением, с удовлетворением мелкого эгоизма, а в пределе – со смертью: «Сарториус испугался, что ему изо всего мира досталось лишь одна тёплая капля, хранимая в груди, а остального он не почувствует и скоро ляжет в угол, подобно Комягину» (Платонов 1999, с. 90).

С отказа от страсти к Москве, который в мире платоновского романа означает отречение не только от плотской любви, но и от эгоистических жизненных целей, начинается новый этап духовного возрастания Сарториуса: его новая жизнь открывается временной смертью и слепотой («он стал некоторое время как неживой» – Там же, с. 91). Затем весной герой отправляется на Крестовский рынок (название здесь отсылает к крестному пути), где покупает документы и меняет имя, что всегда синонимично перерождению. Платонов дополняет это действие знаменательным ритуалом. Сарториусу попадаются на глаза «вещи недавно умерших людей», их портреты. Ему приходят на ум стандартные слова эпитафий с могильных камней: «Здесь погребено тело <...>... Помяни мя господи во царствии твоём...» (Там же, с. 96). «Вместо бога, сейчас вспомнил умерших Сарториус и содрогнулся от ужаса жить среди них, – в том времени, когда... убогое сердце было вечно верным одинокому чувству...» (Там же). С одной стороны, понятен ужас Сарториуса, не желающего жить в прошлом, в до-революционной стране. Но с другой, сам процесс поминовения умерших – прерогатива Бога, он совершается в Царствии Небесном как доказательство вечной их жизни.

В труде о. Павла Флоренского «Столп и утверждение истины» (Флоренский 1990), крайне значимом для платоновской философии (Костов 2000; Семёнова 1999) есть похожий фрагмент: «Помяни... Господи, имярек», говорит иерей... <...> «быть помянутым» Господом это то же, что «быть в раю». «Быть в раю» это и значит быть бытием в вечной памяти и, как следствие этого, иметь вечное существование...» (Флоренский 1990, с. 194). Выполняя функции бога (Христа, ибо Флоренский приводит в пример просьбу благоразумного разбойника, обращённую на кресте к Христу: «Помяни меня, Господи, когда приидеши во Царствии Твоём!», на что Христос обещает разбойнику встречу в раю), Сарториус сам уподобляется богу, причём богу в его нечеловеческом, «райском» состоянии, последующем / предшествующем воплощению и служению людям. Крестовский рынок в Москве начала 1930-х гг. оказывается для Сарториуса сакральным местом, равнозначным Царствию Божьему, в котором он в символической форме, опирающейся на христианский ритуал, воскрешает умерших.

Дальнейшие действия Сарториуса вызваны тем, что в терминологии П.А. Флоренского называется любовью-агапэ и имеет чёткое христианское содержание, выражая «проникновенную, вселенскую любовь – любовь высшей духовной свободы» (Флоренский 1990, с. 406). Интерпретируя любовь-агапэ, Флоренский раскрывает её как «любовь, которая чрез решение воли избирает себе свой объект... так что делается самоотрицающимся и сострадательным отданием себя для и ради него. <...> библейская *ἀγάπη* являет себя с чертами не человеческими и условными, а божескими и абсолютными» (Там же, с. 406). Философское самоотречение превращается в платоновском тексте в буквальную смену личности, а черты Бога, абсолюта сообщаются герою: решение Сарториуса заменить собой в чужой семье ушедшего мужа и отца продиктовано не сердечной склонностью, но именно высшей любовью / жертвенностью, представляя собой, по терминологии Флоренского, волевой акт любви самоотрицающей. В финальном поведении и размышлениях Сарториуса не только проступает новозаветный нравственный кодекс, но и сам герой мифопоэтизируется, наделяется свойствами высшего существа, которое является осуществлённым идеалом человеческого поведения, очерченным достаточно ярко. Здесь и «выскашивание погибших», и безграничное терпение и мужество в ответ на ссоры, побои, ревность, унижение от жены, которые Сарториус не считает за обиды, «потому что человек ещё не научился мужеству беспрерывного счастья – только учится» (Платонов 1999, с. 105). Показательно то, что Платоновым сознательно подчёркивается в своём герое не «всемогушество и чудотворство», но способность к духовному перерождению и деятельное сострадание, которое становится для Платонова высшей степенью «обожения», богоподобия личности.

Тема «мифопоэтизации» индивидуума, творческая работа по воплощению образа Христа в советской действительности станут ключевыми для итогового романа эпохи «Доктора Живаго» Б.Л. Пастернака. Создаваясь без всякой внутренней связи, романы Платонова и Пастернака тем не менее предстают элементами единого поступательного движения культурного процесса.

Как и в платоновском тексте, образ Христа у Пастернака воссоздаётся опосредованно и многопланово: ассоциативно – в фигуре заглавного героя доктора Живаго и в качестве персонажа «евангельских» стихотворений из цикла «Стихов Юрия Живаго». В контексте наших рассуждений важно, что при всей неоднократно отмечаемой художественной близости Живаго и Христа данная близость не носит отчётливого сюжетно-событийного

характера, она проявляется скорее в символично-образном плане (в фамилии героя, в его профессии, в даре предвидения и исцеления, в творчестве). Взаимоотношения Живаго и Лары, традиционно возводимые к евангельской истории прощения Иисусом грешницы Марии Магдалины, носят по отношению к «первоисточнику» скорее реминисцентный, а не подражательный характер, наиболее явно обозначаясь только в цикле «Стихов Юрия Живаго». Но и в упомянутом стихотворном цикле образ Христа рисуется Пастернаком через преломление в частной человеческой судьбе, как это происходит в открывающем цикл стихотворении «Гамлет». Пастернак заставляет лирического героя цитировать евангельское моление о чаше. Христианские аллюзии необходимы Пастернаку, с одной стороны, чтобы придать лирическому герою (а вместе с ним и его романному «автору», доктору Живаго) не только специфически-литературное, но и общечеловеческое измерение, вписать героя в общеевропейский, а затем и в общемировой философско-этический контекст. Но с другой стороны, они помогают автору спроецировать Христовы страсти на судьбу поколения, соотнести героя романа с христианским архетипом, художественно «очеловечивая» тем самым образ бога.

Личность Живаго при всей его индивидуальности, «частности» – универсальна, символична. С этой точки зрения выглядит закономерной уготованная автором для Живаго мифопоэтическая роль «жениха» многоликой России. Общеизвестно, что каждая женщина в судьбе Живаго в метафорическом плане олицетворяет собой одну из граней российской жизни, становится одним из ликов действительности. Так, Тоня Громеко воплощает собой интеллигентско-профессорский круг, ту дореволюционную культуру, которой не суждено выжить в новой, постреволюционной действительности. «Здоровой» Тоне с её жизненной практичностью оказывается не нужен «доктор» Живаго. По пастернаковской логике, имеющей явные евангельские корни, не болеющий, не умирающий – не получает возможности выздороветь, воскреснуть.

Вторая женщина в судьбе Живаго, Лара, очевидным образом мыслится автором как проекция образа России, как женская ипостась всего вечно живого, мятущегося, нуждающегося в исцелении и преображении, как стихия российского бытия. Такой её воспринимает Живаго, получающий от автора право простить и духовно возродить Лару. Мифологическим прообразом их отношений становится история о прощении Христом грешницы Марии Магдалины, а с нею вместе – и всей грешной человеческой природы. Символической ореол Жениха у доктора Живаго отсылает к библейской поэтике, для которой характерно отождеств-

лять страну с невестой, а Бога – с её подлинным Женихом. Ряд притч Нового завета построен с использованием этой же метафоры, а потому не вызывает удивления, что один из эпитетов Христа, десакрализируясь, находит своё воплощение в образе доктора Живаго.

Для Пастернака образ Христа значим и как архетип будущего возрождения / воскрешения, которое оба писателя понимают не по букве христианского вероучения, но в соответствии с его духом (ср. Ап. Павел, 1-ое послание к Коринфянам: «...не все мы умрем, но все изменимся» – 15:51). За смертью Живаго следует эпилог, в котором и совершается его воскресение. «Вечная память» по-пастернаковски это – продолжение жизни умершего Живаго, в первую очередь, в чудесным образом обрётённой дочери Татьяне и, во вторую, в читаемых друзьями Живаго стихах последнего: «Они перелистывали составленную Евграфом Живаго тетрадь Юрьевых писаний, не раз ими читанную, половину которой они знали наизусть. <...> Состарившимся друзьям у окна казалось, что эта свобода души уже пришла, что именно в этот вечер будущее расположилось внизу на улицах, что сами они вступили в это будущее и отныне в нём находятся» (Пастернак 2004, с. 514). По сути стихи Живаго звучат для его друзей обетованием будущего возрождения, что усиливает сакральный характер образа Живаго. В немалой степени, вероятно, этому впечатлению способствует и содержание стихов Живаго, пересказываемая в них современным, созвучным новому времени языком евангельская история.

В стихотворном же финале романа – в последнем стихе из цикла «Стихотворений Юрия Живаго» – о непременно будущем воскресении и вечной жизни, уподобленной течению реки, говорит у Живаго сам Иисус. Между строк возникает и образ Царствия Божия, в которое к Христу «на суд, как баржи каравана, / Столетия поплывут из темноты» (Там же, с. 548). Так Пастернак последовательно раскрывает собственное представление о духовном пути личности и необходимости личного уподобления Христу (ср. слова воспитателя Живаго, религиозного философа Веденяпина: «Надо сохранять верность бессмертию, надо быть верным Христу!» – Там же, с. 12). Символические воскресение Живаго в дочери и в творчестве оказывается сопоставленным с утверждением воскресения Христа как залога всеобщего воскресения, как осевого события всей мировой истории пастернаковский эскиз Царствия Божия). Образ Христа в цикле «Стихотворений Юрия Живаго» и образ Юрия Живаго с его отсылками к блоковскому Христу – страдальцу, пришедшему разделить со страной самые

страшные испытания, раскрывают специфику пастернаковского видения Христа не только как Божьего Сына, но как человеческого идеала, которому каждый обязан подражать. Доктор Живаго создаётся Пастернаком буквально «по образу и подобию» Христа, чтобы доказать продуктивность и преображающую силу христологического поведения в советской повседневности, символически освящая эту повседневность, вписывая её в контекст общемирового мистического процесса приближения к грядущему Царствию Божию.

В рассмотренных нами романах А.П. Платонова и Б.Л. Пастернака образ Христа теряет мистическую сакральность: происходит процесс обожения героев, с одной стороны, уподобляемых Христу, но с другой, с мистических высот спускающихся в рутину повседневности. Для Платонова и Пастернака Христос не мыслится надмирным существом, в их интерпретации он сходит на землю, но не затем, чтобы быть убитым (ср. финал поэмы А.А. Блока «Двенадцать»), а чтобы подать пример духовной стойкости, самостояния, жертвенности прежде всего в житейском плане, становясь одновременно залогом нравственного преображения человеческой природы. У обоих писателей сохраняется неразрывно связанная с образом Христа мистическая тема воскресения, но понимается она скорее в плоскости «второго рождения» / духовного перерождения (Сарториус) или же символического воскресения в памяти других и их поступках (Живаго).

Обращение к теме Христа в рассмотренных нами произведениях в культурологическом плане свидетельствует о стремлении заполнить тот аксиологический вакуум, который образовывается в официальной советской культуре с её идеями коллективизма и светлого будущего.

Альтернативой этим идеям признаётся личностное самостояние и жертвенность во имя сострадательной любви, а не неких внеположенных целей, а также образ Царствия Небесного как будущего суда, поминовения и воскресения. С поразительной творческой чуткостью Платонов и Пастернак показывают: постреволюционному обществу необходим не страждующий и не карающий Христос, но Христос, обучающий «мужеству непрерывного счастья», то есть ориентирующий личность на сложное, трагическое, но одновременно нравственно-возвышающее бытие в предложенных исторических условиях.

Литература

Костов Х. Мифопоэтика романа Андрея Платонова *Счастливая Москва*. – Helsinki, 2000.

Пастернак Б.Л. Доктор Живаго // Пастернак Б.Л. Полн. собр. соч.: В 11 т. – М., 2004. – Т. 4.

Платонов А.П. Счастливая Москва // «Страна философов» Андрея Платонова: Проблемы творчества. – М., 1999. – Вып. 3.

Платонов А.П. Записные книжки: Материалы к биографии. – М., 2000.

Семёнова С.Г. «Влечение людей в тайну взаимного существования...» // «Страна философов» Андрея Платонова: Проблемы творчества. – М., 1999. – Вып. 3.

Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М., 1990. – Полутом I.

Давыдова Татьяна Тимофеевна
(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Московского
государственного университета печати)
t.t.davydova@gmail.com

Рецепция мотивов русской классики в киносценариях Евгения Замятина

Е.И. Замятин известен в России и за рубежом прежде всего как политический «еретик», бросивший вызов тоталитарному государству. Однако автор знаменитого романа-антиутопии «Мы» и статьи «Я боюсь» был также талантливым сценаристом. Предпочтения обращения известного прозаика к кинодраматургии заключались в его писательской манере и обстоятельствах литературной биографии.

«В сущности, вся моя литературная работа была кинематографической: я никогда не объяснял; я всегда показывал и намекал. И после всего (Замятин заключил с огоньком самоудовлетворения) <...> советское кино научилось своему методу и своей главной идее. Разве это шло не от вспыхивавших во мгле советских книг в ранние 20-е гг.? Quorum pars magna fui¹» (цит. по: Shane 1968, p. 92). Кроме того, работу Е.И. Замятина в качестве сценариста можно рассматривать как реализацию присущего ему стремления во всём идти по линии наибольшего сопротивления. Киносценарий в первой трети XX века был новым для русской литературы жанром, и автор пьес «Блоха» и «Атилла» стремился им овладеть.

К жанру киносценария писатель в основном стал обращаться в 1930-е гг., когда он уехал за рубеж с советским паспортом и стал невозвращенцем, во многом вынужденно, ради заработка. В

¹ «В чём и моя большая доля». Вергилий. Энеида, II, 6 (Прим. автора).

письме от 14.V.1935 г. американскому журналисту и переводчику с русского Ч. Маламуту Замятин признавался: «<...> то, как я живу, – мне, честно говоря, нравится очень мало. В голове у меня – неплохой капитал, а я его трачу на Ersatz’ы, на писание каких-то сценариев – только потому, что это единственная не так мизерально оплачиваемая здесь работа. Да и то, по Вашим американским масштабам, платят убого» (цит. по: Мальмстад, Флейшман 1987, с. 143–144).

Большая часть замятинских конспектов сценариев написана по-русски. По-видимому, работа в кино предполагала дальнейший перевод сценарных материалов на языки заказчиков (Нусинова 1995, с. 54).

Киносценарии Замятина написаны на исторические и современные темы, а также по мотивам русской литературной классики. Его сценарии преследовали также цель популяризации в зарубежном кино культуры России. Но рассчитана эта популяризация была не столько на ограниченную в численном отношении киноаудиторию из русских эмигрантов и их потомков, сколько на гораздо большую аудиторию французских и, возможно, американских кинозрителей. В этом отношении замятинские сценарии по произведениям А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, М. Горького были своего рода свободными переводами русских шедевров на иностранные языки.

У Замятина-киносценариста существовал свой метод вольной переработки классических произведений: на знакомой читателям литературной основе он создавал новое, отличное от классического образца, но само по себе талантливое произведение. Такой подход был осознанным, подтверждением чему является шутовское восклицание художника слова в письме от 19 апреля 1935 г. из Парижа И.Е. Куниной-Александр по поводу работы над сценарием по повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»: «<...> да простит нас Николай Васильевич Гоголь за издевательства над «Тарасом Бульбой»!» (цит. по: Shane 1968, р. 92) Такая методика обнаружилась, в частности, также в сценариях «На дне» по пьесе М. Горького (см.: Туниманов 1994, с. 170; Любимова 1996, с. 375–385) и «Мазепа» по поэме А.С. Пушкина «Полтава».

При этом необходимо заметить, что интрига в большей части замятинских сценариев, даже в тех, что написаны на исторические темы, «Атилла», «Стенька Разин», «Иван Грозный», «Царь в плену», «Мазепа», «Чингис-хан», преимущественно любовная, и развязкой действия является неизменный happy end – данные ограничения вызваны требованиями зарубежного кино тех лет (см.: Hozzova 1972, р. 232–285).

В замятинской кинодраматургии важны и интертекстуальные связи с произведениями других писателей, как классиков, так и современников писателя. Так, в сценариях «Стенька Разин» и «Царь в плену», изображающих разные этапы русского освободительного движения, творчески переработаны мотивы романов о Степане Разине В.В. Каменского и А.П. Чапыгина, а также «Анны Карениной» Л.Н. Толстого.

Интерес к личности Разина был устойчивым в литературных кругах, в которые входил Замятин. С одной стороны, она привлекала сочувствовавших большевикам литераторов. Перу М. Горького принадлежит киносценарий «Степан Разин. Народный бунт в Московском государстве 1666–1668 годов» (1923), в котором главную роль должен был сыграть Ф.И. Шаляпин². С другой стороны, образ анархического бунтаря Разина живо интересовал и кубофутуриста неославянофильской ориентации В.В. Каменского, автора романа «Стенька Разин» (1916). В историческом полотне А.П. Чапыгина «Разин Степан» обе выделенные здесь тенденции объединены. Замятину был близок круг идей Каменского и Чапыгина, и он творчески переработал в сценарии мотивы и образы героев их произведений.

Разин у Замятина, как и у Каменского и Чапыгина, народный вождь и бунтарь, близкий одному из главных в замятинском творчестве типов – типу еретика. Подобно Чапыгину, Замятин показывает народный бунт, но его направленность в киносценарии иная: народная толпа под предводительством Разина освобождает колодников, томившихся в Пыточной башне.

По-своему, с опорой на русский фольклор, Замятин разработал образ Катерины, героини из «Разина Степана» Чапыгина. У него она, в отличие от чапыгинской Катерины, не богатая жёнка, а колдунья, дарящая освободившему её Разину горящий уголёк, волшебную воду и дар песнопения. Последний мотив возник в сценарии потому, что Замятин, в отличие от Чапыгина, не стал разрабатывать любовную интригу между Катериной и её спасителем, сосредоточившись лишь на любви Разина и его сподвижника атамана Василия Уса к дочери персидского хана Зейнаб. Вместе с тем в сценарии сохранён мотив преданности Катерины Разину и намёк на гибель героини от рук палачей, казнивших Стеньку.

Не так, как Каменский и Чапыгин, Замятин трактует отразившуюся в русском песенном фольклоре легендарную любовь Разина к красавице-персиянке. У Чапыгина победителем в соперни-

² Сценарий, заказанный французской фирмой, при жизни автора не публиковался, и фильм по нему не был снят.

честве двух атаманов за любовь Зейнаб становится Василий Ус, а в образе Зейнаб подчёркивается её болезненность. Это словно снимает с Разина часть вины за гибель персиянки. Кроме того, Чапыгин мотивирует поступок Разина не ревностью к удачливому сопернику, а необходимостью пожертвовать личным ради общего дела: иначе Ус, талантливый предводитель разинцев, собравшийся вместе со своей любимой к ней на родину, покинул бы повстанцев.

Замятин с присущим ему стремлением разбивать литературные стереотипы делает удачливым соперником не Уса, а Разина, запечатлевая, в отличие от Чапыгина, обратное психологическое движение: Зейнаб, почти полюбившая Василия, предпочитает ему всё же Разина. Такой выбор получает сказочно-легендарную мотивировку: он обусловлен чудесным песенным даром Разина. Тем самым, как и в «Разине Степане», воссоздаётся окутывающая образ народного героя атмосфера фольклора.

Замятинский Разин ближе, чем герой Каменского, Разину из русских народных песен. А талант певца, который присущ Стеньке из киносценария, отличает этого героя от чапыгинского персонажа, но сближает его с Разиным – народным Орфеем у Каменского и разинцем Борисом у Горького. Как и Каменский, Замятин усилил поэтическую сторону образа заглавного героя. Но в отличие от Степана Разина из романа Каменского, замятинский герой лишён противоречивости, ему чужда рефлексия. Для художественного метода Замятина важно то, что индивидуальности Стеньки и Зейнаб раскрываются с помощью преимущественно **символично-мифологических**, или фольклорных, средств типизации.

Подобно Чапыгину, Замятин творчески обработал русскую народную песню о Разине и персидской княжне. Если образ героини народной песни не индивидуализирован, то Зейнаб наделена свойствами «органического» человека – спонтанностью чувств и цельностью природы. Этим она напоминает толстовских Марьяну («Казачи») и Наташу Ростову, купринскую Олесю.

В небольшом по объёму сценарии писатель смог показать взросление Зейнаб, в первых эпизодах почти девочки, обретающей затем в любви к Разину настоящую женственность, то есть, по Замятину, готовность к жертве ради любимого. В отличие от Зейнаб у Чапыгина, замятинская «персидка» почти не вспоминает о родине и живёт лишь своим чувством к атаману. В эпизоде недовольства разинцев её присутствием на струге Зейнаб поражает душевной зрелостью и силой: «Лучше ты сам, сам убей меня!» – просит она Разина (Замятин 1988, с. 109). Тем самым образ

замятинской героини укрупнён по сравнению с образом княжны из народной песни.

Рисуя Разина, решившего убить любимую, Замятин размышляет над диалектикой отношений вождя и народа и приходит к выводам: поведение любого лидера не может быть абсолютно свободным, оно детерминировано рядом обстоятельств. Поэтому Разин вынужден считаться с желаниями своих сторонников и даже приносить жертвы ради того, чтобы сохранить своё положение вождя. Так в целом овеянный романтикой образ героя дополняется реалистическими штрихами.

Весь конспект киносценария пронизан мотивами и образами фольклора. Они наряду с собственно литературными мотивами становятся основой мотивной композиции «Стеньки Разина», столь характерной для русской неореалистической прозы 1920–1930-х гг. В мотивной композиции сценария выражается особый тип мироощущения – умение видеть глубинное сходство между внешне далёкими друг от друга явлениями, лежащее и в основе мифотворчества.

Обрамляющим в сценарии является широко распространённый в русском народно-поэтическом творчестве образ птицы, который наделён здесь противоположным, по сравнению с аналогичным образом в фольклоре, смыслом: он устойчиво связан с мотивом неволи. В клетке находится сокол Зейнаб, и сама принцесса становится пленницей. Героиня, исполняющая свой предсмертный танец, также напоминает испуганно мечущуюся птицу.

Два разных мотива нередко имеют в сценарии одинаковое значение, и это напоминает распространённый в народных песнях приём психологического параллелизма. Так, Разин «бросил в воду» Зейнаб, и одновременно «перед дверями собора – дьякона бросают чучело Разина в костёр. Чучело вспыхивает» (Замятин 1988, с. 111). С помощью мотивной композиции, основанной на ассоциациях, писатель показывает, что убивая Зейнаб, Стенька губит свою душу. Так в сценарии Замятина, в чьём мировоззрении в период жизни в России преобладал атеизм, в 1930-е гг. намечаются изменения: он, как и в детстве, ощущает ценность христианской этики.

В «Стеньке Разине» лейтмотивным является также **мифологически-фольклорный** образ воды, который прежде всего связан с женским началом. Заколдованная вода отражает чувство Разина к Катерине: когда оно иссякает, уменьшается и её количество. В окружении водной стихии в сценарии постоянно рисуется и Зейнаб. Кроме того, вода в «Стеньке Разине», в частности, Волга – природная сила, символизирующая широту русской души. В на-

турах Разина и его казаков соединены удаля, молодечество, смелость, готовность жертвовать собой ради установления на Руси социальной справедливости. В конце сценария перед казнью герой бросает в толпу народа: «Не прощайтесь: ещё вернусь я... Ждите!» (Замятин 1988, с. 112). Такой Разин похож на Атиллу из одноимённой трагедии Замятина.

В киносценарии «Царь в плену» авторское отношение к представителям иного этапа русского революционного движения – народовольцам-террористам, в значительной степени другое. Если Стеньке, защитнику народных интересов, Замятин сочувствует, то здесь симпатии писателя на стороне Александра II, за которым охотятся народовольцы.

Благодоство, мужество Александра II и его любимой Екатерины Долгорукой противопоставлено ригоризму, фанатичности революционеров Степановых и лицемерию придворных. Человеческую недостаточность революционеров и придворных Замятин раскрывает с присущей ему максимальной экономией художественных средств, прибегая к метафорическим символам и творя **сциентистский исторический миф**. Не случайно встречи революционеров проводятся в музее восковых фигур, а придворные уподобляются статуям. И те, и другие в равной мере несут в себе **аполлоническое, энтропийное** начало. Подобная идеологическая позиция Замятина близка отношению русских коммунистов к придворным кругам и народовольческому террору. Однако совсем не характерна для коммунистической идеологии симпатия писателя к царю-освободителю и либеральному реформатору, вызванная личными свойствами монарха.

Царь, находящийся, на первый взгляд, в тройном кольце плена – у Тайного Общества террористов, у начальника тайной полиции и у собственного двора с его показной строгой моралью, обнаруживает, тем не менее, два ценнейших с точки зрения Замятина свойства – естественность и свободное проявление чувств. Человеческая значительность Александра II и Екатерины Долгорукой раскрывается в истории их любви. Обоим ради радости быть вместе приходится преодолеть множество преград. Так разрабатывается главная из поставленных в сценарии проблем – проблема свободы.

В «Царе в плену», как и в романе «Бич Божий», видно творческое использование приёмов художественного психологизма Л.Н. Толстого и сюжетных мотивов, образов героев его романа «Анна Каренина». У Толстого заимствованы сюжетные мотивы незаконной любви и гибели на железной дороге, грозящей главному герою. Символически-метафорический зимний пейзаж из

«Анны Карениной» просвечивает в сценарии сквозь поэтическую ремарку к основному действию: «Под фонарём у дворцового подъезда танцует метель» (Замятин 1988, с. 113). Катя Долгорукая своей жертвенностью, страстностью и смелостью напоминает Талю из замятинского «Рассказа о самом главном» и Анну Каренину, хотя и не отличается присущими Анне умом и духовным богатством. Кроме того, Катя с её цельной натурой почти не знает чувства трагической вины, и у неё не возникает тех внутренних противоречий, которые привели Каренину к трагическому финалу. В отличие от Вронского и Анны, герои Замятина созданы друг для друга, но и их счастье обречено: жизни императора угрожают враждебные идее монархии общественные силы. Таким образом, в отличие от толстовского романа, в сценарии наличествует не трагическое, а драматическое начало, детерминированное прежде всего внешними историко-политическими обстоятельствами.

В обращении с текстом пушкинской поэмы «Полтава» (1828–29), посвящённой важному событию Северной войны – Полтавскому бою – проявилось тонкое понимание Замятиным законов драмы. Переводя в сценарии «Мазепа» пушкинское произведение из эпического рода литературы в драматический, он оправданно переносит центр тяжести с Полтавской битвы, переломного в войне России со Швецией *события*, решившего исход всей кампании в пользу державы Петра I и всесторонне воссозданного Пушкиным, на *личность* одного из главных героев пушкинского произведения, украинского гетмана Мазепы. Именно этот герой в сценарии стоит в центре разных событий и соединяет различные сюжетные линии. Вольность, характерная для Замятина, адаптировавшего чужие произведения для зарубежного кино, обнаружилась и в концепции личности заглавного героя, политических убеждений гетмана и мотивов его поведения, которая резко отличается от пушкинской.

В «Полтаве» Мазепа двойственен. Он – талантливый политик:

Как он умеет самовластно
Сердца привлечь и разгадать,
Умами править безопасно,
Чужие тайны разрешать!
С какой доверчивостью лживой,
Как добродушно на пирах
Со старцами старик болтливый,
Жалеет он о прошлых днях,
Свободу славит с своевольным,

Поносит власти с недовольным,
С ожесточенным слезы льет,
С глупцом разумну речь ведёт!
(Пушкин 1948, с. 25).

Но при этом он и политический честолюбец, чья измена русскому императору и союз, заключённый со шведским королем Карлом XII, продиктованы жаждой отомстить Петру I за личную обиду и возвыситься самому:

Не многим, может быть, известно,
<...> Что кровь готов он лить, как воду,
Что презирает он свободу,
Что нет отчизны для него.
(Там же).

В «Мазепе» гетман – политический «еретик» и патриот, поборник независимости родной Украины, глава заговора против московского монарха. В отличие от пушкинского Мазепы, который долгое время служил русскому императору, умело скрывая свою оппозиционность, замятинский герой «в Польше <...> жил потому, что не хотел служить московскому тирану» (Замятин 2004, с. 150). Тем самым Замятин, взяв за основу действия сценария основные сюжетные линии «Полтавы», трактовал заговор Мазепы против России как патриотическое движение, целью которого была борьба за национальную независимость Украины, то есть вернулся к концепции, заявленной К.Ф. Рылеевым в романтической поэме «Войнаровский» (1825). Пётр I появляется в сценарии мельком. Отношение к русскому монарху как к политику, чьё правление не было благотворным для России, воспринято Замятиным и от А. Белого – автора романа «Петербург».

Соответственно этой концепции Замятин высветлил характер Мазепы, наделив его ценными, по мнению самого писателя, чертами «органического», или «естественного» героя: цельностью природы, страстностью, а также поэтическим талантом. Последняя черта намечена и у Пушкина:

Зачем она (Мария. – *Т.Д.*) всегда певала
Те песни, кои он слагал,
Когда он беден был и мал,
Когда молва его не знала <...>
(Пушкин 1948, с. 22).

Чтобы раскрыть эти черты, Замятину понадобилось показать предысторию вражды Мазепы и Кочубея.

Они превращаются из товарищей и единомышленников-заговорщиков во врагов из-за соперничества во время выборов гетмана Украины. Более сложным стал в сценарии и психологический рисунок образа Мазепы, у Пушкина довольно однолинейный.

Замятинский герой ради своего пылкого чувства к Марии Кочубей готов даже отказаться от гетманства, но обстоятельства оказываются сильнее его. Как и в сценарии «Стенька Разин», в «Мазепе» показывается диалектика личности исторического героя, ожесточившегося после убийства Кочубея и Искры, которое совершили против его воли: «Уже казавшееся достигнутым – счастье снова ускользает из рук Мазепы: он отправляется в поход без Марии. Этот удар ожесточил его: он резок, суров, беспощаден с нарушениями дисциплины. Заговорщики и особенно старик-запорожец Гордиенко довольны: да, это – гетман!» (Замятин 2004, с. 156).

Изменён, по сравнению с пушкинской героиней, и характер Марии Кочубей. В сценарии она – ещё одна замятинская героиня, вроде Маруси Шмит из повести «На куличках» или О-90 из романа «Мы», жертвующая ради своей любви почти всем тем, что ей было дорого до встречи с любимым. Однако у Замятина усилена, по сравнению с системой ценностей пушкинской Марии, её привязанность к отцу. Мария в «Полтаве» после отказа отца выдать её за Мазепу бежала с Мазепой и стала жить с ним в его дворце. Мария в «Мазепе» соединилась с любимым только после гибели Кочубея, да и то тогда, когда узнала о тяжёлом ранении Мазепы. Пушкинская героиня стала участницей событий, которые привели её в конце концов к гибели: осуществлённый ею трагический выбор между отцом и супругом, весть о предстоящей казни отца, невозможность спасти отца, безумие из-за ощущавшейся ею трагической вины перед отцом, прозрение безумной героини, понявшей, что она идеализировала преступного Мазепу, полное разочарование в нём и крушение её всепоглощающей любви к Мазепе – вот этапы эволюции характера Марии Кочубей.

Замятин в сценарии прибегает к приёму сюжетной инверсии и переставляет события в сюжетных линиях Мария Кочубей – Мазепа, Мария Кочубей – её отец. Тем самым если развязки этих сюжетных линий в поэме Пушкина трагические, у Замятина стал возможным happy end в виде соединения любящих, столь необходимый для сценария, который предназначался для зарубежного кино.

Замятин также убрал ряд образов пушкинских персонажей (мать Марии, молодого казака, влюблённого в Марию и др.), из-

менил функцию в сюжете других персонажей (преданный Кочубею полтавский полковник Искра из поэмы Пушкина в сценарии Замятина становится официальным женихом Марии), сделал сценическими некоторых внесценических персонажей (например, Дульскую, чьё здоровье пьёт Мазепа в «Полтаве»). Из монолога Мазепы, обращённого к Марии в «Полтаве», следует, что Дульская и другие польские агенты Мазепы помогали ему поддерживать политические отношения с его союзниками. Примечания Пушкина к поэме указывают на исторических прототипов этих внесценических персонажей: «езуит Заленский, княгиня Дульская и какой-то болгарский архиепископ, изгнанный из своего отечества, были главными агентами Мазепиной измены. Последний в виде нищего ходил из Польши в Украину и обратно» (Пушкин 1948, с. 65–66). У Замятина Тереза Дульская – несостоявшаяся возлюбленная Мазепы. Введение этой сюжетной линии усиливает развлекательно-авантюрное начало в сценарии, делая его понятным для широкого зарубежного кинозрителя.

По мнению американского исследователя замятинского творчества А. Шейна, успех Замятина-сценариста не прибавляет ему веса как мастеру русской прозы, и его читатели, как и его близкий друг А. Ремизов, могут с полным правом сожалеть, что сценарии мешали ему писать новые книги и завершить роман «Бич Божий» (см.: Shane 1968, p. 93). С таким приговором нельзя согласиться, так как замятинские сценарии являются самостоятельными художественными произведениями, в которых есть столь важная для кино интрига, динамичное действие, конфликты персонажей (см.: Никоненко, Тюрин 2004, с. 146). А успех кинофильма «На дне», снятого известным кинорежиссёром Ж. Ренуаром по сценарию Замятина и признанного лучшей французской лентой 1936 г., заставляет сожалеть о том, что прочие киносценарии этого писателя остались не востребованными кинорежиссёрами 1930-х гг.

Литература

- Замятин Е.И.* Собр. соч.: В 4 т. – Мюнхен, 1970–1988. – Т. 4.
- Замятин Е.И.* Киносценарии; Из записных книжек / Публ. Ст. Никоненко, А. Тюрина // Литературная учёба. – 2004. – Кн. 6.
- Неизвестные письма Евгения Замятина из американского архива / Вст. статья, публ. и комментарии Дж. Куртис // Евгений Замятин и культура XX века: Исследования и публикации. – СПб., 2002.
- Никоненко Ст., Тюрин А.* Преодоление // Литературная учёба. – 2004. – Кн. 6.
- Нусинова Н.И.* О сценарии Евгения Замятина «Нос» // Киноведческие записки. – 1995. – № 25.

Пушкин А.С. Полтава, 1828–1829 // Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 16 т. – М.; Л., 1937–1959. – Т. 5: Поэмы, 1825–1833. – 1948.

Харви Б. Евгений Замятин – сценарист // Киноведческие записки. – М., 2001. – № 53.

Янгиров Р. «Заветный» друг Евгения Замятина: Новые материалы к творческой биографии писателя // Russian Studies. – СПб., 1996. – № 2.

«...Я человек негнувшийся и своевольный. Таким и останусь»: Письма Е.И. Замятина разным адресатам / Публ. Т.Т. Давыдовой и А.Н. Тюрина // Новый мир. – М., 1996. – № 10.

Hobzova D. Catalogue des archives parisiennes d'Evgenij Zamjatin // Cahiers du monde russe et Soviétique. – 1972. – Vol. 13. – № 2.

Nivat G. Homme nouveau et homme sauvage chez Zamiatine // Autour de Zamiatine: colloque Université de Lausanne (Juin 1987, Lausanne). – Lausanne, 1989.

Shane A. The Life and Works of Evgenij Zamyatin. – Berkeley; Los Angeles, 1968.

**Секция 4.
СОВРЕМЕННОЕ ЛИНГВО-
КУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ,
СТРАНОВЕДЕНИЕ,
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
ЯЗЫКУ**

Базылев Владимир Николаевич

(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

vladimir@4unet.ru

А.С. Пушкин и онтология русского духа

Там русский дух...

Там Русью пахнет!

А.С. Пушкин

С.Л. Франк в статье «Религиозность Пушкина» напишет: «Поэтический дух Пушкина всецело стоит под знаком религиозного начала преображения» (Франк 1990, с. 381). Далее он показывает нам путь великого русского поэта к преображению в словах: «Действовало в нём первое религиозное откровение, данное ему от самого рождения» (Там же, с. 385). Говоря об аскетизме Пушкина и вспоминая строки его «Элегии» 1830 года – «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать», – С.Л. Франк подчёркивает, что он был подчинён просветлению его души, т.е. озарению. И, наконец центральным мотивом духовной жизни поэта был, по словам С.Л. Франка, мотив духовного преображения личности через нравственное очищение (Там же, с. 395).

Так движется судьба поэта от откровения к озарению и преображению. Быть может, С.Л. Франк преувеличивает религиозные начала в судьбе великого поэта, но в целом он убедительно показал всеобщность этого пути к Абсолюту и Вечности. Будучи по своей философской позиции интуитивистом, С.Л. Франк, обращаясь здесь к эстетическим проблемам, так же, как и во всех своих трудах, применяет принцип онтологической рефлексии. В одной из последних своих работ «Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии», говоря о прекрасном и эстетическом, он напишет: «Всё прекрасное, всё эстетически воспринимаемое есть, прежде всего, некое сплошное, слитое, проникнутое внутренним единством целое» (Франк 1990а, с. 424).

Таким образом, наше восприятие, наша рефлексия по поводу эстетического обнаруживает некую целостность, полноту бытия объекта, т.е. его онтологическую сущность как совершенного. Это ещё одно из подтверждений того, что онтологическая рефлексия необходима и сегодня в исследованиях русской культуры и русской ментальности.

Конкретно это мне хотелось бы показать, обратившись к шедевру русского средневекового искусства – к «Троице» Андрея Рублева. Обратимся к главному символу «Троицы» – чаше, которая многими исследователями истолковывается как символ жертвы Христовой во имя спасения человечества. С точки зрения онтологической рефлексии это лишь некоторое, очень важное, но не полное понимание её сущности и смысла. Дело в том, что композиция «Троицы» создаёт не одну, а три чаши: чашу, стоящую на столе; чашу, образуемую внутренними контурами сидящих ангелов, и чашу, образуемую их внешними контурами. Что это значит, как это может быть истолковано онтологически? Во-первых, само число «три» есть зрительно-символическое воспроизведение символа веры – троичности Бога. Во-вторых, первая чаша, стоящая на столе, есть предельное выражение не только жертвы, но и любви. Руки ангелов трепетно указуют на неё и оберегают её, она воплощает любовь Христову к миру и человеку. Вторая чаша, создаваемая внутренними контурами сидящих ангелов, символизирует веру во спасение, так как верхняя её часть оставляет открытой голову центрального ангела, смотрящего в неё из мира горнего Бога-отца. Наконец, третья чаша, образуемая внешними контурами ангелов, есть символ надежды. Переполнена чаша терпения Божьего от грехов наших, но всё же остаётся надежда на спасение, питаемая Духом святым, исходящим от уходящего от нас ангела, который как бы погружается в неё, но всё же оставляет нам надежду на спасение. Таким образом, через онтологическую рефлексия здесь обнаруживаются предельные значения, смыслы и сущности символа православной христианской веры (триединства Бога-отца, Сына и Святого духа), а также её абсолютные духовные ценности Вера, Надежда, Любовь.

В «Дневнике писателя» 1873 года Ф.М. Достоевский, говоря о важной психологической черте русского характера, запишет: «Это, прежде всего, забвение всякой мерки во всем. Это потребность хватить через край, дойдя до пропасти, свеситься в неё наполовину, заглянуть в самую бездну и – в частных случаях, но весьма нередких – броситься в неё как ошалелому вниз головой» (Достоевский 1980, с. 35). На наш взгляд, это не только психологическая черта русского человека, а сущностный, онтологический

признак его духа. Если для европейского менталитета характерна идея меры, провозглашённая ещё Протагором, и развитая в эпоху Ренессанса, а позже – в концепции «одномерного человека» Г. Маркузе, то для русского духа, действительно, характерна эта безмерность, которая имеет как отрицательные, ужасные черты, так и положительные, возвышенные. Она антиномична и в пределах не только рассудка, но и разума неразрешима.

Однако дело в том, что эта антиномичность русской безмерности несёт в себе некую устойчивую целостность, сохраняющую его социальный и духовный организм. Тот же Ф.М. Достоевский скажет: «С такою же силою, с такою же стремительностью, с такою же жаждою самосохранения и покаяния русский человек, равно как и весь народ, спасает себя сам..., когда дойдёт до последней черты...» (Достоевский 1980, с. 36).

Другой онтологической чертой русской души, таящейся в глубинах славянского бытия и вышедшей вонне с принятием православия, является идея жизни «по духу», по словам апостола Павла: спокойное и подчас пренебрежительное отношение к материальному благополучию, забота в первую очередь о спасении души, а не тела. Никогда русский человек не стремился к спасению тела, материальному благополучию ради них самих, так как это для него путь несвободы и духовной гибели. Поэтому, как считает Ю.Н. Селиверстов, рассматривая «Поэму о великом инквизиторе» Ф.М. Достоевского в романе «Братья Карамазовы», «для него никогда не было альтернативы в выборе: Свобода или хлеб? – так как этот хлеб – счастье без спасения, и он не хочет такого счастья» (Селиверстов 1991, с. 8). А что такое самоубийство Смердякова? Вместе с деньгами он отдаёт Мите Карамазову и своё тело для того, чтобы хоть так спасти свою душу. А что такое ужасный, уродливый эксперимент человекобожества Кириллова? Убивая тело, обрести свободу даже от Бога: «Я три года искал атрибут божества моего и нашёл: атрибут божества моего – Своеволие! Я убиваю себя, чтобы показать непокорность и новую страшную свободу мою» (Достоевский 1974, с. 472). И, добавим мы, заглянуть в самую бездну и броситься в неё. Дух без бездны невозможен, а тело проживает и без неё.

И, наконец, идея соборности как онтологическая черта русского человека. Дело не только в том, что соборность объединяет в единое целое единоверцев, но и в том, что она выводит человека за пределы собора, храма, за пределы существования в мир сущностей, в мир бытия как такового, в «мир Божий». В ней он утверждает в мысли о том, что смысл жизни не только в спасении самого себя, не только в спасении ближнего своего и даже всего

человечества, а в приобщённости к Универсуму, который может быть и есть без персонального телесного существования, но не без персональной духовной, онтологической приобщённости к нему, приобщённости к вечности.

Конечно, этот путь проходит всё человечество и всякий человек, но в идее соборности заключены определённые национальные черты и неповторимость русского отношения к миру. Соборность имеет глубинные нравственные корни в народном бытии и не имеет никакого отношения к ритуальным действиям каких-либо социальных сил, господствующих в данное время, то есть не имеет никакого отношения ни к церковной соборности, ни к внецерковной, ибо и там и там человек, православный христианин остаётся личностью, он всё во всём, он выразитель вечных ценностей, он неповторимая и уникальная часть Универсума, Абсолюта. Соборность – это Любовь, в неё люди объединяются по любви друг к другу, а не по ненависти к другому.

В интересной статье А.Т. Павлова «К вопросу о своеобразии русской философии» определяются её (философии) основные черты: религиозность, историсофичность, антропоцентричность, агносеологизм, органицизм, антибуржуазность и идея внутренней свободы (Павлов 2002, с. 28). Но нет в ней выделения той главной черты, которая делает её своеобразной. На наш взгляд, эта черта – онтологизм, который отражает в теоретической форме сущность русской духовности, сущность жизни русского человека. Это относительно философии подчёркивал такой её знаток, как В.В. Зеньковский: «Русские философы очень склонны к онтологизму. Потому-то они и в самую бездную способны ринуться, так как бездна эта не только тьма крошечная, но и внутренний Свет Сущности, спасающий его. «Стяжи в себе свет, – утверждал святой Серафим Саровский, – и вокруг тебя спасутся тысячи!» (Зеньковский 1948, с. 17).

Наиболее полно онтологизм русского духа, на наш взгляд, проявляется в онтологической рефлексии. Но как же соединить онтологию и рефлексию? И возможна ли онтологическая рефлексия? Возможна, если мы соединим объективную онтологию – учение о вечных и неизменных сущностях – с философской, точнее, метафилософской, рефлексией, открывающей, осознающей и осмысляющей предельные основания бытия и мышления. Онтологическая рефлексия, так же, как и соборность, выводит человека за пределы существования в мир сущностей, в мир бытия как такового. И здесь наиболее оптимальными возможностями обнаружения этого являются эстетические уровни онтологической рефлексии, ибо эстетическое есть совершенная в своём роде пол-

нота бытия объекта природного, социального, духовного. Именно в нём наиболее явно предстаёт перед нами Универсум, Абсолют и Вечность.

Это гениально раскрыто в философских системах великих мыслителей, для которых эстетика была завершающим этапом построения их философских теорий или пронизывала все уровни духовно-философских исканий. Таковым был Платон, которого удивительно точно В.Ф. Асмус назвал философом-художником античного мира, таковым был Аристотель, завершивший свою систему исследованием эстетических проблем.

В наше время А.Ф. Лосев всеми своими трудами убедительно показал, что эстетическое пронизывает, является основанием всего философского знания (Постовалова 2011, с. 323).

Понимание эстетического как совершенного, выражающего сущность и полноту бытия, глубоко осознавали и большие русские художники слова. Так, А.И. Солженицын устами своего героя – живописца Кондрашёва-Иванова утверждает: «В человеке от рождения вложена некоторая Сущность! Это как бы – ядро человека, это его Я! Никакое внешнее бытие не может его определить! И ещё каждый человек носит в себе Образ Совершенства, который иногда затемнен, а иногда так явно выступает» (Солженицын 1990, с. 66).

Итак, в человеке от рождения, а точнее – до рождения вложена некоторая Сущность, которую никакое внешнее бытие не может определить, и является она в Образе Совершенства. А что же такое эта Сущность? Можно ли её всё же обнаружить и раскрыть? С древнейших времён человек страстно стремился обнаружить эту Сущность, этот Абсолют путём рациональных поисков или методом припоминания (платоновский анамнезис), медитации или в прислушивании к бытию (М. Хайдеггер). Но всегда ему нужно было найти Единое как Всеобщее выражение бытия. Этим безмерно и бесконечно Единым становился или Космос, или Универсум, или Абсолют, или Бог, или Идея, что было выражено Ф.М. Достоевским в «Бесах» устами Степана Трофимовича Верховенского: «Весь закон бытия человеческого лишь в том, чтобы человек всегда мог преклониться перед безмерно великим. Если лишить людей безмерно великого, то не станут они жить и умрут в отчаянии. Безмерное и бесконечное так же необходимо человеку, как и та малая планета, на которой он обитает...» (Достоевский 1974, с. 506).

В «Ветхом Завете» этим Единым и Всеобщим являете Бог: «Я, Господь Бог твой. Да не будет у тебя других богов» (Синайские заповеди), в «Евангелиях» им также является Бог. Но и человек:

«Иисус сказал ему: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твою, всем разумением твоим»: Сия есть первая и наибольшая заповедь; Вторая же подобная ей: “Возлюби ближнего твоего, как самого себя”»; На сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки» (Евангелие от Матфея, гл. 22, 37–40). В этих заповедях Христа явно применена онтологическая рефлексия, соединившая Вечное и Единое в лице Бога с Человеком как земным воплощением этих начал. Именно поэтому «повсюду, где человек ищет высшего совершенства в самом себе, отрываясь от Бога, повсюду человек поддается соблазну, ступает на обманчивый путь, ведущий его к гибели» (Франк 1990а, с. 249).

И русский художник, говоря о любви к единичному – к Родине, к отчизне («Любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам» у Пушкина или «странная любовь» Лермонтова к отчизне, которую не победит рассудок: он любит, за что, не зная сам, «её степей холодное молчанье, её лесов безбрежных колыханья, разливы рек её, подобные морям...»), через это единичное подымается к Всеобщему, к Единому – к Идее, к Богу, Универсуму, Абсолюту, Вечности. М.Ю. Лермонтов в стихотворении «Небо и звёзды» воскликнет: *Чисто вечернее небо, / Ясны далёкие звёзды, / Ясны, как счастье ребёнка; / О! Для чего мне нельзя и подумать: / Звёзды, вы ясны, как счастье моё! / Чем ты несчастлив? – / Скажут мне люди. / Тем я несчастлив, / Добрые люди, / что звёзды и небо – / Звёзды и небо! – а я человек!.. / Люди друг к другу / Зависть питают; / Я же, напротив, / Только завидую звёздам прекрасным, / Только их место занять бы желал. Невольно вспоминается кантовское: Звёздное небо надо мной и нравственный закон во мне.*

Каковы же пути обнаружения этой общности через онтологическую рефлексия?

Этот путь у русского человека лежит через Откровение, Озарение и Преображение, которые, как правило, носят нерациональный и недеятельный характер и открываются в созерцании. Созерцание в данном случае понимается не только как постижение метафизического абсолюта непосредственно (интеллектуальное созерцание), особенно характерное для платонизма (внечувственное познание идей «по истине»), но и как непонятное, нерациональное их обнаружение, идущее на основе эмоционального отношения человека к миру. Наиболее приемлема здесь позиция позднего Э. Гуссерля, для которого существовало как эмпирическое созерцание (сознание об индивидуальном предмете), так и эйдетическое (созерцание сущности), но без его принципа редукции, который, на наш взгляд, разрушает всю пол-

ноту, всё богатство как субъекта, так и объекта созерцания. Поэтому для устранения этих крайностей и необходима онтологическая рефлексия, в которой, как уже говорилось, выше, происходит обнаружение человеком его полной приобщённости к Абсолюту, Универсуму, Вечности. Путь к Откровению, Озарению и Преображению всеобщ, он свойствен всем человеческим культурам и Западу и Востоку, и христианству, и индуизму, и исламу, но выражен он в национальных формах.

В различных цивилизациях и методика достижения целей этого пути различна. В православном христианстве, например, это умная молитва, схима или аскеза, а на Востоке – медитация и та же аскеза, но смысл у них один – достичь слияния с Абсолютом, с Вечностью. Это может происходить и в обыденных формах жизни, но при страстном желании достичь этого.

В Откровении происходит постепенное приобщение человека к Абсолюту через слово, которое наиболее внятно звучит в молчании и тишине. Вечное как бы идёт навстречу человеку и постепенно открывается ему в его духовном созерцании. И, наконец, в Преображении происходит слияние человека с Абсолютом и Вечностью.

Завершая этот письменный разговор, хочу ещё раз отметить, что мы прикоснулись лишь к некоторым сторонам онтологии русского духа, а остальные, возможно, откроются другим.

Литература

Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. – М.; Л., 1972–1990. – Т. 10. – 1974.

Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. – М.; Л., 1972–1990. – Т. 21. – 1980.

Зеньковский В.В. История русской философии. – Париж, 1948.

Павлов Т.А. К вопросу о своеобразии русской философии // Вестник МГУ. – Сер. 7. Философия. – 2002. – № 6.

Постовалова В.И. «Диалектические тайны» языка в лингвофилософском осмыслении А.Ф. Лосева // Сублогический анализ языка: Коллективная монография. – М., 2011.

Селиверстов Ю.Н. Поэма о великом инквизиторе // О великом инквизиторе. Достоевский и последующие: Сб. статей. – М., 1991.

Солженицын А.И. В круге первом // Новый мир. – 1990. – № 3.

Франк С.Л. Религиозность Пушкина // Пушкин в русской философской критике: Сб. статей. – М., 1990.

Франк С.Л. Сочинения. – М., 1990(а).

Маймакова Алмагуль Дильдиновна
(*Казахстан, Алма-Ата; к.ф.н., доц. Казахского
национального педагогического университета им. Абая*)
amaimakova@mail.ru

Язык в его связях с культурой и историей народа

Связи языка с культурой и историей народа многомерны и многообразны. Выдающийся немецкий учёный В. фон Гумбольдт рассматривал язык как объединённую духовную энергию говорящего на нём народа, как своеобразную концентрацию мыслей и чувств каждого этноса (Гумбольдт 1985), а не менее известный русский и украинский лингвист А.А. Потебня видел в языке способ духовного объединения этноса, единственный признак, по которому мы узнаём народ, и вместе с тем единственное и непререкаемое условие существования народа (Потебня 1993, с. 187). Однако определяющим фактором социально-политического развития общества в различных странах мира является дву- и многоязычие, которое заключается в массовом использовании двух и более языков в процессе общения, когда человек в зависимости от того, с кем и где общается, переходит с одного языка на другой. Известно, что лишь в 22 странах мира проживает одноязычное население.

В связи с дву- и многоязычием языки, которыми владеет человек, могут противопоставляться как родной и неродной.

Однако в толковании понятия «родной язык» существует несколько подходов. С одной стороны, родной язык – это «язык нации, язык предков, который связывает человека с его народом, с предыдущими поколениями, их духовным миром» (Иванишин, Радевич-Винницкий 1994, с. 121). С другой, – первый язык, который осваивает ребёнок (или, точнее, – материнский язык, «который ребёнок усвоил в процессе биологического отчуждения от матери и перехода к социальному общению с ней (и с другими окружающими его людьми)» (Шахнарович 1991, с. 17). Иногда

под термином «родной язык» понимают язык, которым человек «владеет с максимальной глубиной и полнотой, на котором легче, быстрее и проще ему мыслится, который является для него наиболее привычной и удобной формой выражения мысли и языкового общения» (Ибрагимов, Зачесов 1990, с. 9); подобный язык обозначают ещё термином «функционально первый язык».

Если все эти подходы фокусируются в одном языке, который одновременно является материнским языком, языком родного этноса и функционально первым языком, то проблема автоматически снимается, если – нет, то понимание термина «родной язык» приобретает особое социальное и научное значение, во-первых, в связи с защитой этнического суверенитета и сохранением духовного наследия народа, во-вторых, в связи с лингводидактическими проблемами обучения в целом и обучения языкам в частности.

Как известно, идеи В. фон Гумбольдта о связи языка и мировосприятия народа нашли своё интересное продолжение в различных научных теориях и гипотезах XX века. Широко известной, например, является так называемая гипотеза «лингвистической относительности» Э. Сепира и Б. Уорфа, согласно которой именно язык предопределяет особенности мышления говорящего на нём народа. «Мир, в котором живут общественные образования, говорящие на разных языках, представляет собой различные миры, а не один и тот же мир с различными этикетками.

Язык является замкнутой продуктивной системой символов, которая не только имеет отношение к опыту, но в действительности определяет для нас опыт в силу своей формальной структуры... мы бессознательно переносим установленные языком нормы в область опыта» (Sapir E. – цит. по: Василевич 1988, с. 58).

Эксперименты учёных различных отраслей – психологов, лингвистов, этнографов (например, экспериментальное исследование цветообозначений по методике свободной классификации, проведённое Р.М. Фрумкиной; Фрумкина 1984) – не подтверждают гипотезу Сепира-Уорфа, однако и не опровергают её вполне (Мечковская 1998, с. 303), вот почему предложенная теория продолжает волновать умы исследователей и остаётся предметом споров. Если же принять во внимание основные постулаты Сепира-Уорфа, то достаточно легко можно прийти к выводу о том, что теряя язык своего родного этноса, человек отдаляется от данного этнического коллектива. Интересными представляются результаты экспериментального исследования, проведённого японским профессором Т. Цунодой. Изучая восприятие различных типов звуков представителями различных языковых коллективов (японцами, китайцами, корейцами, вьетнамцами, с одной стороны, и

англичанами, французами, испанцами, итальянцами, с другой), учёный обнаружил различный характер доминантности полушарий головного мозга при восприятии гласных звуков. Носители восточных языков проявляют доминантность левого полушария на гласные звуки, в то время как носители западноевропейских языков – правого. По мнению исследователя, причины этого кроются в следующем: в восточных языках имеется много слов, состоящих только из гласных, и слов, состоящих их двух и более гласных и согласных; гласные в этих языках столь же важны в узнавании слов, как и согласные, поэтому они и обрабатываются левым полушарием. В речевом полушарии носителей восточных языков (например, японцев) локализуется не только языковая, но и эмоциональная и логическая функции. Между тем как у носителей западноевропейских языков наблюдается разная локализация эмоциональной и логической функций: логическая функция локализована в левом (речевом) полушарии, а эмоциональная – в правом. Левополушарная доминантность у носителей восточных языков укрепляется по мере развития речевой способности и накопления эмоционального опыта. Подобным же образом укореняется правополушарная доминантность у западноевропейцев (Цунода Т. – цит. по: Брабин 1982, с. 12).

Таким образом, учёный делает вывод о том, что родной язык формирует уникальную культуру и психический склад каждой этнической группы.

Выводы японского исследователя не только представляют большой интерес для науки, но и нуждаются в дальнейшем развертывании, а также дополнительной экспериментальной разработке.

Устанавливая иерархию признаков, определяющих отнесённость человека к тому или иному этносу, учёные нередко подчёркивают важность такого фактора, как этническое самосознание. Именно этот признак принято считать доминирующим в современной этнологии. Существуют этносы, составные части которых используют разные языки (например, швейцарцы пользуются немецким, французским, итальянским и ретороманским языками). Один и тот же язык может использоваться разными этносами, например, немецкий функционирует в Германии и Австрии, английский (наряду с Великобританией, США, Канадой и Австралией) используется в 19 странах Африки и т.п.

В каждом конкретном случае асимметрия в соотношении между этносом и языком не является случайной, она обусловлена историей народов. Важнее, как представляется, видеть иное: все языки адекватно обслуживают свою культуру; в культуре нет

ничего, что так или иначе не может быть выражено на применяемом языке. Поэтому в немецком языке, который используют швейцарцы, отражены черты культуры и быта швейцарского этноса; австрийский же вариант немецкого языка фиксирует специфические «языковые фотографии» культурно-исторических реалий этноса. Ср. австрийский фразеологизм *Stephansdom geibn müssen* – *драить ступени собора святого Стефана* в значении «быть старой девой» (такое своеобразное наказание существовало для старых дев в Вене, главной достопримечательностью которой был и остаётся собор святого Стефана); выражение «чашечку кофе, пожалуйста» приобрело специфически австрийский (даже венский) колорит – *bitte, einen Kolschitzki* – *пожалуйста, одного Кульчицкого* (Кульчицкий был основателем первого кафе в Вене) (Остапович 1996, с. 48–49).

Однако несмотря на существование асимметрии в соотношении «этнос-язык» в социально-политической практике понятие этнического языка используется как мощный фактор консолидации этноса, например, в современном Казахстане такую функцию сейчас выполняет казахский язык, ср. также судьбу иврита, мёртвого языка, который в Израиле был возрождён до уровня современных языковых стандартов.

Использование языка как фактора объединения этноса в определённые периоды его развития основано на понимании глубинных связей языка с историей, культурой народа-носителя.

Как показала практика, концепция «двух родных языков» (национального и русского как языка межнационального общения), вытекающая из политики «сближения наций», проводимой в бывшем СССР, оказалась несостоятельной как в теоретическом, так и в практическом планах. Её реализация приводила к утрате национальных языков, к резкому сужению сфер их функционирования, что вызывало в конце концов внутренний протест, обусловленный стремлением народа сохранить свою национальную самобытность. Пристрастие людей и целых народов именно к родным языкам с их бытовыми и мировоззренческими корнями, отмечал Л.А. Булаховский, основывается на подсознательном стремлении сохранить целостность специфической картины мира (Булаховский 1975, с. 288). Вот почему, относя себя к тому или иному этносу, человек стремится овладеть и языком этого этноса. И, стало быть, не зная национального языка, нельзя в полной мере считать себя элементом этой национальной общности.

Наиболее распространённым в лингвистике является рассмотрение родного языка как языка матери. Такое толкование, несомненно, имеет глубинную мотивацию, ибо роль матери в

рождении и становлении человека не сравнима ни с чем. Известно, что как предпосылка идентификации личности родной (материнский) язык в виде определённых ритмов и речевых интонаций проявляется уже в утробе матери – под влиянием её речи, а позже – баюканья, колыбельных напевов, хоть и у ребёнка, как показывает практика научных исследований, нет генетической предопределённости к конкретному языку. Родной язык входит в младенца, ребёнка, подростка путём природных шагов, отступая при этом от биогенетического закона повторения онтогенезом филогенетического развития человека. Начальный этап научения родному языку осуществляется в результате влияния родителей, методом «глаза в глаза» и не имеет аналогов в филогенезе. Даже в случаях одновременного приобретения двух родных языков с младенчества как первоначальных, исходных в процессе становления умения мыслить (чаще методом «один человек – один язык»), по А.М. Шахнаровичу, родным следует считать язык матери (Шахнарович 1991).

Таким образом, родной язык как язык, усваиваемый под воздействием матери, приобретает особую значимость для становления личности ребёнка. Известный педагог Я.А. Коменский разработал проект «Материнской школы», которая называется так потому, что имеет целью воспитание ребёнка под влиянием матери, когда закладываются основы родного языка (Коменский 1995). Любое обучение ребёнка в силу названных причин целесообразнее начинать именно на родном (материнском языке).

В норме, по мнению В.Г. Костомарова, у человека не бывает двух материнских языков, подобно тому, как не бывает двух родных матерей. Вполне возможно, что «выученный язык... может стать в жизни человека важнее родного, который, однако, и при забвении остаётся матерью, пусть и менее любимой, чем мачеха» (Костомаров 1991, с. 11).

Именно родной (материнский) язык становится самой естественной формой выражения глубоко интимных чувств и переживаний для человека, использующего в процессе жизнедеятельности два и более языков. Достаточно распространённым является так называемая «языковая ностальгия» – внутренний эмоциональный дискомфорт людей, вынужденных длительное время пребывать вне стихии родного языка. В этом ряду можно назвать феномен возвращения к родному языку билингов (и мультилингов) в экстремальных, не контролируемых сознанием состояниях (перед лицом опасности, в возбуждении, в полусознании и т.д.).

Говоря о феномене родного языка, известный философ М. Мамардашвили писал: «Ведь материя, о которой я говорю, обладает

свойством непрерывности, бесконечности: куда бы мы ни шли, мы не можем отступить от своего бытия в ней. И куда бы мы ни пришли, мы остаемся внутри этой бесконечности» (Мамардашвили 1992, с. 85).

Родной язык парадоксально растворен в мировоззрении ребёнка. Он воспринимает мир сквозь сито, призму многочисленных форм родного языка. Вот почему А.А. Потенбя был сторонником обучения детей (прежде всего раннего возраста) на том языке, к которому ребёнок привык в семье. «Знание двух языков в раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и наперед затрудняет достижение цельности мирозерцания, мешает научной абстракции. Если язык школы отличен от языка семейства, то следует ожидать, что школа и домашняя жизнь не будут приведены в гармоничные отношения, но будут сталкиваться и бороться друг с другом» (Потенбя 1993, с. 167). Но речь в данном случае идёт о раннем детском возрасте. Учёные (например, Л.А. Булаховский, Л.В. Щерба и др.) подчёркивают полезность изучения второго языка, что помогает созданию абстракции и связано с приобретаемой в таком случае способностью освобождения языковой формы от конкретного содержания, которое скрыто за ней в отдельных языках (Булаховский 1975, с. 283). По мнению Л.В. Щербы, сравнение языков делает человека внимательным к тончайшим нюансам мысли; овладение другим языком – это освобождение мысли от плена слова, знакомство с иной картиной мира (Щерба 1957, с. 53).

К сожалению, и сегодня в науке нет единства мнений о вреде или пользе раннего двуязычия и его влиянии на развитие ребёнка. Общим положением целого ряда экспериментальных работ является следующее: безусловно ущербным является раннее обучение, не подкреплённое должной мотивацией, тем более, если оно связано с каким-либо насилием над личностью (Фрумкина, Мостовая 1990, с. 97). Однако лингводидактической аксиомой стала дифференциация методик преподавания языка как родного и как неродного. Если изучение родного языка требует обращать внимание на форму выражения мысли, то изучение неродного языка предполагает не только изучение определённой языковой формы, но и соответствующего ей смыслового наполнения (а семантическое наполнение лексических единиц возможно рассмотреть как ментальное стяжение специфического социокультурного сценария); и, в идеале, шире – так называемой «концептосферы» изучаемого языка, т.е. некоего концентрата культуры нации, воплощённого в речевом общении (Прохоров 1996, с. 15). Например,

известны факты несовпадения семантических структур коррелирующих слов даже в близкородственных языках, например, в русском и украинском. Украинское *дитина* отличается от своего русского коррелята *ребёнок* более объёмной семантической структурой. Если ребёнком в русском языке называется человек, не перешагнувший порог детства или отрочества, то украинский коррелят обозначает сына или дочь независимо от возраста. Ср. у Т.Г. Шевченко: «Единого сина, Едину дитину в вiйсько оддають!» (Бублейник 1996, с. 124).

Конечно же, усвоить все этнические стереотипы при изучении иностранного (неродного) языка невозможно, так как они относятся, по мнению исследователей, к сфере бессознательного, поэтому стереотипы родной культуры так или иначе будут определять восприятие культурных стереотипов изучаемого языка (Прохоров 1996, с. 18), однако это утверждение отнюдь не снимает вопрос о различной степени контактирования культур при изучении иностранного языка и необходимости этого аспекта обучения языку как неродному (иностранному), о формировании умений и навыков взаимного учёта этнокультурных стереотипов при общении на иностранном языке. Так, например, выделяются следующие типы межкультурных языковых контактов: соприкосновение (осмысление несовпадения стереотипов речевого поведения), прикосновение (обыкновенное знание стереотипа), проникновение (взаимный учёт стереотипов речевого поведения, ср., например, организацию материала в специальных пособиях по речевой этикете для людей, изучающих тот или иной язык как иностранный; подобные пособия всегда строятся с учётом родного языка учащегося) и взаимодействие (использование участником общения стереотипов иной культуры) (Прохоров 1996, с. 22).

В силу обстоятельств материнский язык, усвоенный человеком в детстве, может функционально вытесняться другим языком, постоянно пользоваться которым человеку необходимо, выгодно и т.п. Со временем этот второй язык становится для человека функционально первым, доминантным, сфера функционирования родного языка в таком случае может сужаться, редуцироваться, даже максимально, но в глубоко интимных моментах жизни, в экстремальных ситуациях возвращение к родному языку оказывается вполне естественным. Иногда за родным языком в таком случае закрепляется та или иная сфера общения, например, это язык внутрисемейного общения, общения с родителями, близкими людьми.

Овладение чужим (неродным) языком – это постижение иного мира, по-другому расчленённого и объективированного в языке.

«Изучить чужой язык, – отмечал А. Мартине, – не значит привести новые ярлычки к знакомым объектам. Овладеть языком – значит научиться по-иному анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации» (Мартине 1963, с. 382). Думается, что эта идея должна быть постоянно в поле зрения преподавателя любого языка.

Язык – ключ к познанию культуры и истории народа. Вот почему безусловно верным является известное высказывание: «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек».

Литература

Брабин Г. Родной язык и мозг: Интересное открытие японского экспериментатора // Курьер ЮНЕСКО. – М., 1982. – № 3.

Бублейник Л.В. Проблемы контрастивной лексикологии: Украинский и русский языки. – Луцк, 1996.

Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства // Булаховський Л.А. Вибр. праці: В 5 т. – Київ, 1975. – Т. 1.

Василевич А.П. Язык и культура: Сопоставительный анализ группы слов-цветообозначений // Этнопсихоллингвистика / Отв. ред. Ю.А. Сорокин. – М., 1988.

Гумбольдт В. фон. Об изучении языков, или план систематической энциклопедии всех языков // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М., 1985.

Ибрагимов Г.Х., Зачесов К.Я. О понятии «родной язык» // Русский язык в национальной школе. – 1990. – № 8.

Коменский Я.А. Материнская школа. – Набережные Челны, 1995.

Костомаров В.Г. Ещё раз о понятии «родной язык» // Русский язык в СССР. – 1991. – № 1.

Мамардашвили М. Законы инакомыслия // Здесь и теперь. – 1992. – № 1.

Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1963. – Вып. III.

Мечковская Н.Б. Язык и религия. – М., 1998.

Остапович О.Я. Фразеологізовані образи-символи з країнознавчою семантикою у мовних взаємовпливах Австрії й України // Мовознавство. – Київ, 1996. – № 6.

Потебня А.А. Мысль и язык. – Киев, 1993.

Прохоров Ю.Е. Роль и место родной и изучаемой культур в обеспечении коммуникативной компетенции учащихся на русском языке // Лингвометодические и дидактические проблемы обучения русскому языку в высших учебных заведениях. – Тайбэй, 1996.

Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психоллингвистического анализа. – М., 1984.

Фрумкина Р.М., Мостовая А.Д. Овладение неродным языком как обучение знаковым ситуациям // Вопросы языкознания. –1990. – № 5.

Шахнарович А.М. Родной язык: онтогенетический подход // Русский язык в СССР. – 1991. – № 7.

Щерба Л.В. Новейшие течения в методике преподавания родного языка // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

Иванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич, 1994.

Субботина Марина Валентиновна

(Россия, Чебоксары; д.ф.н., проф. Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева)

ocean7@yandex.ru

Этос, пафос, логос в управленческой культуре общества

Национальный язык – главный стратегический ресурс в управленческой культуре. Общественное государственное устройство есть, прежде всего, речевая организация общества. Успех того или иного общества и государства зависит от того, в *каких формах* организована речь, *сколько* таких форм и *каким образом* они *применяются*. Отсюда, в основе базовой подготовки высшего управляющего персонала находятся этика и словесность. Примером этому – современная Япония, или основанный по распоряжению императора Александра I в 1810 году Царскосельский лицей в России. Программа Императорского лицея была разработана М.М. Сперанским и ориентирована на подготовку просвещённых чиновников высших рангов. В течение 6 лет изучались науки: 1) нравственные, 2) словесные, 3) исторические, 3) физические и математические, 5) изящные искусства и гимнастические упражнения. Список наук нравственных составляли предметы: Закон Божий, этика, логика, правоведение, политическая экономия; словесных – российская, латинская, французская, немецкая словесность и языки, риторика. Пример учебного плана Царскосельского лицея свидетельствует, что ещё до информационного общества этика как краеугольный камень коммуникационного менеджмента имела статус экономической категории в образовательной парадигме социума.

Коммуникативная деятельность, коммуникационный менеджмент были предметом исследовательской и учебной деятельности профессора Московского университета им. М.В. Ломоносова, академика РАО Ю.В. Рождественского. По Ю.В. Рождественскому,

описание коммуникативной деятельности – это описание диалога. В диалоге создаётся общество и общественный человек. В диалоге – квинтэссенция стиля речи и стиля жизни общества. Основные этапы в развитии стиля речи и стиля жизни связаны с созданием новых материалов речи и соответствующих им новых орудий речи.

Таблица 1

Роды словесности	Виды словесности		
1. Устная речь	1.1. Дописьменная устная речь	1.1.1. Фольклор	
		1.1.2. Молва	
		1.1.3. Диалог	
	1.2. Литературная устная речь	1.2.1. Ораторика	1.2.1.1. Судебная речь
			1.2.1.2. Советательная речь
			1.2.1.3. Показательная речь
		1.2.2. Гомилетика	1.2.2.1. Проповедь
1.2.2.2. Пропаганда			
1.2.2.3. Учебная речь			
1.2.3. Сценическая речь			
2. Письменная речь	2.1. Нумизматика		
	2.2. Эпиграфика		
	2.3. Сфрагистика		
	2.4. Палео- и неография	2.1.1. Письма	
		2.1.2. Документы	
2.1.3. Сочинения			
3. Печатная речь	3.1. Художественная литература		
	3.2. Научная литература		
	3.3. Журнальная литература		
4. Массовая коммуникация	4.1. Массовая информация	4.1.1. Газеты	
		4.1.2. Радио	
		4.1.3. Телевидение	
		4.1.4. Кино	
	4.2. Реклама		
	4.3. Информатика	4.3.1 Информационные системы	

Образование новых орудий и материалов речи, т.е. новой фактуры речи, образует возможность *создания нового стиля жизни* и, соответственно, *нового стиля речи*. Образование нового стиля жизни связано с новыми возможностями речевой коммуникации, изменяющей условия жизни людей. При этом в речи выделяется её *материальная сторона* (её фактура) и её *смысловая сторона* (её духовное содержание).

Поскольку *речь* есть *ведущая социальная деятельность людей*, эта деятельность должна быть организована правилами. Правила должны быть созданы отдельно для фактуры речи и для законов построения смысла.

Правила для фактуры речи называются *внешними правилами словесности*, так как они управляют использованием фактуры речи и не определяют построения содержания речи. Они внешние по отношению к содержанию. Построение содержания речи определяется *внутренними правилами словесности*. Внутренние правила словесности определяют, какие слова употреблять, в каких формах и в каком порядке составлять из них речь.

Внешние и внутренние правила связаны между собой. Эта связь и есть *стиль*. Стиль реализуется в таких категориях, как *этнос*, *пафос*, *логос*.

Этнос – условия речи, которые получатель речи, предоставляет создателю речи; реализуется в законах и правилах, таких, как *этикет*, *регламент собрания*, *процессуальный кодекс* (в суде), *цензурные правила* и т.п.

Пафос – намерение, замысел создателя речи с целью развить перед получателем речи определённую, интересующую его (создателя речи) тему; реализуется под влиянием нужды в установлении совместной деятельности.

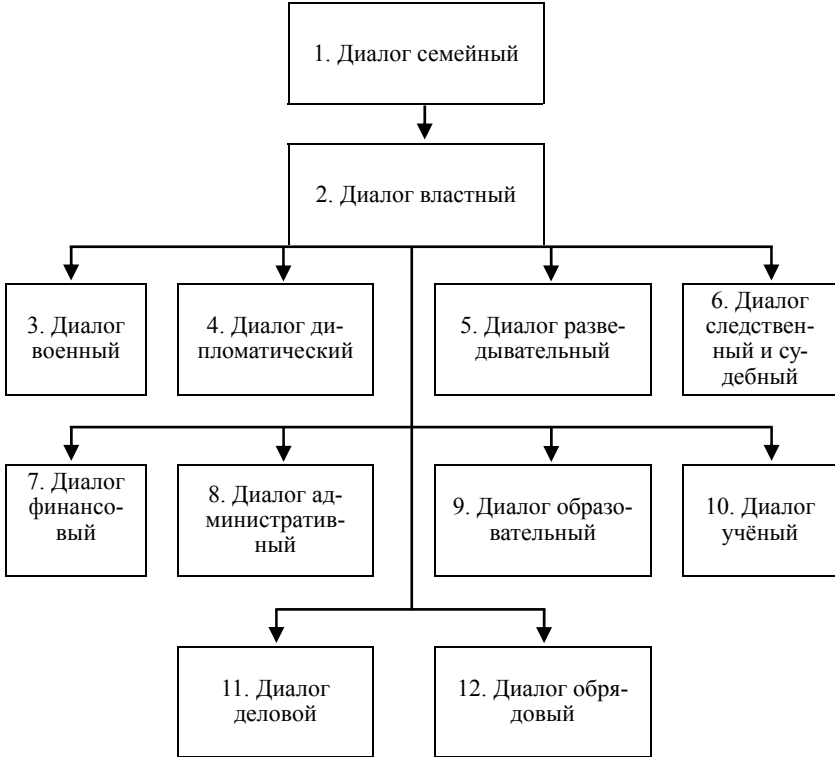
Логос – словесные средства, используемые создателем речи при осуществлении своего замысла; реализуется в *актуализации общих мест через диалог*: самых широких – мораль, и самых узких – семейная традиция или направление деятельности конкретной организации.

Понимание всякой речи слушающим осуществляется при условии единства языкового кода и единства толкования категорий стиля (этоса – пафоса – логоса) говорящим и слушающим.

В реальной ситуации *этнос*, *пафос*, *логос* соотнесены друг с другом, являются аксиоматическими положениями коммуникации, определяющими все результаты речевой практики с её успехами и неудачами.

Совокупность диалогов, формирующих коммуникативную реальность можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 2



Ядром всей речевой практики является *диалог семейный*, – совмещает в себе все виды этоса, пафоса, логоса.

Диалог властный состоит из: 1) формулирования нужды совершить что-либо; 2) формирования предложений по условиям, в которых совершение задуманного возможно; 3) в согласии всех на предложенные условия.

Диалог военный состоит из: 1) определения критерия успеха определённого действия; 2) определения плана действий; 3) доведения плана до исполнителей.

Диалог дипломатический («искусство жить») состоит из: 1) поддержания отношений путём речевых контактов; 2) невмешательства в действия и речи других лиц и групп; 3) недопущения вмешательства в свои планы и действия.

Диалог разведывательный состоит из: 1) установления общих идеалов и целей, гарантирующих безопасность сторон; 2) распросов на интересующую тему; 3) сообщения информации на интересующую тему.

Диалог следственный и судебный состоит из: 1) обнаружения истинного состояния или события в прошлом; 2) истолкования причин и факторов прошлого состояния или события; 3) заключения о характере прошлого состояния или события как урока на будущее.

Диалог финансовый состоит из: 1) установления интересов сторон; 2) оценки меры труда по объёму и сложности; 3) установления денежного эквивалента по затратам труда.

Диалог административный состоит из: 1) определения оптимальной структуры коллективной деятельности; 2) приказа о полномочиях лиц, начале и прекращении действий; 3) отчёта о результатах деятельности с их анализом.

Диалог образовательный состоит из: 1) сообщения суммы знаний или сведений; 2) повторения и воспроизведения знаний и сведений; 3) оценки усвоенности знаний и сведений.

Диалог учёный состоит из: 1) сообщения положений о природе предмета; 2) критики сообщения; 3) выдвижения нового положения.

Диалог деловой состоит из: 1) формулирования наблюдений за интересующей стороной жизни объектов; 2) принятия решений относительно деятельности; 3) определения и конституирования структуры деятельности.

Диалог обрядовый состоит из: 1) эпидейктической (показательной) речи; 2) повторения положений эпидейктической речи; 3) изменения внутреннего состояния человека и общества путём внутренней речи.

Диалог является элементарной единицей управления обществом.

Общие этические рекомендации управления диалогом исходят из следующих посылок:

1. Если диалог на одну тему в одном виде словесности продолжается достаточно долго, его смысл сокращается и исчезает даже при условии большой и неограниченно большой аудитории.

Если диалог ведётся на одну тему и ведётся в разных видах словесности, его смысл нарастает.

2. Если диалог на заданную тему ведётся в аудитории, убеждённой в своей полной компетентности, то результата не будет; если диалог ведётся на заданную тему в аудитории, искренне считающей себя не полностью компетентной, то возможен результат в виде наращивания знаний, воспитания чувств и действий.

В связи с этими послылками выводятся следующие рекомендации ведения диалога:

если хочешь свести неприятную тему к нулю и покончить с ней, продолжай диалог в одном виде словесности (пусть с расширением аудитории);

если хочешь достичь успеха в управлении коллективом, ограничь время диалога, его аудиторию и число участников и меняй виды словесности;

если хочешь достичь успеха в управлении, бойся аудитории, считающей себя компетентной, и сам формируй аудиторию так, чтобы новые сведения были бы новы для аудитории; подчеркни и выдели новизну.

Эти рекомендации часто называют *правилами дебатирования*.

Правила дебатирования есть искусство организации диалога в конкретных условиях.

В совокупности все *диалоги образуют полноту речевой жизни общества*. Упущения в каком-либо из диалогов приводят к нарушению безопасности общества; соответственно:

- в 1) – к бессемейственности и падению рождаемости,
- во 2) – к беззаконию и криминалитету,
- в 3) – к бездеятельности,
- в 4) – к личной неуверенности и одиночеству,
- в 5) – к обстановке неинформированности (к отсутствию гласности),
- в 6) – к отсутствию культуры,
- в 7) – к дефектам денежного обращения, несправедливости,
- в 8) – к бесструктурности и беспорядку в обществе,
- в 9) – к падению образованности,
- в 10) – к остановке в развитии знаний и мнений,
- в 11) – к стагнации жизни,
- в 12) – к бездуховности.

Организованное воздействие средствами морали, административными мерами и юридическими установлениями на оптимизацию речевых действий называется *этосом речевых коммуникаций*. Этос речевых коммуникаций распределяется по родам и видам словесности следующим образом:

Таблица 3

Вид словесности	Средства воздействия (этнос) речевых коммуникаций
1. Фольклорная речь	Речевой этикет
2. Судебная речь	Речевой этикет и процессуальный кодекс
3. Совещательная речь	Речевой этикет и регламент собрания
4. Показательная речь	Речевой этикет и ритуал
5. Учебная речь	Речевой этикет и школьные правила
6. Проповедь	Этикет, литургия, каноническое право
7. Пропагандистская речь	Этикет, гражданское законодательство, административные нормы
8. Документная речь	Этикет, канцелярские правила, административные нормы, архивные правила
9. Письмо	Этикет, почтовые правила
10. Рукописная книжная речь	Этикет, духовная мораль, правила исполнения рукописей
11. Печатная речь	Этикет, авторское право, цензурные правила
12. Массовая информация	Этикет, цензурные правила, авторское право, лицензионное право, трудовое право
13. Информатика	Этикет, цензурные правила, авторское право, трудовое право
14. Реклама	Этикет, законы о рекламе, авторское право, лицензионное право, цензурные правила, трудовое право

Этнос в речевых коммуникациях усложняется по мере усложнения фактуры речи.

Основное правило управления речевыми коммуникациями состоит в совершенствовании системы этноса. Если система несовершенна, то возникают тяжёлые социальные эксцессы, происхождение которых неясно для людей и имеет в глазах людей как бы стихийный характер. Важность эффективно построенного этноса в том, что *этнос* как организованное воздействие средствами морали, административными мерами, юридическими установлениями на оптимизацию речевой деятельности *обеспечивает гласность*. Гласность без этноса ведёт к нарушению безопасности в управлении обществом.

Практика усовершенствования речевой коммуникации ставит на первое место *восприимчивость* и *понимаемость* текстов. Этические и смысловые границы речевого изобретения создателю речи задаёт получатель речи, заинтересованный в стабильности своего бытия. Создателю речи при реализации своего намерения необходимо учитывать сферы эффективности каждого вида речи:

Таблица 4

Роды и виды словесности	Сферы эффективности речи					
	Эмоции	Внимание	Знание	Навыки	Намерения	Действия
Диалог	+	+	+	+	+	+
Молва	+	+	—	—	—	—
Фольклор	+	—	+	+	—	—
Судебная речь	+	—	—	—	+	—
Совещательная речь	+	—	—	—	+	—
Показательная речь	+	+	+	—	—	—
Проповедь	+	+	+	+	—	—
Учебная речь	+	+	+	+	—	—
Пропаганда	+	+	+	+	—	—
Письма	+	+	+	+	+	+
Документы	+	+	+	+	+	+
Рукописные сочинения	+	+	+	+	—	—
Художественная литература	+	+	—	—	—	—
Научная литература	—	+	+	+	—	—
Журналистика	+	+	+	+	+	—
Массовая информация	+	+	—	—	+	+
Информатика	—	—	+	+	+	+
Реклама	+	+	—	—	+	+

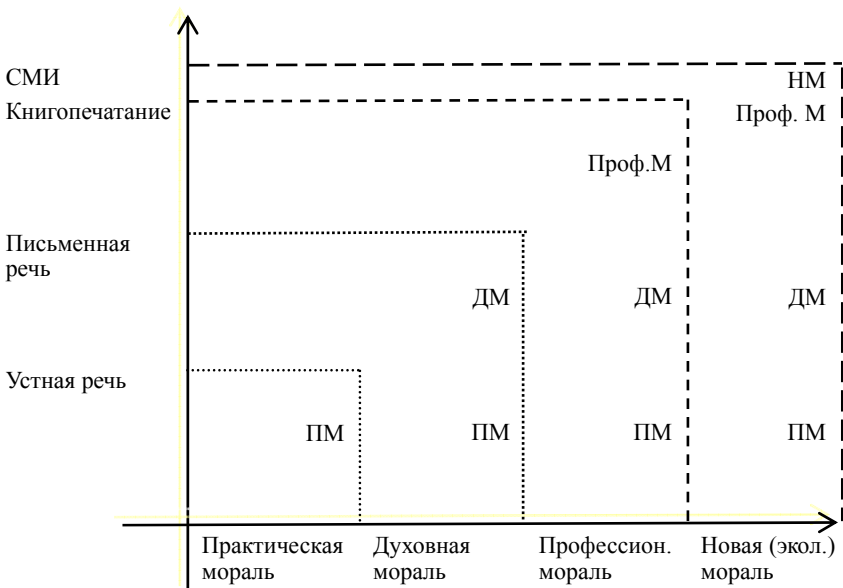
Из таблицы видно, что современное общество может быть устремлено на практическую деятельность, если в нём важное место занимают *диалог, обмен письмами и документами и массовая коммуникация*; общество становится пассивным, если эти виды речи ослаблены по отношению к другим видам словесности.

Правильное использование сфер эффективности каждого вида речи (пафоса речевых коммуникаций) ведёт к установлению правильного баланса объёмов всех видов речи и, соответственно, – к эффективному управлению обществом, его настроениями и деятельностью.

Логос в речевых коммуникациях с точки зрения развития диалогов представлен *общими местами морали*: практической (фольклор), духовной (религия), профессиональной, экологической.

По мере развития речевых коммуникаций (представляющих собой динамичную картину отношений (1) *родов и видов словесности* и (2) *системы диалогов*) правила морали как общие места не отменяются, а наслаиваются и выстраиваются в сложную систему культурных стратов, требующую искусного применения по отношению к возникающим ситуациям.

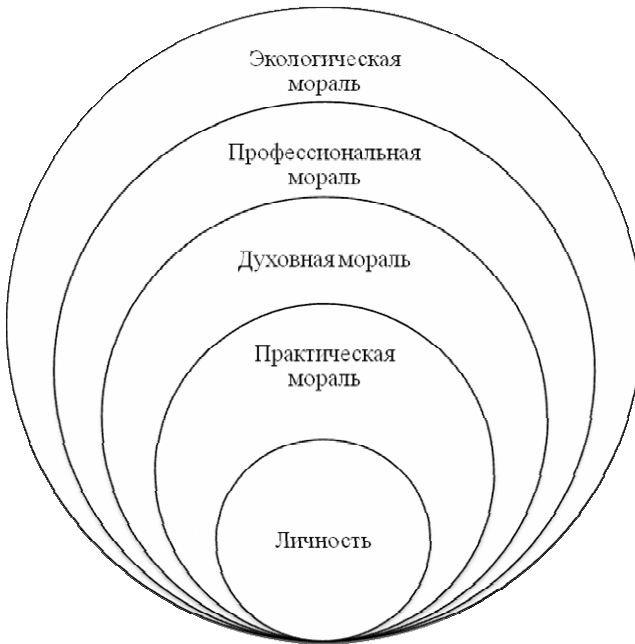
Схема 1



Чем сложнее фактура речи, тем большее искусство в нравственных суждениях требуется от членов общества и тем большую опасность представляют лакуны в культурных стратах личности.

В конструкции речевой организации общества стилистическая триада *этнос – пафос – логос* обеспечивает *симбиоз уникальности и универсальности* в содержании каждого речевого действия и одновременно *безопасность* в строительстве государства.

Схема 2



Литература

Волков А.Г. Об актуальных проблемах средств массового воздействия (СМВ) и средств массовых коммуникаций (СМК) // Предмет семиотики. Теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовой коммуникации. – М., 1975;

Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М., 1984.

Зарецкая Е.Н. Деловое общение: учебник: В 2 т. – 3-е изд. – М., 2008. – Т. 1.

Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М., 1988.

Рождественский Ю.В. Общая филология. – М., 1996.

Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М., 1999.

Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики. – М., 2000.

Рождественский Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование. – М., 2002.

Рождественский Ю.В. Философия языка. Культуроведение и дидактика: Современные проблемы науки о языке. – М., 2003.

Янко Т.Е. Коммуникативные стратегии русской речи. – М., 2001.

Стефанович Лена Рут
(Черногория, аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
lenastefanovic@t-com.me

Толерантность как составляющая социального компонента образовательной среды

Концепт толерантности является, по мнению Ю.С. Степанова, одной из доминант русского культурного пространства (Степанов 1997, с. 267). Сегодня это становится доминирующим фактором формирования образовательной среды не только в России, но и в Объединённой Европе. Корни же уходят глубоко в русскую культуру. Взлётом русской художественной культуры стал XIX век – «золотой век». Её особенностью было не только совершенство эстетического воплощения творческих замыслов, но и серьёзное содержательное наполнение. Это был отклик на проблемы времени, когда широкое освободительное движение захватило многие слои русского общества. В этом, думается, основная причина, породившая тот исторический феномен, имя которому – Русская литература, литература критическая по отношению к злу и созидательная по отношению к добру. Самым ярким явлением русской духовной культуры, её поэтической вершиной был и остаётся А.С. Пушкин. В знаменитом стихотворении «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» поэт так определял своё историческое предназначение: *И долго буду тем любезен я народу, / Что чувства добрые я лирой пробуждал, / Что в мой жестокий век восславил я свободу / И милость к падшим призывал.* В этих словах заложен главный смысл понимания проблемы толерантности художественного творчества, высокий пример чему давал сам А.С. Пушкин. *Милость к падшим* – это высшее проявление толерантности, которая не сводится к нейтральной терпимости, лояльности по отношению к другим, а зовет к милосердию, к великодушию, к активной нравственной позиции добра, справедливости, гуманизма, наконец, всечеловеческого единения. В русле

толерантных подходов нельзя не коснуться темы Россия и Запад; в XIX в. в известном противостоянии и резкой полемике так называемых западников, ориентировавшихся на пример европейского исторического развития, и славянофилов (позднее – почвенников), отстаивавших самобытный русский путь движения, и те и другие старались опираться на непререкаемый авторитет Пушкина, находя у него доводы и примеры в поддержку своих позиций. Творчество же великого поэта было выше этих односторонностей и давало здоровую почву для сближения и взаимного примирения враждующих сторон. В этом плане примечательным фактом стало празднование в мае – июне 1880 г. в Москве открытия памятника Пушкину, вылившееся в торжество всей русской литературы. К тому времени острота былых схваток западников и славянофилов уже отошла в прошлое, но отчуждение сторон ещё не было изжито. Попытку примирения предпринял тогда Ф.М. Достоевский в своей знаменитой пушкинской речи, в которой он подчеркнул мысль Пушкина о бесспорном всеевропейском и всемирном назначении русского человека. Милосердие – это и главная тема романа Л.Н. Толстого «Воскресение», написанного им в 1889–1899 годах, ставшим одним из последних крупных произведений автора перед смертью. Тема милосердия подчеркнута здесь сразу тремя эпиграфами из Евангелия, вынесенными в начало книги:

Матф. Гл. XVIII. Ст. 21 Тогда Петр приступил к Нему и сказал: Господи! сколько раз прощать моему, согрешающему против меня? до семи ли раз? / Ст. 22 Иисус говорит ему не говорю тебе: до семи, но до седмижды семидесяти раз; Матф. Гл. VII. Ст. 3. И что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревна в твоём глазе не чувствуешь?

Иоанн. Гл. VIII. Ст. 7 ...кто из вас без греха, первый брось на нее камень.

Лука. Гл. VI. Ст. 40 Ученик не бывает выше своего учителя; но, и усовершенствовавшись, будет всякий, как учитель его.

Сегодня, исходя из присутствующих в русской культуре традиций, становится ясно, что и социальный компонент образовательной среды содержательно соответствует такой характеристике, как человеческий фактор, к которому относятся национальные особенности учащихся и учителей. Данный фактор и предполагает присутствия толерантности как составляющей социального компонента образовательной среды. Ведь её основная функция как раз и заключается в обеспечении наиболее эффективного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса в интересах развития как учащихся, так и педагогов, как

детей, так и родителей. А реализация развивающих возможностей образовательной среды может осуществляться только в системе субъектно-субъектных отношений. Известно: успешному осуществлению человеческих возможностей и ресурсов способствуют отношения, построенные на доверии (Мухина, Горянина 1997, с. 8). В современной научно-педагогической литературе и научной литературе употребляется целый ряд терминов, имеющих непосредственное отношение к содержанию социального компонента образовательной среды и к такой его составляющей, как толерантность: социально-психологический климат, морально-психологический климат, психологический настрой группы, эмоционально-психологический настрой коллектива, психологическая атмосфера, социально-психологическая обстановка и др. Толерантность образовательной среды несёт на себе основную нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации – то есть комплекса социально ориентированных потребностей. Толерантность образовательной среды в целом соответствует психолого-педагогическому феномену, определяемому Мухиной и Горяниной как «продуктивный стиль взаимодействия», который «можно определить как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности» (Мухина, Горянина 1997, с. 9). Толерантность может служить интегральным показателем соответствия требованиям, предъявляемым к социальному компоненту развивающей образовательной среды, служит переживанию эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает как необходимое условие их эффективного личностного развития. Взаимопонимание и удовлетворённость всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями обуславливается прежде всего доброжелательностью друг к другу, преобладанием взаимного положительного оценивания, того, что Ш.А. Амонашвили называл «оптимистической педагогикой».

Литература

Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования. – М., 1997.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.

Кушнир Ольга Николаевна

(Россия, Сыктывкар; к.ф.н., проф. Коми республиканской академии
государственной службы и управления)

info17275@mail.ru

«Четвёртое измерение» концепта: к вопросу о религиозной концептосфере

В современной лингвоконцептологии можно считать практически общепризнанным, что концепт как её основной понятийный инструмент – явление целостное, «голографическое», холистическое; в концептах фиксируются целостные образно-понятийно-эмоциональные структуры сознания, составляющие основу картины мира, выступающие в роли мировоззренческого фундамента и регуляторов человеческого поведения (см., например: Залевская 2005; Воркачев 2005).

Наличие четвёртой, специфически *духовной* (в теоцентрическом смысле слова) составляющей религиозных концептов, составляющей «сверхсознательной», «надсознательной» (в смысле «высшего бессознательного»), ставит исследователя перед необходимостью её терминологически корректного именованя. Эту составляющую целесообразно именовать *сакральной* – в соответствии с лат. этимонам *sacer, sacrum* – «посвящённый, предназначенный; священный, святой; магический, таинственный» (Дворецкий 1976, с. 891). Полагаем, термин *сакральный* может использоваться как удобная «компромиссная» номинация – между антропо- и теоцентрическим аспектами лингвокультурологии; возможные квазисинонимические варианты типа *священный, божественный, религиозный, мистический, метафизический, трансцендентный* и т.п. явно перегружены дополнительными смыслами, чтобы использоваться в качестве термина.

Термин *сакральный* как именование «четвёртого измерения» концепта, разумеется, имеет лишь косвенное отношение к наиболее типичному для секулярных филологических словарей

толкованию «связанный с религиозным обрядом, ритуальный» (с пометой «книжн.» – Новейший большой толковый словарь русского языка 2008, с. 1141); ближайшие общеупотребительные синонимы – *священный* как «признаваемый божественным» (с пометой «религ.»; Там же, с. 1166) и *духовный* как ‘относящийся к Духу’ – в том значении *духовности*, которое удачно охарактеризовал В.В. Колесов: «Духовность понимается как объединительно-религиозное отношение к высшим формам опыта: к абсолютному совершенству или абсолютным святыням; как стремление причаститься к ним, соразмеряя с ними свою жизнь» (Колесов 2006, с. 268).

Близок по значению философский и психологический термин *нуминозное* (см.: Забияко 2009, с. 613). В антропологии «сакральное, нуминозное измерение реальности» связывают с «экстраординарным пространством и временем», к которому зрители оказываются прикосновенны в ходе мистических действий, «*рассказов о священных событиях*», действующими лицами которых являются боги и герои (Касавин 1999, с. 165). В православной традиции основное понятие, фиксирующее сакральную связь Бога и человека – *благодать* (см.: Полный православный богословский энциклопедический словарь... 1992, т. I, с. 338). В любом случае подразумевается принципиальная невозможность адекватно выразить в человеческом слове то, что составляет существо сакрального – связь человека с высшими, невыразимыми формами духовного опыта.

«Четвёртое измерение» концепта, сакральное, разумеется, не противопоставляет как абсолютно несовместимые секулярный (в том числе «обиходно-мирской») и сакрально-религиозный типы сознания. По представлениям православной антропологии, они находятся в отношениях антиномичной слиянности: «Человек поставлен на грани двух миров, он соединяет их в себе, он свой и в том, и в другом мире» (Остапенко 2002, с. 10). Однако такая органичная двойственность целого не отменяет задачи сравнивать содержание одноимённых концептов в «двух мирах» – по принципу «одно в зеркале другого», с целью достижения возможной полноты целого.

В практике лингвоконцептологических исследований хорошо известно, что основные источники сведений о содержании и способах вербализации концепта – данные филологических словарей (толковых, этимологических, ассоциативных и т.д.), контексты использования вербализующих концепт языковых средств (извлечённые из различных текстов, в том числе прецедентных), паремии, данные ассоциативных и иных экспериментов, опросов,

исследование концептосфер различных произведений, прежде всего художественной литературы.

Этот корпус данных связан преимущественно с антропоцентрической парадигмой, поскольку в основной массе носит секулярный характер; специфический корпус данных теоцентрической парадигмы складывается из аналогичных материалов собственно религиозного дискурса, связанных прежде всего со Священным Писанием и Священным Преданием, и конфессиональных (церковных) словарей.

Говоря обобщённо, корпус антропоцентрически ориентированных материалов отражает связь человека с миром и людьми, корпус теоцентрически ориентированных – связь человека с Богом. Задача лингвокультурологии – найти на параллельных путях антропо- и теоцентрической парадигм точки соприкосновения между ними, как в корпусах материала, так и в конкретных методах лингвоконцептологического исследования, и в языке интерпретации сакрального, – является чрезвычайно сложной, начиная с проблемы исчисления базовых сакральных концептов.

Существо этой проблемы – в принципиальной цельности религиозного сознания (яркий художественный пример – князь Мышкин в «Идиоте» Достоевского). «Самое важное состоит в том, – писал И.А. Ильин в книге с показательным названием «Путь к очевидности», где «очевидность» – именно очевидность Целого, – что религиозность не есть нечто частичное, но *целостное*. Она имеет удивительную способность – внутренне объединять человека, придавать ему духовную цельность или “тотальность”. Это целокупность инстинкта, души и духа...» (Ильин 1993, с. 398). Отсюда субъективная возможность для лингвокультуролога опираться практически на любой перечень религиозных концептов как на базовый. Так, В.А. Маслова утверждает: «Например, с точки зрения авторитетного русского религиозного журнала “Вышенский паломник”, генетический код, вошедший в сознание нашего народа, в его менталитет и духовный опыт, может быть репрезентирован концептами Слово, Творец, Истина, Добро, Благо, Мир, Свобода, Польза, Человек, каждый из которых обладает сакральными смыслами в пределах концептосферы русского православного сознания» (Маслова 2008, с. 44).

Субъективная произвольность этого списка явствует уже из того, что в нём отсутствуют Христос, Спасение, Благодать, Храм и иные фундаментальные концепты, безусловно более основополагающие для православного сознания, чем наличествующие в приведённом перечне Благо и Польза. Однако ещё раз подчеркнём: причина произвольности, как бы случайности выбора

основополагающих элементов религиозного – в его целостности, в наличии множества возможных «точек входа» в целое. Выбор исходных точек зависит от задач, стоящих перед тем или иным автором, от принятого им угла зрения.

Так, первая, вводная часть классического руководства «Закон Божий» (под названием «Предварительные понятия») нацелена не столько на то, чтобы ввести в мир представлений о Божьем, сколько об основных способах богообщения, что явствует уже из названий параграфов, ср., в частности: «Божий мир», «О Боге», «О молитве», «О грехе», «О крестном знамении», «О поклонах», «О храме» и т.д. (Закон Божий: Руководство... 2007). Инициальный предлог в названиях призван подчеркнуть сугубую «вводность», предварительность, «очерковость» характеристик; ключевые понятия синкретичны, носят не только идентифицирующий, но и предикатный характер, отвечая не только на вопрос «что это такое», но и на вопрос «что делать» (*молиться, грешить / не грешить, креститься, кланяться / поклоняться, посещать храм*). «Закон Божий» – нечто вроде букваря и других первых школьных учебников, материалы которых, разумеется, не претендуют на последовательное, систематизированное изложение основ той или иной сферы человеческого существования. Академический курс лекций В.Н. Лосского «Догматическое богословие» фундируется на иных концептах – «Троица» и «Творение» (Лосский 2003); основополагающие понятия самой значительной философской работы С.Н. Булгакова «Свет невечерний» – это «Божественное ничто», «Мир», «Человек» (Булгаков 2008); современное пособие для школьников «Библия в школе», написанное с православных позиций, в качестве исходных позиционирует понятия «Бог», «Грех», «Дьявол», «Святая Троица», «Символ веры» (Абельтин 1996); и т.п.

Строго говоря, с церковно-богословских позиций искомый перечень следовало бы формировать на основе Символа веры как краткого догматического изложения основ христианского вероучения. Однако едва ли будет корректной попытка не собственно богословского, а лингвокультурологического прочтения этого священного текста, пусть даже и с позиций лингвистического теоцентризма.

Попытки философии религии найти «общий знаменатель» в различных вероучениях ведут к выделению не концептов, а философски осмысленных понятий («идей»), лишённых живой реальности сакрального. В качестве такого «общего знаменателя», как правило, называют «идею креационизма», «идею бессмертия», «идею спасения», «идею духовного совершенства» (см., например:

Тухтиева 2001, с. 12; и др.). Как видим, этот перечень имеет мало общего с указанными выше вариантами, связанными с богословской традицией.

Полагаем, исходя из сказанного, можно утверждать, что путь дедуктивного конструирования исходного перечня сакральных концептов для теоцентрической парадигмы лингвокультурологии является малопродуктивным; более органичным представляется индуктивный путь, основывающийся на систематизации религиозной лексики.

Так, К.А. Тимофеев в одной из первых лексикографически ориентированных работ такого рода разбивает религиозную лексику на три группы: 1) общерелигиозную (обозначения понятий, свойственных всем монотеистическим религиям, типа *Бог, душа, праведность, молитва*; 2) общехристианскую (*Святая Троица, Святой Дух, Спаситель, апостол, Евангелие, Церковь, исповедь* и др.); 3) конфессиональную, например, именованья священнослужителей (*батюшка, пастор, ксёндз, кюре, аббат, кардинал*), богослужений (*обедня, утренняя, всенощная, месса, лития, литания*), частей храма (*иконостас, притвор, паперть* и др.; Тимофеев 2001). Представляется очевидным, что в качестве именованья сакрально-религиозных концептов могут рассматриваться слова, принадлежащие первым двум группам.

По данным Г.Н. Скляревской, в составленном ею Словаре православной церковной культуры представлено 11 разных групп и объединений заголовочных единиц, в частности: 1) основные понятия вероисповедания и богословские термины: *Бог, Троица, дух*; 2) лексика христианской морали: *добро и зло, грех, милость, смирение*; 3) названия таинств: *крещение, миропомазание, покаяние, причащение*; 4) наименования Небесной иерархии: *ангел, архангел, архистратиг* и др. (Скляревская 2008, с. 8). Основываясь на определении концепта как перцептивно-когнитивно-аффективного феномена и учитывая, что необходимый четвёртый компонент религиозных концептов – сакральный, заключаем, что в качестве именованья сакрально-религиозных концептов могут выступать только такие лексемы, которые являются носителями всех четырех компонентов. Таким образом, в качестве именованья религиозных концептов потенциально могут выступать по преимуществу те слова, которые входят в первые две группы: основные понятия вероисповедания и лексика христианской морали.

В качестве именованья лингвокультурных концептов, отображающих реальности общенародного языкового сознания, а не только специфичной церковно-богословской его части, не могут выступать номинативы (денотативы) типа *церковь, алтарь,*

иконостас (именующие храм и его части), *литургия*, *проскомидия*, *евхаристия* (формы и элементы богослужения), *иерей*, *диакон*, *митрополит* (наименования церковной иерархии) и т.п., а также сигнификативы – специально-богословская терминология (например, такие названия таинств, которые не находят адекватного соответствия в общеупотребительной лексике – *крещение*, *миропомазание*, *причащение*, *священство*, *елеосвящение*, в отличие от *покаяния* и *брака*, у которых такие соответствия есть). С другой стороны, в качестве именовании концептов могут рассматриваться некоторые лексемы, принадлежащие другим группам: в частности, некоторые именовании библейских персонажей и знаменательных лиц, такие, как *пророк* (ср. соотносительное секулярное понятие *профетизм*), *святой*, *мученик*; именовании некоторых элементов церковного календаря (*Благовещение*, *Рождество*, *Пасха*, *Родительская суббота*) – по причине их достаточно широкого использования не только в религиозно-церковном, но и в других типах дискурса.

На острие «перепутья» антропо- и теоцентрической парадигм лингвокультурологии находятся концепты *Вера* и *Религия*. Именно в этих концептах центрируются явления, связанные с необходимостью различения истинно *сакрального* и идеологически *сакрализованного*, процессы *сакрализации*, *десакрализации* и *ресакрализации*.

Сакральное и *сакрализованное* различаются как обладающее и не обладающее самостоятельной бытийностью в сфере духовного (в очерченном выше смысле). Прямое их соположение в целях иллюстрации различий, даже в виде простого названия ключевых слов, может выглядеть кощунственным, ср.: *Христос* и *Ленин*, *священство* и (*членство в*) *КПСС*, *Царство Божие* и *рыночная экономика*. Очевидность различий делает какие-либо комментарии излишними.

Десакрализация связана с использованием сакральных лексем в секулярных значениях; *сакрализация*, напротив, с наделением секулярных лексем статусом сакральных, нуминозных. Соответственно *ресакрализация* – восстановление у секуляризованных сакральных лексем исходных значений.

Как известно, до начала XVIII века слова *религия* в русском языке не было; в древнерусском языке феномены религиозного сознания манифестировались существительным *вера*. С появлением слова *религия* в качестве секулярного синонима к сакральному *вера*, а вместе с ним и существительное *атеизм* (сначала только *атеист*; см.: Черных 2001, с. 57) стал активно развиваться отстранённо-рационалистический взгляд на феномен веры не

только «изнутри» – как на явление, в своих основах духовное, основывающееся на «шестом чувстве» непосредственной очевидности трансцендентного, но и «снаружи» – как на явление, доступное рационалистическому секулярному осмыслению.

В Словаре В.И. Даля два первых словарных значения существительного *вера* носят безусловный сакральный характер: «...уверенность, убеждение, твёрдое сознание, понятие о чём-либо, особенно о предметах высших, невещественных, духовных; || верование; отсутствие всякого сомнения или колебания о бытии и существовании Бога; безусловное признание истин, открытых Богом...» (Даль 1999, т. 1, с. 331).

В Словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой существительное *вера* толкуется в десакрализованных значениях через идентификатор ‘убеждённость’: «1. Убеждённость, глубокая уверенность в ком-чём-н. *В. в победу. В. в людей.* 2. Убеждённость в существовании Бога, высших божественных сил. *В. в Бога*» (Ожегов, Шведова 1998, с. 74). *Убеждённость* через причастие-прилагательное *убеждённый* мотивировано глаголом *убедить* в значении с показательным толкованием того же Словаря «заставить поверить чему-н.» (Там же, с. 820) – через идентификатор ‘заставить’, отсылающий к представлениям о насилии рационального над другими сферами человеческого сознания, – в отличие от Словаря В.И. Даля, где глагол *убеждать* толкуется на основе отсылки к разным сферам сознания, ср.: «...уверить или удостоверить, заставить понять что или поверить чему» (Даль 1999, т. 4, с. 460).

В Словаре языковых изменений существительное *вера* толкуется в вернувшемся в актив сакральном значении «уверенность, не требующая доказательств, в существовании Бога (или богов), создавших мир и поддерживающих духовную связь с людьми» (Толковый словарь русского языка конца XX в. 1998, с. 128).

Разграничение сакрального и секулярно-рационалистического компонентов представлений, связанных с верой, отчётливо фиксируется в противопоставленности глаголов *верить* и *веровать*; *веровать* относится только к сфере сакрального; словоупотребление *верю* основывается преимущественно на секулярной логике разума, *верую* – на сакральном внутреннем видении, на «свидетельстве сердца», как в Символе веры «Верую во единого Бога Отца...».

Сакральная составляющая *веры* может быть подчеркнута и написанием с заглавной буквы: если в теоцентрически ориентированной лингвокультурологии в словосочетании *Символ веры* заглавная буква используется только в первом слове (как, например, в Словаре Г.Н. Складневской), то в богословской литературе

фиксируются разные написания: в частности, в указанном выше руководстве «Закон Божий» используется написание с двумя заглавными буквами (*Символ Веры*).

Истинно сакральные феномены, как *Вера*, связывают человека со сверхсознательным, с «высшими объектами». По словам М.К. Мамардашвили, «...мы рождаемся и живём, ...выходя из горизонтального измерения, из которого нас вытаскивает наша сопряжённость с высшими объектами. Они сверхприродны, или сверхсознательны, сверхэмпиричны, сверхвременны, сверхпространственны и так далее» (Мамардашвили 2002, с. 500). Сакральные феномены не являются плодом человеческого разума, который может лишь частично к ним прикоснуться.

В отличие от сакральных сакрализованные феномены – не живая сверхсознательная действительность, но идеологический конструкт, результат сугубо человеческого интеллектуального творчества. Если «обычные» антропоцентрические концепты строятся на трёх семантических составляющих (образ, мысль, чувство), а сакральные теоцентрические концепты на четырех, то семантика идеоцентрических (идеологических) концептов сводится к одной центральной составляющей – понятийной (отсюда терминологическое определение *идеоцентрический*), которая по необходимости сакрализуется, поскольку не находит живых опор ни в номинативной, ни в эмотивной референции. Такие манипулятивные опоры в рамках идеократического государства создаются искусственно: задача создания номинативных подчинена пропагандистская деятельность СМИ, задаче создания эмоциональных – искусство «социалистического реализма».

Обращение к понятийному аппарату современной постмодернистской философии позволяет соотнести идеоцентрические концепты с понятием «пустой знак», фиксирующим «парадигмальную презумпцию постмодернизма на восприятие семиотических сред как самодостаточной реальности – вне какой бы то ни было гарантированности со стороны внетекстовых феноменов» (Новейший философский словарь 2001, с. 810), и с понятием «симулякр» – «...способ осуществления событийности, который реализуется в акте семиозиса и не имеет иной формы бытия, помимо перцептивно-символической. <...> Фундаментальным свойством симулякра... выступает его принципиальная несоотнесенность с какой бы то ни было реальностью» (Там же, с. 900).

В советский период отечественной истории, время воинствующего материализма и атеизма, место сакрального последовательно заменялось сакрализованным – идеологическим, которое в условиях воинствующего атеизма достаточно успешно

эксплуатировало религиозную в своей основе «волю к вере» (Джеймс 1993, с. 168), выступая как эрзац духовных сверхценностей, позволяя манипулировать сознанием (прежде всего системной ценностью) и поведением людей в интересах политико-идеологической (в социальном плане «номенклатурной») верхушки.

В качестве основных исследовательских парадигм в лингвистике обычно называют сравнительно-историческую, системно-структурную и антропоцентрическую. Говоря о целесообразности выделения (во всяком случае, в рамках лингвокультурологии) теоцентрической парадигмы, следует иметь в виду и наличие в недалёком советском прошлом «идеоцентрической» парадигмы – как о специфическом ответвлении парадигмы антропоцентрической.

Понятие *идеологии* – как идеологии *марксистско-ленинской*, «единственно научной», – выступало в качестве сакрализованного, фигуры «основоположников» обожествлялись, их труды сакрализировались, заменяя священные тексты, о чём с безнадежной грустью писал Есенин в «Возвращении на родину» (1924): «Вчера иконы выбросили с полки, / На церкви комиссар снял крест. <...> На стенке календарный Ленин. / Здесь жизнь сестер, / Сестер, а не моя... <...> И вот сестра разводит, / Раскрыв, как Библию, пузатый “Капитал”, / О Марксе, / Энгельсе... / Ни при какой погоде / Я этих книг, конечно, не читал». Известная ленинская формулировка «Учение Маркса всесильно, потому что оно верно» отражала идеологические претензии не только на научную истинность (*верно*), но и на способность преобразовывать действительность в поступательном движении к «светлому будущему» (*всесильно*). Претензии марксистско-ленинской идеологии на роль фундамента всех областей знания отразились и в словарных толкованиях тех лет, ср.: «**Идеология**... Система идей, представлений, понятий, выраженная в разных формах общественного сознания – философии, политике, праве, морали, искусстве, религии, и отражающая коренные интересы классов, социальных групп» (Словарь русского языка... 1981). В неофициальном советском и постсоветском ироническом прочтении для именованного *марксизма-ленинизма* использовались синонимы *учение* и *Учение* (особенно эффектно – с заглавной буквы; ср. примеры в работе: Тираспольский 2006, с. 327); само понятие «марксизм-ленинизм» в десакрализованном, деидеологизированном прочтении ныне истолковывается как «доктрина политической верхушки СССР, представляющая собой вульгарное извращение социологической теории К. Маркса и служившая для идеологического обоснования советской внутренней и внешней политики» (Там же, с. 179), – с

целью «срывания всех и всяческих масок» подчёркивается, что советская идеология, вопреки пропагандистски внедрявшемуся суждению о ней как об «отражающей коренные интересы классов, социальных групп», на деле служила интересам только «политической верхушки» и связанного с ней номенклатурного общества.

Таким образом, основной объект идеоцентрической парадигмы лингвокультурологии – идеологически сакрализованные концепты, нацеленные на манипулятивную регуляцию сознания и поведения «масс». Задачи манипулятивного воздействия в советские годы открыто прокламировались не только концептом «Идеология», но и идеоцентрическими концептами «Пропаганда», «Агитация» и «Масса», семантические ядра которых ясно просматриваются уже в латинских этимонах и чётко соотносящихся с ними основных русских словарных значениях, ср.: *agitация* (в соответствии с лат. первоисточником *agitatio* ‘приведение в движение, побуждение > неустанная деятельность’ – от *agitare* ‘приводить в движение; гнать, погонять > управлять, править; преследовать, травить, ловить; нападать, критиковать; беспокоить, тревожить’ < усилит. от *agere* ‘приводить в движение, вести’ – это действия с целью убедить кого-л. в чем-л., склонить к каким-л. действиям; *propaganda* (в соответствии с лат. первоисточником *propaganda* – от *propagare* ‘рассаживать, разводить > расширять, раздвигать, распространять; продолжать’ < прист. *pro...* ‘вперед > для, в пользу’ + *pangere* ‘вбивать, вколачивать’) – это распространение и разъяснение каких-л. идей, учений, взглядов; идейное воздействие на широкие массы. Подчеркнем, что у советизма *массы*, комплиментарно толковавшегося как «широкие слои трудящегося населения» (Ожегов, Шведова 1998, с. 344), при обращении к семантическим этимонам выявляется отчётливая уничижительная коннотация (лат. *massa*: «1) слиток... ком, глыба, масса, кусок... 2) первичная материя, хаос» (Дворецкий 1976, с. 621) – из греч. *massō* ‘месить’ (Вейсман 1991, стлб. 782), связанная с суммарным смыслом: «население как сырой человеческий материал, подлежащий манипулятивной идеологической обработке».

Религиозная концептосфера постепенно восстанавливается и развивается, активно взаимодействуя с другими концептосферами, в течение последних десятилетий пребывавшими в состоянии полной религиозной десакрализованности, плоскостной доктринальной идеологизированности. С русским языковым сознанием на исходе XX и в начале XXI вв. происходит то, с чем сталкивались в личном и творческом опыте гениальные писатели в

прошлом. Хорошо об этом сказал Э. Неизвестный: «И вот Достоевский, начав описывать “униженных и оскорблённых”, вдруг обнаруживает, что мало описывать, что, куда бы он ни ступил, была целина: этики, права, религиозных, нравственных проблем. <...> Чтобы работать, он должен был создать микроэтику, микроэстетику, микросоциологию, то есть не замыкаться в рамках чисто профессионального труда. То же случилось и с Толстым. Ему было мало стать писателем, чтобы выстоять, он начал создавать микрорелигию для восполнения вакуума или хотя бы изучения смежных проблем. То же произошло и с Солженицыным» (Кентавр 1992, с. 113). Если с потребностью переосмысления этических, эстетических и иных проблем на основе личного и коллективного религиозного опыта сталкивались такие гиганты, как Достоевский и Толстой, во времена, когда религиозное сознание в России было живым и практически всеобщим, то тем насущнее эта потребность для современности.

Литература

- Абельтин Э.А.* Библия в школе. – Абакан, 1996.
- Булгаков С.Н.* Свет не вечерний: Созерцания и умозрения. – СПб., 2008.
- Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь: Репринт V-го изд. 1899 г. – М., 1991.
- Воркачев С.Г.* Постулаты лингвоконцептологии // Антология концептов: В 2 т. / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград, 2005.
- Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Репринтное издание: В 4 т. – М., 1999.
- Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. – М., 1976.
- Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М., 1993.
- Забияко А.П.* Нуминозное // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М., 2009.
- Закон Божий: Руководство для семьи и школы на основе текста протоиерея Серафима Слободского, улучшенное и исправленное. – СПб., 2007.
- Залевская А.А.* Концепт как достояние индивида // Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М., 2005.
- Ильин И.А.* Путь к очевидности. – М., 1993.
- Касавин И.Т.* Миграция. Креативность. Текст: Проблемы неклассической теории познания. – СПб., 1999.
- Кентавр: Эрнст Неизвестный об искусстве, литературе и философии. – М., 1992.
- Колесов В.В.* Русская ментальность в языке и тексте. – СПб., 2006.
- Лосский В.Н.* Догматическое богословие // Лосский В.Н. Боговидение. – М., 2003.

- Мамардашвили М.К.* Философские чтения. – СПб., 2002.
- Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика: Учебное пособие. – 3-е изд. – Минск, 2008.
- Новейший большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.; М., 2008.
- Новейший философский словарь / Сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – 2-е изд. – М., 2001.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 1998.
- Остапенко М.А.* Образ совершенного человека в православной антропологии: Автореф. дис. ... канд. филос. н. – Екатеринбург, 2002.
- Полный православный богословский энциклопедический словарь: В 2 т.: Репринт. – М., 1992.
- Скляревская Г.Н.* Словарь православной церковной культуры. – 2-е изд. – М., 2008.
- Словарь русского языка: В 4 т. / Гл. ред. А.П. Евгеньева. – М., 1981.
- Тимофеев К.А.* Религиозная лексика русского языка как выражение христианского мировоззрения. – Новосибирск, 2001.
- Тираспольский Г.И.* Словарь политической борьбы: Материалы 1988–96 гг. – Сыктывкар, 2006.
- Толковый словарь русского языка конца XX века: Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Скляревской. – СПб., 1998.
- Тухтиева Г.Т.* Сакральные тексты в истории культуры (на примере Библии и Корана): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 2001.
- Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – М., 2001.

Топко Олеся Олеговна
(*Казахстан; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина*)
olesjatopko@mail.ru

Концепт «земля» в волшебных сказках

Появление термина «концепт» в русской лингвистической школе связывают с именем С.А. Аскольдова-Алексеева. В 1920-х гг. им была разработана теория концепта, под которым русский литературовед понимал «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» (цит. по: Якушева 2001, стлб. 393). З.Д. Попова и И.А. Стернин, определяя концепт как единицу когнитивной лингвистики, предлагают следующую характеристику данного феномена: «Концепт – оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира и квант знания» (Попова, Стернин 2001, с. 9). В.А. Маслова оперирует в своих исследованиях термином «культурный концепт», под которым она понимает «имя абстрактного понятия, поэтому культурная информация здесь прикрепляется к сигнификату, т.е. понятийному ядру» (Маслова 2001, с. 44). Но наиболее удачным, на наш взгляд, является метафорический тезис Ю.С. Степанова «Концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» (Степанов 1997, с. 40).

В конце XX века академик Д.С. Лихачев ввёл в научный оборот термин «концептосфера», т.е. совокупность концептов нации. Проникновение в концептосферу, по мнению учёного, позволяет лучше осмысливать миропонимание и поведение людей, раскрывает универсальные черты, присущие концептосферам всех народов и национально специфические черты концептосфер.

В отечественном языкознании первым подобный анализ осуществил Ю.С. Степанов. Его труд «Константы. Словарь русской культуры» содержит ряд основополагающих для русского человека понятий, среди которых: *Родина, любовь, воля, истина, солнце и земля*. Несмотря на то, что все они являются общечеловеческими, в ментальном пространстве славянского этноса эти концепты наделены особым (специфическим) смыслом.

Наше исследование посвящено изучению концепта «земля», обладающего многослойной структурой и занимающего важное место в концептосфере русского народа. Материалом для научной работы послужили русские волшебные сказки.

Фольклор в современной науке определяется как «неотъемлемая составляющая традиционной культуры этноса, его постоянно возобновляемое и пополняемое духовное наследие, закреплённое и передаваемое по традиции преимущественно изустно, в том числе его поэтическое творчество» (Круглый стол... 2005, с. 10). Под традиционной культурой принято понимать «некую универсальную картину мира, предстающую не только в духовных, но и в материальных формах, не только в вербальных текстах, но и в праздниках, обрядах, формах поведения» (Власова 2003, с. 3). В этом отношении использование записей волшебных сказок в качестве объекта исследования вполне обоснованно, так как в них отражены особенности мировоззрения и мирозерцания древнего славянина.

Насколько разнообразны трактовки категории концепта, настолько же разнообразны и пути обнаружения концепта. В процессе предпринятого исследования мы проанализируем словарные толкования ключевого слова, фольклорные тексты, данные этнолингвистического и ассоциативного словарей.

«Концепт сложнее, чем соответствующее слово – “имя” концепта: он содержит семантические добавки, которые и определяют специфику национального восприятия концепта. Но именно при восприятии слова, которое является “именем” концепта (иногда – при восприятии метафоры и фразеологизма) в сознании человека возникает соответствующий концепт. Концепт не исчерпывается словарным значением слова – “имени” концепта, но словарное значение образует ядро данного концепта» (Панасова 2003, с. 198). Так, в «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой мы находим несколько дефиниций слова «земля»:

1. Третья от Солнца, обитаемая нами планета.
2. Суша, земная твердь.
3. Верхний, поверхностный слой и коры нашей планеты, а также более глубокие слои; почва, грунт.

4. Рыхлое тёмно-бурое вещество, входящее в состав коры нашей планеты.

5. Территория, находящаяся в чьём-то владении, пользовании; обрабатываемая, используемая в сельскохозяйственных целях почва.

6. Страна, государство.

7. Поле, фон (ткани, обоев) по которому сделан рисунок (Словарь русского языка... 1985, с. 608).

В фольклорных текстах наиболее частотным является употребление ЛСВ₆ (ЛСВ – лексико-семантический вариант): «*За тридевять земель, в тридесятном государстве жил-был царь с царицею, детей у них не было. Поехал царь по чужим землям, по дальним сторонам, долгое время домой не бывал; на ту пору родила ему царица сына, Ивана-царевича, а царь про то и не ведает. Стал он держать путь в своё государство, стал подъезжать к своей земле, а день был жаркий-жаркий, солнце так и пекло!*». Причём в приведённом выше тексте встречается и слово «земля» в значении «территория, находящаяся в чьём-то владении» (ЛСВ₅). Как отмечает В.П. Аникин, «мысль о привязанности человека к родному краю передаётся в сказке с заметным волнением. Родина – тот милый предел, к которому всеми помыслами стремится герой. Вообще, какую бы удачу и счастье ни сулила жизнь в далёких от отчизны краях, герои сказок не мыслят своего существования без родины» (Русские народные сказки 1978, с. 8).

Фразеологизм *за тридевять земель* ('очень далеко') восходит к тому времени, когда на Руси наряду с десятиричной системой исчисления существовала и девятиричная. Выражение *за тридевять земель* характерно для русских сказок в форме троекратного повтора: *за тридевять земель, в тридесятном царстве, в тридесятном государстве*.

Встречается в анализируемых текстах и ЛСВ₂: «*Прошёл он всю землю, дошёл до моря, идти дальше некуда*». Как противопоставление здесь используется слово «море» (суша – море).

Но особую ценность для нас представляют тексты, в которых земля выступает в качестве магического средства («*Вдруг прилетают двенадцать голубиц, ударились о сыру землю и обернулись красными девицами, все до единой красоты несказанныя: ни вздумать, ни взгадать, ни пером написать*»; «*Иван-царевич ударился о сырую землю, сделался ясным соколом, взвился и полетел в тридесятное государство, а того государства больше чем наполовину втянуло в хрустальную гору*»). Чудотворяющая сила земли отмечается в славянской мифологии как одна из основных её характеристик. Участие стихии в волшебном превращении человека

в птицу (и, наоборот) символично. Птица – вестник небес, в этом случае на первый план выдвигается оппозиция «земля – небо».

Земля издавна считалась источником жизни, матерью всего живого, в том числе и человека. Известное выражение «*Мать – сыра земля*» обозначает прежде всего землю, оплодотворённую небесной влагой (готовую родить) (Словарь русского языка... 1999, с. 317). Контакт с ней воспринимался как помощь в ситуации, когда предполагается присутствие рядом с человеком опасных для него существ (демонологических персонажей, злых духов и др.), т.е. антагониста. К примеру, «*“Ну-ка, Иван-царевич, припади к сырой земле да послушай, нет ли погони от морского царя?” Иван-царевич соскочил с коня, припал ухом к сырой земле и говорит: “Слышу я людскую моль и конский топот!”*».

Земля в сказках играет роль своеобразного идентификатора, предупреждающего о приближении посланников «иногo» мира. Так, появление враждебной силы сравнивается с природной аномалией: «*Только пошло время за полночь, сырая земля заколебалась, воды в реке взволновались, буйные ветры завывали, на дубах орлы закричали. Выезжает чудо-юдо двенадцатиголовое*». В художественном тексте категория «иной» выражается в структурном параллелизме.

Исходя из полевой структуры, предложенной З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, рассмотрим базовый слой концепта «земля», который, как известно, состоит из понятия, ощущения, восприятия и представления. «Базовый слой концепта всегда представляет собой определённый чувственный образ» (Попова, Стернин 2001, с. 60). Для этого мы обратимся не только к текстам народных волшебных сказок, но и к данным «Русского ассоциативного словаря», в котором доминирующей по частотности реакцией на стимул «земля» является слово *круглая* (82 из 652 реакций), за ним следуют *небо* и *планета* (46 и 42 реакции соответственно) (Русский ассоциативный словарь... 2002, с. 219). В соответствии с этим ядро концепта «земля» можно представить следующим образом:

- **понятие:** планета, страна, родина, суша, источник магии.
- **восприятие:** круглая, родная, чужая.
- **ощущения:** сырая («сыра земля»).
- **представление:** дом, земля-мать, природа.

Однако считаем, что базовый слой будет неполным без учёта ещё одного компонента – отношения. Особенно этот факт касается фольклорного текста, где повествование нередко строится на коррелятивном принципе (положительный – отрицательный; добро – зло; герой – антагонист и пр.). Поэтому к названным ранее

понятию, восприятию, представлению и ощущениям, мы добавляем **отношения**: земля – море; земля – небо; родная – чужая; свой мир – «иной» мир.

Таким образом, концепт, репрезентируемый в русском языке словом «земля», весьма важен для сознания русского человека, а также даёт интересный и богатый материал для осмысления картины мира носителей данного языка и культуры.

Литература

Власова Г.И. Календарный и свадебный фольклор восточных славян Казахстана (на материале записей XX века). – Астана, 2007.

Круглый стол «Что есть фольклор?» (навстречу I Всероссийскому конгрессу фольклористов) // Традиционная культура. Научный альманах / Под ред. Н.А. Хренова. – 2005. – № 2.

Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001.

Панасова Е.П. Концепт *солнце* в русских волшебных сказках // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – № 28 // [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0028\(01_062003\)&xsl=showArticle.xslt&id=a20&doc=../content.jsp](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0028(01_062003)&xsl=showArticle.xslt&id=a20&doc=../content.jsp).

Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001.

Русские народные сказки / Сост. В.П. Аникин. – М., 1978 // http://royallib.ru/book/skazka_russkaya/russkie_narodnie_skazki_sost_v_p_anikin.html.

Русский ассоциативный словарь: В 2 т. / Сост. Ю.Н. Караулов. – М., 2002. – Т. 1: От стимула к реакции.

Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под общ. ред. Н.И. Толстого: В 5 т. – М., 1999. – Т. 2.

Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М., 1985. – Т. 1: А–Й.

Степанов Ю.С. Концепт // Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.

Якушева Г.В. Концепт // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2001.

Сулиман Эль-Тайеб Эль-Зейн
(Судан; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
eltayebusu2005@yahoo.com

Место концепта ВЕРА в русской языковой картине мира

В настоящей работе рассматривается место концепта ВЕРА в русской языковой картине мира. Феномен, именуемый «картина мира», является таким же древним, как сам человек. Создание первых «картин мира» у человека совпадает по времени с процессом антропогенеза. Тем не менее реалья, называемая термином «картина мира», стала предметом научно-философского рассмотрения лишь в недавнее время.

Термин «картина мира» был выдвинут в рамках физики в конце XIX – начале XX вв. Одним из первых этот термин стал употреблять В. Герц применительно к физическому миру. В. Герц трактовал это понятие как совокупность внутренних образов внешних объектов, которые отражают существенные свойства объектов, включая минимум пустых, лишних отношений, хотя полностью избежать их не удаётся, так как образы создаются умом (Герц 1973, с. 83). Внутренние образы, или символы, внешних предметов, создаваемые исследователями, по Герцу, должны быть такими, чтобы «логически необходимые следствия этих представлений в свою очередь были образами естественно необходимых следствий отображённых предметов» (Там же).

Создаваемые образы не должны противоречить законам нашего мышления, а их существенные соотношения – отношениям внешних вещей; они должны отображать существенные свойства вещей, включая минимум излишних, или пустых отношений, т.е. быть более простыми. Как полагает В. Герц, полностью избежать пустых отношений невозможно, так как образы создаются нашим умом и в значительной степени определяются свойствами способа отображения.

Современные авторы картину мира определяют как «глобальный образ мира, лежащий в основе мировоззрения человека, то есть выражающий существенные свойства мира в понимании человека в результате его духовной и познавательной деятельности» (Постовалова 1988, с. 21).

При характеристике картины мира необходимо различать три важных взаимосвязанных, но не тождественных явления: 1) реалью, именуемую термином «картина мира»; 2) понятие «картина мира», воплощающее теоретическое осмысление этой реалии; 3) термин «картина мира».

Картина мира представляет собой центральное понятие концепции человека, выражает специфику его существования. Понятие картины мира относится к числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человеческого бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире. Картина мира есть целостный образ мира, который является результатом всей активности человека. Она возникает у человека в ходе всех его контактов и взаимодействий с внешним миром. Это могут быть и бытовые контакты с миром, и предметно-практическая активность человека.

Так как в формировании картины мира принимают участие все стороны психической деятельности человека, начиная с ощущений, восприятий, представлений и заканчивая мышлением человека, то очень сложно говорить о каком-либо одном процессе, связанном с формированием картины мира у человека. Человек созерцает мир, осмысливает его, ощущает, познаёт, отражает. В результате этих процессов у человека возникает образ мира, или мировидение.

Что касается отражения картины мира в языке, то введение понятия «картины мира» в антропологическую лингвистику позволяет различать два вида влияния человека на язык – влияние психофизиологических и другого рода особенностей человека на конститутивные свойства языка и влияние на язык различных картин мира – религиозно-мифологической, философской, научной, художественной. Язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с картиной мира. Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубоких слоёв картины мира у человека. Во-вторых, сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые через посредство специальной лексики входят в язык, привнося в него черты человека, его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт.

Каждая из картин мира, которая в качестве отображаемого фрагмента мира представляет язык как особый феномен, задаёт своё видение языка и по-своему определяет принцип действия языка. Изучение и сопоставление различных видений языка через призмы разных картин мира может предложить лингвистике новые пути для проникновения в природу языка и его познание.

Языковая картина мира – это отражённый средствами языка образ сознания-реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком. Языковую картину мира принято отграничивать от концептуальной, или когнитивной модели мира, которая является основой языкового воплощения, словесной концептуализации совокупности знаний человека о мире (Манакин 2004, с. 46).

Однако в своей работе мы будем придерживаться определения, которое даёт в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «Языковая картина мира – отражённые в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности» (Азимов, Щукин 2009, с. 362).

Вопрос концептуализации мира языком при помощи слов очень важен. В своё время Р. Ладо, один из основоположников контрастивной лингвистики, заметил: «Существует иллюзия, свойственная порой даже образованным людям, будто значения одинаковы во всех языках и языки различаются только формой выражения этих значений. По сути же, значения, в которых классифицируется наш опыт, культурно детерминированы, так что они существенно варьируются от культуры к культуре» (Ладо 1989, с. 34–35). Варьируются не только значения, но и состав лексикона. Специфика этого варьирования составляет существенную часть специфики языковых картин мира.

По мнению А.Н. Леонтьева, включённость живых организмов, системы процессов их органов, их мозга в предметный, предметно-дискретный мир приводит к тому, что система этих процессов наделяется содержанием, отличным от их собственно-го содержания, содержанием, принадлежащим самому предметному миру (Леонтьев 1983, с. 251).

Как уже было отмечено выше, восприятие окружающего мира отчасти зависит от культурно-национальных особенностей носителей конкретного языка. Поэтому с точки зрения этнологии, лингвокультурологии и других смежных областей наиболее интересным является установление причин расхождений в языковых картинах мира, а эти расхождения действительно существуют. Решение такого вопроса – это выход за пределы лингвистики и

углубление в тайны познания мира другими народами. Существует огромное множество причин таких расхождений, но только некоторые из них представляются видимыми, а поэтому – основными. Можно выделить три главнейших фактора или причины языковых различий: природа, культура, познание. Рассмотрим эти факторы.

Первый фактор – природа. Природа – это прежде всего внешние условия жизни людей, которые по-разному отражены в языках. Человек даёт названия тем животным, местностям, растениям, которые ему известны, тому состоянию природы, которое он ощущает. Природные условия диктуют языковому сознанию человека особенности восприятия, даже таких явлений, каким является восприятие цвета. Обозначение разновидностей цвета часто мотивируется семантическими признаками зрительного восприятия предметов окружающей природы. С тем или иным цветом ассоциируется конкретный природный объект. В разных языковых культурах закреплены собственные ассоциации, связанные с цветовыми обозначениями, которые совпадают в чём-то, но в чём-то отличаются друг от друга (Апресян 1995, с. 351).

Именно природа, в которой человек существует, изначально формирует в языке его мир ассоциативных представлений, которые в языке отражаются метафорическими переносами значений, сравнениями, коннотациями.

Второй фактор – культура. Результаты материальной и духовной деятельности, социально-исторические, эстетические, моральные и другие нормы и ценности, которые отличают разные поколения и социальные общности, воплощаются в различных концептуальных и языковых представлениях о мире. Также языковые различия могут обуславливаться национальными обрядами, обычаями, ритуалами, фольклорно-мифологическими представлениями, символикой. Культурные модели, концептуализированные в определённых наименованиях, распространяются по миру и становятся известны даже тем, кто не знаком с культурой того или иного народа.

Что касается третьего фактора – познания, то следует сказать, что рациональные, чувственные и духовные способы мировосприятия отличают каждого человека. Способы осознания мира не идентичны для разных людей и разных народов. Об этом говорят различия результатов познавательной деятельности, которые находят своё выражение в специфике языковых представлений и особенностях языкового сознания разных народов. Важным показателем влияния познания на языковые различия является то, что В. Гумбольдт назвал «различными способами видения предметов».

В середине XX века лингвист и философ Л. Витгенштейн писал: «Конечно, существуют те или иные способы видения, существуют и случаи, когда тот, кто видит образец так, как правило, и применяет его таким образом, а тот, кто видит его иначе, и обращается с ним по-иному» (Витгенштейн 1998, с. 122). Наиболее ярко способ видения предметов проявляется в специфике мотивации и во внутренней форме наименований.

Исследуя когнитивные основания языковой номинации, Е.С. Кубрякова справедливо говорит о языковой картине мира как о структуре знаний о мире, тем самым дополнительно подчёркивая когнитивный характер этой ментальной сущности. «Когнитивно ориентированное исследование деривационных процессов позволяет уточнить не только специфику “картирования” мира в отдельно взятом языке, но и – при должном обобщении таких данных в типологическом плане – способствовать выведению некоторых общих положений о понимании человеком главных бытийных категорий, особенностей мироздания, закономерностей устройства мира, как в физическом аспекте человеческого бытия, так и в его социальной организации и во всей свойственной человеку системе его ценностей и нравственных, морально-этических оценок» (Кубрякова 2001, с. 336–337).

Вера есть феномен духовной жизни человека и в то же время феномен культуры. Концепт ВЕРА – центральный концепт христианского дискурса, определяющий не только чисто догматические особенности той или иной христианской конфессии, а лингвокультуру в целом. В соответствии с разными цивилизационными взглядами на мир, общество и личность концепт ВЕРА наполняется различной семантикой.

Вера играет важную роль в жизни каждого человека, как верующего, так и неверующего. На наш взгляд, человека без веры не существует. Если кто-то верит в добро, справедливость, любовь, но не соотносит эти постулаты с Богом в христианском понимании, а считает их некими аксиологическими категориями, не зная об этом, он всё-таки верит в Бога, так как Всевышний является воплощением вышеперечисленных свойств или качеств.

Вера – это один из центральных концептов в картине мира любого человека, вне зависимости от того, идёт ли речь о вере как об «убеждённости, уверенности в чём-л., ком-л.» (то есть о вере на рациональном уровне) или о вере в Бога. «Ложная или истинная, она заключает в себе весь мир помыслов и чувств человеческих» (Хомяков 1994, с. 211).

В связи с вышесказанным исследование концепта ВЕРА гармонично вписывается в современную научную парадигму, в

которой внимание специалистов вновь обращается именно к тем проблемам, попытки решения которых собственно и позволяют считать языковедение гуманитарной дисциплиной, т.е. наукой о человеке. Обострившийся в последние годы интерес к проблемам ментальности, национального характера, национальных духовных ценностей (вызванный во многом изменениями общественно-политического характера) вполне закономерно находит своё отражение в лингвистике.

По мнению Э. Бенвениста, понятие ВЕРА прежде всего отождествлялось с ритуальными действиями, основным из которых являлось жертвоприношение (куски жертвенного мяса или жертвенные животные обычно подвешивались на деревьях). Жизнь и учение друидов тесно связывались с лесом: они верили в таинственную жизнь деревьев, обожествляли омелу (дерево, которое произрастает на ветвях других деревьев и не имеет корней в земле) и испытывали кандидатов в свою касту одиночеством в лесу (Бенвенист 1974, с. 134). Учитывая данные кельтской и германской мифологии об исключительной роли Мирового Дерева в пространственном членении мира, можно с большой долей уверенности предположить, что первообразом концепта ВЕРА является космологический образ дерева, соединявший земной мир с богами. Подтверждением этого тезиса являются следующие примеры, приводимые М.М. Маковским:

«а) лат. *credere* “верить” с ирл. *ceirt* “яблоневое дерево; сад” (< “дерево”), кимр. (кимрский язык. – С.Э.) *perth* “живая изгородь”; ср. лат. *quercus* “дуб”, лат. *queror* “жалуюсь, прошу”. Ср. также: лат. *sarculus* “ветка” (≈ “ветка, которую поднимали при клятве”), гр. (греческий. – С.Э.) *έρκος* “огороженное место”, но *όρκος* “клятва” (ср. лат. *sarcio* “связываю”). Интересно, кроме того, сопоставить лат. *arbor* “дерево”, но кельт. (*p*)*arei* “вера” (ср. ирл. *iress* < **piress* “вера”), *am-aires* “неверие”;

б) динд. (древнеиндийский. – С.Э.) *dru-* “древесина”, хет. (хеттский. – С.Э.) *taru-* “дерево”, но дпрус. (древнепрусский. – С.Э.) *druwit* “верить”, *druwi* “вера”;

в) н. (немецкий. – С.Э.) *glauben* “верить, полагать” (*ge-lauben*), но рус. *лоб* (букв. “нечто изогнутое, выгнутое”), дирл. (древнеирландский. – С.Э.) *luib* “трава, растение, куст”, гот. *laufs* “лист”, н. *Laub* “листва”, рус. *луб*, *ловить*, а. (английский. – С.Э.) *lift* “поднимать”, да. (древнеанглийский. – С.Э.) *lof* “рука”, гр. *λαμβάνειν* “схватить”, лит. *labas* “хороший”; с другой стороны, ср. гот. *lubains* “надежда”, да. *lufu* “любовь”, н. *Lob* “хвала” (ср. рус. *слово*, *слава*, лит. *šlovė* “честь, хвала”, динд. *gravas* “хвала, слава, почёт”, ав. (авестийский. – С.Э.) *šravah-* “слово, учение, изречение”)...

г) рус. *вера, верить*, но гр. *ἀείρω* “связывать; подымать в верх”, алб. *vjer* “подвешиваю”, латыш. *sovare* “ветка для связывания”; ср. **uer-* “высокое место; высокий”; ср. **uer-* 1) “оберегать, спасать”; 2) “торжественно говорить”; 3) “разрезать”; 4) “беречь, охранять” – все эти значения связаны с религиозным ритуалом» (Маковский 1989, с. 47–48)

Основой концепта ВЕРА, по мнению Ю.С. Степанова, является круговорот общения двух (по крайней мере) субъектов, что составляет внутреннюю форму концепта ВЕРА.

Итак, анализируя модель концепта ВЕРА можно прийти к выводу, что она отражает процесс упрашивания Бога, который представляет собой подобие раскачивания маятника со всё большей амплитудой, в результате чего просящий обязуется сделать для Бога нечто, а Бог в свою очередь «внушает доверие» просящему, и у просящего возникает ВЕРА в то, что просимое будет исполнено.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М., 2007.

Апресян Ю.Д. Избранные труды. – Т. 2: Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995.

Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988.

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999.

Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова. – М., 1974.

Брутян Г.А. Язык и картина мира // Филологические науки. – 1973. – № 1.

Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999.

Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1997.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: Концепции речеповеденческих тактик. – М., 1999.

Витгенштейн Л. Лекции о религиозной вере / Предисл. к публ. З. А. Сокулер // Вопросы философии. – 1998. – № 5.

Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1.

Гак В.Г. Лексическое значение слова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е репринтное изд. «Лингвистического энциклопедического словаря» 1990 г. – М., 1998.

Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи // Жизнь науки: Антология вступлений к классическому естествознанию. – М., 1973.

Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991.

Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в среде словообразования // Известия РАН. Серия литературы и языка. – М., 2002. – Т. 61. – № 1.

Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.

Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1989. – Вып. XXV: Контрастивная лингвистика.

Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983.

Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 1.

Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений: Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике: Учебное пособие. – М., 1989.

Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – Киев, 2004.

Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988.

Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – М., 2008.

Хомяков Л. Соч.: В 2 т. – М., 1994. – Т. 1: Работы по философии. – Т. 2: Работы по богословию.

Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия). – М., 1994.

Караджев Багаудин Ибрагимович
(Россия, Москва; к.ф.н., старший преподаватель
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
baga10@mail.ru

Речевая интенция утешения (на материале русских пословиц)

Описание дискурса с конкретным интенциональным значением является одной из задач, которые на современном этапе развития лингвистики актуальны с позиции теории речевых актов, прагмалингвистики, теории дискурса / текста, теории коммуникации. В прагмалингвистических исследованиях речевые интенции, мотивирующие те или иные речевые акты (РА) говорящего, классифицированы по их типам и классам. Сложилось целое направление, изучающее интенциональные значения, отражающиеся в речи и общении.

Любой дискурс мотивируется речевой интенцией – намерением свершить действие с помощью такого инструмента, как язык / речь. Интенция – желание, которое сформировалось на основе определённых целей и мотивов говорящего и для реализации которого носитель коммуникативного намерения предпринимает определённые шаги, используя оптимальные языковые средства.

Приступая к анализу интенции *утешения*, реализуемой пословицами, ставим перед собой задачу выявить характерные особенности мотивационно-целевой сферы использования паремий в речи и общении русской языковой личности. Раскрывая структуру языковой личности, Ю.Н. Караулов подчёркивает, что она формируется только в соприкосновении с базовыми ценностными понятиями и представлениями. К их числу относятся «генерализованные высказывания, дефиниции, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает, “присваивает” именно те, что соответствуют устойчивым связям между

понятиями в её тезаурусе и выражают тем самым “вечные”, незбылемые для неё истины, в значительной степени отражающие, а значит и определяющие её жизненное кредо, её жизненную доминанту» (Караулов 2004, с. 52–53).

Что такое утешение, интуитивно достаточно хорошо известно – это социальная интеракция, призванная «успокоить чем-н. радостным, облегчить кому-н. горе, страдание» (Ожегов, Шведова 2000, с. 842).

Каким образом можно утешить человека, попавшего в беду? Русские люди обычно стараются внушить пострадавшему, что беда не так велика, показывают ему истинные размеры несчастья, причём иногда даже с тенденцией к преуменьшению.

Потеря, беда, горе, неудача настигают любого человека. Его близкие не остаются безучастными. Они, конечно, помогают делами, но горящий человек нуждается и в словесном утешении. В подавляющем большинстве случаев в такую интеракцию лаконично включаются и пословицы, образно показывающие выход из кризисной ситуации: *Люди тонут и за соломинку хватаются; От всякой печали Бог избавляет; Золото огнём искушается, а человек – напастями; Во всяком хude не без добра; Всё на свете к лучшему; Горе да беда – с кем не была?; Все беды, что бесы, в воду – и пузыри вверх; Махни рукой, да ступай домой; Не тужи, что мочальны гужи, ременные, да и те рвутся; Не вешай головушки на праву (или: на леву) сторонушку; Не плачься, Бог лучше полюбит; Не тужи по бабе: Бог девку даст (утешение вдовцу); Горе горюй, а руками воюй; В беде не унывай, на Бога уповай! Вот горе, что горевать не по чем; Всё в щепы да в дрова: не тужи, голова!* и мн. др. Всякий взрослый человек неоднократно принимал участие в подобных интеракциях либо в роли утешаемого, либо в роли утешающего.

Дискурс утешения призван сгладить боль разочарования, неудачи. Значительную роль в ситуации утешения играют субъективные факторы, личностные качества адресанта и адресата. Адресант такого речевого произведения своими речевыми действиями пытается снять эмоциональное напряжение с адресата, не позволяя ему пережить душевное страдание во всей полноте. Например, употребление в общении пословицы *Носи платье – не сметывай, терпи горе – не сказывай* с интенцией утешения в виде призыва к смирению перед обстоятельствами:

– *Свою жизнь он [муж] на полвека раньше меня прожил, а меня к нему идти тоже жизнь заставила.*

– *Ну, раз вышла, носи платье – не сметывай, терпи горе – не сказывай* (М. Голубкова. Два века в полвека). (Общение

протекает в дружеской тональности, в ты-форме, по статусно-ролевым характеристикам коммуниканты находятся в координатах «свой» и «равные».)

Важным условием для совершения РА утешения является то обстоятельство, что один из коммуникантов находится в критической ситуации, которую он сам оценивает негативно и которая вызывает у него неприятное чувство.

Необходимо подчеркнуть, что русские спокойно изливают душу близкому человеку, жалуются, это и является своеобразной основой, в ответ на жалобу вызывающей к жизни РА утешения, это характерная особенность русской языковой личности (ср.: жаловаться не характерно, например, для американцев). Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин отмечают, что «для русской коммуникативной культуры характерна искренность и открытость; соборность, коллективность бытия русского человека предполагает, что все должны все друг о друге знать, не должно быть особых секретов от окружающих. Отсюда – стремление и привычка не скрывать своих чувств, своего настроения» (Прохоров, Стернин, 2006, с. 154).

Цель дискурса утешения, как отмечает А.О. Ханский, «состоит в трансформации неприятного чувства в более приятное» (Ханский 2002, с. 29). Конкретизируя цель дискурса утешения, можно сказать, что она заключается в преодолении острого эмоционального кризиса адресата и восстановлении эмоционального состояния, которое было до наступления кризисной ситуации.

Это достигается тем, что критическая ситуация переинтерпретируется, в нашем случае, с помощью пословиц таким образом, что она больше не переживается как негативная, и, соответственно, не вызывает неприятного чувства. То есть, речь идёт о переоценке проблемной ситуации, например, с позиции более высоких систем ценностей народного опыта, в контексте которого критическая ситуация оказывается незначительной или даже рассматривается как позитивная в долгосрочной перспективе (*Не горюй по вечерошнему: жди заутрешнего; В беде не унывай, на Бога уповай* эти пословицы употребляются в речи как утешение тому, кто испытывает трудности, находится в состоянии тревоги, беспокойства, прогнозируя, что всё обойдётся, образуется).

Для достижения стратегической цели в дискурсе утешения (добиться изменения состояния адресата к лучшему) стандартно используются такие коммуникативные тактики, как:

1) выражение сочувствия (эмпатия). Утешающий выражает свою солидарность с утешаемым, заверяет, что в полной мере понимает и разделяет его чувства;

2) призыв отказаться от отрицательного настроения, взять себя в руки;

3) уверение адресата в том, что неприятная ситуация сложилась не по его вине;

4) уверение в благополучном исходе ситуации;

5) заверение в том, что неприятные ситуации – неизбежные жизненные трудности;

6) уверение адресата в незначительности происходящего;

7) уверение адресата в неизбежности неприятных последствий его действий, за которые он не несёт ответственности;

8) уверения адресата в бессмысленности расстраиваться по поводу ситуации, которая находится вне его контроля.

Указанные тактические ходы, как правило, реализуются комбинацией различных высказываний: они включают и перечисленные единицы речевого этикета, и другие высказывания, такие, как эмоционально окрашенным обращением передающее хорошее отношение к адресату и повышающее его самооценку, совет, как надо исправить ситуацию, обещание помочь, предложение плана действий по исправлению ситуации. Комбинация различных единиц, выражающих интенцию утешения в рамках одной реплики, усиливает эмоциональное воздействие на адресата.

Также для достижения цели дискурса утешения адресант (утешающий) должен правильно оценить ситуацию. Это позволит использовать большее количество тактик речевого поведения утешающего. При этом общая оценка ситуации разбивается на 2 оценки:

1) оценка положения дел к моменту совершения РА-утешения (собственно оценка ситуации);

2) оценка дальнейшего развития ситуации (оценка перспективы).

Интерпретация критической ситуации при помощи пословицы-утешения предполагает положительную оценку ситуации адресантом в отличие от её отрицательной оценки адресатом. Пословицы-утешения, вместившие в себя богатый опыт народа и широту взглядов, позволяют адресанту РА утешения по-другому взглянуть и на ситуацию, и на своего адресата (утешаемого), понять интересы адресата, возможно, лучше его самого. Проиллюстрируем сказанное на примере пословицы *Колотись, бейся, а всё надейся*, которая, утешая, советует не терять надежду, не сомневаться в положительном для адресата исходе начатого дела, не отчаиваться в трудные минуты жизни:

– *Вода-то в здешних озёрах солёная. В них, бают, даже рыбы нету.*

– *А если не найдём воды?* – боязливо спросила Ксения, заглядывая ему [Арсению] в глаза.

– *Знаешь: колотись да бейся, а всё же надейся!* *А так на некормленной да непоеной лошади недалече уедешь* (В. Канин. На тропе Батыевой). (Общение протекает в дружеской тональности, в ты-форме, по статусно-ролевым характеристикам коммуниканты находятся в координатах «свой» и «равные».)

Для эффективного использования в коммуникации пословиц-утешений адресант такого РА должен обладать:

- а) достаточной информацией и об адресате и о ситуации;
- б) необходимым авторитетом, чтобы другой взгляд на ситуацию и её противоположная оценка были адекватно восприняты адресатом.

При совершении РА-утешения в намерении адресанта коммуникативного акта запланировано ожидание конкретной реакции адресата. Ожидаемая от адресата реакция – модифицирование эмоционального состояния / настроения в положительную сторону – является прагматическим компонентом интенции утешения, перлокутивным эффектом РА утешения.

Когда прошлое невозможно переинтерпретировать приемлемым для утешаемого образом, а моральная поддержка «здесь» и «сейчас» недостаточно эффективна, пословицы-утешения как нельзя лучше предоставляют возможность предпринять попытку нарисовать утешаемому образ «светлого будущего», в котором причины расстройств либо утратят смысл, либо утратят свою остроту, либо даже окажутся положительным фактором: *Переложжи печаль на радость; Отвяжись, худая жизнь, привяжись, хорошая!* и др. Будущее можно представить светлым, если в нём могут быть реализованы определённые цели индивида. Такое будущее может представляться реальным, а значит и убедительным, если для него есть определённые предпосылки в настоящем. Например, пословица *Терпи, казак, атаманом будешь* употребляется в коммуникации (часто шуточно), чтобы подбодрить того (чаще младшего), кто жалуется на трудности, тяжёлое положение, боль и т.п. В коммуникативном намерении адресанта, использующего данную пословицу для совершения РА утешения, совмещены интенции утешения и совета – терпеливо переноси трудности и добьёшься в жизни многого, займёшь высокое положение:

Войско, отступив, облегло весь город и от нечего делать занялось опустошением окрестностей, выжигая окружные деревни... Но скоро запорожцы начали понемногу скучать бездействием и продолжительною трезвостью, не сопряжённую ни с каким

делом... Молодым, и особенно сынам Тараса Бульбы, не нравилась такая жизнь. Андрей заметно скучал.

– *Неразумная голова, – говорил ему Тарас. – Терпи, казак, – атаман будешь! Не тот ещё добрый воин, кто не потерял духа в важном деле, а тот добрый воин, кто и на безделье не соскучит, кто всё вытерпит, и хоть ты ему что хочь, а он всё-таки поставит на своём* (Н.В. Гоголь. Тарас Бульба). (Общение протекает в дружеской тональности, в ты-форме, по статусно-ролевым характеристикам коммуниканты находятся в координатах «свой» и «старший – младший».)

Пословица *Завей горе верёвочкой* употребляется в общении как утешение тогда, когда намеренно не хотят обращать внимания на неприятности, неурядицы и т.п.

– *Это, знаете, из зависти, – объясняла матушка, – отец Акимова подарил батюшке на ряску, а ему – иши...*

– *Удивляюсь я только тому, – обратился отец Андрей к Молину, – как это наши мальчишки не устроят ему сюрприза за единицы. Пустил бы кто-нибудь камешком из-за угла, – прелюбопытное дело!...*

– *Евгения, дверь запри! Ишь напустила чаду, кобыла!*

Евгения стремительно захлопнула дверь. Отец Андрей тихонько засмеялся.

– *Чего там? – сказал Молин.*

– *Всё же неловко, – ученик, и всё такое.*

– *Чудак, да ведь я нарочно, – зашептал отец Андрей, – пусть слышит. Скажет товарищам, – найдётся шалун поотчаяннее, да и запустит.*

Отец Андрей снова захохотал и налил по четвёртой рюмке. Молин сочувственно захихикал и показал пожелтелые от табака зубы. Он проглотил водку и крикнул:

– *Эх, завей горе верёвочкой!* (Ф. Сологуб. Тяжёлые сны). (В приведённом примере речевое поведение утешающего динамично, он активно реагирует на поведение утешаемого, которое тоже можно охарактеризовать как активное. Утешаемый в силу своего внутреннего состояния не может адекватно оценить ситуацию, поэтому было возможно использование пословицы *завей горе верёвочкой* с целью намеренно перевести фокус внимания утешаемого с отрицательно оцениваемой ситуации на незначительность обстоятельств. Общение протекает в дружеской тональности, в ты-форме, по статусно-ролевым характеристикам коммуниканты находятся в координатах «свой» и «равные».)

Как видим, пословицы являются эффективным средством речевого воздействия на собеседника, испытывающего эмоциональный

стресс. Более уместной и более эффективной пословица будет в том случае, если она исходит из уст человека, умудрённого жизненным опытом, искренно сочувствующего адресату.

Литература

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2004.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2000.

Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2006.

Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М., 2007.

Ханский А.О. Коммуникативные стратегии вербального утешения: Дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2002.

Воробьёв Владимир Васильевич

*(Россия, Москва; д.ф.н., проф. Российского
университета дружбы народов)*

ryss_yur_rudn@mail.ru

Василюк Игорь Петрович

*(Россия, Москва; доц. Российского
университета дружбы народов)*

ipvkod@mail.ru

Лингвокультурология для обучения русскому языку как иностранному

Предмет сообщения – не абстрактная теория, а методологические принципы научной и учебной деятельности Лаборатории лингвокультурологии и профессионального общения Российского университета дружбы народов и кафедры русского языка юридического факультета. Речь пойдёт о нынешних проблемах лингвокультурологии и некоторых путях их решения.

Сегодня лингвокультурология находится на стадии поиска и уточнения своего предмета и методов. Однако при всех разногласиях и спорах о ней как о науке и как об учебной дисциплине сделан большой шаг вперед. И та положительная динамика в изучении феноменов *языка-культуры-личности*, которую мы сегодня наблюдаем, тот обширный накопленный научный опыт, который зафиксирован в самых серьёзных фундаментальных исследованиях, в десятках защищённых докторских, почти в сотне кандидатских диссертаций, обусловили перевод лингвокультурологии как многоуровневой системы в другой ранг, научно-методический, что находит закономерное и адекватное отражение в терминологии.

Сейчас, как кажется, уместно и совершенно естественно называть лингвокультурологию наукой. Она обрела самостоятельность, набрала научный вес и стала привычной учебной дисциплиной в ряде ведущих российских вузов. Произошло это не случайно, ибо отечественной лингвистике предназначено быть

своеобразным культурологическим форпостом. К этому есть все предпосылки и прежде всего духовно-интеллектуальные – в виде огромного потенциала русского языка и национальной культуры, а главное – педагогов, исследователей, радеющих за чистоту родного языка и берегающих нашу духовность.

О лингвокультурологии в настоящее время говорят, пишут много и хорошо, появились различные научные школы с их «фондаторами», в науковедческом отношении лингвокультурология подтвердила свою самостоятельность.

Лингвокультурология, сделавшая своей центральной задачей уход от одностороннего детерминизма в трактовке проблемы «язык-культура-личность», призвана рассматривать все три феномена в их неразрывном единстве. Задача эта оказывается достаточно сложной, поскольку и язык, и культура, и личность – чрезвычайно сложны по своей природе. Невыясненность многих базовых вопросов соотношения языка-культуры-личности приводит к тому, что большая часть необходимого знания существует в виде вопросов.

Для того чтобы выявить специфику лингвокультурологического подхода, в нашем случае для обучения русскому языку как иностранному, необходимо рассмотреть то, как проблематика взаимосвязи языка-культуры-личности трактуется в смежных с лингвокультурологией областях. Заметим, что эти направления – в частности, например, *когнитивная лингвистика*, *этнолингвистика*, *лингвострановедение*, и др. – являются в определённом смысле предшественниками лингвокультурологии.

По своему предмету *когнитивная лингвистика* – междисциплинарное направление, ставящее целью исследование ментальных процессов при усвоении и использовании как языка, так и знаний. С лингвокультурологией когнитивную лингвистику сближает задача выявления возможностей разной (в зависимости от языка) категоризации определённых концептуально заданных ситуаций.

Проблема взаимоотношения языка и культуры становится центральной проблемой и в этнолингвистических исследованиях, которые осуществляются на основе методов контрастивной лингвистики, доказывающих определяющую роль языка в формировании культуры, в инвентаре и содержании категорий логики и грамматики, в особенностях восприятия окружающего мира и человеческого поведения.

Сегодняшнее состояние методики преподавания русского языка как иностранного характеризуется поиском новых и самым последним утверждений имеющихся подходов, которые призваны

наиболее полно отвечать потребностям как реформируемого российского общества, так и системы вузовского обучения иностранных студентов в России.

Современные достижения различных филологических дисциплин позволяют ставить вопрос о принципиально новом подходе к преподаванию иностранного языка: лингвокультурологический или культурологический. Культурологический подход к преподаванию русского языка как иностранного оказался в центре внимания IX (Братислава, 1999), X (Санкт-Петербург, 2003), XI (Варна, 2007) Конгрессов МАПРЯЛ, наметившим основную направленность преподавания русского языка как иностранного в XXI веке. Это также было подтверждено и на XII Конгрессе МАПРЯЛ в Шанхае.

Как известно, Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному ставят задачу, чтобы иностранцы, приезжающие в Россию для получения высшего образования, в овладении русским языком достигали уровня, достаточного для общения не только в учебной и профессиональной сфере, не ограничиваясь при изучении языка узкими рамками своей специальности. От них требуется владение не искусственной и упрощённой, а настоящей, живой русской речью.

Иностранные студенты, изучающие русский язык, обычно стремятся овладеть ещё одним способом участия в коммуникации. При этом, усваивая русский язык, иностранный студент одновременно проникает в новую для него национальную, русскую культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком. В частности, иностранный студент, осваивая русский язык, получает реальную и высокоэффективную возможность приобщиться к русской национальной культуре, узнать прошлое и настоящее российского государства, постичь и что-то понять в образе жизни русского народа, т.е. русский язык выступает в качестве средства приобщения иностранца к неродной для него культуре.

Поэтому при преподавании русского языка как иностранного необходимо **постоянно помнить**: изучаемый язык сам по себе, автоматически не «отдаёт» хранимую им информацию, и соответственно необходимы специальные, целенаправленные усилия как подготовленного преподавателя, так и правильно сориентированного студента. Что касается преподавателей-русистов, то они, безусловно, лишь тогда могут считать себя получившими профессиональное образование, когда всесторонне изучена культуроносная и культуроприобщающая функция русского языка, выступающая в качестве иностранного, и когда практически освоена

методика реализации данной функции в учебном процессе. Лишь при выполнении этих условий, как справедливо отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «русский язык сыграет, и сыграет великолепно, свою роль передатчика национальной культуры русского народа» (Верещагин, Костомаров 1990, с. 5).

Учёт существования и взаимодействия национальных культур в процессе обучения иностранному языку является определяющей характеристикой современного этапа развития научного направления «русский язык как иностранный». Сегодня на смену формирования у обучающихся навыков и умений, необходимых преимущественно для учебной коммуникации, приходит задача подготовки к реальному общению с представителями русской культуры в бытовой и профессиональной сфере. Соответственно целью обучения РКИ становится формирование таких качеств *вторичной языковой личности*, которые могут обеспечить эффективное общение. В результате *вторичная* (на основе освоения иностранного языка) *языковая личность* определяется как совокупность способностей иностранного студента к общению на неродном (русском) языке на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями другой (русской) культуры. Это предполагает не столько безупречно правильное построение речи в соответствии с языковыми нормами русского языка, сколько умение **достичь взаимопонимания** – это цель и результат успешного общения. Для иностранного студента система значений в русском языке принципиально отлична от его носителя, что затрудняет общение, в ходе которого происходит не передача значения, а его создание. Для успешного общения создаваемое значение должно быть общим для всех участников процесса.

Создание общего значения – нелёгкая задача, ибо изначально участники, принадлежащие к разным культурам, обладают различными значениями одних и тех же слов, грамматических конструкций и законченных речевых актов.

Зависимость методической науки, в частности, методики преподавания РКИ от доминирующих направлений развития лингвистики очевидна. Например, в настоящий момент исследования культурного компонента лингвистического значения проходят широким фронтом.

С проблемами культурных расхождений при использовании одного и того же языка (русского) мы столкнулись не так давно, в отличие, например, от западного общества. Мобильность, миграция рабочей силы, иностранные студенты из ближнего и дальнего зарубежья ставят перед нами, русистами, учёными, теоретиками и

практиками насущную проблему использования культурных различий и выработки соответствующих методологий обращения с этими различиями. Для рассмотрения вопроса о включении культурного компонента в процесс обучения РКИ необходимо определить:

- понятие русской культуры, её содержание;
- связь культуры с русским языком и речевой деятельностью;
- природу культурного компонента;
- методические аспекты включения культурного компонента значения в образовательный процесс на занятиях по русскому языку как иностранному.

При решении этих проблем мы исходим из того, что:

Во-первых, **язык** – не система реляционных отношений между языковыми единицами (Ф. де Соссюр), а система значений – как собственно языковых, так и предметных, существующих в виде идеальных образов.

Культура – система идеальных феноменов, использующихся в процессе социальной деятельности людей как функция. Существует, по крайней мере, три уровня культурно детерминированных явлений действительности: а) характеристики отдельных психических процессов или операций; б) социально-культурные нормы, связанные с особенностями сознания человека, принадлежащих к данному социуму; в) способы деятельности, определяемые особенностями личности, имеющими культурный генезис.

Применительно к овладению русским языком как иностран- ным понятие **культуры** включает:

- информацию о социальной среде, образе жизни русского народа;
- информацию о культурных стереотипах русского народа;
- информацию о содержании социальной памяти;
- этнопсихологическую характеристику русского народа;
- русскую духовную культуру;

Личность – результат самоопределения субъекта в реальном мире, продукт и процесс интериоризации «единого и единственного» мира в его соотношении с мотивами, волей, переживаниями, знаниями, деятельностью субъекта.

Во-вторых, **предмет** лингвокультурологии – роль и место культуры и языка в становлении и функционировании личности, взаимопереходы и взаимовлияния между личностью как процес- сом и результатом самоопределения человека в мире, культурой как социальной деятельностью человека, языком как средством и орудием диалога личности с предметным миром культуры, соци- альным опытом человечества и отдельной социальной группы.

В-третьих, центральное понятие лингвокультурологии – образ мира как отображение в психике человека предметного мира, опосредованного предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами. Для каждой отдельной личности образ мира конструируется не просто значениями, а личностно-смысловыми образованиями, детерминированными индивидуальным опытом, эмоциями, мотивами. В основе мировидения каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов схем. Сознание и личность человека всегда этнически обусловлены.

В-четвёртых, при обучении русскому языку как иностранному должна решаться задача формирования у иностранного студента нового образа мира, связанного с русским языком и соответствующей культурой, т.е. задача воздействия не только на деятельность, но и на сознание.

Как можно видеть из всего сказанного, наша мысль движется в русле этнолингвистической проблематики. Об этом же свидетельствуют и наши выводы относительно задач лингвокультурологии и существующих в настоящее время её направлений. Так, специфические задачи лингвокультурологии заключаются в получении ответов на следующие вопросы:

- 1) как культура участвует в образовании языковых единиц;
- 2) к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»;
- 3) осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим и как они влияют на речевые стратегии;
- 4) существует ли в реальности культурно-языковая компетенция носителя языка, на основании которой воплощаются в текстах и распознаются носителями языка культурные смыслы;
- 5) каковы концептосфера, культурная семантика данных языковых знаков, которая формируется на основе взаимодействия двух разных предметных областей – языка и культуры;
- 6) как систематизировать основные понятия данной науки, т.е. создать понятийный аппарат, который не только позволил бы анализировать проблему взаимодействия языка-культуры-личности в динамике, но и обеспечил бы взаимопонимание в пределах данной научной парадигмы – антропологической, или антропоцентрической.

Существующие в настоящее время направления лингвокультурологических исследований следующие:

1. Теоретическая лингвокультурология: исследование взаимодействия языка-культуры-личности, конкретной лингвокультурной ситуации.

2. Диахроническая лингвокультурология, т.е. изучение изменений лингвокультурного состояния нации за определённый период времени.

3. Сравнительная лингвокультурология, исследующая лингвокультурные проявления разных, но взаимосвязанных наций.

4. Сопоставительная лингвокультурология, исследующая, например, особенности менталитета с позиций носителя русского языка и культуры.

5. Лексикография, занимающаяся составлением лингвокультурологических словарей.

Мы же подчёркиваем особую значимость лингвокультурологических исследований для практики преподавания русского языка как иностранного.

Предметом лингвокультурологии при таком её понимании являются артефакты. Метод лингвокультурологического поля позволяет описывать систему культурных ценностей, отражаемых в языке. В частности, объектом лингвокультурологического исследования становится русская национальная личность, соединяющая в себе язык и культуру и имеющая высокую познавательную ценность в обучении. Общую стратегию своего исследования мы видим в «...динамическом развертывании принципиальной схемы соотношения таких понятий, как “человек” (“национальная личность”) – Л, “язык” – Я (и “мышление” – М), “культура (материальная и духовная)» (Воробьев 1997, с. 29).

Как показано нами выше, появление лингвокультурологии можно считать логическим развитием традиционной для языкознания проблемы соотношения языка и культуры. В то же время лингвокультурология, переживающая этап становления, не имеет на данный момент чётко определяемых онтологических характеристик. Её предмет и методы исследования оказываются различными в зависимости от решаемого круга вопросов и от подхода, избранного тем или иным лингвистом или методистом. Такая ситуация заставляет говорить о предмете, методах, проблемах и задачах лингвокультурологии как о методологической проблеме. Рассмотрим основные подходы к решению данного вопроса.

Как и всякая дисциплина, появляющаяся на стыке двух научных областей, двух предметов, она своей природой доказывает, что «напрямую» два научных предмета не соединяются. Вспомним в этой связи пример психолингвистики, в рамках которой работы психологов-психолингвистов и лингвистов-психолингвистов разнятся значительным образом. Аналогичным образом исследования в рамках лингвокультурологической проблематики осуществляются с учётом «интересов» либо культурологии, либо

лингвистики. Исследователи, занимающиеся лингвокультурологической проблематикой, должны исходить из того, что лингвокультурология соединяет не два компонента – язык и культуру, а три: язык-культуру-личность – и призвана изучать их взаимодействие.

Однако указанное естественное основание не приводит (и заметим, возможно, не должно приводить) к единообразию представлений о предмете, методах и проблемах данной научной области. Безусловно, причина здесь кроется в самом основании данной научной дисциплины: различные понимания базисных для лингвокультурологии понятий ‘языка’, ‘культуры’, ‘личности’ с необходимостью приводят к появлению «разных» лингвокультурологий.

Мы определяем лингвокультурологию по следующим параметрам:

1. Это научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой).

2. Основным объектом лингвокультурологии являются взаимосвязь и взаимодействие личности, культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности.

3. Предмет лингвокультурологии – национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях, всё, что составляет «языковую картину мира».

4. Лингвокультурология ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых новым мышлением, современной жизнью общества, на полную, объективную интерпретацию фактов и явлений и информацию о различных областях культурной жизни страны.

5. Объективная, полная и целостная интерпретация культуры народа требует от лингвокультурологии системного представления культуры народа в его языке, в их диалектическом взаимодействии и развитии, а также разработки понятийного ряда, который способствует формированию современного культурологического мышления.

Лингвисты, занимающиеся сопоставлением различающихся культур, призывают осуществлять лингвокультурологические исследования в рамках типолого-характерологического подхода. Так, Т.Н. Снитко в монографии «Предельные понятия в Западной и Восточной лингвокультурах» указывает на то, что «...лингвокультурологические исследования, если они не ограничиваются

рамками фразеологии, должны быть типологическими по сути, ибо характерологическое описание той или иной лингвокультуры невозможно без типологии» (Снитко 1999, с. 8). В этом автор видит, в частности, что лингвокультурологию отличает от этнолингвистики равный интерес как к рассматриваемым языкам, так и к рассматриваемым культурам, тогда как в этнолингвистике культура выступает некоторым фоном по отношению к языку и основное внимание фокусируется на последнем. Здесь уместно говорить о существовании *лингвокультур* как особых данностей и именно в указанном модусе предлагается описывать явления, значимые как для языков, так и для культур, и в равной мере принадлежащие обеим сферам.

Как можно видеть из приведённых выше подходов, в зависимости от круга решаемых задач лингвокультурология предстаёт содержательно различной.

Однако важно отметить, что лингвокультурология, безусловно, ставит своей центральной задачей рассмотрение языка, культуры, личности во взаимосвязи. Причём если традиционно рассмотрение этого взаимоотношения осуществлялось со смещением акцентов либо в сторону лингвистики, либо в сторону культурологии, то появление новой дисциплины должно означать использование как лингвистического, так и культурологического подходов в их единстве в рамках создаваемого нового научного предмета. Основанием для такого рассмотрения взаимоотношения языка, культуры, личности является их онтологическое единство, а представленные в настоящем докладе подходы хотя и высвечивают разные аспекты проблемы их соотношения, в то же время демонстрируют собой приближение к решению проблемы на новом качественном уровне в рамках лингвокультурологии как особой дисциплины с собственным предметом и методами исследования.

Лингвокультурология, с нашей точки зрения, призвана поставлять сведения и делать заключения о лингвокультурах как некоторых типах. Таким образом, лингвокультуры как особый тип взаимосвязи языка, культуры, личности, проявляющийся как в сфере языка, так и в сфере культуры, и составляют объект лингвокультурологии. Напомним, что в качестве отдельной лингвокультуры могут выступать как достаточно крупные образования, так и отдельные лингвокультурные области внутри некоторого лингвокультурного типа, обладающие смысловой обособленностью.

О прикладной лингвокультурологии.

Само название данной области знания, а точнее, содержащееся в ней определение «прикладная», вполне ясно говорит о

специфике этой части лингвокультурологии, о её особой направленности, отличающей данный блок знания от других составляющих рассматриваемой науки – в частности, от *лингвокультурологии теоретической* и *лингвокультурологии сопоставительной*. Обратившись к любому толковому словарю, мы увидим, что **прикладное** – значит имеющее практическое значение, то, что может найти применение в какой-либо сфере деятельности; в нашем случае в практике обучения русскому языку как иностранному. Очевидность и простота такого определения неизбежно имеет своим продолжением (чаще всего интуитивно) убеждение, что столь же проста и незамысловата процедура этого самого «приложения» знания. И потому (еще один неизбежный, казалось бы, вывод) эта прикладная область лингвокультурологического знания, тождественная его простому функциональному использованию, не требует каких-либо специальных научных усилий; главное для развития лингвокультурологии – эффективная работа по созданию концепций, развитию теорий, а их применение – «дело техники».

На первый взгляд, логика, лежащая в основе таких рассуждений, не вызывает возражений. Однако правильный ход размышлений при переходе к прозе жизни, в том числе и жизни науки **лингвокультурологии**, оказывается не столь безусловным: и развитие лингвокультурологического знания не шло в предполагаемой, логически «чистой» последовательности (теоретическое, потом – прикладное), и не столь однозначными оказываются ответы на, казалось бы, самые простые вопросы – куда и зачем «приложить», как это сделать и, наконец, что же из имеющегося обширного и многоликого лингвокультурологического знания можно / должно выбирать для использования в практике обучения русскому языку как иностранному.

Литература

- Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. – М., 1990.
Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы. – М., 1997.
Снитко Т.Н. Предельные понятия в Западной и Восточной лингвокультурах. – Пятигорск, 1999.

Громова Людмила Георгиевна
(Россия, Тверь; к.п.н., доц. Тверского
государственного университета)
grludmila@yandex.ru

Особенности формирования межкультурной компетенции студентов-переводчиков при обучении письменному переводу

Перевод как особая интеллектуальная деятельность требует от переводчика отличного знания родного и иностранного языков, культуры, включая понимание и знание современных реалий жизни и культурных различий с точки зрения взаимодействия культур. Современный уровень развития теории предполагает рассматривать перевод с коммуникативных позиций, т.е. перевод как продукт работы переводчика, предпринимаемый с целью сообщения какой-либо информации с учётом коммуникативной ситуации, коммуникативных намерений отправителя, потребностей потенциального получателя, а также и каналов передачи (Пчельникова 2006). В преподавании перевода целесообразно опираться на современные теории, такие, как теория скопоса (Vermeer 1978, Reiss&Vermeer 1986) и теория релевантности (Е.-А. Gutt 2000), которые указывают на важность конечного продукта, т.е. результат перевода, который и создаётся и воспринимается в процессе межкультурной коммуникации. Культурная составляющая выходит на передний план. Требуется новая модель обучения, которая позволит учитывать данный аспект при подготовке переводчиков и решать актуальную задачу формирования межкультурной компетенции студентов.

На кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета накоплен определённый опыт преподавания курса «Письменный перевод с финского на русский язык», который ведётся для студентов-переводчиков университетов Финляндии по программе включённого обучения с 2005 года.

В данной статье предпринята попытка определить особенности контингента студентов, проанализировать трудности при формировании языковой компетенции, а также и межкультурной компетенции, которая является необходимой составляющей успешной коммуникации.

Для данного курса, как этого требует программа, подобраны тексты различных жанров: информативные тексты, представленные газетными статьями, репортажами из центральных и региональных газет Финляндии «Helsingin sanomat», «Karjalainen», «Suomen kausilehti»; убеждающие тексты в виде инструкций, рекламные проспекты, программы конференций, приглашения. Перевод художественных текстов не входит в программу курса. В обучении переводу мы исходим из коммуникативной теории перевода, поэтому каждый текст рассматривается как результат коммуникативных намерений отправителя информации.

Одной из характеристик групп студентов, с которыми приходится работать, является неоднородность, так как совместно с финнами занимаются и дети иммигрантов из России, для которых русский является родным или языком домашнего общения (Ванхала-Анишевски, Громова, Силин 2007, с. 172–178). В настоящее время число русскоязычного населения Финляндии составляет около 50 тысяч человек, и при этом наблюдается его постоянный рост. Ежегодно в университеты Финляндии, где есть отделения русского языка с филологической и переводоведческой специализацией, поступают студенты из семей мигрантов. В Тверской университете, как правило, приезжают смешанные группы студентов.

Гетерогенность как одна из характеристик группы студентов-филологов, выбравших русский язык главным предметом изучения, распространяется как на финнов, так и на группу русскоязычных, т.е. тех, для кого русский является родным.

Уровень владения родным языком у русскоязычных студентов, которые представляют волну эмиграции конца 90-х годов, является далеко не одинаковым. На данную характеристику влияют следующие факторы: в каком возрасте переехал в Финляндию, получил / не получил образование в России, русский является / не является активным языком общения дома, мотивирован / не мотивирован к сохранению русской идентичности. В зависимости от влияния перечисленных факторов даже у детей в одной семье уровень владения языком может быть различен.

Преподаватели отмечают тот факт, что языковая и речевая компетенция тех, для кого родным является финский язык, и тех, кто является носителем русского языка в Финляндии, значительно отличается одна от другой (Ванхала-Анишевски, Силин 2006,

с. 11; Громова 2010, с. 71). Нужно подчеркнуть, что знание финского языка у русскоязычных студентов часто недостаточно для успешной учёбы в финских вузах. Такие студенты бывают также не уверены в собственном знании русского языка и выбирают русский язык как иностранный. Характерной особенностью большинства русскоязычных студентов является асимметричность развития умений устной и письменной речи. При хорошем владении устной речью, обширном запасе слов (в основном в бытовой сфере общения) студенты имеют большие пробелы в знании русской грамматики, не имеют представления о стилевых различиях речи, имеют довольно скудный запас слов в социальной и общественно-политической сфере общения. Они пишут, как слышат, не ведая о грамматических закономерностях и орфографии. Тем не менее, русскоязычные студенты не всегда мотивированы к изучению грамматики, избегают трудностей и считают устную компетенцию достаточной для достижения учебных целей. Финские студенты, изучавшие русский язык в школе и гимназии систематически, зачастую имеют лучшую подготовку по письменной речи, лучше работают над ошибками, добиваются больших успехов в письменной речи и лучше справляются с написанием реферата и курсовой работы.

Анализ ошибок обучающихся, допускаемых при письменном переводе, позволяет сделать вывод о недостаточном уровне сформированности языковой и речевой компетенции как у финноязычных, так и русскоязычных студентов. Наблюдаются грамматические, лексические, стилистические и орфографические ошибки. В отдельную группу следует отнести ошибки, связанные с культурными различиями и их обозначением в языках, а также номинацией реалий, отсутствующих в русской действительности, т.е. опознанием лексических лакун. Происхождение ошибок с одной стороны, связано с недостаточным знанием языковой системы русского языка и низким уровнем сформированности грамматических навыков и умений оформления письменной речи, с другой стороны, языковой интерференцией.

Влияние родного языка в переводах финнов достаточно часто проявляется на грамматическом уровне в глагольном управлении (например: *изучают русского* фин. *opiskellä venäjää* после гл. *изучать* – *учить* в финском употребляется партитив, соответствующий родительному падежу), в нарушении устойчивых словосочетаний (*республики прошлого СССР* – *республики бывшего СССР*; *популярность опускалась* – *популярность падала*; *иметь язык* – *владеть языком*; *причинять предрассудки* – *приводит к предрассудкам*: фин. *aiheuttaa* – *приводит*, – *вести к чему*; *вызывать* /

вызвать, причи|нять, -нить что; детям были **разделены** мягкие игрушки – детям были **выданы** мягкие игрушки: фин. *jakaa* – 1) делить, поделить, распределять, подразделять; 2) раздавать, выдавать; 3) отдавать распоряжения). На синтаксическом уровне встречается нехарактерный для русского языка порядок слов. На лексическом уровне студенты используют кальки вместо употребляемого в русском языке слова или словосочетания (*родной язык – материнский язык* дословный перевод с фин. *‘äidin kieli’*). Отсутствие специальных форм будущего времени в финском языке и выражение значения данной категории посредством форм настоящего также вызывает затруднения у студентов, например: *Если число иноязычных людей **растёт** также в будущем примерно на 1200 человек в год и число шведоязычных **не меняется**, то...* В данном примере нужно было использовать аналитическую форму будущего времени: *будет расти; не будет меняться*.

Рассматривая процесс перевода как межкультурную коммуникацию, а также, основываясь на теории педагогического сотрудничества в организации учебного процесса, теории скопоса и теории релевантности при обучении переводу, важной составляющей методической модели обучения переводу считаем организацию лингвокультурологического анализа текста на занятиях (Громова 2010, с. 1153–1158). Особое внимание при организации учебного процесса необходимо обратить на методические приёмы, позволяющие реализовать лингвокультурологический подход, т.е. максимально учитывать лингвокультурные компоненты как перевода, так и исходного текста.

Методическая модель обучения / учения переводу с родного (в данном случае финского) языка на русский включает этап лингвокультурологического анализа текста и представления данных анализа в виде таблицы, которой студент будет пользоваться при переводе. Целью такого анализа является выявления лингвокультурных компонентов, представленных в тексте, и определения языковых и культурных лакун. Лингвокультурные компоненты, обнаруженные в финском тексте, сопоставляются с фактами и явлениями культуры русской, с тем, чтобы принять переводческое решение о том, каким образом представить их в конечном тексте перевода, предназначенном читателю.

К межкультурным умениям студентов-переводчиков относим прежде всего умения выделять лингвокультурные компоненты в тексте на родном языке, определять соответствующие компоненты в русском языке и культуре с тем, чтобы проводить их сравнительный анализ, прогнозировать восприятие данного компонен-

та адресатом, являющимся представителем другой культуры, и определять стратегию представления культурного компонента в тексте перевода. Это сложное интеллектуальное умение, требующее отличного знания родной культуры и культуры русской. Для его формирования преподавателю необходимо изучать содержание культурной компетенции студентов-переводчиков в смешанных группах. Опыт такого исследования показал, что культурная компетенция русскоязычных и финских студентов существенно различается (Ванхала-Анишевски, Громова, Силин 2007, с. 60–62), и данное обстоятельство необходимо учитывать при формировании межкультурной компетенции.

Литература

Ванхала-Анишевски М., Громова Л., Силин Л. Особенности культурной компетенции студентов в условиях интернационализации образования // XI Конгресс МАПРЯЛ «Мир русского слова и русское слово в мире». – София, 2007. – Т. 6(2).

Ванхала-Анишевски М., Силин Л. Влияние современного контингента студентов на преподавание русского языка в вузах Финляндии. Актуальные проблемы методики преподавания РКИ в условиях интернационализации образования: Материалы Тверского международного семинара. – Тверь, 2006.

Громова Л.Г. Что такое мямми и с чем его едят? Лингвокультурологический подход при обучении письменному переводу с финского языка на русский // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». – Гранада, 2010.

Никунласси А. Преподавание русского языка в новой ситуации: приспособиться или нет? Новое и старое. – Joensuu, 2003.

Пчельникова Е.А. Особенности обучения грамматике русского языка письменной речи студентов из Финляндии: Материалы Тверского международного семинара. – Тверь, 2006.

Савин И.С. Многонациональность и многокультурность. <http://www.chikment.by.ru/Savin5.html>; 14.05.2009.

Янис М. Развитие теории и практики перевода и современный взгляд на проблемы обучения. Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного. Новое время – новое видение: Материалы Международной конференции, посвящённой 15-летию кафедры РКИ. – Тверь, 2008.

Кудрявцева Екатерина Львовна
(Германия; к.п.н., доц., научный сотрудник Дуального
университета Баден-Вюртемберга)
ekoudrjajtseva@yahoo.de

Естественный билингвизм как феномен культуры

Два голоса –
минимум жизни, минимум бытия.
М.М. Бахтин

В создании данного материала принимали участие: Вольфганг Штайнхаузер (CEBS, Австрия), Алла Пеетерс-Подгаевская (университет г. Амстердам, Голландия), Ирина Чернова-Кляйн (Швейцария), Елена Симановская (ФРГ). Далее представлены наши совместные размышления по проблеме экстралингвистических составляющих билингвальной личности. Исследования в этом направлении необходимо продолжать.

Основные направления исследования: экстралингвистические особенности билингвов; две культуры, образующие внутри билингва некую общность – третью культуру (не слияние, как и в языке, а создание нового из анализа имеющихся); две национальные картины мира в одном человеке, диалог культур – в одной личности; язык как инструмент, а не самоцель; необходимость выработки специальных программ по обучению естественных билингвов с учётом их психологических, социальных и пр. особенностей.

1. Естественный билингвизм как «проблема со знаком плюс» и пути её решения

Переезжая из одной страны в другую, люди привносят на новую почву устоявшиеся в инокультурном окружении страны ис-

хода традиции, быт и язык¹. Последний обращает на себя (как инструмент повседневной коммуникации) наибольшее внимание и начинает вести некую самостоятельную от народа-носителя и его культуры жизнь (что изначально неверно). Политики говорят о необходимости изучения языка мигрантами для их интеграции в сообщества страны пребывания; лингвисты исследуют язык переселенцев и его взаимовлияние с языком новой родины. При этом до конца XX века в поле зрения и тех и других попадали прежде всего взрослые, трудоспособные мигранты.

Отвлекаясь от многочисленных публикаций на тему билингвизма и опираясь только на наблюдения за детьми и подростками – естественными билингвами (причём не только с русским, но и иными славянскими языками как вторыми родными и немецким или английским как первыми родными), перечислим отличия детей из семей образованных мигрантов от их сверстников, прекрасно владеющих теми же языками как иностранными:

– в случае билингвизма приобретённого можно говорить о первом и втором языке, родном и иностранном, на протяжении всей жизни: изучаемый не с раннего детства, а в школьном возрасте или позднее язык навсегда останется «чужим», вторичным; при естественном билингвизме какой язык – первый, а какой – второй решается в каждой конкретной ситуации (для каждого ребёнка) индивидуально, а первенство языков может перераспределиться в течение жизни и в различных сферах общения;

– в процессе общения в сознании естественного билингва происходит одновременное полное «переключение» языков и культур (переключение языка, на котором обращаются к билингу, является сигналом для переключения и экстралингвистических компонентов общения – наиболее ярко проявляется при неблизкородственных языках и культурах); в сознании человека,

¹ Изучение языка в ситуации соположения культур – основание антропологической лингвистики американских ученых Ф. Боаса, Э. Сепира, Б. Уорфа, которые (вслед за В. фон Гумбольдом) считали, что язык – это призма, определяющая видение мира человеком-носителем данного языка. В 1960е годы в США берёт исток новая наука «этнография речи» (Делл Хаймс), доказывающая необходимость анализа языковых проявлений в социокультурном контексте. А о необходимости обучения культуре, а не только языку говорил уже Эдвард Т. Холл (основатель межкультурной коммуникации как антропологической дисциплины) в 1959 году в книге «The silent language» (*Hall Edward T. The Silent Language. Garden City. – New York, 1959*). Эту же идею он развивает в других своих работах: *The Hidden Dimension. Garden City, – New York, 1966; Beyond Culture. Garden City. – New York, 1976; The Dance of Life: The Other Dimension of Time, 1983*, и (совм. с *Hall Mildred R.*) *Understanding Cultural Differences. – Yarmouth, Maine, 1990*.

изучившего язык как иностранный, подобное невозможно: он мысленно, сознательно или подсознательно, переводит всё со своего родного или на свой родной язык (хотя существуют также *nearnativeness*, *nativelikeness*, где перевода не происходит), проигрывает ситуацию в рамках своей культуры, а затем «переводит» (а не автоматически без перерыва переключает) её в культуру «чужую»;

– картина мира, отражённая в создании билингвов, более объективна² и многогранна (с несколькими «оттенками» одного и того же явления);

– ни в коем случае нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих мир естественного билингва, как о «чужих», даже в политических или методических целях – это нарушает целостность дуальной картины мира билингвально растущего человека; по отношению к билингвизму благоприобретённому (монокультурному человеку со знанием о культуре иного народа) это возможно и правильно. (В связи с этим возникает вопрос: Были ли российские дворяне естественными билингвами с французским и русским языками? Скорее всего, на экстралингвистическом уровне – нет, так как французами себя не мыслили и культуру поведения французов не переняли.);

– билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации; благоприобретённый билингвизм – это способ общения с представителями иной культуры, игра, а не жизнь, надевание чужой маски на время спектакля под

² Другие американские учёные, Эдвард Сепир и Беньямин Уорф утверждают, что создание близких национальных картин мира (при сходстве всех внешних физических факторов) вероятно только если близки системы соответствующих языков. Их основная гипотеза – о том, что язык влияет на восприятие человеком окружающего мира – до сих пор занимает ученых во многих странах (например, последние опыты с восприятием цветов Пола Кэя (Paul Kay) из Калифорнийского университета в Беркли и его коллег из университетов США, Великобритании и Гонконга).

Для нас важна гипотеза Сепира-Уорфа (Sapir-Whorf-Hypothese) о том, что языки неодинаково разделяют окружающую нас реальность («словно сети с разным размером ячеек, наброшенные на один и тот же мир» – теория языковой относительности; цит. по: *Pelz Heidrun. Linguistik. Eine Einführung Hoffmann u. Campe Vlg; GmbH, 1996. – S. 35*). Вывод из неё подтверждает наши наблюдения: у билингва есть возможность сравнить два мира – под «сетью» одного и второго родного языка – и сделать вывод о существовании третьего, более объективного мира, среднего между двумя другими. Отсюда же и замеченные нами у билингвов попытки объективного отношения к представителям иных культур (для них неприемлемы оценки монолингвов «все французы – гурманы», «все русские – алкоголики») и в то же время максимализм по отношению к себе и окружающим (завышенные требования).

названием «коммуникация»; для билингвизма благоприобретённого язык – цель, а не средство³.

При этом у детей-билингвов, с которыми дома разговаривали последовательно на русском литературном языке, а вне дома – на правильном немецком языке, двуязычие при общении с другими билингвами, как правило, конкурентное сложное, а при общении с монолингвами (родителями, педагогами в русской школе, родственниками из России) в комфортной психологической ситуации – конкурентное координированное. Таким образом, даже на проявление билингвизма влияют экстралингвистические факторы:

- возраст билингва и его пол; время пребывания вне России;
- характеристика собеседника, определяющая необходимость переключения национальной картины мира или эту необходимость исключающая (монолингв, билингв с тем же доминирующим языком, билингв с другим доминирующим языком);
- ситуация общения (контексты время, место, готовность к общению), психологический комфорт;
- характеристика родителей (от образования и родного языка до социального положения в прежнем и новом обществе) и т.д.

Но в реальности описанная нами выше идеальная ситуация редка, и активный билингвизм в основном конкурентный сложный⁴.

Одна из задач будущего: описание наиболее частотных проявлений билингвизма как явления на стыке культур и социумов с точки зрения ситуации его возникновения и аспектов функционирования, влияющих на его развитие экстралингвистических факторов (мы исходим из того, что билингвизм – явление становящееся, никогда не переходящее в данность; так, пассивный билингв может со временем стать монолингвом с хорошим знанием второго языка как иностранного).

³ Все перечисленные выше особенности билингвов позволяют сделать вывод о них как об оптимальных участниках межкультурной коммуникации, поскольку оба языка у них существуют в триаде: язык (форма) – объективная реальность данной культуры и её влияние на сознание (содержание) – коммуникация (способ обмена содержанием при соблюдении формы, свойственной данному языку). Простой пример: носитель русского языка как родного и китайского языка как родного в момент выражения соболезнования по поводу смерти близкого человека – кроме знания китайского языка (формы) для того, чтобы коммуникация состоялась, необходимо владение основами традиций Китая (содержание).

⁴ *Cinar Dilek* (Hg.). *Gleichwertige Sprachen? – Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern: Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.* – Innsbruck, 1998.

Из всего перечисленного выше проистекает вывод о необходимости иного подхода к детям – естественным билингуам со стороны родителей, педагогов и воспитателей⁵, – с учётом дуальности их мировосприятия, проявляемой в языке (речи): коррекционно-направляющее обучение с усиленным страноведческим компонентом; наблюдение за детьми, коррекция поведенческих и пр. проявлений, помощь в самоопределении как гражданина мира – предложение инструментов для самоопределения, соположения (а не противопоставления) культур и языков.

Что же мы имеем на самом деле? Каково восприятие билингов в монолингвальном окружении (детский сад, школа, семья)? Проследим ситуацию на примере Германии. Исходные параметры (один из многих вариантов): родители – русскоязычные, имеющие как минимум среднее специальное образование, нашедшие место работы в ФРГ (не получатели социальной помощи, так как тогда встаёт вопрос о несостоявшейся интеграции в первом поколении и как следствие – о подсознательном противодействии интеграции поколения второго, закладываемом в него с языком матери и отца⁶; о русском языке как языке противостояния немецкой культуре). Язык дома – русский (с элементами «суржика»), язык улицы (детский сад, игровая площадка) – немецкий. Ребёнок начинает говорить позже, медленнее, нередко с преобладанием фонетики одного из языков. При проверке готовности его к школе немецкими монолингвальными психологами и педагогами (тесты изначально не рассчитаны на билингов – ни постановка вопросов, ни дешифровка ответов) нередко родителям рекомендуют обратиться в службу психологической поддержки или определить малыша в школу для отстающих детей (у естественных билингов обнаруживают проблемы со слухом, задержку реакции на вопрос и пр.) Причина в том, что проверяющая сторона не подготовлена

⁵ Безусловный интерес представляют анализ ситуации с обучением билингов в системе регулярного образования Австрии и предложения по её улучшению с учетом актуального положения, представленные в изданиях: *Akkuş Reva, Brizic Katarina, de Cillia Rudolf*. Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. – Wien, 2005: BMBWK; *De Cillia Rudolf u.a.* (Hrsg.). Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. – Wien, 2003; *De Cillia Rudolf*. Spracherwerb in der Migration: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule N 3/2008. – Wien, 2008: BM:UK.

⁶ Материнский язык в первую очередь определяет тип мышления и мировосприятия, устанавливает специфическую точку зрения на реальность (картину мира) (Ulrich: Linguistische Grundbegriffe. 5. Auflage, 2002. Eintrag «Sapir-Whorf-Hypothese»).

к работе с «неусреднёнными» общими для всех условиями развития детьми. Всё, не подходящее под «норму», получает, как правило, знак «минус» и подлежит «усреднению».

В большинстве случаев грамотный психолог, не обнаружив явных психических отклонений, всё же направляет естественного билингва в нормальную основную школу. И тут проявляется следующая особенность наших детей: в 90 процентах случаев они относятся педагогами к «гиперактивным» и опять же направляются к психологу. В чём причина?

Мы провели сотни бесед с родителями билингвов, учителями-немцами и детьми, причём ответы сводились к одному: ребёнок в течение первого года ничем не выделялся, учился как все, а затем вдруг начал отвлекать одноклассников, требовал повышенного внимания учителя (!), занимался посторонними делами, вертелся... Но (это отметило большинство педагогов) задания пусть не столь аккуратно, однако выполнял; домашнюю работу приносил в срок.

Мысль о том, что ребёнку скучно, потому что он требует дополнительной нагрузки для мозга, удовлетворения повышенной любознательности пришла в голову 2 из 41 опрошенных учителей регулярной начальной школы, и результат оправдал правильность их подхода – предлагать билингвам (с немецким и русским языком как вторым родным) задания на карточках. Дополнительная работа для учителя, но и позитивный результат, хороший климат в классе на уроке, не сниженная самооценка детей, мотивация к изучению предмета.

После 4-го класса (в Бранденбурге – после 6-го) начальной школы в ФРГ происходит обязательное «отсеивание» или «рассеивание» детей (10 лет) по трем типам школ и – тем самым – определение их дальнейшей судьбы: гимназия (и право на поступление в вуз), реальная школа (и возможность потом доучиться и всё же попробовать поступить в вуз) и основная школа (будущий рабочий класс). Распределение проводится классным руководителем детей с учётом оценок (средняя оценка включает оценку за поведение и прилежание) и общего впечатления о ребёнке. Вывод ясен – мигрантам крайне сложно попасть в число гимназистов (см. выше).

Подавляющее большинство русскоязычных детей оказывается в реальной школе. И тут появляются новые проблемы: гиперактивность может остаться, а может смениться агрессией или замкнутостью (членение мира на «своих» и «чужих» до создания собственного «гетто»), нежелание учиться (зачем, если всё равно не оценят, так как «мигрант»). У более устойчивых психически или

сумевших попасть в гимназию ребят – проявление иной «культуры обучения» (из семьи и «русской зарубежной школы») ⁷.

В подростковом возрасте перед билингвами встаёт вопрос: кто я, русский или немец? Поскольку ни дома, ни в школе никто не объясняет, что возможно самовосприятие как члена нескольких обществ, подросток опасается своей непохожести как ненормальности, стремится стать «как все» (что усиленно поддерживается педагогами). Большинство родителей и учителей не понимают ценности экстралингвистических составляющих естественного билингвизма и необходимости направленной корректировки дуального сознания (более критичен и инициативен, сильнее проявлен максимализм) и мировосприятия в «человеке мира». В случае же неприятности ни одним из обществ – агрессия, наркозависимость.

В ФРГ сложилась скорее негативная ситуация с элитарным образованием. Средства выделяются на «усреднение» слабых учеников, поддержку «на плаву» социально зависимых. «Сильным» предоставляется возможность самостоятельного плавания и выживания в негативно настроенном по отношению к «выскочкам» (Streber) обществе. В процессе переговоров о необходимости целевого дополнительного финансирования спецкурсов в рамках общего среднего образования для естественных билингвов мы услышали следующие комментарии со стороны властей: педагог в классе изначально настроен на вычленение отстающих и работу с ними; если же присутствуют дети, справляющиеся с программой и владеющие ещё одним языком, то это – не проблема. О существовании проблем со знаком «плюс», а не «минус», и возможности их перетекания друг в друга учителя, как правило, не догадываются.

Обращению с естественными билингвами родителей и учителей нужно учить, объясняя им, что билингвизм в детстве закладывается лишь как потенциальная возможность, а состоится он или нет, зависит от воспитателей и окружения. На сегодняшний день популяризируемое в Европе «билингвальное образование»

⁷ См. также по проблеме восприятия мигрантов в системе регулярного школьного образования: *Auernheimer Georg u. a. Wie gehen Lehrer / innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 1998. – S. 597–661; Diehm Isabell u. Radtke Olaf. Erziehung und Migration. Eine Einführung. – Stuttgart, 1999; Gomolla Mechthild u. Radtke Olaf. Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule. – Opladen, 2002; Hamburger Franz, Badawia Tarek, Hummrich Merle (Hg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. – Wiesbaden, 2005.*

предполагает изучение второго и третьего языков в школе вместо сохранения и поддержания естественного билингвизма у детей мигрантов. Наиболее оптимальная для естественных билингвов ситуация сложилась в системе образования Австрии⁸.

Родителям мы можем рекомендовать:

– обращать внимание на увеличение проявлений «суржика» (смешение языков, включение концептов из одной картины мира в другую) в речи детей и искать объяснений этому (собственная речь родителей, ближайшего окружения или дискомфортная ситуация в школе и пр., а язык как способ реализации протеста);

– «тренировать» детей в сопоставлении (анализе и синтезе) двух культур и их проявлений в языке (не навязывая игровые моменты, а включая игру в ситуации повседневной жизни); например, в зоопарке или во время прогулки на природе: как говорит русская собачка, а немецкая? и т.п. Это особенно важно, поскольку переключение кодов происходит не только при общении естественного билингва с внешним миром, но и при восприятии этого мира и его анализе внутри своего Я⁹: Билингв с русским и немецким языком как родными смотрит на окружающую действительность с позиции «немца», а затем с позиции «русского» (свой среди чужих и чужой среди своих). И если не отработать с ребёнком механизма позитивного соположения взглядов из различных национальных картин мира на одно и то же явление как «разных, взаимодополняющих», то один из них может оказаться «чуждым» и быть отторгнут с крайне негативными для целостности личности билингва последствиями¹⁰;

⁸ *Leichtfried Barbara*. Muttersprachenförderung als Schlüssel zur sozialen Mobilität. Wie weit finden die wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich des Bilingualismus von Migrantenkindern Eingang in die österreichische Schulpolitik? Diplomarbeit aus der Studienrichtung Deutsche Philologie, Universität Wien, 2003; *De Cillia Rudolf*. Spracherwerb in der Migration. Informationsblatt Nr. 3 des Referats für interkulturelles Lernen / Hg. von BMBWK, 2006.

⁹ По М.М. Бахтину (Эстетика словесного творчества. – М., 1986) и по А.А. Ухтомскому (Письма // Пути в неизвестное. – М., 1973) диалог возможен в сознании отдельно взятой личности, т.н. «внутренний диалог»

¹⁰ См. также: *Харин С.С.* Внутренний диалог как форма проявления сущности // Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Мн., 1998. – С. 183–348. Или: «Мир для человека двойственен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Основные слова суть не единичные слова, а словесные пары. Одно основное слово – это пара Я – Ты. Другое основное слово – пара Я – Оно» (*Бубер М.* Я и Ты. – М., 1993. – С. 6). Для билингва пары преобразуются: Я-Мы (как немец из национальной картины мира немца смотрит на немцев) и Я-Они (как русский смотрит на немцев). Распознавание себя как «более русского» или «более немца» происходит в диалоге с другой (но не «чужой»!) культурой.

– отрабатывать с детьми «переключение» языков и поведения (использовать перевод, искать эквивалент во втором родном языке, прибегать к описанию; можно использовать мимику и жесты при пояснении и пр.).

Даже если в дошкольном и в младшем школьном возрасте проигнорировать естественный билингвизм ребёнка как «проблему со знаком плюс», то в среднем и старшем школьном возрасте ещё не поздно обратить внимание на обусловленные дуальной средой обитания характерные особенности подростка-билингва и оказать ему т.н. «лингвоментальную помощь» при выборе профессии (Sprachlich-mentale Hilfe zum Berufswahl), когда определение подхода к группе учащихся происходит через их культуру (общения, обучения) и особенности национальной культуры обучения (для русских power-training, kreativ, дополнительное обучение) используются в качестве отправной точки в подборе как места учебы, так и специальности.

2. Билингвизм как путь ненасильственной интеграции, или почему дети отказываются учить русский язык

Большинством опрошенных нами билингвов язык (оба родных и иностранные) воспринимается как инструмент определённого социума; причём связь эта ощущается билингвами интенсивнее и живее, нежели их монолингвальными сверстниками. Если билингву не нравится житель страны (культура, поведение), часто следует отказ учить язык страны. Обобщение вне сопоставления нескольких индивидуумов, однако, свойственно естественным билингвам в меньшей степени, нежели монолингвально растущим детям.

Важно отметить также, что для естественного билингва происходит скорее не обучение языку (и впоследствии при овладении иностранными языками), а обучение речи; «складам» (по Зайцеву), а не звукам (русофоны); письму, а не прописи. Для них важно включённое в ситуацию развитие активного словарного запаса (в диалогах, описаниях и пр., взятых из реальной жизни). Мотивация билингвов к обучению происходит через объяснение целей и причин предлагаемых действий (как перед началом урока, так и при формулировке ситуативных заданий с культуроведческим компонентом), и через позитивное (созидательное) использование их способностей на занятии в полилингвальной группе (их «интервьюируют» иные учащиеся, повышая их самооценку, давая ощутить интерес к их второй родной культуре со стороны, расширяя внеаудиторный контакт между учениками; результат – не

две аудитории в одной комнате, а одна – с единой целью, интеграция в рамках занятия языком).

Для поддержания интереса к русскому языку в любой аудитории (не только билингвальной) важно сохранение живых связей со страной «исхода» для учеников и педагогов (иначе происходит свойственное первой волне эмиграции «устаревание» лексики и понятийного аппарата, усиленное калькирование слов и синтаксических конструкций английского и иных языков); не «урапатриотическое», а объективное предъявление реальности России с точки зрения носителя русского языка как родного и сопоставление с реальностью страны проживания; представление фактов функционирования русского языка в мировом контексте как языка межнационального и межкультурного общения с демонстрацией конкретных способов применения полученных знаний, умений и навыков на практике (переводы, билингвальные молодёжные газеты и пр.).

Пресловутый «суржик» (смешение в речи одного человека элементов двух языков) в определённой мере также является показателем интеграции (или ассимиляции? Единоборство культур, проявляющееся в языке). Если рассматривать, почему происходит смешение языков, задавая вопросы естественным билингвам, то наиболее частыми будут ответы:

- на другом языке короче (закон экономии речевого усилия);
- а разве я не по-... сказал(а) (два языка воспринимаются как единство, переключение кодов происходит незаметно; не выработан механизм отслеживания собственной речи);
- а разве в... языке есть такое слово (отсутствие термина для понятия или понятия в другом языке или незнание оных; интеркаляция).

Характер используемой лексики обусловлен коммуникативными ситуациями, речевым этикетом, тематикой и т.д. – культурой места общения (национальной картиной мира общающихся). И если говоря о еде дома, с русскоязычными родителями, ребёнок использует русские названия блюд, но немецкие – продуктов, то, следовательно, ненаправленная интеграция состоялась. Необходима направленная коррекция.

Интересна также различная степень сохранности языка страны исхода у представителей разных волн эмиграции из России-СССР-СНГ. Причину мы также видим в культурном (социальном) компоненте. У выходцев из России первой волны эмиграции – культура на всех уровнях представлена полноценно (знание истории, традиций, образование) – отсюда несмешение у большинства

русского и иного языков. Белоэмигранты воспринимали язык как элемент национальной картины мира, носителя русской дореволюционной культуры (так, М. Цветаева и др., «рядовые» мигранты, продолжали использовать ь на конце слов), охраняли его как часть своего Я (национальная личность русского человека), своей индивидуальности и полноценности.

У выходцев из СССР русский язык – элемент государственной политики. У большинства (неинтеллигенции) отсутствует личностное отношение к языку, источник коего – глубокое знание своих корней и культуры своего народа. Участники опросов – эмигранты третьей волны (диссиденты), сохранившие прекрасный русский язык в своей семье и у детей, выросших в эмиграции, говорят о самоощущении себя как части «русской культуры во всех её проявлениях», но в неких временных «капсулах»: до 1920-х гг., в период «оттепели» и т.п.

Иная ситуация у жителей республик бывшего СССР – до 1990-х годов они практически не изучали ни историю своего народа, ни свой родной язык. Лишь с момента выхода республики из состава СССР началось создание новой национальной картины мира с нуля или воссоздание досоветской историографии, нагнетение национального языка. Посему у выходцев из республик СССР нет изначальной национальной картины мира, ощущаемой как своя, ненавязанная; результат – легче внедриться иноязычной культуре страны окружения. Мигранты оказываются своими среди чужих, поскольку были чужими среди своих.

Если я – «Иван, родства не помнящий», то и отношение к языку у меня соответствующее: какая разница – в Украину или на Украину (здесь отключен именно культурно-исторический компонент!). Если же я чувствую ответственность за язык как проявление своей личной и национальной культуры – то буду бороться за его чистоту (как словенские меньшинства в Австрии и пр.) И посему основная роль в сохранении русского языка вне России отводится как раз России: её отношению к своей истории и культуре, её взаимодействию с мигрантами¹¹.

Но нередко взрослые-монолингвы подчёркивают использованием русских слов в иноязычном окружении свою принадлежность к иной культуре (редко) или иноязычными словами в рус-

¹¹ Ср. также: *Fhenakis Wassilios u.a.* Bilingual- bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. – München, 1985; *Бадагулова Г.М.* Коммуникативная модель в условиях межкультурного общения и билингвизма (на материале русского языка Казахстана) // АСТА LINGUISTICA. – Vol. 4 (2010), 1. – С. 116–126.

скоязычном окружении – свою «избранность», проживание вне России и стран СНГ (чаще, даже не владея «цитируемым» языком в совершенстве). Дети и подростки-билингвы, вырывая слова из одного (прекрасно знакомого) языкового контекста и погружая их в другой, демонстрируют свою «инородность», бросая вызов или пытаясь обратить на себя внимание. Смешение языков в подростковом возрасте идентично вопросу «кто я?» – это попытка выражения самоидентификации. А вне самоидентификации как члена обоих обществ и носителя двух национальных картин мира интеграция естественного билингва невозможна.

3. Почему потенциал естественных билингвов выше, чем монолингвов

Думается, с тезисом, что два качественно изготовленных и обожженных кирпича в основании стабильнее, нежели один, спорить никто не станет. То же относимо к ситуации, когда сравнение языков и культур (механизм восприятия) заложено на уровне подсознания, от рождения, и переносится автоматически на анализ новой языковой и культуроведческой информации. В ФРГ подобный подсознательный анализ ситуации определяют как «Handelskompetenz auf der höheren Ebene» (истинный профессионал способен обнаружить и устранить неполадку в подобном известном механизме за кратчайший срок на основании анализа имеющейся в мозге информации об известном аппарате).

Естественных билингвов, по нашим наблюдениям, требующим дальнейшего изучения и объективации результатов, отличают:

- биполярная национальная картина мира (способны выстроить «мостик» взаимопонимания между культурами, носителями коих они являются, и смежными культурами – славянскими и романо-германскими); две культуры, образующие внутри билингва некую общность – третью культуру (не слияние, а создание нового из непрерывного анализа имеющихся), две национальные картины мира в одном человеке, диалог культур – в одной личности;

- усиление социальной компетенции, медиа-компетенции – у билингвов лучше натренированы механизмы подавления чуждой информации;

- изначальная большая структурированность сознания – порядок в сознании, необходимый для уравнивания двойного языкового и культурного балласта, отражается на стремлении структурировать всё жизненное пространство не только на русское и нерусское, но и по иным доступным возрасту и образованию

критериям; причём критерии естественные билингвы нередко ус-
танавливают сами;

– большее стремление и способность к самоанализу как пути
к анализу окружающей реальности и её познанию – «я сказал не-
верно / родители говорят неверно»;

– способность вынести большую умственную нагрузку (при
правильном воспитании билингвизма в т.ч. на экстралингвисти-
ческом уровне и его поддержании с самых азов);

– мышление через образы, отсутствие перевода в голове
(плохие синхронисты в случае высокой степени образованности
прекрасные письменные переводчики и благодаря структурности
мышления – редакторы, корректоры, критики)¹².

Таким образом, дети мигрантов получают дополнительный
плюс-пункт в конкурентной борьбе – как результат реальной ин-
теграции бинациональной личности в оба общества (прекрасные
торговые представители, менеджеры, сотрудники выставок, пси-
хологи и социальные работники).

Ко всему сказанному необходимо добавить, что уровень куль-
туры (в том числе культуры старшего поколения и его отношения
к новому инокультурному окружению – как естественной среде
обитания или временному явлению) оказывает непосредственное
влияние на уровень развития языков у ребёнка-билингва (если на
немецком читает «Bild», то и на русском – бульварную прессу).

Что можно порекомендовать родителям и педагогам естест-
венных билингвов? Прежде всего образование вместо обучения
(причём дуальное образование по системе Дуальных университетов
Баден-Вюртемберга оправдано особенностями мировосприя-
тия билингвов – образного, опирающегося на визуальные, прак-
тические компоненты как неизменные, в отличие от их языкового
обозначения). При выборе специальностей важно принять во
внимание, какие профессии привлекательны в исходной культуре
(культуре предков). Поскольку естественных билингвов мы долж-
ны сегодня «вылавливать» в разном возрасте, то модели образо-
вания могут быть различными: от поддержки и коррекции разви-
тия билингва в регулярных образовательных учреждениях (вос-
питательный компонент как таковой в них отсутствует в ФРГ;
существуют пока что без специального билингвального компо-

¹² См. также: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WNP-509RYRT-1&_user=10&_coverDate=06%2F15%2F2010&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=c88a4f52f2ee61647cb976402ef87fb4.

нента – BBQ Германия или BHS Австрия), до направления уже состоявшихся бикультурных и билингвальных личностей в Дуальные университеты (DHBW), на курсы переподготовки для взрослых (IB Германия).

Талицкая Анастасия Викторовна

(Россия, Москва; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

anastasia.pushkin@gmail.com

Проблема аккультурации детей-иммигрантов из стран Средней Азии: опыт московских школ

С каждым годом приток иммигрантов в экономически развитые страны мира становится всё более интенсивным, в связи с чем обостряется проблема социальной адаптации приезжих. Особенно актуально это для России, которая в настоящий момент входит в тройку стран-лидеров по объёмам иммиграции (Омельченко 2010, с. 116). По статистике, ежегодно в одну только Москву прибывает около 1 миллиона иностранных граждан (Леонов 2008), при этом более 60% прибывающих являются гражданами стран Средней Азии – Таджикистана, Узбекистана и Киргизии (Стрельцова 2009). Трудовая миграция перетекает в семейную: приезжая в столицу на заработки, взрослые трудоспособные мужчины привозят и своих детей. Иммигранты, как правило, не знакомы со сложившимися в Москве ценностями и традициями (Зайончковская 2009, с. 95), с русской культурой и историей (Маркина 2010, с. 7). Не владеют этими знаниями и их дети. Между тем знание культуры страны приёма совершенно необходимо для успешной социальной адаптации иммигрантов. А для их детей это ещё и условие получения образования в России, ведь для интеграции в российские школы и для успешной учебной деятельности необходимо иметь хотя бы общее представление о традициях, нормах поведения и правилах общения, принятых в российском обществе.

В методической литературе процесс усвоения личностью чуждой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней называют *аккультурацией* (Азимов, Щукин 2009, с. 11). Культура нации тесно связана с языком и отражается в нём: выполняя кумулятив-

ную функцию, язык выступает как хранитель культурно-исторических сведений. Именно язык является важнейшим каналом аккультурации, поэтому овладение языком страны приёма – фактор, влияющий на успех аккультурации и адаптации иммигрантов.

Известно, что в советскую эпоху русский язык был в странах Средней Азии вторым основным, им хорошо владело всё население. Однако после распада СССР ситуация изменилась – с 1991 г. русский язык стал стремительно утрачивать своё положение в новых независимых государствах и фактически приобрел статус иностранного языка. Это связано как со стремлением правительств поощрять развитие национальных языков, так и с нехваткой квалифицированных преподавателей. В результате на постсоветском пространстве заметно уменьшилось количество школ с преподаванием на русском языке, и лишь в немногих школах в данный момент русский язык изучается факультативно. Поэтому большинство иммигрантов из стран Средней Азии очень плохо владеют – или совсем не владеют – русским языком, то же касается и их детей. Отсюда необходимость в создании центров помощи иммигрантам, в организации бесплатных занятий по русскому языку и русской культуре, в разработке адекватных учебных пособий, нацеленных на скорейшую культурно-языковую адаптацию детей-иммигрантов и на их интеграцию в московскую систему образования.

Проблема культурно-языковой адаптации детей-иммигрантов возникла в середине 90-х гг. и сразу привлекла внимание методистов РКИ. Потребовалось составить учебную программу и создать специальное учебное пособие по русскому языку для этой социальной группы. Надо отметить, что все издававшиеся ранее учебники по РКИ разрабатывались для взрослой аудитории; детские же учебники были ориентированы на носителей русского языка в эмиграции, что делало невозможным их применение в сложившейся ситуации. Нельзя было обратиться и к советскому опыту – учебники, разработанные для национальных школ СССР, тоже не могли быть полезными для решения данной проблемы (в национальных школах СССР учебная программа по русскому языку была рассчитана на последовательное, долгосрочное обучение и на другие культурные условия: изучая русский язык в течение 7–10 лет, знакомясь с русской литературой и культурой, выпускники национальных школ СССР фактически становились билингвами). Теперь же сложилась иная ситуация: необходимо было разработать учебную программу, которая позволила бы детям-инофонам за очень короткий срок (1–2 года) освоить русский язык на уровне, достаточном для их успешного включения в

образовательный процесс, и приобрести минимум знаний о русской культуре.

В 2000 г. в Московском институте открытого образования (МИОО) началась работа по переподготовке учителей-словесников по программе «Методика преподавания РКИ». В общеобразовательных школах открылись факультативные группы по изучению русского как иностранного (на данный момент функционируют 243 группы в 152 учебных заведениях). По заказу Московского комитета образования в МИОО было разработано уникальное учебное пособие по РКИ «Учимся в русской школе», нацеленное на скорейшую культурно-языковую адаптацию детей-инофонов (авторский коллектив: О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик). А в 2006 г. правительство Москвы открыло первую «Школу русского языка для детей-иммигрантов» (ШРЯ). В настоящий момент в столице действуют уже 11 таких школ, и на сегодняшний день это единственная сеть бесплатных учебных заведений, направленных на культурно-языковую адаптацию детей-иммигрантов и их интеграцию в обычные школы.

В ШРЯ дети в течение одного года изучают язык по методике РКИ, а также знакомятся с традициями и культурой России, после чего поступают в классы общеобразовательных школ. Занятия ведут учителя русского языка, прошедшие переподготовку в МИОО. Уроки проходят по учебнику О.Н. Каленковой.

При поступлении в ШРЯ дети проходят входное тестирование – оно представляет собой устное собеседование по контрольным вопросам, в ходе которого преподаватели и логопеды определяют уровень коммуникативной и языковой компетенции ребёнка. В ходе собеседования задаются вопросы общего характера («Как тебя зовут?», «Есть ли у тебя старшая сестра?», «В каком городе ты живёшь сейчас?»), вопросы с визуальной опорой («Какого цвета эта машина?», «Сколько здесь ручек?», «Какого цвета волосы у девочки на портрете?»), а также вопросы, контролирующие фоновые знания («Какое самое красивое место в Москве?», «Кто поздравляет детей с Новым годом и дарит им подарки?»). Как правило, результаты тестирования показывают, что дети не только не владеют русским языком, но и не знакомы с российскими культурными реалиями. Таким образом, одногодичное обучение в ШРЯ рассчитано на детей-мигрантов с нулевым или близким к нулевому уровнем владения русским языком.

Ведущий аспект обучения в ШРЯ – коммуникативный, цель курса – развить у детей навыки говорения и аудирования, научить их бытовому общению на русском языке и сообщить базовые знания о русской культуре.

Учебник, по которому проходят занятия в ШРЯ, состоит из 9 лексико-грамматических тем: «Наша школа», «Город», «Моя семья», «Мой дом», «Мой день», «Времена года», «Спортивные игры», «Поездка за город. Лес», «Поездка за город. Деревня». Каждой теме соответствует текст, специально составленный авторами учебника и относящийся к определённой коммуникативной ситуации. На уроках дети несколько раз прослушивают текст, отвечают на вопросы по его содержанию, готовят пересказ, после чего выполняют послетекстовые упражнения – грамматические и коммуникативные. Грамматические упражнения относятся к подстановочному или трансформационному типу и направлены на усвоение детьми языкового материала (предложно-падежной системы, глагольных времен). Коммуникативные упражнения представляют собой ситуативные задания – учитель моделирует некую коммуникативную ситуацию и распределяет роли, после чего ученики учатся общаться в данной языковой ситуации, используя выученные этикетные фразы и отработанный лексико-грамматический материал.

Примеры ситуативных заданий:

«–В твой класс пришёл новый ученик. Что ты сделаешь? Как познакомишься с ним?»

– На уроке ты захотел попить. Что ты сделаешь? Что ты скажешь учительнице?» (Каленкова, Феоктистова, Менчик 2007, с. 18).

«–Тебе нужно отправить письмо, но ты не знаешь, где почта. Как узнать, где она?»

– В трамвае ты случайно толкнул женщину. Что нужно сказать?» (Там же, с. 32).

Конечно, задания, содержащиеся в учебнике, не могут учесть всех коммуникативных ситуаций, которые могут сложиться в бытовом общении. Так, например, на уроке даются инструкции по поводу того, что делать, если ты случайно толкнул человека в общественном транспорте, но не предоставляется никакой информации о том, что сказать и как себя вести, если толкнули тебя.

Интересны особенности представления материала, содержащегося в учебнике. Каждый текст обязательно имеет культурный компонент. Так, например, в тексте «Наша школа» рассказывается о русских праздниках – о Дне учителя и о Новом годе; даются для заучивания соответствующие этикетные фразы (дети учатся поздравлять учителей и друг друга). Текст «Времена года» посвящен Третьяковской галерее и описанию картин известных русских художников (Левитана, Васнецова, Шишкина), при этом на материале диалогов сообщаются правила поведения в музее (дети

узнают, что во время экскурсии нельзя шуметь, трогать руками картины и т.п.). В тексте «Город» рассказывается об основных достопримечательностях Москвы (Кремль, Красная площадь, храм Василия Блаженного), о московском метрополитене, а заучивая диалоги ребята узнают, как спросить у прохожего дорогу к той или иной достопримечательности, как вести себя в автобусе или маршрутке. Одно из послетекстовых заданий к теме «Город» – работа со схемой метрополитена (учитель показывает какую-либо станцию на карте, а дети решают, как лучше доехать до неё, сколько придётся сделать пересадок и т.д.). Такие упражнения помогают детям ориентироваться в мегаполисе, в московских реалиях (нужно помнить, что многие дети-иммигранты прибыли в Москву из маленьких сел или деревень, никогда прежде не видели большого города, не умеют пользоваться общественным транспортом; подобные упражнения помогают им адаптироваться к жизни в Москве). Это отличительная черта и несомненное достоинство данного учебного пособия.

Тексты, содержащиеся в учебнике, интересны ещё и тем, что отражают жизнь детей-иммигрантов, живущих в Москве и учащихся в мультинациональных классах ШРЯ. Герои текста – ученики ШРЯ, носящие соответствующие имена (Ахмед, Мустафа, Мадина). В текстах содержатся элементы не только русской, но и мусульманской культуры (из расчёта, что более 60% учеников являются мусульманами). Вместе с героями текста дети учатся уважать не только русские традиции, но и традиции своей родины. Например, в тексте «Мой день» рассказывается о жизни мальчика из Афганистана:

«Меня зовут Ахмед. Я хочу рассказать, как проходит мой день. Я встаю рано утром, в 6 часов. Сначала я читаю молитву, а потом убираю постель и делаю зарядку... <...> Потом я одеваюсь, причёсываюсь и иду на кухню завтракать. После завтрака я еду в школу. <...> В школу я хожу пять дней в неделю. <...> Каждый день на уроках мы изучаем русский язык. В четверг к нам приходит учительница дари и мы изучаем наш родной язык» (Каленкова, Феокистова, Менчик 2007, с. 30).

В тексте «Моя семья» (Там же, с. 18) повествуется о семье иммигрантов, которые очень скучают по своей родине и ежедневно слушают по радио новости своей страны. Ахмед, герой одного из текстов-диалогов, содержащихся в учебнике (Там же, с. 32), рассказывает однокласснику о подготовке его родителей к приезду бабушки и дедушки из Афганистана, во время которой младшие члены семьи помогают старшим: сестра вместе с матерью гладит и чинит одежду, а сам Ахмед помогает с уборкой кварти-

ры. Таким образом, тексты учебника знакомят детей-иммигрантов не только с культурой и традициями России, но и с ценностями других культур.

В ШРЯ дети младшего школьного возраста в течение года изучают только русский язык. Занятия проходят в течение 4–5 часов ежедневно. Дети среднего и старшего школьного возраста в дополнение к занятиям русским языком изучают москвоведение, русскую историю и культуру. По выходным для детей устраиваются экскурсии по Москве, походы в театр и другие мероприятия. Детей также знакомят с русскими обычаями и традициями, они празднуют русские праздники (Новый год, Рождество Христово, Масленицу и др.).

Отметим, что в результате годового обучения в ШРЯ дети-иммигранты осваивают язык на уровне, достаточном для бытового общения, и усваивают общее представление о нормах поведения и традициях, принятых в России. Для детей младшего школьного возраста этих знаний оказывается вполне достаточно для того, чтобы дальше продолжать обучение в российских общеобразовательных школах. Однако для детей старше 12-ти лет такой культурно-языковой подготовки недостаточно, ведь для успешного понимания материала на уроках литературы, истории и т.д. в старших классах требуется более глубокое знание языка и культуры. Для детей старшего школьного возраста занятия в ШРЯ могут быть только начальной ступенью в процессе аккультурации. Представляется необходимым организовать для этой возрастной группы дополнительные занятия по русскому языку, культуре, страноведению. На этих занятиях их знания русского языка и культуры должны углубляться: необходимо развивать у детей письменную речь на русском языке, сообщать основы теории языка, разбирать основные тексты русской литературы в адапционном варианте. Нужно также проводить с детьми занятия по общей культуре и истории, ведь в связи со сложными условиями жизни и временем, затраченным на адаптацию, многие дети пропустили от нескольких месяцев до нескольких лет школы, поэтому у большинства из них отсутствуют даже минимальные знания по географии, мировой истории, мировой культуре.

Что касается учебных программ в общеобразовательных школах, то они должны быть откорректированы в связи с тем фактом, что в настоящий момент в Москве практически нет мононациональных образовательных учреждений. В полиэтнических классах должен реализовываться индивидуализированный подход к учащимся, должны учитываться трудности, которые испытывают иноязычные дети в отличие от детей-носителей русского языка.

Поскольку в каждой школе обучаются представители различных наций, необходимо наряду с обучением культуре России знакомить детей также и с другими культурами, воспитывать в них уважение к ценностям и традициям других народов.

В условиях постоянного усиления миграционного притока в Россию деятельность по культурно-языковой адаптации мигрантов и их детей очень важна. По данным социологических исследований, более 55% иммигрантов хотели бы остаться жить в России и получить российское гражданство (Маркина 2010, с. 5). Их дети, будущие граждане нашей страны, должны как можно скорее получить помощь в адаптации, иначе доступ к образованию для них будет закрыт – а это значит, что они окажутся в социальной изоляции, не смогут впоследствии работать, то есть фактически станут маргиналами.

Акультурация и интеграция мигрантов в общество, как мы убедились, во многом зависит от знания приезжими языка страны приёма, а также культурных реалий. В связи с этим важнейшая роль в процессе адаптации мигрантов отводится методистам и преподавателям РКИ.

Надо понимать, что успех аккультурации важен не только для самих мигрантов, но и для принимающего общества. Деятельность по адаптации мигрантов – важное условие обеспечения безопасности и социальной стабильности в принимающей среде. Более того, от успеха культурно-языковой адаптации иммигрантов зависит, сохранится ли наш язык, наша культура, целостность нашего общества. Вот почему необходимо, чтобы иммигранты понимали и принимали культуру страны, в которой живут, а это невозможно без овладения языком – важнейшим инструментом передачи культурных ценностей.

В заключение отметим, что миграционная нагрузка, которую сейчас испытывает Москва, скоро ляжет и на другие города России, в связи с чем проблема адаптации детей-мигрантов средствами образования приобретает всё большую актуальность и остроту.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

Зайончковская Ж.А. и др. Иммигранты в Москве / Под ред. Ж.А. Зайончковской; Институт Кеннана. – М., 2009.

Каленкова О.Н., Феоктистова Т.Л., Менчик Е.В. Учимся в русской школе: Учебно-методический комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком: Книга для ученика. – М., 2007.

Леонов А. Всеобщее непонимание: почему больше половины мигрантов не знают русский язык // Новые известия. – 2008. – 24 апр. // <http://www.newizv.ru/news/2008-04-24/89178/>.

Маркина Н.А. Языковая адаптация иноязычных детей-мигрантов в условиях российской школы: Монография. – М., 2010.

Омельченко Е. Трудовые мигранты в российской столице: Опыт социально-культурной адаптации // «Этнодиалоги»: Научно-информационный альманах. – 2010. – № 1(31).

Стрельцова Я.Р. Трудовая миграция из стран СНГ: Что изменилось? // Россия и современный мир. – 2009. – № 3.

Изотов Клаудиа
(Румыния; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
izotov.claudia@mail.ru

Современный мир русских-липован в Румынии

Липоване – это потомки русских старообрядцев, история которых восходит к XVII веку, когда в России произошёл церковный раскол, в результате чего часть верующих отказалась от реформ, проводимых патриархом Никоном, покинули Россию, спасаясь от преследований. Вот уже более трёх веков, как русские – липоване продолжают укреплять позиции русского языка, русской культуры и быта в Румынии, в стране, которая умеет заботиться о своих национальных меньшинствах.

В сознании большинства людей сложилось представление лишь о незначительных обрядовых разногласиях между Русской Православной Церковью и «раскольниками». Именно поэтому распространена версия лишь о неприятии староверами новых обрядов богослужения, введённых патриархом Никоном. Однако дело не только в обрядах, но и в самой вере, её традициях, пришедших на Русь в X веке от греческой церкви при крещении русских и существовавших почти семь столетий без изменений и поправок, по кирилло-мефодиевским правилам. Именно поэтому те русские христиане, которые воспротивились никоновским реформам, называют себя старообрядцами или староверами. Большое количество староверов, подвергшихся жестоким гонениям и казням со стороны церковных и государственных властей, лишённых почти всех гражданских прав, в том числе и возможности иметь свои храмы, не находивших спокойствия в России и не выдержав давлений, вынуждены были искать себе убежище в Сибири, за Доном или за пределами родины. Выгоднее для них было осесть на окраинных зонах царской империи. И таким образом часть из них оказалась на территории Румынии, именно их называют липованами.

Интересно происхождение названия «липоване». Одно из них связано с липовым лесом, в котором было основано в 1724 году село «Липовень», где поселились первые русские старообрядцы. Село находится в Буковине, недалеко от города Сучава, на землях монастыря Митокул Драгомирней. До построения села в дремучем липовом лесу старообрядцы первоначально жили в землянках, а потом, построив себе церковь, смело продолжали проповедовать свою веру. Липа для них являлась сырьём для изготовления домашних предметов: ложек, чашек, корзинок, лаптей и пр. Напомним, что липа ещё является деревом-святыней, из которого изготавливались доски, на которых писались иконы. Кроме того, липовый цветок – это источник мёда, а из пчелиного воска, и только из него, старообрядцы делали и продолжают делать до сих пор свечи для церковных служб и обрядов. Название «липоване» пошло не от самих русских старообрядцев, а от местного населения, с которым они входили в непосредственный контакт.

Другой вариант объяснения происхождения названия русских беглых старообрядцев липованами связан с именем монаха Филиппа, под руководством которого они покинули Россию. Их ещё называли и «филипповцами», а их общины – «филипповщинами». Но этот вариант собственно липоване не поддерживают.

Эмиграция русских старообрядцев в Румынию происходила поэтапно. Первый поток переселился в Липовень в непосредственной близости от сегодняшней Украины в 1724 г. Следующий поток – в 1743 году в Молдову, когда на землях монастыря Пробота, в густом, почти непроходимом, опять же липовом лесу, основывается село Маноля, недалеко от города Фэлтичень. Благодаря своему географическому положению село Маноля играло в XVIII–XIX вв. важную роль, являясь своего рода духовным центром русского старообрядчества в Молдове. Об этом свидетельствует существование с того же времени и до наших дней двух старообрядческих скитов – мужского и женского, расположенных рядом с селом Маноля.

На территории Добруджи первые русские старообрядцы появились во второй половине XVIII века. Самые старые русские поселения Добруджи – Сарикёй, Журиловка, Русская Слава и Черкезская Слава. Сарикёй и Журиловка расположены на берегу большого лимана Разелм, Русская Слава же – вдоль речки Слава. В этом лесу были основаны два скита: мужской и женский. Русская слава стала с тех пор духовным центром старообрядцев.

Территория Северной Добруджи и дельты Дуная в Румынии была приютом для многих народов. Центром этого региона стал город Тульча (Tulcea), который до сих пор называют «воротами»

дельты Дуная. Предками липован, основавшими поселения в низовьях Дуная, были донские казаки, бежавшие вместе с атаманом Некрасовым после разгрома Булавинского восстания с Дона на Кубань в 1708 г., а оттуда в Добруджу несколькими потоками в 1740–1778 гг. В то время происходили столкновения запорожцев, переселившихся в 1775 году после окончательного разорения Сечи на Днепре в дельту Дуная, с некрасовцами. Это закончилось походом запорожцев против некрасовцев, поражением последних, взятием запорожцами их укрепленного пункта Дунэвэц и переселением туда в 1814 г. запорожского коша из Сеймен. Турецкое правительство, которое в то время оккупировало Добруджу, перевело некрасовцев в Малую Азию, но часть их осталась на западном берегу лимана Разина и в долине реки Славы на территории Румынии. Позднее в Добрудже селились и другие старообрядцы, бежавшие от преследований за веру со стороны русского государства и официальной церкви.

Итак, по статистическим данным, сегодня в Румынии живут, согласно переписи населения 2002 года, 35 791 русских-липован из общего числа населения Румынии 21 680 974 человека; они занимают пятое место среди национальных меньшинств после венгров (1 431 807), цыган (535 140) (в Румынии называют их ромами), украинцев (61 098), немцев (59 764), греков и др. Согласно церковной статистике, русских-липован значительно больше – более 100 000 человек.

Духовная культура липован до сих пор традиционна и имеет огромное значение. Это в первую очередь старообрядческая вера, сохранившаяся ещё со времён крещения Киевской Руси, службы в церквях русских-липован, совершаемые на церковно-славянском языке, с крюковым пением; используется юлианский календарь, а не григорианский, как во всех странах Европы, т.е. был сохранён старый стиль.

С 14 января 1990 года в Бухаресте существует Община русских-липован Румынии (ОРЛР), и как всё остальные национальные меньшинства страны (всего их 19), община имеет своего представителя в парламенте. Там же находится и редакция газеты информационного и культурного характера, где ежемесячно выходят публикации двуязычной русско-румынской газеты «Зори», а в городе Яссы – двуязычный социокультурный журнал «Китеж-Град».

Таваколи Хадидже
(Иран; магистрант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
saba62@mail.ru

Определение типов пользователей РКИ в современном международном турбизнесе в Иране, понятие «гид» и способ подготовки гидов в Иране

Введение

Во многих странах международный туризм играет значительную роль в формировании валового внутреннего продукта, обеспечении занятости населения, является источником валютных поступлений, активизации внешнеторгового баланса и в целом выступает в качестве фактора экономического роста. Воздействуя на такие ключевые отрасли, как транспорт, связь, строительство, сельское хозяйство, производство потребительских товаров, туризм выступает своеобразным катализатором развития всего социально-экономического пространства страны. Экономический эффект от туристической деятельности растет с каждым годом. Всё это свидетельствует о значении и высокой экономической эффективности международного туристского бизнеса.

Все перечисленные факторы имеют непосредственное отношение к Ирану как к новому, перспективному игроку на туристском рынке. По данным Организации культурного наследия и туризма Ирана, ежегодно в Иране проводят свой отдых 3 млн человек (Иранофилия 2011). Туристов из многих стран привлекают разнообразные виды отдыха, в особенности культурнопознавательный.

Уникальные памятники древнейших цивилизаций – одна из причин, по которой в эту страну едут люди из всех уголков мира. В Иране сохраняются по-настоящему замечательные памятники древней и средневековой цивилизации, о которых в России и в Европе пока мало известно.

Поток туристов из России растет с каждым годом. В некоторых отелях сотрудники в какой-то степени владеют русским языком или начинают его изучать. Однако таких людей явно недостаточно. Особенно это касается области обслуживания туристов гидами, экскурсоводами. Причина заключается в том, что существующая в стране система подготовки гидов пока крайне несовершенна, и кроме того, отсутствуют необходимые для учебного процесса разнообразные учебные пособия по РКИ, специально предназначенные для иранских гидов. В результате часто гиды обслуживают российских туристов на английском языке, что их не удовлетворяет, а главное, противоречит правилам ЮНВТО, требующим, чтобы обслуживание туристов происходило на их родном языке. Современная ситуация на туристском рынке, отличающемся особо острой конкуренцией, требует совершенно иного качества кадров в турбизнесе. Это должна быть высокопроизводительная и гибкая рабочая сила, способная адаптироваться к быстро меняющимся условиям и контингентам туристов.

Наша эпоха не только фактически ликвидировала границы для свободного перемещения капитала, товаров и информации, но также создала возможности беспрепятственного посещения людьми большинства стран мира, что ставит новые проблемы перед Ираном и в частности перед туристическим образованием в этой стране. Перечисленные факторы определили выбор темы настоящей статьи.

Определение типов пользователей РКИ в иранском турбизнесе. Понятие «гид»

Первой методической задачей для нас было определить типы пользователей будущего учебника для гидов. Изучение ситуации в иранских туркомплексах, а также наша работа в качестве представителя турфирмы позволяют включить в понятие «гид» несколько категорий сотрудников:

- 1) сопровождающие,
- 2) отельные гиды,
- 3) экскурсоводы,
- 4) гиды – переводчики.

Все эти должностные позиции работников туркомплексов требуют владения русским языком. Следует особо подчеркнуть, что в силу унифицированности должностей в мировом турбизнесе подобная картина в профессии «гид» характерна не только для Ирана, но и для других стран. Ниже мы излагаем коммуникативные потребности указанных сотрудников в русском языке. В самом общем виде они состоят в следующем:

1. Встречать туристов в аэропорту и доставлять на автобусе в отель. В это время возможны различные ситуации с багажом, которые обязан решить **сопровождающий / представитель** фирмы. По дороге в отель он сообщает туристам общие и самые главные сведения о стране, городе, отеле.

2. В отеле организуется расселение туристов, решение всех бытовых проблем, выполнение их пожеланий. В начале тура (обычно это делает **отельный гид**) проводится информационная беседа с тургруппой, даёт различные необходимые сведения (валюта, пункты обмена, телефон, полиция, транспорт и т.д.) Также сообщается информация о предлагаемых экскурсиях, даётся описание главных достопримечательностей страны и т.п.

3. По пути на экскурсию и во время осмотра туристского объекта **гид / сопровождающий** часто рассказывает об истории страны, связанной с объектом осмотра, о памятниках и достопримечательностях, а также даёт указания бытового характера (место сбора после экскурсии, пункты питания, магазины и т.д.)

Экскурсовод / гид на маршруте или на объекте должен быть готов к подробному рассказу о стране, об истории, архитектуре, искусстве, обычаях и т.п. Это центральная фигура туристско-экскурсионной работы.

Профессия экскурсовода в Иране очень престижна, что связано с привлекательностью, оригинальностью этого вида деятельности, её уникальностью и интеллектуальным характером. Она предполагает наличие у человека обширных теоретических знаний по истории, архитектуре и градостроительству, искусству, психологии, культуре речи, а также практических навыков владения техникой ведения экскурсий.

Гид-переводчик используется в том случае, если рассказ экскурсовода не может вестись на родном языке или языке-посреднике. Перевод должен точно соответствовать речи экскурсовода. Желательно, чтобы владение языком было на довольно высоком уровне, так как эта специальность требует прежде всего точности в передаче информации, быстроты реакции и т.п. навыков профессионального переводчика.

Таким образом, мы видим, что одна и та же страноведческая и культурологическая информация может передаваться сотрудниками турфирмы в различной языковой форме и в различном объёме содержания.

4. По завершении срока пребывания представитель фирмы / сопровождающий организуют проводы туристов в аэропорт, объясняют все действия туристов от регистрации до вылета, решают все бытовые проблемы с багажом и т.п. (Ламин 2008, с. 15–16).

М. Ламин отмечает, что хотя каждой должностной позиции предписаны свои функциональные обязанности, не во всех отелях они чётко делятся между перечисленными сотрудниками. Администрация из экономических соображений стремится к их возможной взаимозаменяемости, к совмещению обязанностей у одного сотрудника. Это характерно и для ситуации в иранском турбизнесе.

Для нас существенно, что имеются коммуникативные задачи, связанные с предоставлением туристам чисто бытовых услуг, и те, которые тесно связаны с культурологическим и страноведческим аспектами.

Что касается первой группы потребностей в РКИ, практика показывает, что они универсальны для всех стран и любого туристского комплекса, поскольку современный международный туризм стремится к унифицированности, стандартизованности. Поэтому для сотрудников турбизнеса в этой области созданы **универсальные учебные комплексы**: Вохмина Л.Л. Русский – Экзамен – Туризм РЭТ 0 (для начинающих). М., 2007; Трушина Л.Б, Вохмина Л.Л. и др. Русский – Экзамен – Туризм РЭТ-1 (для сопровождающих, дежурных администраторов в отеле, аниматоров, спортинструкторов, медперсонала). М., 2005.

Эти два комплекса полностью обеспечивают учебный процесс иностранных сотрудников разных национальностей в бытовом обслуживании русскоязычных туристов на их родном языке. Поэтому вставлять этот аспект в будущий учебник для гидов Ирана нецелесообразно, поскольку указанные учебные комплексы имеются в продаже и уже прошли успешную многолетнюю апробацию в разных странах (Турция, Польша, Болгария, Словакия и др.).

Особо надо отметить, что в обоих комплексах присутствуют тексты рекламного и информационного характера о развитии туризма в разных странах, видах туризма, достопримечательностях и т.п. Но их цель – расширить кругозор сотрудников турбизнеса, а не подготовить гидов к подробному рассказу о своей стране, исторических фактах, памятниках и т.п.

Гид-экскурсовод – особая категория служащих в турбизнесе.

Культурологическая и страноведческая информация всегда связана с конкретной страной, поэтому в применении к этому типу пользователей следует говорить о **национально ориентированном учебнике**. Мы видим свою задачу в том, чтобы попытаться представить себе, каким должен быть учебник культурологического направления для гидов Ирана с учётом конкретных условий обслуживания туристов из России. И можно считать, что

он будет дополнять набор учебных комплексов серии «Русский – экзамен – туризм», что в сумме обеспечит потребности подготовки гидов в иранских вузах.

Обучение гидов в Иране и порядок получения лицензии «Организации культурного наследия и туризма Ирана» на право профессиональной деятельности

За последние годы постепенно улучшаются отношения между Ираном и Россией, и поэтому многие туристы приезжают, чтобы осмотреть достопримечательности и познакомиться с образом жизни иранского народа.

Очевидно, чтобы информация о стране была полезной и привлекательной для туристов, нужно, чтобы гид хорошо владел этой информацией и был в состоянии представить её на хорошем русском языке. К сожалению, современная практика обучения будущих гидов не предоставляет для этого достаточных возможностей.

Представим, как происходит подготовка гида в Иране. Вначале молодые люди должны получить в университете высшее образование, включающее знание иностранных языков. Однако, профессиональная ориентация в использовании иностранного языка не предусматривается.

Затем в одном из институтов по подготовке сотрудников турбизнеса в городах Тегеран, Исфахан и Шираз ведётся обучение будущих гидов (в течение шести месяцев, 370 часов) (Архив... 2009). В течение этого курса студенты изучают на родном (персидском) языке такие предметы, как исторические места и достопримечательности, музеи Ирана, искусство архитектуры, географический туризм, экотуризм, культуру и обычаи разных племён в Иране, современный Иран, культуры народов мира, менеджмент в сфере туризма, оказание первой медицинской помощи, практические занятия по проведению тура, обучение речи экскурсовода, культуре общения, поведения и этикета общения с туристами. То есть предметной компетенции при обучении и на экзамене на получение лицензии уделяется большое внимание. Студенты получают большой объём знаний и информации, необходимых для работы в качестве гидов.

Однако из иностранных языков преподаётся только английский язык. Обучение иностранным языкам, в том числе русскому, не даёт знаний и не формирует умений, достаточных для ведения эффективной коммуникации в ситуациях обслуживания туристов. Ощущается острая потребность в современных обучающих материалах для всех категорий сотрудников турбизнеса, но особенно

для гидов-экскурсоводов, поскольку к их уровню владения РКИ предъявляются особенно высокие требования.

Таким образом, можно констатировать, что общению на русском языке с русскоязычными туристами, а также предоставлению информации о достопримечательностях на русском языке иранских гидов нигде специально не обучают. Начиная работать, гиды используют в качестве материала для проведения экскурсий различные путеводители, рекламные материалы о стране и т.п. литературу – которая существует на английском или персидском языках. Трансформировать эту информацию на русский язык гиду приходится самостоятельно, что, естественно, не даёт желаемых результатов. Мой собственный пятилетний опыт работы гидом в Ширазе также показал наличие этих трудностей и проблем.

Контроль над работой этих институтов осуществляет Организация культурного наследия и туризма, которая на основании диплома об окончании института выдаёт лицензию на право ведения деятельности в качестве гида.

Экзамен на получение лицензии имеют право сдавать не только выпускники институтов туризма, но и выпускники исторического, географического факультетах вузов Ирана, а также институтов археологии и сохранения памятников. Количество желающих принимать участие в данном конкурсе постоянно растёт и в 2010 году оно составляло, например, в Ширазе около 300 человек. Успешно сдавших экзамены и соответственно получивших лицензию профессионального гида-экскурсовода – почти 80% от общего числа участвующих в конкурсе. И это не мало. Но факты свидетельствуют и о недостаточном уровне подготовки многих соискателей для получения лицензии.

Заключение

Поскольку общению на русском языке с русскоязычными туристами, а также предоставлению информации о достопримечательностях на русском языке иранских гидов нигде специально не обучают, гидам приходится во многом работать самостоятельно. В качестве модели для обучения и самообучения иранских гидов можно использовать учебники для гидов, предназначенных другим странам; например, комплекс разных РЭТ для Черногории, Словакии, Болгарии и т.д.

Литература

Архив Организации культурного наследия и туризма Ирана отдел информации о подготовке гидов в сфере «Туризм», 2009.

Вохмина Л.Л. Русский – экзамен – туризм РЭТ 0: для начинающих. – М., 2007.

Иранофилия, Статистические факты о туризме в Иране // <http://iranofil.blogspot.com/2011/01/iran-tourism-statistics.html>.

Ламин М. Магистерская диссертация «Научно-методические основы учебника русского языка для гидов Туниса». – М., 2008.

Трушина Л.Б., Вохмина Л.Л. и др. Русский – Экзамен – Туризм. РЭТ-1: Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туристского бизнеса. – М., 2005.

Касымова Рашида Таукеловна
(*Казахстан, Алма-Ата; д.п.н., проф. Казахского
национального педагогического университета имени Абая*)
rashida-kas@mail.ru

Работа с текстом на уроках русского языка как средство познания мира и себя в нём

Язык – это не только средство общения, но и зеркало культуры народа – носителя языка. Поэтому в условиях национальной школы проблема лингвистического анализа русского художественного текста приобретает особую актуальность: он позволяет учителю на уроках развития речи решать во взаимосвязи языковые, речевые, страноведческие и учебные задачи. В языке художественной литературы «всё значимо, всё функционально нагружено. Иначе говоря: все стороны его актуализированы. И это типично для языка художественной литературы: в нём всё важно, всё “играет”, всё работает» (Панов 1972, с. 16).

При выборе текста следует принимать во внимание, к какому стилю он относится, какие типы речи в нём представлены (повествование, описание или рассуждение), какие языковые средства подлежат анализу, какие виды творческих заданий можно организовать на его основе. В процессе лингвистического анализа слово следует рассматривать с позиции его текстовых функций. Это определяет необходимость специальных наблюдений над особенностями художественного текста на уровне слова. «Если значение слова в обычном употреблении – это отношение его к предмету через обобщение, через понятие, то в художественной речи оно (значение слова) осложняется отношением данного слова к данному художественному образу, точнее к элементу, к частичке его, к «микрообразу», осложняется функционально» (Кожина 1966, с. 83). В качестве примера приведём фрагмент лингвокультурологического комментария к микротексту из книги М.М. Пришвина «Глаза земли»:

Вода

Большая вода выходит из своих берегов и далеко разливается. Но и малый ручей спешит к большой воде и достигает даже и океана.

Только стоячая вода остаётся для себя стоять, тухнет и зеленеет.

Так и любовь у людей: большая обнимает весь мир, от неё всем хорошо. И есть любовь простая, семейная, ручейками бежит в ту же прекрасную сторону.

И есть любовь только для себя, и в ней человек тоже, как стоячая вода.

В тексте дан развернутый метафорический образ воды – большой и малой, великолепной в своей чистоте и динамичности, в противоположность воде стоячей, которая никому не нужна и от этого тухнет и зеленеет.

Наблюдая за «поведением» слова в художественной речи, ученики отмечают, в каком значении может быть воспринято отдельно взятое слово и как оно ведёт себя в окружении других слов, т.е. в тексте: за счёт чего это слово обрастает новыми значениями, новыми оттенками значений, которые обогащают его, уточняют, помогают понять замысел автора. При этом ведущая роль отводится ключевым словам, которые выражают основные понятия текста. Ключевые слова передают самое главное в тексте, на их основе «...происходит вывод фрагмента знания, необходимого для осмысления определённой последовательности слов» (Роднянский 1986, с. 111). К лингвистическим и экстралингвистическим свойствам ключевых слов относятся «...большая частотность, высокая страноведческая значимость, определённая тем, что их лексические фоны, как правило, бывают тесно связаны с совокупностью всех ценностей духовной культуры общества и информативно, содержательно значительно шире лексических понятий, и хорошо развитая темообразующая функция, являющаяся ярким проявлением кумулятивных возможностей языка» (Воскресенская 1985, с. 23). Темообразующая функция ключевых слов в учебном тексте заключается в способности развернуть тему через ряды тематически взаимосвязанных слов.

Выразительно прочитав приведённый выше отрывок, учитель ставит такие вопросы:

- *Какую роль играет вода в жизни человека?*
- *Почему Пришвин любовь сравнивает с водой?*
- *Что лежит в основе любого сравнения?*

Вопросы помогают учащегося десятого класса глубже воспринять развернутую метафору, которую представляет собой этот

небольшой текст. Способствует этому и комментарий учителя, который рассказывает о том, что в Древней Руси особое значение придавалось воде: ведь без неё нет ничего живого. Живой водой называлась та, которая бьет ключом, родниковая, а в более широком смысле – вообще текучая.

«Мы вкатились в Западную Европу на машинах по асфальтовым дорогам. Что такое за граница? Первое, что бросилось в глаза: здесь люди умываются не по-нашему. В тазик из кувшина наливается вода, и иностранцы ладонями плещут водой из тазика себе на лицо. Нет, мы умываемся совсем не так – надо, чтобы кто-нибудь лил воду нам в ладони. Мы моемся льющейся водой» (Винокуров 1979, с. 327).

Согласно древнему церковному уставу место у воды считалось священным: у воды молились. С помощью воды и зеркала люди гадали о будущем, о любви. На Троицу, например, в деревнях бросали в воду венки из берёзовых веток. Если венок поплыл – это благоприятный знак, если же утонул – жди беды. Или брали стакан без рисунков, наливали в него воды и осторожно опускали на середину дна обручальное кольцо и долго смотрели на него. Девушка с богатой фантазией уверяла, что увидела лицо будущего жениха. Существует и такая примета: если во сне вам очень хочется пить и кто-то принесёт воды, постарайтесь его узнать или хотя бы запомнить – это ваш спутник жизни.

Итак, вода – это символ жизни, любви, это как бы зеркальное отражение действительности.

Затем проводится анализ отрывка по такому плану:

1. Определение стиля и типа речи.
2. Уточнение темы, основной мысли текста.
3. Составление логико-структурной схемы.
4. Анализ содержания и языковых средств.

С помощью учителя учащиеся формулируют утверждение, почему текст относится к художественному стилю: в его основе лежит художественный образ, художественное сравнение явления природы и человеческих чувств. Высказывание М.М. Пришвина состоит из нескольких предложений. Все они объединены общей темой, одной основной мыслью. Это делает их не набором разрозненных предложений, а связным текстом.

Основная мысль текста – активное отрицание, неприятие всего стоячего, лишённого движения, живущего только для себя. В тексте имеются две смысловые части, и в каждой свой предмет речи: в первой говорится о воде, во второй – об особом состоянии человека – любви. Структурно текст построен очень чётко: в каждой части по два абзаца, противопоставленных по содержанию.

Ключевое слово *вода* является эмоционально-экспрессивным, сквозным образом-символом, обладает большой смысловой ёмкостью и связано с другим ключевым словом – *любовь*. Главной информацией в предложениях является описание признаков воды и любви.

К латентным процессам, характеризующим дискурсивное мышление, относится свертывание текста, переработка, трансформация его исходной структуры, и «они становятся важнейшим этапом в ходе понимания текста, после которого идёт перекодировка, перевод высказывания с языка словесного на универсальный предметно-схемный код интеллекта» (Седов 2004, с. 46). Логико-структурная схема, которая составляется на основе ключевых слов по данному тексту вместе с учащимися, даёт возможность провести наблюдения над структурной чёткостью художественного текста, параллелизмом состояния природы и состояния человека:



Так начинается выявление круга слов, на основе которых создаётся художественный образ. Смысловый и языковой анализ текста позволяют направлять вопросы-задания:

– *На основании каких признаков любовь сравнивается с водой?*

– *Что означает «любовь только для себя»? Хорошо это или плохо?*

– *Какие глаголы использует писатель для характеристики большой и малой воды, любви, а какие – для стоячей воды?*

– *Какого вида (совершенного или несовершенного) все глаголы в тексте? Чем это объясняется? Какие действия – длительные, повторяющиеся или результативные – они обозначают?*

– *Что даёт использование в тексте глаголов настоящего времени? Попробуйте заменить их глаголами прошедшего времени. Что меняется в смысловой окраске? Продолжаем ли мы также хорошо видеть нарисованную автором картину или нет?*

В ходе анализа текста важно привлечь внимание учащихся к словам, характеризующим воду и любовь. Прежде всего это точно выбранные многозначные глаголы. Ученики отмечают, что глаголы *выходит, разливается, спешит, достигает и обнимает, бежит* передают динамику, движение, активность, полноту жизни.

Состояние стоячей воды описано с помощью глаголов *остаётся*, *стоять*, *тухнет*, *зеленеет*. В отличие от глаголов первой группы они передают состояние статичности, неподвижности.

Обратимся к творчеству Александра Сергеевича Пушкина, который никогда не ставил рядом два случайных слова. Герой романа «Евгений Онегин» с жаром восклицает:

*Чужой для всех, ничем не связан,
Я думал: вольность и покой
Замена счастьем. Боже мой!
Как я ошибся, как наказан...*

Счастье – в движении, в поисках, в стремлении. Мы говорим: *я почувствовал себя счастливым, я испытал счастье, безудержное счастье переполняло меня; счастье нахлынуло, накатило, волна счастья захлестнула*. И здесь в связи с глаголами просматривается образ живой, движущейся воды.

Если внимательно всмотреться в ряд использованных М.М. Пришвиным глаголов, можно выделить среди них глагол *достигает*, который чаще всего в речи употребляется со словами *цель, победа*. Обратимся ещё раз к А.С. Пушкину:

*Ты понял жизни цель:
Счастливый человек,
Для жизни ты живёшь.*

Нет цели – нет и счастья в жизни. Нуждается в комментарии и такой глагол, как *выходит* (из берегов). Учащиеся выясняют, в каком значении – прямом или переносном – употреблен этот глагол в тексте, и составляют словосочетания с ним (*комната, дорога, море, доска, терпение, употребление, из себя, книга, фильм, два платья из куска материи, неприятности, победитель*).

Прозрачность художественного образа воды создаётся писателем тщательным подбором слов. Этим как бы подчёркивается основная мысль художественного текста, которая перекликается с высказыванием известного русского философа Н. Бердяева: *«Смысл любви в том, что она является источником движения личности ввысь, творческого её восхождения. Любовь – горная, а не равнинная, с ней нечего делать тем, которых устроит приспособление к равнинной жизни. Любовь нельзя удержать на равнине, она мертвоет и превращается в иное. Любовь – не жилец на равнинной жизни. В любви нет ничего статического, ничего уступающего. Любовь – полёт, разрушающий всякое устройство»*.

Ещё один «энергичный» глагол мы находим в предложении *Но и малый ручей спешит к большой воде и достигает даже*

океана. Проследить семантическую структуру многозначного глагола помогает лексическая таблица:

Спешить			
‘идти быстро’	‘стараться исполнить что-либо как можно скорее’	‘двигаться, течь быстро’	‘показывать неверное время’
спешить (на поезд, на урок, домой)	спешить (с работой, с ответом, с отъездом)	ручей спешит, река спешит к морю	часы спешат

Завершая анализ, выделяем и другие выразительные средства, позволяющие писателю создать яркий художественный образ в малом по объёму тексте. Это:

– лексические повторы (*вода, любовь*); повторяющееся слово становится носителем дополнительной эмоционально-экспрессивной информации;

– единство видовременных форм глаголов-сказуемых как средство организации текста, – если изменить вид глагола хотя бы в одном из предложений, меняется коммуникативная установка, нарушается смысловое и структурное единство текста;

– использование союзов, частиц с усилительным значением (*но и, только, и есть*);

– градация – расположение семантически близких слов «по нарастающей» или «по убывающей»: *вода – ручей – океан; люди – семья – человек*;

– использование в начале и в конце текста сочетания с одним и тем же словом – *вода*, что создаёт своеобразное композиционное кольцо.

Такая работа над текстом должна найти выход в речевую практику старшекласников. Можно, например, предложить им задание творческого характера – построить высказывание по аналогии, используя ключевые слова и логико-структурные схемы типа приведённой выше. Ученики создают художественные зарисовки, стараясь подметить неожиданные сходства в мире природы и человеческих чувств, отношений. Объекты для зарисовки предлагает учитель или ученики выбирают их самостоятельно. Это могут быть различные предметы, растения, падающий снег, плывущие облака, степь весной, горы под солнцем или в лунном свете, укутанный снегом куст, ромашка и др.

Создание собственных высказываний на основе исходного текстового материала позволяет говорить о тексте как единице обучения, который, с одной стороны, служит основой для обучения различным функциональным типам речи в старших классах

национальной школы, а с другой – становится конечным продуктом речи. В качестве примера ниже мы приводим сочинение на тему «Осень», написанное учеником 10 класса лицея г. Алма-Ата:

Урок музыки. За окном спуют машины, люди под зонтами пробегают по перекрестку. С окна высотного здания они смотрятся маленькими, игрушечными. Дождь всё моросит. Непогода.

Пальцы медленно перебирают мелодию сонатины. Взглядом схватываю перекресток – та же картина. Серые пастельные тона за окном навевают скуку. Мелодия сонатины передаёт состояние непогоды.

Вспоминается рассказ о человеке, прикованном к постели, жизнь которого прошла через взгляд в зеркало. Жизнь для него была там, за окном, а в зеркале – мёртвая картина.

Закончился дождь, сыграна последняя нота...

Литература

Винокуров Е. Биографические записи // Винокуров Е. Остаётся в силе: О классике и современности. – М., 1979.

Воскресенская Л.Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики. – М., 1985.

Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. – Пермь, 1966.

Панов М.В. О литературном языке // Русский язык в национальной школе. – 1972. – № 1.

Роднянский Б.Л. О роли ключевого слова в понимании текста // Психолингвистические проблемы семантики и понимания текста. – Калинин, 1986.

Седов К.Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.

Секция 5.
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Щукин Анатолий Николаевич

(Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

metod32@mail.ru

О системе педагогических технологий для обучения русскому языку как иностранному

Термин педагогические технологии (или технологии обучения) используется в литературе для обозначения совокупности приёмов работы учителя (способов его научной организации труда) и учащихся (способов организации труда учащихся), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для этого временной интервал.

Этот термин получил широкое распространение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств. В 70-е годы термин стал употребляться в более широком контексте: и для обозначения обучения с использованием ТСО, и как рационально-организованное обучение в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с обучением, совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

В наши дни произошла окончательная дифференциация двух составляющих содержание термина: *технологии обучения* и *технологии в обучении*. С помощью первого термина обозначают приёмы научной организации труда, обеспечивающие достижение поставленной цели, а с помощью второго – использование в учебном процессе технических средств, в том числе и средств компьютерной поддержки учебного процесса.

Важнейшими результатами применения педагогических технологий считаются следующие: а) *результативность* (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся),

б) *экономичность* (за время занятий усваивается больший объём учебного материала и обеспечивается лучшее качество владения им), в) *эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и утомляемости), г) высокая *мотивированность* в работе, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет использовать личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Многие исследователи рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях *личностно-деятельностного подхода* к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности.

На занятиях по практике языка получили наибольшее распространение следующие педагогические технологии: **обучение в сотрудничестве, проектные технологии (метод проекта), игровые технологии, технология «языковой портфель», кейс-технология, технология развития критического мышления, технология «мозговой штурм», компьютерные технологии, дистантное обучение** и некоторые другие.

Вопрос о классификации педагогических технологий до сих пор остаётся открытым. Одна из классификаций базируется на получившем за последние годы компетентностном подходе к образованию и формируемых на основе такого подхода ключевых компетенциях (Зимняя 2004). В проекте «Среднее образование для Европы», подготовленном для ЮНЕСКО международной комиссией по образованию, выделяются: а) информационная компетентность (формируется с помощью компьютерных и информационных технологий, в результате развития критического мышления), б) социальная компетентность (достигается в результате группового взаимодействия, обучения в сотрудничестве, организации дискуссий), в) личностная компетентность (обеспечивается в процессе самообразования, использования проектов, кейс-технологий), г) практическая компетентность (достигается с помощью ролевых игр, дискуссий, обучения в сотрудничестве, дистантного обучения). В условиях вузовского обучения наиболее востребованными следует считать технологии, которые, во-первых, позволяют организовать самостоятельную деятельность учащихся на основе профильных дисциплин, во-вторых, способствующие организации группового взаимообучения (использование ролевых игр, коллективных ситуаций общения).

Охарактеризуем некоторые педагогические технологии, которые оказались наиболее востребованными на занятиях по РКИ

(более подробное их описание см. в публикациях: Капитонова, Московкин, Щукин 2009; Коряковцева 2002; Новые педагогические и образовательные технологии... 2000, 2001, 2002, 2003; Щукин 2008, 2009).

Обучение в сотрудничестве. Эта технология предусматривает совместное обсуждение проблемы группой учащихся с последующим принятием решения по результатам обсуждения. Разработана американскими методистами Э. Аронсоном (1978), Р. Славиным (1996), Д. Джонсоном (1987) и получила интерпретацию в российской методике преподавания иностранных языков во многих публикациях.

Основная идея обучения базируется на создании в классе благоприятных условий для активной учебной деятельности учащихся в рамках предложенной ситуации общения. С этой целью учащиеся делятся на небольшие учебные группы (3–4 человека), каждая из которых получает общее задание. При этом определяется роль каждого учащегося группы в выполнении этого задания. При выполнении задания учащиеся отвечают не только за результаты своей работы, но и за работу группы в целом. Обучение в общении находит поддержку многих преподавателей, стремящихся к поиску путей активизации занятий по языку и коммуникативной направленности обучения.

Проектная технология. Эта технология основана на моделировании взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В её основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению и предусматривается взаимодействие учащихся, входящих в группу, реализация идеи взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебной задачи, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В отличие от фронтального или индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечая только «за себя», за свои успехи и неудачи, проектная технология создаёт условия для взаимодействия сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» и актуализации коллективного субъекта учебной деятельности. В результате такой деятельности происходит произвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, мотивируется речевая деятельность на изучаемом языке. Метод проектного обучения возник в начале XX в. в США. В России с ним познакомились в 1925 г., когда на русский язык была переведена работа У. Кильпатрик «Метод проектов. Применение целевой установки в учебном процессе». Идеи проектной методики нашли

отражение в педагогических системах С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко (коммунарское обучение). В 30-е гг. эта технология нашла применение в рамках лабораторно-бригадного метода, получившего широкое применение в средней и высшей школе. Требования к проектной технологии, используемой на занятиях по иностранному языку, были сформулированы в работе Е.С. Полат (2000).

По характеру конечного продукта проектной деятельности выделяют следующие виды проектов в области обучения языку: 1. Конструктивно-практические проекты. Например, разработка ситуации общения на предложенную тему. 2. Игровые. Например, разыгрывание ситуации, драматизация события. 3. Информационно-исследовательские проекты. Например, «Изучение русского языка в моей стране», «Особенности речевого поведения носителей изучаемого языка». 4. Издательские проекты. Например, заметка в газету. 5. Сценарные проекты. Например, «Программа вечера, посвящённого памятной дате». 6. Творческие проекты. Например, сочинение на свободную тему, перевод произведения на родной, иностранный язык. 7. На семинарских занятиях по методике преподавания РКИ предлагаются проекты, связанные с проблемами обучения языку: трудностями русского языка и способами их преодоления, требованиями к профессии учителя, организацией аудиторной и внеаудиторной работы и др. (практикум).

Работа над проектом включает три стадии: 1) планирование работы; 2) подготовка и исполнение проекта; 3) обсуждение и оценка проекта. Основная часть работы над проектом проводится учащимися самостоятельно в часы самоподготовки. В аудитории при участии преподавателя проходит лишь начальная и заключительная стадии работы. Роль преподавателя состоит в том, чтобы создать максимально благоприятные условия для проявления творческого потенциала учащихся, координировать их работу. Участие в проекте развивает умение работать в коллективе. С точки зрения обучения иноязычной речи самым большим достоинством творческих проектов является самостоятельность работы учащихся в поиске материала по теме проекта и оформления своих мыслей с опорой на приобретённый речевой опыт и имеющуюся литературу. В условиях высшей школы проектная методика является эффективным средством формирования навыков и умений, необходимых для подготовки курсовой и дипломной работы. Работа над проектом приучает учащихся творчески мыслить, находить возможные варианты решения поставленной в проекте задачи, выбирать способы и средства их реализации.

Игровая технология. Игра как форма деятельности в условной, специально создаваемой ситуации широко используется на занятиях по языку с целью введения и закрепления учебного материала, а также ознакомления учащихся с особенностями поведения в различных ситуациях иноязычного общения. На занятиях по практике языка распространение получили ролевые игры. В них учащиеся включаются в моделируемую ситуацию общения, требующую от них принятия решения на основе анализа предложенной преподавателем ситуации. Ролевая игра предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуации в соответствии с заданной темой и ролями учащихся. Во временном плане ролевая игра представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателями и учащимися, который состоит из трёх этапов: подготовки игры, её проведения и коллективного обсуждения результатов. Ролевые игры подразделяются на *социально-бытовые* (формируют навыки и умения в социально-бытовой сфере общения) и *профессионально-деловые* (используются при обучении профессиональному общению в избранной учащимися сфере деятельности).

Для занятий по РКИ выпущены подборки ролевых игр с методическими комментариями по работе с ними. (Игровые задания на уроке русского языка / А.Р. Арутюнов и др. М., 1989; Играй-ка в падежи: Пособие для начинающих изучать русский язык / Л.С. Дьяченко, О.Э. Чубарова. М., 2007; 100 русских пословиц: Пособие-игра по русскому языку / А.А. Акишина, М. Ямаути. М., 2007 и др.).

Языковой портфель. Представляет собой пакет учебных материалов, с помощью которых учащийся фиксирует свои достижения и опыт в овладении изучаемым языком. Такие материалы под названием «Европейский языковой портфель» (Страсбург, 1997; рус. пер. 1997) стали широко использоваться в системе языкового образования с 2001 года, который был назван Европейским годом языков. На основе Европейского языкового портфеля были разработаны национальные его варианты (Коряковцева 2009). В России были составлены и опубликованы языковые портфели для начальных (2003), средних (2004), старших классов общеобразовательных учреждений (2001), а также для филологов – преподавателей языка и переводчиков (2003). Можно говорить о двух функциях языкового портфеля: а) информационной – фиксировать достижения обучающихся в овладении языком, и б) педагогической – способствовать повышению мотивации в изучении языка, качества языковой подготовки, развития самооценки своих

достижений, способности и готовности в изучении языков на протяжении всей жизни.

Вариант Европейского языкового портфеля для филологов, разработанного группой экспертов МГЛУ (Европейский языковой портфель... 2003), состоит из трёх частей.

1. *Языковой паспорт*. Даёт представление о том, какими языками владеет его обладатель, и уровне владения языком, достигнутым на период обучения. При самооценке уровня владения языком обладатель паспорта руководствуется «Таблицей самооценки», составленной на основе документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком».

2. *Языковая биография*. Этот раздел языкового портфеля содержит листы самооценки достигнутого уровня владения языком в процессе его изучения. Листы самооценки содержат группы дескрипторов, оформленных в виде стандартных формулировок типа: «Я умею...», «Я понимаю...», «Я могу...» и др. Как свидетельствует наш опыт, на занятиях со студентами-филологами такая самооценка может проводиться во время ежемесячной аттестации студентов и фиксироваться преподавателем в кредитах в специально отведённом для этого месте в листах самооценки.

3. *Досье*. Третий раздел языкового портфеля содержит материалы (тексты курсовых и дипломных работ учащегося, сведения об участии в конференциях, опыте межкультурного общения и др.), которые могут быть использованы при устройстве на работу.

Из сказанного следует, что Европейский языковой портфель и созданный на его основе Языковой портфель для России являются современной и эффективной технологией обучения языку. Направленность языкового портфеля на самооценку учащимися своего речевого опыта на изучаемом языке даёт преподавателю возможность вносить изменения в программу обучения языку, предлагать учащимся индивидуальные задания на преодоление возникающих у них трудностей в овладении РКИ.

Разработка языкового портфеля, ориентированного на работу со студентами-русистами, – актуальная методическая задача. Такой опыт работы получил обобщение в публикациях (Практикум по методике... 2009; Щукин 2008).

Дистанционное обучение. Эта форма организации учебного процесса предусматривает обучение языку на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Учащиеся самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем либо при личной встрече с учащимися, что напоминает заочное обучение, либо контролирует

работу учащихся с помощью электронной почты. Главной особенностью дистанционного обучения является опосредованный характер общения учитель – ученик. В настоящее время разработаны различные варианты организации этой формы обучения и созданы курсы обучения для разных контингентов учащихся. Дистанционное обучение можно рассматривать как одну из наиболее перспективных форм обучения с использованием современных технологий.

Интерактивные технологии обучения. Такие технологии разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления», реализуемого во многих странах мира. Главной целью использования технологии является развитие критического мышления учащихся независимо от изучаемого предмета как интеллектуальной деятельности. Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новым учебным материалом и заканчивающийся принятием решения. В рамках этой технологии разрабатываются приёмы обучения и учения, включающие стадии вызова, смыслового осмысления материала и рефлексии. Особенности работы с интерактивными вариантами технологии применительно к обучению РКИ изложены в работах Коневой, Соосаар и Замковой..

Литература

Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) / Сост. К.М. Ирисханова. – М., 2003.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.

Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н. Методы и технологии обучения РКИ. – 2-е изд. – М., 2009.

Конева Н.Н. Педагогические технологии в обучении РКИ // Методика преподавания РКИ: Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей / Под ред. Э.Г. Азимова, Н.В. Кулибиной. – М., 2008.

Коряковцева Н.Ф. «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М., 2009.

Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М., 2002.

Новые педагогические и образовательные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2000, 2001, 2002, 2003.

Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.

Практикум по методике преподавания РКИ: Учебное пособие для студентов – магистров филологического факультета. – М., 2009 (вып. 2), 2011 (вып. 1).

Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. – СПб., 2004.

Щукин А.Н. Языковой портфель как средство самооценки учащимися достигнутого уровня владения языком // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ: Сб. научных трудов / Под ред. Э.А. Исачевой, А.Н. Щукина. – М., 2008.

Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2008, 2009.

Конева Наталья Николаевна

(Россия, Москва; к.п.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

konati@yandex.ru

Применение инновационных технологий в обучении языку на основе развития мышления

В современной педагогике термин «инновация» определяют как «путь в новое мышление». Инновационное обучение подразумевает появление педагогов нового типа, воспитание положительных качеств раскрепощённой личности учащегося, поиск новых активных форм и средств обучения.

В настоящее время известно множество педагогических технологий, которые мы можем отнести в разряд инновационных. Среди них особое внимание мы уделяем *технологии обучения в сотрудничестве* – авторы: Р. Джонсон, Д. Джонсон (1987), Ш. Шаран (1988), Р. Славин (1990), и *технологии развития критического мышления через чтение и письмо* (РКМЧП) – авторы: Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит (1997), в которых, по нашему мнению, особо актуальна проблема *активности личности*.

Как известно, активное обучение выражено переходом от программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, поисковым методам, порождающим мотивацию, интерес и условия для творчества в обучении, побуждает учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Целью обучения языку является сам язык, и мышление без языка невозможно. Язык – слово – мышление. Как соотносятся язык и мышление, речь и мышление? В одном случае мышление – это процесс, деятельность, в другом случае – это мысль, её продукт.

Что представляет собой слово? Речь или мышление? Выявляя специфику отношений между словом и мыслью, Л.С. Выготский

пришёл к выводу, что слово «есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого общения. ...Общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т.е. обобщение становится возможным при развитии общения. ...Высшие, присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщённо отражает действительность» (Выготский 2004, с. 674, 676).

Процесс обучения обусловлен непосредственным участием в нём высших психических функций в части мышления.

Существенным для решения вопроса об отношении мышления и речи является точка зрения Л.С. Выготского, который признавал решающее и исключительное значение процессов внутренней речи для развития мышления. В частности, учёный был не согласен с мнением многих психологов, отождествляющих мышление с внутренней речью. Как утверждал Л.С. Выготский, между внешними и внутренними операциями в речи существует постоянное взаимодействие, «одно легко переходит в другое, одно развивается под воздействием другого». Только «известная часть процессов речи и мышления совпадает. Это – ...сфера “речевого мышления”. Но это речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. ...Нет никаких психологических оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению (к примеру, воспроизведение в процессе внутренней речи какого-нибудь заученного стихотворения или повторение какой-нибудь заданной экспериментальной фразы. – *Н.К.*)» (Выготский 2004, с. 767).

Внутренняя речь присутствует как в рецептивных, так и в продуктивных речевых процессах. Когда мы слушаем речь других, у нас возникают так называемые речевые кинестезии, подающие сигналы в мозг, где возбуждаются соответствующие стереотипы, что приводит к пониманию.

При помощи внутренней речи создаётся «речевая установка», которая вызывает возбуждение речевых стереотипов, и происходит отбор слов и фраз для последующего сообщения в устной или письменной форме. Внутренняя речь – производное явление от речи внешней. В её становлении участвуют восприятие речи других людей, а также активное владение всеми видами и формами речи. Внутренняя речь сначала рождается как «эхо» воспринимаемой и произносимой, затем постепенно сокращается и свертывается. В ходе речевой практики устанавливается ассоциатив-

ная связь какого-либо слова с развернутым высказыванием. Поэтому мысль во внутренней речи может быть высказана одним словом, возникновение данного слова в сознании достаточно для того, чтобы образовался весь смысловой комплекс. Излагая мысли, опираясь на эти смысловые комплексы, мы развертываем их в зависимости от цели и ситуации.

Можно ли обучать мышлению? Или следует развивать мышление при обучении языку? Интересны мысли Е.И. Пассова по этому поводу. Поддерживая тезис Н.И. Жинкина (1966) о том, что «на уроках иностранного языка нужно обучать говорить, а не мыслить», Е.И. Пассов утверждает: «...любая коммуникативная (речевая) задача по сути дела является *речемыслительной* задачей. Если в мыслительных задачах человек должен путём познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое для себя, для людей... то в речемыслительных задачах требуется *прежде всего речевой поступок; мыслительная деятельность* направлена на его совершение, *подчинена ему*.. В этом случае общий единый механизм мышления актуализируется через свою коммуникативную функцию» (Пассов 1989, с. 29; курсив наш. – Н.К.).

В этом утверждении мы согласны с учёным и считаем, что при обучении языку необходимо совершенствовать речевое общение на основе *развития мышления*, способствовать формированию *человека думающего*.

В ходе урока, к примеру, перед чтением художественного текста преподавателю необходимо чётко сформулировать поставленную задачу, то есть провести мозговую атаку, в процессе которой происходит активизация обучаемого – в сознательном, основательном и критическом подходе к пониманию новой информации.

Подобное групповое решение *творческой* задачи (применение мозговой атаки) мы находим в книге Р.М. Грановской «Элементы практической психологии», где автор обращает внимание на то, что «для активизации *творческой* мысли здесь применяются средства, *снижающие критичность и самокритичность* человека... В основе метода мозговой атаки лежит *снижение критичности* человека в отношении своих возможностей. Это снижение раскрепощает мысль и оптимизирует условия для *творчества*» (Грановская 2003, с. 609; курсив наш. – Н.К.).

В технологии РКМЧП мозговую атаку принято называть «вызовом».

Один из ведущих специалистов в области развития творческого мышления Эдвард де Боно выделяет отличия и преимущества приёма «творческий вызов» перед «вызовом критическим» и

советует не осуждать существующего положения вещей, а сосредоточиться на поиске других возможностей пересмотра того, что кажется нам несовершенным.

Мы склонны видеть в мнении Р.М. Грановской и Э. де Боно рекомендации по расширению сферы применения творчества и ограничению любой критики. Мы также полагаем, что именно творческое отношение к обучению / учению позволит найти нечто «уникальное» в поиске возможных альтернатив при решении поставленных задач.

Учитывая психологические принципы организации учебного процесса, особенности мышления, эмоциональную память обучающихся, этапы творческого развития личности, положительную мотивацию учения, преподаватель должен создавать условия для проявления инициативы учащихся, формируя при этом инновационные умения – умения самостоятельного поиска и самоутверждения своих учеников.

Как показывает наш опыт, использование приёмов *технологии обучения в сотрудничестве* и *технологии РКМЧП* способствует развитию творческого мышления у учащихся на занятиях по обучению РКИ. У них не только совершенствуются навыки и умения во всех видах речевой деятельности, но и усиливается мотивация, интерес к обучению, и это позволяет достичь более высокого уровня владения языком.

Литература

- Боно Э. Серьёзное творческое мышление. – Минск, 2005.
Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2004.
Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб., 2003.
Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

Фарисенкова Любовь Викторовна

(Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

fartom1@yandex.ru

Русский язык в школах СНГ и Балтии: сегодняшний день, перспективы, методика

Без преувеличения можно сказать, что судьбы и перспективы распространения русского языка в странах СНГ и Балтии напрямую зависят от того, в каком объёме он сохранится в программах средних школ, какое содержание обучения будет реализовываться на уроках. Другими словами, если русский язык «уйдёт» из массовой школы, в весьма недалёком будущем кардинально изменятся его функции в этих странах и он перестанет исполнять свою нынешнюю средообразующую, культуросберегающую роль. Очевидно, что такая ситуация настоятельно требует серьёзного научного осмысления и методического реагирования. В последние годы в научном обиходе специалистов и в широкой речевой практике укоренилось понятие «русская школа», распространяемое без учёта национальных условий на все страны СНГ и Балтии и на все виды и типы школ, где в какой-либо форме и объёме ведётся преподавание русского языка / на русском языке. Расплывчатость этого понятия, особенно часто употребляемого российскими чиновниками и методистами, вызывает непонимание и неприятие со стороны их оппонентов в странах-партнерах.

В свете сказанного выше цель настоящей работы мы видим в постановке и попытке разрешения (разумеется, на уровне статьи) следующих вопросов: 1) чем руководствуются школьники в странах СНГ и Балтии, делая выбор в пользу русского языка; 2) в каких типах школ они изучают русский язык / получают образование на русском языке; 3) в какой методической поддержке на самом деле нуждаются коллеги-русисты в странах СНГ и Балтии.

Материалом для настоящего мини-исследования послужил, в первую очередь, многолетний опыт профессиональных контактов

автора со школьными преподавателями русского языка из названных стран, его знакомство с учебной литературой, уровнем обученности и запросами выпускников школ разных типов, ставших студентами филфака Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Названные вопросы были поставлены нами в центр внимания коллег на тематическом Круглом столе в рамках Форума руководителей учебных заведений зарубежных русских школ, проведенного Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и Фондом «Русский мир» в ноябре 2010 г., а также на X юбилейном совещании руководителей зарубежных учебных заведений с преподаванием русского языка в апреле 2011 г.

Понятно, что в ходе обсуждения поставленных нами вопросов, которые были признаны участниками дискуссии в качестве основополагающих в области преподавания русского языка на постсоветском пространстве, представители разных стран дали неодинаковые ответы, что определяется спецификой сложившихся национальных парадигм образования. Постараемся классифицировать полученные ответы.

1. В российском образовательном пространстве находятся только все средние учебные заведения Приднестровья (используются российские учебные программы, учебные планы, учебники). Мотивация к изучению русского языка очень высокая. На всём постсоветском пространстве мотивирует молодых людей к изучению русского языка стремление к получению высшего образования и/или работы в России.

Выбор именно в пользу русского языка сегодняшние школьники стран Балтии делают, руководствуясь прагматическими мотивами: многие планируют продолжить изучение русского языка в университетах с целью подготовиться к работе в активно развивающейся сфере туризма; другие, те, которые не связывают своё будущее с работой и жизнью в родной стране и готовятся к переезду в другие страны Евросоюза, владение русским языком рассматривают как дополнительный карьерный бонус: владение двумя европейскими языками (английским и русским) расширяет их профессиональные перспективы. Показательно, что если в 2009 г. русский язык в Вильнюсском университете изучало 9 человек, то в 2010 г. их стало 16. Пока трудно сказать, станет ли это увеличение тенденцией.

В странах Среднеазиатского региона ниша профессионального образования не занята национальными языками, вследствие чего русский язык там имеет не только коммуникативную, но и когнитивную значимость: получение высшего образования прак-

тически в любой области научного знания возможно только на русском языке.

Напротив того, например, на Украине отсутствует возможность получения высшего образования на русском языке, что существенно снижает мотивацию школьников. Школ с преподаванием русского языка в стране только 9%, в них обучается 5,2% учащихся.

2. Что касается отношения школьных преподавателей русского языка из стран СНГ и Балтии к термину «русская школа», то оно может быть охарактеризовано как негативное. Коллеги отмечают, что за этим словосочетанием для них скрывается смысл «школа, как в России», «школа, подчинённая России», это связывает её с советским прошлым, что отпугивает желающих изучать русский язык и вступает в противоречие со сложившейся уже в каждой стране национальной системой среднего образования. Российские методисты, естественно, такого смысла в эту дефиницию не вкладывают. Однако осознавать этот привнесённый смысл при профессиональных контактах нам необходимо.

Большинство зарубежных коллег считают, что главная цель обучения в таких школах не русский язык, а этнокультурное образование. В связи с этим им представляется наиболее приемлемым такое наименование, как «школа русской культуры». В разных странах вместо термина «русская школа» используются дефиниции «школа национальных общин» и «школа с русским языком обучения вне России».

3. Методическая поддержка (прежде всего – учебной литературой) весьма активно оказывалась и продолжает оказываться, а точнее – навязываться российской стороной коллегам из стран СНГ и Балтии. Россияне пошли по пути «одаривания» своих «младших братьев» готовыми бесплатными учебниками, в основе которых лежат методические подходы, разработанные для национальных школ России. При этом не учитывался тот факт, что практически во всех странах СНГ и Балтии существует законодательный запрет на использование школьных учебников, изданных в других странах, в большинстве стран незаконны и совместные авторские коллективы. Российскими авторами распространявшихся на постсоветском пространстве учебников не учитывались программные требования, действующие в той или иной независимой стране, они слабо владели информацией о цивилизационных процессах, происходящих там. Всё это привело к тому, что изданные у нас в стране учебники мёртвым грузом лежали на складах. Показательна в этом смысле реакция участника Круглого стола с Украины: «Коллеги! Не присылайте нам учебников!».

К сожалению, не был учтён и тот факт, что в странах СНГ и Балтии работают высококвалифицированные специалисты, которые создали весьма современные уровневые учебные программы по русскому языку и написали учебники, успешно реализующие выдвинутые программные требования. Сегодня можно констатировать, что учебный процесс в странах СНГ и Балтии неплохо оснащен современными учебными материалами по русскому языку и литературе, разработанными в русле европейского компетентностного подхода к образованию.

Из сказанного, однако, не вытекает, что в странах СНГ и Балтии отсутствует потребность в современных учебных материалах, разработанных в России. Напротив, потребность такая очень велика. Правда, как было сказано выше, наши коллеги нуждаются не в базовых учебниках, а в конкретных учебных пособиях, расширяющих и дополняющих эти базовые учебники.

Среди таких методических продуктов представители практически всех стран СНГ и Балтии называют пособия коммуникативного типа «Живые процессы в современном русском языке» и «Звучащая русская речь сегодня». Востребованы теоретические пособия по русской грамматике, книги для чтения русской классики и современной литературы, пособия, знакомящие школьников с образовательными ресурсами Рунета и др.

Особняком стоят задачи по организации повышения квалификации школьных преподавателей русского языка из стран СНГ и Балтии, ориентированные на их ознакомление с современными образовательными технологиями. Востребована в том числе интерактивная форма организации таких занятий. Остра потребность в разработке специальных методических пособий для учителей.

Резюмируем сказанное:

1) необходимо активизировать проведение аналитических исследований по изучению экстралингвистических особенностей функционирования русского языка на постсоветском пространстве;

2) целесообразно создать информационно-консультативный центр по проблемам русского языка в школах ближнего зарубежья;

3) необходимо изучить типы школ в странах СНГ и Балтии, в которых ведётся преподавание русского языка / на русском языке, и определить дефиниции, наиболее полно описывающие их специфику;

4) необходимо совершенствовать систему повышения квалификации школьных преподавателей русского языка из стран СНГ и Балтии, ориентировать её на ознакомление с современными об-

разовательными технологиями, реализуемыми в российской средней школе.

Сохранение и развитие преподавания русского языка на пост-советском пространстве – важнейшая методическая проблема. Она разрешима, если подходить к ней не с наскока, а детально изучив экстралингвистическую ситуацию в этих странах и вооружившись современными подходами к разработке обучающих систем.

Пашковская Светлана Сергеевна

(Россия, Пенза; д.п.н., проф. Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского)

svetlpash@mail.ru

Традиционное и новое в методике преподавания русского произношения

Но самое главное, чем лингвисту придётся заниматься к 2000 году, относится к изучению самого человека. И даже не столько к его изучению, сколько к его развитию – развитию его умений, навыков, способностей.

А.А. Леонтьев

«Современное состояние методики отражает те изменения, которые произошли как в самом русском языке, так и его преподавании под влиянием политических и социально-экономических событий...» (Щукин 2003, с. 297). Современный период характеризуется переходом к новому этапу формирования инновационного образования: присоединение России к Болонской декларации определяет необходимость трансформации высшего профессионального образования в соответствии с целями Болонского процесса с *сохранением традиций и особенностей российского образования.*

Качество образовательных процессов, развитие уникальных навыков и способностей учащихся, умение адаптироваться к постоянно меняющимся условиям – стратегические задачи современного образования.

Основными чертами современного образования являются:

- 1) компьютеризация;
- 2) субъектность, опора на самостоятельность, которая реализуется в соответствующих методах обучения.

Концепция современного образования базируется на идеях:

1) прагмативизма (основное требование к деятельности ученика – непосредственная ориентация на его цели и ценности, не противоречащие целям и ценностям общества) – «сочетание интересов личности, общества, государства» (Newmann);

2) конструктивизма (установка на создание условий успешного и отчасти самостоятельного и осознанного конструирования знаний и языкового опыта); развитие субъектности и индивидуальности человека при его активной самореализации.

Существуют требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОСВПО) к выпускнику вуза.

ГОСВПО → Кого готовить? (*нормативно-функциональная модель специалиста* (НФМ));

НФМ специалиста ← специальность; ресурсы вуза / заказчиков; требования заказчиков; факторы, традиции, ограничения;

НФМ → *Модель учебной дисциплины* (Чему учить?); *Модель обучаемого* (Кого учить?); *Модель обучающего* (Кому учить?); *Модель управления процессом обучения* (Как учить?) → *Информационная технология обучения*.

Современный компетентностно-ориентированный образовательный процесс строится в соответствии с определёнными требованиями: внимание к личности учащегося, развитие его способностей; ориентация обучения на максимально полный учёт возрастных особенностей и индивидуальных возможностей *каждого* учащегося.

Врождённая одарённость и способностей в сфере искусств, наличие так называемых *специальных способностей* (математических, музыкальных, спортивных, языковых, способностей к изобразительной деятельности и т.д.) ни у кого сомнений не вызывает. Иностраный язык как предмет занимает промежуточное место между теоретическими и практическими дисциплинами (музыкой, рисованием, спортом), а следовательно, успешность усвоения иностранного языка напрямую зависит от языковых способностей учащихся.

Современное рассмотрение звучащей речи, *фонетическая компетенция* не могут быть ограничены какой-либо одной точкой зрения: лингвистической, физиологической, акустической или любой другой. *Фонетическая компетенция* иностранных учащихся невозможна без элементарных фонетических знаний, сформированных слухопроизносительных навыков и коммуникативных умений. Модель учебной дисциплины – *процесс обучения фонетике* – это динамически строящийся курс, учитывающий не

только знания и умения учащихся до и после обучения, но и развитие фонетических (языковых) способностей.

На всех уровнях формирования «языковой личности» и «речевой личности» грамматические, лексические, семантико-синтаксические отношения обусловлены перцептивно-моторной деятельностью. В связи с этим очевидна важность *фонетических способностей* как необходимой составляющей языковых способностей. Создание методических условий для сбалансированного понимания, запоминания и имитации (при хорошем фонематическом слухе) оказывается благоприятным для успешного овладения иностранным языком в предлагаемых условиях.

Е.П. Ильин (2001, с. 15–19) предупреждает, что незнание и непонимание природы способностей, истинного положения дел может навредить не только учащимся, но и преподавателям: *ведь если преподаватель не добьётся от малоспособного учащегося желаемого результата, то может подумать, что он плохой педагог*. Если ученик не хочет развиваться и воспитываться в намеченном направлении (что заводит преподавателей в тупик) – это игнорирование врождённых способностей человека (что является проблемой ученика, а не преподавателя).

Мы не знаем, до какой степени каждый фактор определяется наследственностью и до какой – обучением. Лучшая позиция обучающего – принять, что, по-видимому, каждый фактор может быть развит у индивида по крайней мере до определённой степени. А чтобы достичь совершенства способности, нужен определённый вид тренировки. Это и предполагает выбор программы и выбор или создание таких методов обучения, которые бы наиболее соответствовали достижению желаемых результатов. Вопрос о способностях человека есть вопрос о том, что может делать человек. Другой вопрос, от чего зависит и как формировать это «может»? По степени универсальности применения «для разных видов деятельности можно правильно дать и различие более общих и более специальных способностей» (Леонтьев 1977, с. 5). Способности можно развить правильно подобранными упражнениями, систематической тренировкой, но только серьёзная *мотивация и интерес* порождают истинное желание трудиться, готовность много и упорно работать.

Склонность, пишет В.Н. Мясищев, идёт впереди способностей и таланта: «...пробуждает дремлющие силы» (Ковалёв, Мясищев 1960, с. 13); «...насыщение и утомление в деятельности обратно пропорциональны степени выраженности склонности» (Там же, с. 8). По степени универсального применения для разных конкретных видов деятельности можно дать различие бо-

1976, с. 167). Для эффективного управления таким сложным объектом, как процесс обучения, невозможно заранее создать точную и полную траекторию достижения поставленной цели разными учащимися.

Необходимо индивидуализировать процесс обучения для каждого студента, а для этого необходима информация о каждом из них (наличие / отсутствие фонематического слуха, родной язык, возраст и т.д.) и возможностях управления учебным процессом.

В целях интенсификации обучения русскому языку как иностранному предлагается гибкая дифференцирующая модель обучения (ДМО) русскому произношению с использованием компьютерных технологий. Новые цели обучения заставляют по-новому взглянуть на вопросы стратификации обучения, осознать, что в конкретном курсе меняется не только качество, но и количество изучаемого материала, встаёт вопрос о новых технологиях введения, отработки и контроля усвоенного материала. Оригинальность предлагаемой модели обучения не только в том, что принимается во внимание развитие современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), но и в том, что дифференциация обучения базируется на индивидуальных особенностях (способностях) учащихся.

**Верю (способности, задатки) → хочу (мотивация) →
умею (зун)**

ДМО включает: диагностический тест фонетических способностей, гибкую обучающую программу (с возможным национальным наполнением) и итоговое тестирование. Результаты промежуточного и итогового тестирования позволяют вносить существенные корректировки в учебный процесс, что и помогает выбрать наиболее эффективный путь обучения. Методика работы и результаты тестирования вступают в отношения взаимосвязи и взаимокоррекции.

В предлагаемой модели обучения *преподаватель* выступает как *организатор* совместной учебной деятельности и *координатор* креативных методов образовательной деятельности, ориентированной на активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), современного тестирования. Исходя из природного потенциала человека, преподаватель делает вывод: каково акцентирование, комбинирование и варьирование последовательности изучения фонетического материала в каждом конкретном случае (индивидуальный подход к личности учащегося). В то же время преподаватель незаметно управляет всем процессом обучения учащихся, контролирует:

- создание мотивации для развития (соотношение целей учащихся и преподавателя);
- развитие слухопроизводительных навыков (выполнение индивидуального плана обучения);
- развитие настойчивости в достижении поставленной цели (оказание поддержки в использовании возможностей по развитию навыков);
- установление партнёрских отношений (доверие и понимание);
- поддержание благоприятной среды для дальнейшего развития.

Управляя процессом обучения, преподаватель должен знать, что по мере роста мотивации (стимуляции) успешность деятельности сначала растёт, а затем падает / I закон Йеркса-Додсона (Горбатков 2009, с. 63).

Модель учащегося – это знания обучающего о том, кого он будет учить. *Студент* в ДМО – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать выбор: происходит смещение акцента от стимулирования чисто учебной активности к представлению права выбора того, что и как изучать.

Определяющим фактором в достижении такого результата является *деятельность студента*, которая имеет следующие отличительные особенности:

- мотивация (самоопределение);
- целеполагание – осознание цели обучения; собственная постановка цели;
- осознание уровня обученности (фонетических способностей) посредством ТФС-1;
- понимание (восприятие) новой информации – самостоятельный выбор стратегии обучения;
- обдумывание – формирование собственного видения модели обучения и нового знания, подкреплённого конкретными примерами; работа под руководством преподавателя или работа в компьютерном классе;
- планирование действий – выбор (из предложенных вариантов обучающей программы по фонетике) собственного плана учебной деятельности;
- самоконтроль посредством тестовых заданий (контроль деятельности с позиции достижения цели; выполнение фонетических тестов элементарного и базового уровня);
- контроль результата с точки зрения соответствия целям обучения (итоговый фонетический тест); оценивание – осознание

смысла своей деятельности (выполнение ТФС-2, фиксирующего развитие / отсутствие развития фонетических способностей в процессе обучения).

В ДМО предлагается важная «замкнутая система» оценки и обучения: по результатам тестирования вносятся существенные изменения в учебный процесс. Системно-информационное обеспечение образовательного процесса обучения фонетике русского языка определяется логичной моделью функционирования определённого алгоритма с количественно – педагогическим результатом. Основной принцип построения учебного процесса заключается в системе последовательных, чётко описанных действий, выполнение которых ведёт к заранее запланированной цели, но разными путями.

Различают несколько модельных подходов к обучению:

- реальная модель (диагностика наличных качеств, умений, знаний);
- нормативная модель (требования к состоянию обучаемого после завершения обучения);
- потенциальная модель (предвидение возможных отклонений от нормы в реальной или нормативной модели).

Дифференцирующая модель обучения русскому произношению отличается от существующих моделей обучения:

1) индивидуализация обучения впервые связана с учётом фонетических способностей учащихся (наличием / отсутствием фонематического слуха и имитативных способностей);

2) в связи с развитием системы тестирования усилены функции контроля; разработан дифференцированный тестовый контроль;

3) дифференциация обучения связана с психолого-личностным подходом к каждому учащемуся (модель обучения ориентирована на когнитивные стили восприятия информации и сенсорные предпочтения учащихся);

4) дифференциация обучения связана с национально ориентированным лингвистическим описанием предполагаемого акцента учащихся (17 языков) с методическими рекомендациями для преподавателя;

5) индивидуализация обучения связана с развитием информационно-коммуникационных технологий (возможности компьютера позволяют градуировать материал по уровням обучения, легко комбинировать учебный материал в соответствии со способностями, национальным языком и когнитивными предпочтениями учащихся; осуществлять подачу материала графически, вербально / зрительно, вербально / аудитивно и т.д.);

6) тестовые задания позволяют корректировать процесс обучения, делая его гибким и вариативным; разработанные фонетические тесты элементарного и базового уровня помогают выявить реальные трудности конкретного учащегося – на основании результатов теста вносятся необходимые изменения в предлагаемую обучающую программу;

7) обучающая программа (не национально ориентированная) построена в соответствии с логикой фонетической системы русского языка, и в то же время она является вариативной, так как проведённый сопоставительный лингвистический анализ позволяет вносить необходимые изменения в содержание программы в зависимости от родного языка учащихся; предлагаемая гибкая программа является моделью для создания национально ориентированных обучающих программ, а возможности компьютера позволяют создавать их в неограниченном количестве.

Все перечисленные особенности ДМО позволяют корректировать и индивидуализировать процесс обучения фонетике и, как следствие, повышают его эффективность.

Литература

Горбатков А.А. Закон Йеркса-Додсона: проблема содержания переменных // Вопросы психологии. – 2009. – № 2.

Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб., 2001.

Ковалёв А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека. – М., 1960. – Т. 2: Способности.

Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения на иностранном языке // Психолингвистика и обучение речи на иностранном языке / Под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. – М., 1977.

Пимслер П. Тестирование способностей к иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1976.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. – М., 2003.

Горбич Ольга Ивановна

(Россия, Москва; к.п.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

gorbi4@mail.ru

Традиционные и новые подходы к дифференцированному обучению русскому языку

Технология уровневой дифференциации была разработана московскими и петербургскими педагогами в середине 80-х годов XX века. Дифференцированное обучение на уроках русского языка – это работа по одной программе, но на разном уровне сложности в рамках классно-урочной системы с целью развития личности каждого ученика посредством предмета «русский язык».

Традиционно в практике обучения выделяются две формы дифференциации:

1. Внешняя дифференциация – создание на основе определённых принципов (интересов, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются. Внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса или класса с углублённым изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (обязательный выбор определённого числа учебных предметов и свободный выбор факультативов). Также заметим, что в условиях модернизации образования появились внешнедифференцированные учебные заведения. Теперь это не только спецшколы, но и гимназии и лицеи.

2. Внутренняя (уровневая) дифференциация – совокупность методов, форм и средств обучения, организуемых с учётом индивидуальных особенностей учащихся на основе выделения разных уровней учебных требований. При этом предусматривается планирование последовательного достижения школьниками различных уровней усвоения знаний при овладении всеми, обязатель-

ным базовым уровнем подготовки. Внутренняя дифференциация – необходимая черта процесса обучения во всех классах всех типов школ.

Внутренняя дифференциация основана на максимальном учёте индивидуальных особенностей учащихся: вариативность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя. При этом возможно внутриклассное разделение учащихся на группы с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и разными методами, но эти группы являются мобильными, гибкими, подвижными.

Заметим, что особенностью внутренней дифференциации на современном этапе является направленность внимания не только на детей, испытывающих трудности в обучении (традиционное направление), но и на одарённых детей.

Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учёта индивидуальных особенностей учащихся (дифференцированный подход), так и в форме системы уровневой дифференциации на основе обязательных результатов обучения (Левитес 1998, с. 164).

Особенностями технологии уровневой дифференциации являются: уровень повышенной сложности, усиление индивидуально-дифференцированного подхода, большая степень занимательности, профориентационная (гуманитарная) направленность (Зарубина 1995, с. 67).

Мы знаем, что в Проекте стандарта полного среднего образования по русскому языку авторы выделили два уровня подачи материала: базовый и профильный. В то же время практика преподавания свидетельствует о том, что существует и третий уровень – углублённое изучение русского языка.

В связи с этим, например, методист Е.А. Рябухина предлагает делить содержание обучения русскому языку по трем уровням сложности, где первый уровень А может обеспечивать как обучение в общеобразовательных классах, так и индивидуальную образовательную траекторию, выбранную, например, в рамках естественно-научного или математического профиля. Уровень сложности В определён как рекомендуемый для учащихся, ориентированных на профильное гуманитарное образование, а также для учащихся, избравших в рамках индивидуальной образовательной траектории именно этот уровень изучения по различным причинам (желание подготовиться к успешной сдаче ЕГЭ; необходимость усовершенствования языковых и речевых умений

и т.п.). Уровень С рассматривается как уровень углублённого изучения материала (Рябухина 2008, с. 15–18.).

Разница в подаче материала, объёме и глубине его усвоения обеспечивается часами, отведёнными базовым учебным планом (1 час – базовый уровень, 3 часа – профильный уровень), а также соответствующими программами и учебниками.

Для данного подхода к дифференциации учащихся по уровням А, В и С (А – базовый уровень, В – продвинутый, С – углублённый) разработана особая система дифференцированного контроля знаний учащихся. Например, в пособии Н.Н. Соловьевой «Карточки для дифференцированного контроля знаний по русскому языку: 9 класс» карточки группы А включают материал, опирающийся на базовый уровень, определённый образовательным стандартом по русскому языку, и предполагают в большей степени проверку и оценку орфографической и пунктуационной зоркости. Карточки группы В отличаются более сложным материалом, который опирается на тот же базовый уровень. Карточки группы С предлагают выход на уровень анализа различных лингвистических явлений, требующий глубоких комплексных знаний теории и умения их реализовать в практической деятельности (Соловьева 2004).

Автор данных разработок считает, что при дифференциации учащихся в соответствии с тем или иным уровнем учителю необходимо опираться на следующее:

- общий уровень обученности, развития ученика, отдельные особенности психического развития (память, мышление, познавательная деятельность);
- индивидуальные особенности ученика (склонность к гуманитарным предметам или точным наукам);
- неспособность ученика усваивать предмет по тем или иным причинам (кроме умственного развития);
- интерес учащегося к тому или иному предмету.

Оценив каждого учащегося по данной схеме, можно приблизительно отнести его к той или иной группе. Однако необходимо учитывать то, что учащийся может (и должен!) передвигаться из одной группы в другую; поэтому рекомендуется проводить диагностику примерно раз в полугодие.

Карточки могут быть использованы учителем для организации деятельности учащихся на целый урок либо на 15–20 минут в зависимости от целеустановки.

Рассмотрим вариант разноуровневых карточек по темам 9-го класса.

Тема: «Бессоюзное сложное предложение»

А

I. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки. Расставьте знаки препинания.

В ноздр...ватом ж...лтом камне было много (на)крепко впа...(н, нн)ых в него маленьких морских ракуш...к на кустах дрока оставалось ещё несколько цветов они сидели на пр...мых твёрдых стеблях как промокши... и сморщ...(н, нн)ы... золоты... бабочки и терпеливо дожидались со...нца. (*К. Паустовский*)

Подчеркните во всём предложении грамматические основы.

II. Закончите предложения так, чтобы получившиеся сложные предложения были бессоюзными.

Тут его осенила мысль:...

Кот страдал крупным недостатком:...

Летом мы должны были ехать на юг —...

С самого утра зарядил мелкий дождь —...

Ночь, такая темная и неприветливая, мчалась галопом навстречу утру;

III. Получившиеся предложения переделайте в сложноподчинённые или сложносочинённые. Подчеркните союзные средства.

В

I. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки. Расставьте знаки препинания.

Ленька был маленький хрупкий в лохмотьях он к...зался к...рявым сучком отломле(н, нн)ым от деда старого и(с, сс)охшего дерева пр...несе(н, нн)ого и выброше(н, нн)ого сюда на песок волнами реки. (*М. Горький*)

Какие способы расстановки знаков препинания можно предложить применительно к данному предложению?

II. Расставьте знаки препинания. Распределите предложения по группам в соответствии с поставленными знаками препинания между частями сложного бессоюзного предложения.

1. Поглядел в зеркало поза действительно указывала на простоту и достоинство. (*Н. Тэффи*)

2. Надо работать хорошо остальное наладится. (*В. Конецкий*)

3. Картошка жарилась на сковородке от неё шёл острый вкусный запах. (*К. Паустовский*)

4. Он вяло протащил по палубе занемевшие ноги поднялся на мостик и прислушался глухие удары учащались. (*К. Паустовский*)

5. Предметы теряли свою форму всё сливалось сначала в серую потом в темную массу. (*И. Гончаров*)

6. Хвалы приманчивы как и не пожелать! (*И. Крылов*)

7. На столе горела лампа окна были открыты жёлтый язык огня вздрагивал вытягиваясь и опускаясь. (*М. Горький*)

С

I. Составьте по два примера бессоюзных сложных предложений так, чтобы в них выражались значения:

- перечисления;
- распространительно-присоединительное;
- сопоставления;
- условия;
- причины и следствия;
- пояснения;
- изъяснительно-объектное.

II. Преобразуйте данные предложения в сложные предложения другого типа. Сопоставьте и установите, в каком содержательно-логическом соответствии находятся виды бессоюзного предложения с видами сложносочинённого и сложноподчинённого предложений.

Мы рассмотрели один из подходов к обучению учащихся на уроках русского языка в рамках технологии дифференцированного обучения, когда предлагается делить содержание обучения русскому языку по трем уровням сложности: А, В и С, где уровень А может обеспечивать обучение в общеобразовательных классах и в классах естественнонаучного, математического, технического и других профилей. Уровень сложности В рекомендован учащимся, ориентированным на профильное гуманитарное образование; уровень С рассматривается как уровень углублённого изучения материала.

Но существуют и другие подходы к реализации модели дифференцированного обучения русскому языку (Парфенова 2005, с. 33–37), когда класс предлагается делить на три группы по другим основаниям: ученики с высокими – средними – низкими учебными способностями.

Критериями деления учащихся на группы будут:

- объём имеющихся знаний;

- культура умственного труда;
- уровень познавательной активности;
- способность к абстрактному мышлению;
- умение анализировать и обобщать;
- утомляемость от интеллектуальной деятельности;
- уровень самостоятельности;
- уровень работоспособности (желание и умение учиться).

Дифференцированный подход позволяет в условиях классно-урочной системы реализовывать творческие возможности всех учащихся. При этом работа с сильными учениками должна идти не по пути увеличения объёма изучаемого материала, а по пути разнообразия заданий. Например:

- 1) составление текстов-диктантов;
- 2) составление карточек-заданий по изучаемому материалу;
- 3) составление обобщающих таблиц для работы на уроке;
- 4) сочинение лингвистических сказок (миниатюр);
- 5) работа с дополнительной литературой;
- 6) проверка индивидуальных заданий, выполненных учащимися, которые имеют более низкий уровень подготовки;
- 7) выполнение обязанностей консультанта по групповой работе;
- 8) работа «учителем» (проведение фрагмента урока).

Дети, испытывающие трудности в обучении, наоборот, получают посильные задания. Таким образом они без стресса достигают базового уровня обученности. Например, если весь класс пишет диктант, то слабые ученики выполняют задания по карточкам.

Образец карточки-задания:

Наступление весны

Зима к...нчат(?)ся, начинает(?)ся весна. День становит(?)ся светлее, воздух теплее. Дневн... со...нце руш...т снежн... крепости.

Зима (не) (з, с)даёт(?)ся без боя. Ночью моро(з, с) заковывает землю. Утром вверху бл...стит солнце а на бел... земле по...вляю(т, ть)ся син... тени от д...ревьев. У д...мов шумят в...робьи и под крыш...й соб...раю(т, ть)ся голуби.

Зв...нят в лесу синицы громко барабан...т дятлы. Зимн... гости ул...тают на север а с юга уже л...тят грачи жаворонки.

Купаю(т, ть)ся воробьи отмывают зимн...грязь. Р...стет весенний шум.

Рассмотрим пример одного из уроков, построенных по системе дифференцированного обучения.

Тема: Правописание *не* с причастиями

Цели урока: познакомить учащихся с правилом написания *не* с причастиями; формировать умение различать частицу и приставку *не* в причастиях.

1. Организационный момент.

2. Пунктуационный диктант:

- 1) (Не) забываемое впечатление оставила гроза в деревне.
- 2) Светлая полоса, ещё (не) закрытая чёрной тучей, озаряла нашу спальню.
- 3) Вдруг полил дождь, (не) прекращавшийся в течение целого часа.
- 4) Сквозь (не) занавешенные окна постоянно была видна молния.
- 5) Раскаты грома, (не) смолкавшие ни на минуту, держали нас в состоянии (не) прекращающегося страха.

Ученик выходит к доске, учитель ещё раз читает предложения, ученик объясняет, сколько знаков препинания он поставил и почему. Класс задаёт 2–3 вопроса по теме «Причастие», комментирует ответ ученика. Учитель выставляет оценку.

Учащиеся получают распечатанный текст пунктуационного диктанта. Учитель спрашивает: «В словах какой части речи нужно раскрыть скобки? Обладаем ли мы достаточными знаниями, чтобы сделать это безошибочно? Какой будет цель нашего сегодняшнего урока?».

3. Работа в группах по изучению нового материала.

I группа.

1. Назовите условия, когда *не* пишется слитно, а когда раздельно.

2. Сформулируйте правило.

С моря надвигались тучи, они были тёмно-лиловыми, непросвечивающими. Раскаты грома держали нас в состоянии непрекращающегося страха. Казалось, что какая-то сила несёт наш домик, стоящий на высоком берегу реки и ничем не защищённый от ветров.

II группа.

1. Перепишите в тетрадь таблицу.

2. Заполните её примерами из упражнения.

3. Подготовьте связный ответ о правилах написания *не* с причастиями.

<i>Не</i> с причастиями пишется	
Слитно	Раздельно
1. Не употребляется без <i>не</i>	1. Без <i>не</i> употребляется
2. Нет противопоставления с союзом <i>а</i>	2. Есть противопоставление с союзом <i>а</i>
3. Нет зависимого слова	3. Есть зависимое слово

Ветер ворвался через незакрытое окно. Вдалеке слышится гром, не раскатывающийся, а глухо рокочущий. Не прекращающийся весь день шум ливня. Не просохшая после дождя земля. Неизгладимое впечатление оставила гроза на море.

III группа.

1 Запишите слова *ненавистный, неуклюжий, негодующий, нелепый, неправильный, ненавидящий*. Какое из этих слов лишнее и почему? (Слово *неправильный* лишнее, так как может употребляться без *не*. При затруднении учащимся можно задать вопрос: «Какие слова употребляются без *не*, а какие нет?»)

2. Определите, какой частью речи является каждое слово. Как вы это делаете?

3. Почему данные прилагательные написаны с *не* слитно? Почему глаголы *ненавидеть, негодовать* пишутся с *не* слитно? Сделайте вывод.

4. Прочитайте предложения, записанные на доске:

Здесь протекала не глубокая, а мелкая река.

Он мне не друг, а враг.

– Почему *не* с существительными и прилагательными в данных примерах пишется раздельно?

5. Запишите примеры в тетрадь:

Непрояснившийся небосклон. Не прояснившийся после бури небосклон.

Непросохшая земля. Не просохшая после дождя земля.

– В каком случае *не* с причастиями пишется раздельно? Сделайте вывод, проверьте себя по учебнику.

6. Перепишите, раскройте скобки:

Воздух, ещё (не)ставший знойным, приятно освежает. Осенью идут (не)прекращающиеся дожди. Молнии, (не)разъярённые, а обессиленные, полыхали за рекой.

– Проверим, что у нас получилось в ходе работы каждой группы.

I группа даёт связный ответ с примерами. II группа – образец рассуждения с примерами. III группа объясняет примеры, отработанные самостоятельно.

4. Закрепление нового материала.

– Какой случай вызывает у вас наибольшие затруднения? Рассмотрим этот случай подробно. (Выполняется одно из упражнений учебника или задание, составленное учителем.)

5. Подведение итогов урока.

– Можем ли мы теперь без ошибок написать те предложения, которые прозвучали в начале урока?

Ответьте, пожалуйста, и на такой вопрос: «Для чего мы используем причастия в речи?» Внимательно посмотрите на свои записи и попробуйте сделать вывод. (Помощь учителя наводящими вопросами: «Какой темой объединены предложения, с которыми мы сегодня работали? Что помогает авторам сделать описание грозы достоверным? Почему?»)

6. Домашнее задание.

Составить сказку-миниатюру о правописании *не* с причастиями (по желанию). Слабые учащиеся выполняют упражнение из учебника.

Литература

Зарубина Л.И. Технология работы учителя-словесника в условиях дифференцированного обучения // Вопросы технологии профессиональной деятельности: Сб. статей. – Белгород, 1995.

Левитес Д.Г. Практика обучения: Образовательные технологии. – М.; Воронеж, 1998.

Парфенова Е.Л. Дифференцированное обучение как средство воспитания интереса к урокам русского языка // Русский язык в школе. – 2005. – № 3.

Рябухина Е.А. Проблема разработки критериев уровневого подход к преподаванию русского языка в профильной школе // Наука и школа. – 2008. – № 4.

Соловьева Н.Н. Карточки для дифференцированного контроля знаний по русскому языку: 9 класс. – М., 2004.

Вершинина Наталья Викторовна

(Россия, Саранск; к.п.н., доц. Мордовского ГПИ им. М.Е. Евсевьева)
versok3@mail.ru

**Возможности развития
интеллектуально-речевых умений
младших школьников
на уроках русского языка**

Обоснование необходимости введения в начальный курс русского языка системы специальных упражнений, направленных на развитие интеллектуально-речевых умений и содержащих занимательные материалы, ведётся нами в двух направлениях: посредством анализа действующих программ и учебников по русскому языку начального звена обучения устанавливаем общий объём занимательных заданий по сравнению с заданиями традиционного характера; определяем и сравниваем уровень развития интеллектуально-речевых умений младших школьников.

В общем виде интеллектуально-речевые умения включают: 1) те, в основе которых лежит смысловое восприятие речи – умение слушать, читать; 2) суть которых составляет порождение речи – умение правильно и связно, логически излагать свои мысли в устной и письменной форме (Черноусова 1976, с. 26). Такой подход подтверждается в работах современных педагогов и методистов русского языка, которые сходятся на том, что «в основе интеллектуально-речевых умений лежит речевая деятельность школьников» (Леонтьев 1974, с. 9). Т.А. Ладыженская, Н.В. Соловьева, В.Н. Максимова, А.В. Усова и другие учёные приравнивают интеллектуально-речевые умения к умениям общеучебного (межпредметного) характера, которые в соответствии с программами последовательно вводятся на уроках родного языка и литературы (чтения).

Для анализа выбраны две наиболее распространённые и востребованные, на наш взгляд, программы по русскому языку для

начальной школы: Т.Г. Рамзаевой и программа, разработанная авторами Р.Н. Бунеевым, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной. Сравнивая программы и созданные на их основе учебники русского языка, рассмотрим содержание представленного в них занимательного материала. Вслед за Н.И. Семяшкиной к занимательным материалам мы будем относить использование на уроках русского языка викторин, кроссвордов, чайнвордов, тестов, дидактических рассказов и сказок, загадок, ребусов, нестандартных игр, шуточных заданий, логико-лингвистических головоломок и т.д. В этом аспекте проанализируем содержание упражнений в учебниках, составленных по вышеприведённым программам. Программа Т.Г. Рамзаевой реализует системно-концентрический принцип построения курса, начиная со второго класса. Обучение в первом классе – это пропедевтический этап системы начального языкового обучения и включает практические наблюдения за словом, предложением, текстом как единицами речи и языка. По Р.Н. Бунееву, курс русского языка в начальной школе – часть единого непрерывного курса обучения, поэтому он ориентирован на предмет и цели обучения русскому языку в основной школе. Предметом обучения в основной школе является современный русский литературный язык в его реальном функционировании. Исходя из этого, авторы бунеевской программы видят назначение предмета «Русский язык» в начальной школе в том, чтобы «заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребёнка, помочь ему осознать себя носителем языка» (Программа 2003, с. 9). Основная цель состоит, по их мнению, в развитии личности ребёнка средствами предмета «Русский язык». Для сравнения возьмем учебники за третий класс.

Учебник Т.Г. Рамзаевой «Русский язык» всего содержит 665 упражнений. По результатам проведённого анализа, занимательный материал присутствует только в 41 упражнении, что составляет 6,2% из их общего числа. Кроме того, задания занимательного характера, представленные в них, отличаются однотипностью, стандартностью изложения, отсутствием игровых, соревновательных моментов, отсутствием шуточных элементов, слабой выразительностью активизации творческого мышления учащихся.

Занимательность большинства выделенных нами упражнений проявляется в том, что в качестве дидактического материала они используют загадки. Сам занимательный компонент в таком случае заключается в отгадывании загадок: поиск отгадки увлекает детей, предоставляет возможность продемонстрировать свою смекалку, сообразительность; процесс выполнения упражнения

приобретает черты некоторой соревновательности, потому что первым догадаться о правильном ответе могут не только успевающие ученики, но и отстающие. С предложениями, образующими текст загадки, или со словами отгадки ученики выполняют различные лингвистические действия, причём, по словам учителей, эти действия более точны и правильны, чем те, которые проделываются на основе обычных текстов. Часто в таких заданиях требуется сначала найти отгадку с помощью подсказки, содержащей указание на первые и последние буквы или слоги, на количество букв в неизвестном слове, или без такой подсказки, а затем предлагается выполнить соответствующее грамматическое, орфографическое, речевое и т.п. задание. По нашим наблюдениям, доля упражнений с загадками в учебнике Т.Г. Рамзаевой составляет 4,5% (30). Близки к ним, однако менее занимательны, такие упражнения, в которых требуется угадать написанные в столбик слова с пропущенными буквами, например: № 192, № 641, № 621 и т.д. В рассматриваемом учебнике подобных упражнений всего восемь, что составляет 1,2% от всего их числа. Единичны случаи упражнений, в которых представлены собственно занимательные, нестандартные задания, развивающие интеллектуально-речевые умения школьников, ориентирующие их на творчество: № 26, № 280, № 534.

В учебнике русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной все упражнения разбиты на две большие группы: на те, которые выполняются в классе, и на те, которые выполняются дома. Основной счёт идёт по классным упражнениям, их количество составляет 460. Сложив количество классных и количество домашних (187) упражнений, получим общее число упражнений в учебнике Р.Н. Бунеева и др. (647), что ненамного меньше аналогичного показателя в учебнике Т.Г. Рамзаевой.

Прежде чем приступить к анализу занимательных упражнений, представленных в учебнике Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной, отметим ещё один важный, на наш взгляд, фактор, способствующий активизации познавательного и творческого интереса младших школьников. Этот фактор заключается в особенностях структуры и оформления учебника. Данный учебник состоит из двух частей, разъединённых в отдельные книги; после каждой изученной темы учащимся предлагаются упражнения для работы дома, материал которых можно использовать в качестве домашнего задания; кроме этого, после усвоения какого-либо учебного умения даются упражнения на его закрепление в рубрике «Это ты знаешь и умеешь», которые рассчитаны как на самостоятельную работу, так и на работу в классе; текст учебника

ограничен рамкой, за пределами которой свободное пространство страницы разлиновано по образцу тетрадного листа; учебный текст оснащен соответствующими иллюстрациями, которые выражают ассоциативные связи, возникающие при чтении дидактического материала; усиливает ассоциативные связи присутствие на страницах учебника сквозных персонажей, маленьких домовят Афанасия и Фёдора, которые своими действиями постоянно обращают внимание учеников на важные моменты изучаемого материала, подчёркивают в нём главные мысли.

Как показал проведённый нами анализ, элементы занимательности присутствуют в 38 упражнениях данного учебника, что составило 5,9% от всего их количества. Выделенные нами упражнения условно можно разделить на четыре группы. Это упражнения: 1) содержащие в себе сведения из истории образования русских слов, что само по себе уже интересно школьнику (3,1% от общего количества упражнений – № 83, № 105); 2) содержащие в себе шуточные или остроумные тексты (1,6% – № 20, № 118); 3) содержащие загадки (0,8% – № 229, № 297); 4) содержащие интеллектуальные задания (0,3% – № 204).

Опираясь на проведённый анализ, можно утверждать, что упражнения с занимательным материалом занимают в них незначительное место (6,2% в учебнике Т.Г. Рамзаевой и 5,9% в учебнике Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной) и при этом не отличаются разнообразием. В первом из рассматриваемых нами учебников занимательный материал представлен, как правило, текстами загадок (4,5%), а во втором – интересными этимологическими сведениями (3,1%), шуточным содержанием упражнений (1,6%) и специфическим оформлением страниц учебника. И в том и в другом учебнике занимательны в большинстве случаев не сами задания, а лишь содержание этих заданий, то есть дидактический материал.

Результаты анализа могут служить объяснением актуальности и необходимости введения в школьные учебники начальных классов дополнительных упражнений с занимательными материалами, направленных на развитие интеллектуально-речевых умений и навыков учащихся.

Для определения уровня развития интеллектуально-речевых умений младших школьников мы выбрали такую форму проверки, как сочинение-описание. Сочинение позволяет наиболее точно и разносторонне оценить способности ученика, так как его цель, по словам Н.Г. Алдакаевой, состоит в «интеграции знаний, представлений, опыта, которые получает ребёнок из различных источников» (Алдакаева 2001, с. 15). По мнению Т.А. Ладыжен-

ской, «...обучая строить текст типа описания, учитель помогает школьникам осознать особенности этого типа текста, овладеть определёнными умениями, и вместе с тем вся эта работа служит средством развития общеучебных умений, интеллектуально-речевых способностей человека» (Ладыженская 1986, с. 278).

В качестве эксперимента было предложено написать сочинения «Моя любимая игрушка». Цель – выявить уровень развития следующих интеллектуально-речевых умений: строить описание (последовательно и связно описывать); раскрывать тему и основную мысль в сочинении; отбирать материал в соответствии с темой; использовать прилагательные в описательном тексте. Уровень развития каждого умения оценивается по следующим критериям, которые имеют качественный аспект: «высокий уровень развития речевого умения» (речевое умение сформировано на отличном или хорошем уровне); «средний уровень развития речевого умения» (речевое умение сформировано частично); «низкий уровень развития речевого умения» (речевое умение не сформировано) (Нуруллина 1988, с. 80). Исследование уровня развития речевых умений показало: умеют строить описание 49% младших школьников, раскрывать тему и основную мысль в сочинении и отбирать материал в соответствии с темой – 43%, использовать прилагательные – 32%. В среднем у 35,5% учащихся данные умения сформированы частично, а у 22,8% они практически не сформированы. Хуже всего у детей развито умение использовать прилагательные. Низкий уровень развития этого умения – у 40% учащихся. Этот факт может явиться весомым доказательством в пользу эффективности внедрения системы занимательных упражнений.

Для эксперимента были отобраны два четвёртых класса (г. Саранск) с одинаковым уровнем обученности: в 4 «А» (контрольном) основной целью стало развитие и совершенствование интеллектуально-речевых умений учащихся посредством введения в структуру урока занимательного материала. Этот материал использовался при изучении таких разделов языкознания, как лексика, фонетика, морфология, синтаксис. В 4 «Б» уроки проводились традиционно. Задачами эксперимента (с учётом изложенного выше) стали: 1. Органичное внедрение системы упражнений с занимательными заданиями в курс русского языка начальной школы. 2. Создание необходимых условий для развития интеллектуально-речевых умений. 3. Проверка эффективности и целесообразности использования данных упражнений на уроках русского языка. 4. Активизация познавательной и творческой активности школьников посредством создания учебного интереса и

мотивации к изучению русского языка в школе. На протяжении учебного года уроки русского языка в экспериментальном классе дополнялись занимательными упражнениями, распределёнными по нескольким разделам языка. Эти упражнения использовались на разных этапах урока и естественно вплетались в ткань урока, были направлены в основном на развитие и формирование интеллектуально-речевых умений.

На последнем этапе эксперимента нами проведён итоговый срез, направленный на выявление уровня знаний и умений младших школьников по результатам освоения программы. Анализ показал, что уровень интеллектуально-речевых умений повысился как у учащихся экспериментальной группы, так и у учащихся контрольной группы. Это говорит о прогрессивности образовательного процесса в обоих классах. Тем не менее в 4 «А» классе средний процент показателя названных умений больше (70% против 51%), хотя умение использовать прилагательные в описательном тексте у них всё же осталось менее развитым (55% против 56%). Уровень частично сформированных интеллектуально-речевых умений в контрольном классе выше (36,5% против 24%), однако высок и показатель несформированности указанных умений (8,5% против 12%). Эти данные свидетельствуют о том, что общий уровень развития интеллектуально-речевых умений в контрольном классе оказался выше. Кроме того, анкетирование учащихся 4 «А» показало высокий уровень их познавательной активности (83%), тогда как в 4 «Б» – 48,3%. Полученные данные позволяют констатировать тот факт, что формирование интеллектуально-речевых умений младших школьников особенно продуктивно, если деятельность учителя направлена на органичное внедрение системы упражнений с занимательными заданиями в курс русского языка. Интеллектуально-речевые умения лежат в основе универсальных учебных действий, поэтому их развитие становится особенно актуальным в процессе внедрения нового ФГОС начального общего образования.

Литература

Алдакаева Н.Г. Сочинение как основной вид творческой работы на уроках русского языка и развития речи // Образование в современной школе. – 2001. – № 8.

Ладыженская Т.А. Живое слово. – М., 1986.

Нуруллина Н.Н. Как я учу писать детей сочинения // Начальная школа. – 1998. – № 3.

Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М., 1974.

Программа для четырехлетней начальной школы: Русский язык / Сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М., 2003.

Программа для четырехлетней начальной школы: Русский язык / Сост. Т.Г. Рамзаева. – 3-е изд., стереотип. – М., 2001.

Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 3 кл. четырехлет. нач. шк. – 8-е изд., стереотип. – М., 2003.

Черноусова Н.С. Сочинения в начальных классах. – М., 1976.

Кудрина Надежда Анатольевна

*(Россия, Москва; старший преподаватель Российского
государственного аграрного университета –*

МСХА имени К.А. Тимирязева)

nadezda_kudrina@mail.ru

Методика лингвистического анализа художественного текста при обучении русскому языку как иностранному

Одна из актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного – развитие речи студентов. Роль лингвистического анализа художественного текста в процессе обучения русскому языку позволяет сделать вывод о том, что особое значение приобретает работа с образцовыми текстами, лингвистический анализ которых помогает оценить их художественную ценность не на интуитивном уровне, а на основе осознанного восприятия языковых изобразительно-выразительных средств.

Целесообразность работы с художественными текстами доказывает, что помимо обычных задач по активизации умственной и речевой деятельности студентов при подобной работе решаются задачи по расширению кругозора (знакомство с историческими реалиями, с незнакомыми сторонами национальной культуры), позволяющие научить читать пристально и уважительно, чтобы видеть и слышать то, о чём хотел сказать нам автор. Говорить о содержании художественного текста, определять его идею, проблему, образную систему невозможно без обращения к глубокому исследованию языковой структуры текста, особенностям отбора автором словесных средств выразительности. На занятиях решается задача, предполагающая одновременную работу и над содержанием произведения, и над его языком.

Роль и значение художественного текста, его лингвистический анализ в работе по развитию речи иностранных студентов очевидны. Под лингвистическим анализом художественного текста

понимается уточнение смысловых нюансов, оборотов, ударений, значений слов, акцент на выразительность, разнообразие языковых явлений, способствующих раскрытию идейного содержания произведения, его художественных особенностей, правильного восприятия написанного как единого целого, доставляющего эстетическое удовольствие и развивающее образное и логическое мышление, языковую компетентность, получение навыков детального, глубокого анализа текста.

Одним из важнейших направлений лингвистического анализа является выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых фактов во всех их значениях и вариантах употребления, так как они напрямую связаны с пониманием содержания и идейно-художественного своеобразия литературного произведения. Для студентов-иностранцев этот процесс достаточно сложен, поскольку они не обладают ещё необходимым уровнем владения русским литературным языком. Поэтому задача преподавателя русского языка как иностранного заключается в том, чтобы в процессе совместной и индивидуальной работы с произведением научить студентов думать, наблюдать и пробовать анализировать самостоятельно, при этом видеть скрытые элементы авторской оценки, обнаружить миропонимание автора, строй его мыслей и чувств.

Лингвистический анализ как метод изучения художественного текста предполагает поуровневую работу с языковыми образовательно-выразительными средствами: выяснение фонетико-интонационных особенностей текста, особенностей его графического, орфографического, пунктуационного оформления; анализ экспрессивных средств словообразования, лексических средств; определение грамматических средств усиления образительности текста. При этом учитывается неразрывная связь всех уровней языковой системы, которая помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху). Понимание текста есть понимание всей стоящей за текстом жизни эпохи.

Существующая методика анализа художественного текста выделяет три уровня аналитической деятельности: лингвистическое комментирование, лингвистическое толкование и лингвопоэтическое толкование.

Лингвистическое комментирование – начальный этап анализа текста. Суть в том, что цель комментирования – объяснить непонятные слова, ситуации и т.д. Необходимость лингвистического комментирования мотивируется тем, что в тексте мы часто встречаемся с такими словами и выражениями, с такими формами и

категориями, которые для нашего обыденного общения совершенно не характерны. Следовательно, в центре лингвистического комментирования должны быть такие языковые явления, которые по тем или иным причинам непонятны современному читателю.

Лингвопоэтическое толкование – сложный комплексный анализ, при котором учитывается и композиция, и система образов, вся образная система целого. Этот вид анализа непосредственно направлен на эстетическую сторону языка. Именно лингвопоэтическое толкование даёт понимание того, что текст представляет собой органичное единство формы и содержания, что такие понятия, как тема, проблема, идея, воплощаются в конкретном языковом материале, то есть реализуются в речевой форме.

Язык художественного произведения – это система, строящаяся по своим многообразным законам. Каждое слово, каждый знак в тексте несут информацию, помогающую понять оттенки общего смысла, так как в литературном тексте не бывает случайных деталей, поэтому важно научить видеть скрытые элементы авторской оценки, обнаруживать миропонимание автора, строить его мысли и чувства.

Толкование языковых фактов проводится вначале преподавателем: коллективное медленное чтение художественного текста – «с чувством, с толком, с расстановкой» – учит видеть незаметное и малозначимое, читать осмысленно и внимательно. Оно заставляет обучающего и обучаемого уйти от широко распространённой практики, когда при изучении литературного произведения ограничиваются пониманием в общем и целом, а художественный текст читается бегло и беспристрастно. На всех занятиях необходимо неукоснительно соблюдать главный принцип анализа – работа идёт «от текста». Именно поэтому навыки внимательного чтения осваиваются как бы интуитивно, а этапы переключения незаметны благодаря тому, что логически выстроены.

Однако при работе с художественным произведением можно решать и более широкие задачи, такие, как, например, углубление знаний о нашей стране и культуре, понимание общественно-этических и эстетических представлений и идеалов русского народа.

Следует отметить, что в практике преподавания давно и прочно сформировалось убеждение в том, что обучая иностранных студентов русскому языку, невозможно оставить в стороне русскую культуру, а для более глубокого изучения языка и постижения русской культуры серьёзное внимание должно быть уделено эмоционально-познавательной функции обучения – подбору и анализу образов художественной литературы, текстов, которые

способны поднять творческую активность в процессе обучения и эстетически обогатить личность.

Литература

Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник: Практикум: Для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. – 2-е изд. – М., 2004.

Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – М., 1993. – Т. 52. – № 1.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1978.

Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. – М., 1994.

Шарифзаде Кермани Лида

(Иран; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

lidash2001@yahoo.com

**Методика
обучения русской грамматике
иноязычных студентов на начальном этапе**

Настоящая работа проведена с целью изучения обучения русской грамматике иноязычных студентов на начальном этапе. Мастерство методического преподавания русского языка как иностранного в настоящее время эквивалентно мастерству методологии коммуникативной культуры, хотя условия и количество часов, отводимых на изучение языка, в настоящее время явно недостаточно. В данной работе хочется сказать об одном из главных принципов характеристики учебного грамматического материала – коммуникативной цели обучения.

Е.И. Пассов определяет следующие уровни профессионализма. Первый уровень – это уровень грамотности, т.е. владение методическими знаниями. Следующий уровень профессионализма – уровень ремесла, когда учитель использует на практике известные приёмы обучения, воспроизводит то, чему его обучили.

Овладение всеми элементами методической культуры, а также уровнем профессионализма зависит от свойств личности, стиля её деятельности, способностей и черт характера. Отмечая данное явление, М.Л. Вайсбурд пишет: «Конкретная реализация (обучение иностранному языку) зависит от преподавателя, его психологического склада, темперамента, пристрастий, владения языком и от аналогичным способностей обучающихся» (Вайсбурд 2000, с. 29–34).

Целью работы было рассмотрение различных аспектов обучения грамматике на начальном этапе у иноязычных студентов, в том числе и в рамках практического подхода.

На основании цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть принцип коммуникативного обучения грамматике.
2. Изучить коммуникативно-когнитивное обучение.
3. Изучить формирование навыков грамматического оформления высказывания.

Принцип коммуникативного обучения грамматике

Необходимость взаимосвязанного обучения, согласно которому овладение языком происходит тем успешнее, чем больше анализаторов участвуют в нём: каждая доза речевого материала «пропускается» через все четыре вида речевой деятельности, т.е. один и тот же материал обучающиеся читают, воспринимают на слух, записывают и используют в устном высказывании. Взаимосвязанность должна присутствовать не только на каждом занятии, но и в отдельных видах упражнений, хотя на каждом определённом этапе учебного процесса один из аспектов становится ведущим, а развитие остальных является сопутствующей задачей.

По мнению А.Н. Щукина, главный фактор при отборе учебного материала составляют цели обучения, отражающие коммуникативные потребности учащихся. При проведении отбора учитываются также этап обучения, количество и распределение учебного времени, уровень подготовленности учащихся, соотношение систем родного и изучаемого языка и т.п. Отбор учебного грамматического материала базируется на следующих основных принципах: принцип системности, коммуникативной достаточности, учёта родного языка и профессиональных интересов учащихся.

При коммуникативной системе обучения сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Это правило касается как всего курса обучения, так и одного единственного занятия.

Коммуникативное обучение предписывает принцип новизны в использовании текстов и упражнений, отказ от многократного чтения того же текста или упражнения с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале; условий, форм и приёмов обучения. Новизна предполагает отказ от произвольного заучивания высказываний, текстов, диалогов и т.п., развивает продуктивность речевых умений, вызывает интерес к учебной деятельности. Принцип новизны проявляется также в постоянном предъявлении новых сведений о стране изучаемого языка.

В рамках коммуникативного обучения важна не только специфика произносительных единиц, но и способы их взаимодействия

в речи, поскольку фонетические единицы взаимно детерминируют друг друга, а будучи вырваны из контекста, они превращаются в пустой звук (В.К. Журавлёв).

Коммуникативно-когнитивное обучение

Коммуникативно-когнитивное обучение ориентировано на анализ закономерностей употребления языковых единиц (их грамматических форм, синтаксических конструкций и т.д.) в речи. При этом доминантным началом является соотношение смысла и формы, обеспечивающее потребности передачи говорящим / пишущим с помощью тех или иных грамматических единиц, определённых смыслом.

Коммуникативно-когнитивное обучение предполагает, что усвоение иностранного языка – это не только овладение совокупностью знаний о языковой системе, но и овладение средствами иносоциокультурной коммуникации.

Усвоение правильного употребления языковых единиц при коммуникативно-когнитивном обучении рассматривается как усвоение соответствующих классификаций (или различий) в мире – как предпосылку иноязычной коммуникации при коммуникативно-когнитивном обучении русскому языку иностранных студентов-филологов необходимо принимать во внимание следующие критерии, на основе которых строится осознанное понимание языковых единиц:

- рассмотрение каждого грамматического явления со стороны формы, значения языковых средств и особенностей их использования в различных речевых ситуациях;
- выявление особенностей выражения грамматических значений и отношений и показ актуализации языковых средств в речи;
- учёт особенностей использования языковых единиц в зависимости от сферы употребления;
- показ роли тех или иных языковых единиц в процессе иноязычной РД.

В процессе экспериментального коммуникативно-когнитивного обучения иноязычному речевому общению иностранных студентов-филологов автоматизация первоначально сознательных действий и операций учащихся с языковым материалом достигалась поэтапно и включала:

во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий за счёт выполнения необходимого числа разнообразных языковых упражнений, заданий проблемно-поискового и творческого характера, решения коммуникативно-познавательных задач и т.д.;

во-вторых, свертывание умственных операций за счёт обосновывающих, а затем оперативных суждений;

в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные действия;

в-четвёртых, усовершенствование приёмов выполнения действия.

Формирование навыков грамматического оформления высказывания

Проведём анализ в рамках практического аспекта.

Цель занятия – обучить пониманию и употреблению так называемой «абсолютной конструкции» («самостоятельного оборота») как средства создания образа в письменном высказывании. Данное занятие соответствует концу II курса языкового вуза. Основные интеллектуальные операции – опознавание, конструирование, набор, выбор, анализ. Они вырабатываются как самостоятельные грамматические навыки речи (например, навыки грамматического структурирования, грамматического оформления высказывания) и как компоненты сложных комплексных речевых умений. Грамматические навыки наряду с грамматическими понятиями, формами, правилами, составляют объект усвоения для иностранных учащихся.

Анализ грамматического объекта усвоения в содержании практического курса русского языка раскрывает органическую связь и неразрывность в этом объекте знаний и практических навыков, так как само овладение иноязычным общением протекает в сложном переплетении формирования речевых автоматизмов и познавательной деятельности, направленной на усвоение коммуникативно-значимой лингвистической и не лингвистической информации.

Технологическая схема учебного процесса (Е.И. Пассов)

1-й этап: формирование навыков	2-й этап совершенствование навыков	3-й этап: развитие умения
1. Формирование лексических навыков. 2. Формирование грамматических навыков.	1. Совершенствование речевых навыков.	1. Развитие монологической речи. 2. Развитие диалогической речи.
Подэтапы могут меняться местами или один из них может отсутствовать.	Подготовленная речь на основе разговорного текста.	Неподготовленная речь.

Таким образом, при осуществлении принципа управления учебным процессом следует отметить правило «отсроченности результата», которое означает, что не следует добиваться немедленного доведения материала до полного владения им, а значит, и проводить специальный контроль. Данное правило значимо для всех видов речевой деятельности и возможно лишь при соблюдении другого правила – «избыточности материала», согласно которому обучающийся оперирует большим количеством материала, чем ему следует усвоить на данном этапе учебного процесса.

Коммуникативно-когнитивное обучение ориентировано на анализ закономерностей употребления языковых единиц (их грамматических форм, синтаксических конструкций и т.д.) в речи. При этом доминантным началом является соотношение смысла и формы, обеспечивающее потребности передачи говорящим / пишущим с помощью тех или иных грамматических единиц, определённых смыслом.

Работа над формированием навыка хотя и протекает в основном в устной форме, по целевой направленности соотносится с использованием навыка в письменном высказывании. По этой же причине тренировка в большинстве случаев не предусматривает наращивания скорости, а предоставляет время для обдумывания. Поэтому многие задания лишь формально являются заданиями в говорении, а по сути представляют собой зачитывание высказываний, составленных либо по подстановочной таблице, либо самостоятельно.

Литература

Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1989.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению – М., 1978.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985.

Пассов Е.И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. – М., 1993.

Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 2003.

Рубинчик Ю.А. Персидско-русский словарь – М., 1970.

Eckersley C.E. A Modern English Course for Foreign Students: An Intermediate Book. – L., 1946.

Langacker R.W. Foundation of cognitive grammar: Theoretical prerequisites. – Stanford, 1987. – Vol. 1.

Шамзи Зайнаб Али

(Ирак; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

zainab_h85@yahoo.com

**Методика
преподавания русской грамматики
для иностранных (в том числе иракских)
студентов первого года обучения**

Наш опыт работы по учебному комплексу «Русский язык для всех» под редакцией В.Г. Костомарова (М.: Русский язык, 1988), предназначенному для изучения грамматики студентами-иностранцами первого года обучения, показал, что наши студенты плохо знают русские падежи (один из главных разделов грамматики), несмотря на то что к нам на обучение они поступают, получив на государственных экзаменах в средних школах, как правило, хорошую оценку.

Тщательное рассмотрение этой проблемы и поиск оптимального способа её решения является актуальной для практики обучения русскому языку иракских студентов. Для этого требуется решение двух частных задач: определение содержательных методов работы на уроках русского языка по грамматике и разработка системы преподавания падежей в русском языке.

Опыт работы над грамматикой в первый год обучения позволяет нам разделить учебную программу на три этапа.

На первом этапе, который предположительно будет длиться целый месяц, должна происходить подготовка первокурсников к восприятию уроков по грамматике. Здесь необходимо работать по следующему плану: первоначально дать несколько уроков по произношению, затем заняться чтением нетрудных текстов, направленных на обогащение лексического запаса учащихся. Уроки по развитию речи должны научить первокурсников выражению приветствия, простым количественным и порядковым числительным, названиям дней недели и месяцев, цветов и наименованиям

некоторых стран мира, столиц, морей и др. Давать уроки по грамматике в этот период не рекомендуется. Единственное, что возможно здесь, – это научить студентов спряжению глаголов, в том числе тех, в которых происходит чередование согласных: писать – пишу, видеть – вижу, сказать – скажу.

Второй этап должен быть посвящён преподаванию русских падежей как главного материала грамматики первого года обучения.

На третьем этапе можно затрагивать остальные материалы учебника, такие, как вид глагола, причастные обороты, образование краткой формы и сравнительной степени прилагательных и т.д.

Практическая ценность такой методики определяется тем, что она выдвигает на первый план один из основных аспектов грамматики (русские падежи) и совмещает все распределённые в названном учебнике между русскими падежами аспекты грамматики, которые, по причине невыполнения программы из-за нехватки реального учебного времени, стали рассматриваться как вторичные.

Необходимо подчеркнуть, что последний этап можно перенести и на второй год обучения, когда наши студенты начнут заниматься творческой работой, т.е. сочинением и переводом. Таким образом мы сможем преодолеть затруднения, возникающие в силу краткости реального учебного года; и у преподавателей будет достаточно времени на то, чтобы провести практические занятия по изучению русских падежей и, наконец, поднять уровень практической речи учащихся.

Ориентируясь на глагол и его ведущую роль в оформлении русских падежей (имеется в виду роль глагола в установлении синтаксических связей: управления и примыкания), мы обучаем наших студентов образованию и употреблению русских падежей в такой последовательности: 1) Именительный падеж (И.п.), 2) Предложный падеж (П.п.), 3) Винительный падеж (В.п.), 4) Дательный падеж (Д.п.), 5) Творительный падеж (Т.п.), 6) Родительный падеж (Р.п.).

Рассмотрим содержание и последовательность преподавания системы русских падежей на примере обучения **русскому именительному падежу**.

Как исходный падеж он называет предметы, явления, факты и события. Первая задача преподавателя – добиться того, чтобы первокурсники знали исходную форму слова и её изменение по роду и числу. При этом студенты должны уметь разделить имена существительные на три рода: мужской (дом, учитель, край),

женский (книга, обувь, земля, фамилия) и средний (письмо, море, задание).

Нужно помнить, что правила отнесения русских существительных к тому или иному роду имеют множество исключений: так, к мужскому роду относятся имена существительные, имеющие окончание *а, я*: папа, мужчина, дедушка, юноша, дядя, Коля и др.

Встречаются имена существительные мужского рода, обозначающие лицо по профессии, занимаемой должности, выполняемой работе, занятию, учёному и почётному званию и т.д., сохраняющие свою форму в тех случаях, когда относятся к лицам женского пола. Напр.: профессор, врач, доктор, геолог, министр, адвокат и др.

Существует также имена существительные иноязычного происхождения, обозначающие неодушевлённые предметы: радио, пальто, такси, кафе, шоссе, метро, бюро и др. Как правило, эти имена существительные относятся к среднему роду и не склоняются.

Кроме того, в русском языке есть 10 имён существительных, оканчивающихся на *мя* и относящихся к среднему роду: время, бремя, имя, знамя и др. (см. подробнее: Пулькина, Захава-Некрасова 2002, с. 19).

Выделяются также имена существительные общего рода, оканчивающиеся на *а, я*: сирота, разиня и т.д.

И наконец, можно выделить другой тип – это имена существительные, имеющие форму прилагательных: ванная, учёный и т.п. В отличие от прилагательных, имена данного типа не могут изменяться по родам. Так, существительное «учёный» имеет только форму мужского рода, а существительное «ванная» – только форму женского рода.

Особое место в ходе преподавания рода существительных занимает то обстоятельство, что многие имена существительные мужского и женского родов имеют общее окончание *ь*. Необходимо научить иностранных учащихся, хоть вкратце, как различать их. Здесь можно сделать следующие указания:

1) существительные, оканчивающиеся на *жь, чь, шь, щь* относятся к женскому роду.

2) существительные, оканчивающиеся на *ость*, относятся к женскому роду, за исключением слова «гость».

3) существительные, имеющие в основе суф. *тель*, кроме «артель» и «метель», относятся к мужскому роду.

Муж.р. с суф.	Жен.р. с оконч.	Жен.р. на <i>чь, щь, шь</i>
<i>тель</i>	<i>ость</i>	<i>шь, жь</i>
учитель	новость	ночь
читатель	молодость	вещь
писатель	зрелость	мышь

Очевидно, что такое преподавание рода имён существительных на начальном этапе обучения сопряжено с трудностями восприятия. Большую роль в решении проблемы играет обогащение лексического материала, о необходимости которого на подготовительном этапе говорилось выше, и иллюстрации и рисунки обучающего характера.

Далее преподаватель должен попытаться выработать у первокурсников умение образовывать словосочетания. На уроках он должен направлять внимание своих студентов на типы прилагательных, на их характеристику и на перемену их форм при сочетаемости с разного рода именами существительными. Можно начать урок с такого предложения:

Это Машин новый хороший синий дорогой зимний шерстяной костюм.

Сначала преподаватель вместе со студентами пытается выделить среди перечисленных в данном примере прилагательных три типа: качественные, относительные и притяжательные. Объясняя сущность каждого типа, он пишет на доске небольшое количество относящихся к нему прилагательных. Далее он должен указать на родовые окончания прилагательных следующим образом:

1. Прилагательные с основой на твёрдый согласный имеют окончания *ый, ой*: новый, старый, белый, холодный, молодой, цветной, простой, лесной, больной и др.

2. Прилагательные с основой на *г, к, х*, в которых ударение падает на основу, оканчиваются на *ий*: тихий, русский, долгий; и прилагательные с ударным окончанием – на *ой*: плохой, дорогой, морской.

3. Прилагательные с основой на *ш, щ, ж, ч*, в которых ударение падает на основу, оканчиваются на *ий*: хороший, горячий, свежий, общий; и прилагательные, имеющие ударные окончания, – на *ой*: большой, чужой.

4. Прилагательные с основой на мягкий *ний*: летний, последний, верхний, сегодняшний, вчерашний и т.д.

Второе место в плане рассказа преподавателя должно занимать число имён существительных и прилагательных.

Освоение употребления числа имён существительных весьма трудно для первокурсников. Имеется немало случаев колебаний

при выборе правильного варианта. Так, например, много имён существительных мужского рода при склонении имеют формы *а, я*: глаза, дома, леса, века, рога, голоса, вечера, края, учителя и др.¹ Несмотря на большое количество этих существительных и их широкое употребление в разговорной и письменной речи, нет критериев, объясняющих, почему эти существительные не имеют формы *ы, и*. Также неизвестно, почему слово «сосед» при склонении имеет окончание *и*, хотя его основа оканчивается на твёрдый согласный.

Вместе с тем существует ряд исключений, на которых мы не будем останавливаться в нашем сообщении². Однако подчеркнём, что, несмотря на их трудность для освоения, из программы их устранить нельзя. Отметим также и то, что активным способом преподавания, способствующим решению данной проблемы, является использование соответствующих средств визуальной наглядности, помещённых на виду у студентов.

По аналогичной схеме организуется обучение и другим русским падежным формам.

Приведённый нами пример работы с грамматическими темами при обучении русскому языку иракских студентов позволяет сделать следующие выводы.

Большинство трудностей, которые испытывают наши первокурсники, связаны с обилием материала в учебнике «Русский язык для всех», с одной стороны, и с краткостью учебного года – с другой. Известно, что данный учебник содержит очень богатый материал. Кроме русских падежей, он включает в себя разные темы: спряжение около 200 глаголов, образование форм прошедшего времени и императива, вид глагола, причастные обороты, образование краткой формы прилагательных и сравнительной их формы, употребление союзного слова «который» и мн. др.

Следует отметить, что данный учебник рассчитан на один учебный год (8 месяцев). От наших же преподавателей требуется выполнить задачу за 5 месяцев, так как на практике первокурсники начинают занятия в середине ноября, а с начала мая уже

¹ Форма на *а, я* очень продуктивна. К середине XVIII в. М.В. Ломоносов отметил только три таких слова. Спустя 75 лет А.Х. Востоков приводил около 70 подобных слов. В начале XX в. В.И. Чернышев указывает около 150 существительных данного типа. В наши дни их насчитывается свыше 600 (см.: Розенталь, Теленкова 1973, с. 39).

² См. в связи с этим следующие примеры: *брат – братья, друг – друзья, сын – сыновья, армянин – армяне, господин – господа, болгарин – болгары, волк – волчата, человек – люди, ребёнок – ребята – дети, имя – имена, небо – небеса.*

заняты курсовыми и экзаменами. Целый месяц уходит на каникулы и праздники. Конечно, выполнение такого объёмного плана в такие короткие сроки затруднительно, поэтому преподавателям приходится обучать студентов грамматике очень быстрыми темпами. Чаще всего они не успевают завершить свою программу. Таким образом, преподаватель вынужден отказываться от достаточного количества практических упражнений, вследствие чего студенты всех курсов плохо знают русские падежи.

Вместе с тем мы заметили, что большие проблемы возникают также при изучении двух или более падежей в течение одного урока (такова традиционная методика, положенная в основу данного учебника). Так, урок № 16 содержит структуры: *Антон рассказывает о Москве* (ср.: П.п. со значением местонахождения предмета затрагивают на уроке № 3); *Антон был в Москве три дня назад* (ср.: на П.п. со значением времени действия указывают на уроке № 7).

Урок № 17, в свою очередь, очень труден, так как включает в себя изучение разных конструкций: *Мы живём в этом новом городе; Здесь продают книги на иностранных языках*, – указывающих на склонение прилагательных и сходные с ними по форме части речи в П.п. в единственном и во множественном числе); *Он собирает старые книги* – конструкция, затрагивающая склонение прилагательных множ. числа в И.п.; *Нина знает меня* – конструкция, указывающая на склонение личных местоимений в В.п.; *Анна Петровна купила мне книгу* – конструкция, выражающая склонение личных местоимений в Д.п.

В результате вследствие совмещения таких разных структур на одном уроке наши студенты теряются, не могут сосредоточить своего внимания на чём-то одном, поэтому целесообразнее будет, как нам кажется, вести работу на уроках по предлагаемой нами методике, суть которой состоит в комплексном преподавании каждого падежа. В ходе работы по такой методике преподаватель должен определить цели и задачи обучения каждому падежу. Так, например, в процессе изучения П.п. выделяем следующие цели:

- 1) определение местонахождения предмета или лица в пространстве;
- 2) указание на время действия;
- 3) определение предмета речи.

Следует ещё раз напомнить, что методика, положенная в основу этой работы, основана на речевой активности первокурсников. Задача, конечно, осложняется, если уроки по развитию речи не идут параллельно с уроками по грамматике и в случае недостаточной квалификации преподавателей, поэтому мы рекоменду-

ем проведение уроков по развитию речи вслед за уроками по грамматике. При подготовке расписания кафедра должна учитывать это пожелание. При этом уроки по чтению должны предвзрять уроки по грамматике. С нашей точки зрения, в ходе работы по такой методике можно достичь хороших результатов в том случае, если один из преподавателей возьмется за разработку такой комплексной методики. Преподаватель-разработчик должен направить свои усилия на преодоление практических трудностей, выявление слабых мест у учащихся. Так, на уроках по развитию речи он может задать вопросы и помочь студентам найти правильные ответы. Со временем именно во второй половине учебного года, когда учащиеся уже будут знакомы с разными структурами русских предложений, он сможет задавать им составление небольших устных рассказов, имеющих обучающий характер, на темы: «Как вы проведёте лето», «Мой день», «Моя семья» и т.д. Таким образом мы сможем внести в уроки гораздо больше практики.

Методика, положенная в основу настоящей работы, представляет собой лишь попытку преподавания русского языка в соответствии с реальными потребностями иностранной аудитории и с учётом краткости учебного года.

Литература

Амиантова Э.И., Слесарева И.П. Упражнения по развитию речи // Русский язык за рубежом. – 1971. – № 1.

Камаль Наджиб Абдурахман. Семантика падежей в русском и арабском языках // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 1.

Мальшев Г.Г. Русская грамматика в картинках для начинающих. – 2-е изд. – СПб., 2001.

Масленникова И.Л., Ермолаева Н.В., Горохова Л.А. Учебник русского языка для лиц, говорящих на арабском языке. – М., 1967. – Ч. 1.

Пехливанова К.И. Система преподавания русских падежей иностранцам. Ч. 4 // Русский язык за рубежом. – 1971. – № 1.

Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. – М., 1989.

Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. – 4-е изд. – М., 2002.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Очерки по стилистике русского языка // Русский язык за рубежом. – 1973. – № 4.

Русский язык для всех: Учебник / Под ред. В.Г. Костомарова. – М., 1988.

Азимов Эльхан Гейдарович

(Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

azimov@yandex.ru

Электронная среда обучения РКИ

Компьютерные технологии быстро развиваются. То, что казалось, почти невозможным ещё лет десять-пятнадцать тому назад, становится повседневным явлением. Это касается прежде всего распространения Интернета и связанных с ним коммуникационных технологий (блоги, электронная почта, форумы, социальные сервисы и др.), в том числе способов организации информации, построенных на технологии Веб2 (это так называемые вики-технологии, средства хранения видео- и фотоинформации, например, youtube и др.). Уже начинают рассматриваться возможности использования трёхмерного пространства (так называемой технологии 3D) в обучении иностранным языкам.

В научно-методической литературе описаны различные типы электронных образовательных ресурсов и средств. При анализе группы образовательных ресурсов важно представить особенности структурирования и описания материала, а также описать и установить основные категории пользователей этих ресурсов (например, школьники, студенты, преподаватели). Другой подход к классификации – деление образовательных электронных изданий и ресурсов на информационно-справочные, учебные и общекультурного характера. Информационно-справочные источники обеспечивают общую информационную поддержку процесса обучения. Учебные электронные издания и ресурсы обеспечивают учебный процесс и представляют собой систематизированный материал в рамках данной учебной дисциплины. Издания и ресурсы общекультурного характера предназначены для формирования и расширения культурной среды – виртуальные экскурсии, путешествия по городам, издания, посвящённые шедеврам искусства и др.

В сфере обучения языкам применяются следующие информационные технологии: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажёры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), универсальные обучающие средства и инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных, справочно-информационные источники (он-лайн переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции (коллекции звуко-, фото- и видеофайлов).

Все эти технологии позволяют уже практически решать проблемы создания специального виртуального образовательного пространства (образовательной среды) для изучающих русский язык как иностранный. Эта задача уже ставится в ряде работ (Дунаева 2006; Богомолов 2008), её решению должна помочь скоординированная деятельность русистов многих стран.

Это пространство в области преподавания РКИ включает:

- специализированные порталы и ресурсы по русскому языку, количество которых постоянно растёт (Грамота.ру – www.gramota.ru; Культура письменной речи – www.grammar.ru; Русские словари – www.slovari.ru; Русский язык для делового человека – www.mylanguage.ru; портал по использованию русского языка и получению образования на русском языке www.russianforall.ru и др.);
- дистанционные курсы для студентов, изучающих русский язык, и для преподавателей, повышающих свою квалификацию;
- веб-страницы образовательных учреждений с учебными и методическими материалами, см., например, сайты РУДН (www.russianword.ru). Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (www.pushkin.edu.ru), МГУ им. М.В. Ломоносова (www.cie.ru), СПбГУ (www.russian4foreigners.com);
- базы данных текстов и учебных ресурсов;
- электронные библиотеки;
- электронные словари и энциклопедии;
- разного рода виртуальные сообщества, в которых обсуждаются проблемы изучения и преподавания русского языка;
- собрания учебных и аутентичных аудиовизуальных материалов (видеофайлов) по определенной тематике, хранящиеся в Интернете (например, youtube);
- средства электронной коммуникации (например, форумы, видеоконференции);
- средства организации учебного процесса.

Выделяются следующие особенности современной электронной образовательной среды:

- мультимедийность, позволяющая использовать все форматы представления языковой, речевой и экстралингвистической информации, воздействуя на все каналы восприятия;

- гипертекстовая организация учебного материала, дающая возможность наглядно структурировать и дозировать большие информационные массивы, эффективно направляя самостоятельную деятельность субъекта обучения;

- интерактивность, обеспечивающая оперативную и разнообразную реакцию дидактической интегративной среды на действия пользователя (Дунаева 2006).

Электронная образовательная среда, которая формируется с помощью информационно-коммуникационных технологий, реализуется на разных уровнях образовательного процесса, например, на уровне всей профессиональной сферы преподавания РКИ, на уровне отдельного учебного заведения или факультета. Например, информационная образовательная среда факультета (кроме системы аппаратных средств, программного обеспечения, подготовленных кадров, базы данных) включает медиатеки, компьютерные классы с учебными материалами. Сюда же входят сайты кафедр и персональные сайты преподавателей, информационные доски, электронные учебные и информационные материалы, методические материалы и разработки, списки ресурсов Интернета для обеспечения учебного процесса, системы дистанционного обучения, система информатизации управленческой и организационно-деятельности деканата.

Необходимо подчеркнуть, что каждый из указанных компонентов электронной образовательной среды имеет свои логические и содержательные особенности (это относится, например, к дистанционным курсам, базам данных, электронным словарям и др.). В связи с вышеобозначенными новыми возможностями компьютерных технологий меняется и само понятие так называемой компьютерной грамотности преподавателя РКИ. Современная компьютерная грамотность, с нашей точки зрения, включает, например:

- активное пользование электронной почтой и другими средствами коммуникации;

- умение находить и оценивать нужную информацию в Интернете;

- создание презентаций с помощью программы Power Point;

- участие в разного рода виртуальных сообществах, в популярных сетевых сервисах;

- участие в общении (в том числе и в учебных целях) с помощью блогов, в том числе и с помощью собственного блога;

- понимание особенностей технологий Википедии для использования в учебных целях;
- использование сервисов Интернета для поиска и использования аудиовизуальной информации (размещение и использование видео-, фото- и звуковых файлов);
- общение в форумах, видеоконференциях, в Скайпе.

К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти своё место в преподавании иностранных языков, относят электронную почту, телеконференции (форумы), текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, коммуникационную сеть Skype и т.д. Электронных форумов, связанных с обсуждением проблем обучения русскому языку, в Интернете довольно много (см., например, форумы на www.gramota.ru). Эта форма общения находит всё более широкое распространения в среде русистов. Стали чаще организовываться различного рода интернет-конференции. Большой интерес преподавателей вызывают интернет-конференции по проблемам РКИ, которые проводятся порталом «По использованию русского языка и получению образования на русском языке» (<http://www.russianforall.ru>).

Необходимо отметить, что в последнее время возможности Интернета как средства электронной коммуникации стали активно применяться в учебном процессе. Об этом говорит большое количество публикаций по этой тематике в российской и зарубежной научно-методической литературе (Сысоев, Евстигнеев 2010; Рязанцева 2009; Щипицина 2010). Исследователи считают, что использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку даёт дополнительные возможности общения на изучаемом языке, в том числе и с носителями языка. Естественная среда общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, гостевые книги, сетевые дневники, может быть использована преподавателями иностранного языка для поддержания мотивации, повышения уровня знаний, оценки речевого поведения своих студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио или видео (видео-конференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

Всё большее распространение среди пользователей Интернета приобретают социальные сети, с помощью которой создаётся

особая виртуальная среда общения. В России пользуются известностью YouTube, Facebook, MySpace и Twitter, «Одноклассники», «В Контакте».

Эти сети используются как в личных целях, так и в профессиональной деятельности. В отличие от подавляющего большинства веб-проектов содержание подобных ресурсов формируется всеми участниками сети. С распространением этих форм общения стали образовываться социальные сети – т.е. совокупности участников, объединённых компьютерной средой общения на основе сервисов Интернета.

С точки зрения организации учебного взаимодействия в научно-методической литературе отмечаются следующие преимущества социальных сетей:

1. Современные молодые люди в настоящее время проводят много времени в социальных сетях, общение в них, получение информации с помощью социальных сетей является привычным и естественным.

2. Студенты могут общаться в реальном времени не только с преподавателем, но и друг с другом, создавая виртуальные мини-сообщества (что вполне естественно для всех пользователей социальных сервисов).

3. У преподавателя значительно расширяется канал связи и возможности общения со студентами, он может сообщать дополнительную информацию, становится не только наставником, но и одним из участников общения, общаться со студентами, с которыми по той или иной причине затруднён реальный контакт.

Большую популярность приобретает открытая многоязычная энциклопедия Википедия. Эта социальная система ориентирована на подготовку энциклопедических статей о любом понятии, которое пользователи сочтут нужным. Система предусматривает и возможности коррекции и обсуждения статей, сравнения их версий. Все эти особенности данной технологии могут найти место в учебном процессе.

В учебном процессе электронная коммуникация может быть организована различными способами, уже имеется положительный опыт применения этих технологий в учебном процессе (Титова 2009; Сысоев, Евстигнеев 2010):

1) участие обучающихся в индивидуальном или групповом телекоммуникационном проекте (реализация педагогической технологии «метод проектов»;

2) ведение сетевых дневников / онлайн-журналов / блогов в качестве инструмента для решения задач профессионального самообразования преподавателей, обучения иностранных уча-

щихся (реализация педагогической технологии «портфель ученика или преподавателя»);

3) общение с партнером по переписке как с представителем мира изучаемого языка и др.

Литература

Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: Лингвокультурологический аспект. – М., 2008.

Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей начальному общению. – М., 2006.

Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. – М., 2010.

Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М., 2010.

Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: Теория и практика. – М. 2009.

Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. – М., 2010.

Бегенева Елена Ильинична

(Россия, Воронеж; к.ф.н., редактор языкового портала *lclass.org*)
rusgazeta@mail.ru

«Шейте платья из муслина и воздушного бисквита», или О потенциале конвергенции в области педдизайна

Конвергенцией (от лат. «convergo» – ‘приближаюсь’, ‘схожусь’) в области телекоммуникации принято называть объединение телекоммуникационных сетей (нескольких, бывших ранее отдельными, услуг в рамках одной услуги). На современном этапе это стало возможным благодаря объединению телефонии, Интернета, телевидения в одном кабельном интернет-подключении, например, в Triple Play (Википедия). Технические достижения в телекоммуникации всё ощутимее и благотворнее сказываются на e-learning, чей приоритет в сравнении с прочими организационными процедурами обучения обуславливается именно сильным конвергентным потенциалом, исключительной возможностью интеграции мультимедиа¹, интерактива², средств связи (ICQ, e-mail, Skype, чат) в платформе обучающего курса. На практике это реализуется через сведение в единое образовательное поле видео, звука, картинки, текста / гипертекста, тренинга (drills) etc. Конвергенция, понимаемая как схождение в одной точке медийных составляющих e-learning курса (наряду с прочими его компонентами), лежит в основе мощнейшей технологии безустанного

¹ Мультимедиа – комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными (графика, текст, звук, видео), организованными в виде единой информационной среды. Например, в одном объекте-контейнере (англ. *container*) может содержаться текстовая, аудиальная, графическая и видео информация, а также, возможно, способ интерактивного взаимодействия с ней (Википедия).

² Интерактивность – это принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы (Википедия).

ненасищенного обучения – технологии индуцирования актуализированного интереса.

Описание этой технологии принадлежит философу и полиглоту В. Куринскому, человеку, владеющему более чем 20 языками. Под *интересом* Куринский понимает то, «к чему мы приходим как к желаемому. Это уже предмет какой-то предлюбви, или хотя бы симпатии» (Куринский 1994). Феномен интереса заключается в том, что человек не всегда остаётся «верен» предмету своей любви. Так, любящий историю любил её в тот момент, когда на часах было без пяти шесть вечера, но когда стрелка сместилась на одно деление, он переключился мыслями, к примеру, на памятник Пушкину (какой замечательный памятник здесь стоит!..). *Актуализированным* В. Куринский называет *интерес*, возникающий «сейчас», «на самом деле» (поясняя термин, он упоминает передачу новостей на австрийском радио, которая называется «Aktuell», то есть «в эту минуту», «сейчас», «в этот момент») (Там же). Согласно В. Куринскому, процесс качественного запоминания невозможен без вспышки такого интереса («интерес просто разновидность императива» (Там же), и этот интерес можно «организовать» специальными методами.

Дело в том, что память понимается В. Куринским не как память-хранилище: память существует только лишь как компонент мышления, и потому она не может отсутствовать у умного человека, ведь если он мыслит, он обязательно помнит. Задачу учащегося и обучающего Куринский видит не в том, чтобы тренировать память, как атлет тренирует тело, а в том, чтобы правильно организовать процесс мышления. «Когда процесс мышления эффективнее? Когда нам интересно. А теперь представьте педагогику, которая строится на том, чтобы всегда делать интересным то, что делается. Представьте это счастье, этот рай, это удивительное положение вещей, когда ты – свободный человек – мыслишь, запоминая, и понимаешь, что обязательно запомнишь, если тебе будет интересно; когда ты распоряжаешься собой в соответствии со своим рефлексом свободы» (Там же). По наблюдениям В. Куринского, об этом рефлексе свободы многие педагоги просто забыли, но, к счастью, напоминают психиатры, свидетельствуя об угрожающей астенизации учащихся, из чего он делает равно категоричное и справедливое заключение: «Множество вещей, связываемых в педагогике с памятью, требуют пересмотра» (Там же).

Процесс запоминания в его реальном виде, по убеждению Куринского, сопровождается удивительным восторгом, связанным с удивлением. Учащемуся, воспитанному в обществе тотального рационализма, подобный восторг может показаться странным. На

Востоке, в странах с живыми давними традициями дуалистического философствования (таких, как Китай), восторг и удивление в процессе запоминания показались бы не только закономерными, но и необходимыми.

Интерес всегда связан с генетическим любопытством, порожаемым природой человека. Пытаясь проникнуть в суть вещей, человек руководствуется чистотой намерения, чистотой интенции, детской чистотой самого первичного помысла, который ведёт к уплотнению знаний. Ребёнок, движимый интуицией, разламывает игрушку, чтобы понять, что у неё внутри. Природой подсказывается ему технология актуализации интереса, которая основана на эффекте дробления материала, – действительно универсальном эффекте при изучении мира. Алгоритм её применения чрезвычайно прост – надо раздробить материал по правилу 3 минут 14 секунд (правилу π). Время здесь не понимается буквально и не засекается с секундомером в руке. Просто каждое мгновение делится на три мига, которые никогда не бывают пренебрежимо малы и в течение которых обрабатываются минимум три учебных объекта. Эффективность приёма доказывается следующим психологическим экспериментом. Если заставить человека пристально всматриваться в маленькую точку, нарисованную на листе бумаги, скоро он почувствует утомление. Если в воображаемый треугольник поместить сразу три точки и переводить взгляд поочередно с одной на другую, то эту процедуру можно продолжать бесконечно долго.

В учебной практике процедура актуализации интереса выглядит следующим образом. Берется учебник, открывается в нужном месте и читается до тех пор, пока не наступает момент, когда становится неинтересно. Следует незамедлительно (предварительно подготовив нужный материал) переключиться на то, что предположительно может в этот момент вызывать интерес. Обращение к этому материалу (не мыслями, а фактически) обязательно вызовет удивительную тягу к тому, что отодвинуто на второй план. В. Куринский приводит любопытную реплику Баха в ответ на вопрос об игре на органе. Тот сказал, что это делается чрезвычайно просто, нужно только в нужный момент нажимать нужную клавишу (Куринский 1994).

Для того, чтобы актуализированный интерес не выгорел, оставив лишь пепел, процесс нельзя пускать на самотек. Интерес необходимо вовремя прервать. Об этом гласит «правило невыгорающего интереса», озвученное тем же В. Куринским. «Нельзя интерес, который у тебя появился, – пишет он, – долго держать на пике – чуть-чуть передержал, актуализация моментально прошла.

Поэтому, взобравшись на пик, необходимо тут же перенести его на другое, чтобы осталась, с одной стороны, маленькая досада, и с другой – сохранился в живых интерес-интересик, к которому можно вернуться через час, а может быть, и через полгода, даже через десять лет. В вас должно оставаться чувство <...> брошенности самого вкусного, сохранившегося где-то в волшебном холодильнике чувств, – ощущение, которое очень хочется пережить» (Куринский 1994). Иными словами, чтобы быстрее сделать дело, его нужно бросить – довести интерес студента до пика и тут же переключить его внимание на другое. «Хоч гірше, аби інше» («Хоть худшее, лишь бы другое»), – гласит украинская поговорка.

На примере задания 29-го урока 5-го интерактивного курса русского языка «Русская газета к утреннему кофе» (урок посвящён теме прет-а-порте в Париже, и, шире, высокой моде) продемонстрируем, как это происходит на практике (Бегенева 2010; Бегенева, Электронный курс...). В этом интерактивном задании студенту предлагается заполнить в тексте пропуски следующими атрибутами: 1. *парижский*, 2. *японский*, 3. *восточный*, 4. *русский*. Задание гласит: «Просмотрите текст и заполните пропуски: *что вы можете сказать о “русском” влиянии в творчестве Поля Пуаре?*».

Поля Пуаре причисляют к числу создателей *haute couture*. Замечу, что на кого-то у Пуаре работать не получалось, его идеи оставались непонятыми. Сначала это был салон Жака Дусе, потом его конкурент – салон Ворта. В 1904 году Пуаре создаёт собственную фирму, а в 1912 выпускает самый эпатажный журнал того времени – «Журнал изысканного тона». В его коллেকции критик быстро распознал <...> мотивы: образ женщины-цветка и экзотические сочные краски. Если потрудиться и открыть мемуары модельера «Одевая эпоху», то можно прочесть, что Пуаре отмечает сильное влияние на своё творчество <...> театрального искусства, живописи Бакста. После одного из показов столичные журналисты напишут в <...> газетах: «Одалиски из гарема Пуаре вызвали такой восторг у наших дам, что теперь даже почтенные супруги политиков готовы бросить всё и уехать к турецкому султану, лишь бы иметь такие наряды». Пуаре первый, как догадался читатель, ввёл в европейскую моду подобие <...> кимоно, получившее название «Пуаре-оби», Кензо был позднее. Понятно, почему последнему было близко кимоно, но как в голову французу пришла такая странная мысль? Оказывается, модельер решил в таком проявлении оказать дружеский знак внимания своим русским приятелям Дягилеву, Нижинскому и Стравинскому, страна которых принимала прямое участие в русско-японской войне. В 1912 году Пуаре сделал первое модное шоу. Он разъезжал с моделями по стране, открывал бутики и пропагандировал моду. Стиль Пуаре был популярен до конца Первой мировой войны. В 1927 году его предприятие было

закрыто. Сегодня о Поле Пуаре вспоминают всё чаще, да и как иначе, ведь его новаторство в мире моды неопределимо (*Яна Ковальская*).

Текст снабжен девятью дополнительными компонентами – шестью **иллюстрациями**, пятью **гиперлинками** – подписями, двумя **аудиороликами** и **видеофайлом**. Предполагается, что студент будет путешествовать по экрану методом вольной ассоциативной навигации.

Иллюстрации:

1. Л. Бакст. Афиша для русских сезонов, 1910 г.
2. Л. Бакст. Эскиз костюма одалиски, балет «Шехерезада», 1910 г.
3. Л. Бакст. Эскиз костюма для Иды Рубинштейн, балет «Клеопатра», 1909 г.
4. Эскиз Поля Пуаре.
5. Цусимское сражение.
6. Платье. Поль Пуаре.

Гиперлинки (тексты веб-страниц):

1. В этом спектакле балерины танцевали в костюмах без корсетов и с полуобнажённой грудью. В 1910-х годах под влиянием «Шехерезады» и других ориентальных балетов в моду вошли прозрачные ткани, большие декольте и открытые руки, что получило название «нагая мода» (*Пожарская М.Н.* «Русские сезоны в Париже»).

2. Л. Бакст, «О современных модах»: Синие, зелёные и золотые волосы обязаны происхождением балету «Клеопатра» и трагедии «Пизанелла» Габриэля д'Аннунцио, которые ставились в прошлом году с Идой Рубинштейн в заглавных ролях в парижском театре Шатле. Ида Рубинштейн первая надела цветной (синий) парик в «Клеопатре». Наконец, обошедшие весь мир и утвердившиеся на правах полного гражданства моды на цветные турбаны и восточные костюмы идут исключительно от небывалого успеха «Шехерезады». То, что казалось сделанным исключительно для сцены: горячий южный грим, которым я снабдил всех артистов и артисток «Шехерезады», заразил современный Париж, и мы знаем, что парижане разгуливают всюду с лицами, покрашенными в шафранный, коричневый и жёлтый цвета днём! («Утро России», 1914, 9 февраля).

3. В 1913–1914 гг. эскизы для Пуаре создавал Эрте (Роман Тыртов), русский театральный художник и иллюстратор моды. Роман Тыртов – потомок старинного русского рода, сын адмирала царской армии. Приехал в Париж в 1912 году в качестве корреспондента женского журнала (веб-страница с многочисленными

фото дизайнерских работ Р. Эрте и биографическими комментариями).

4. «Национальный русский» вальс «На сопках Манчжурии» (веб-страница с описанием истории вальса, дополненным двумя его текстовыми версиями).

5. Страница из Википедии о Цусимском сражении в русско-японской войне.

Аудиоролики: 1. «Национальный русский» вальс «На сопках Манчжурии». Исполняет Мужской хор Института Певческой Культуры «Валаам» под руководством И. Ушакова;

2. «В далёком Цусимском проливе».

Видео: *И. Шатров*. Инструментовка С. Финогенова. Вальс «На сопках Манчжурии».

Все компоненты экрана связаны между собой по типу сообщающихся сосудов. Они допускают множество ходов и переходов пользователя по перекликающимся друг с другом текстовым, визуальным и аудиальным фрагментам информации. Это позволяет производить многочисленные апгрейды сиюминутного интереса к изучаемому и повышать свой творческий потенциал. Смена деятельности в этом случае, как к тому призывает Куринский, «теряет признаки разрыва или резкого перехода, а исполняется *legato*, связно и плавно, словно соединяя голоса в партитуре симфонии» (Куринский 2008). А частота смен деятельности – безотказное средство от утомления.

Подобная композиция экранного материала позволяет «организовывать полифонизированные настроения», «создавать симфонию состояний», побуждает учащегося «мыслечувствовать», наполняет его энергией и интересом, сохраняет его мысль свежей и сильной и оберегает его от чрезмерного водительства, которое приводит к печально известной обученной беспомощности.

Освобождение сознания и подсознания от «проблемы памяти» даёт весомый социально-этический выигрыш: учащийся перестаёт скрывать свою полную или частичную безграмотность в какой-то области, оправдываясь её отсутствием или дефектом памяти.

Литература

Бегенева Е.И. Русская газета к утреннему кофе. – М., 2010.

Бегенева Е.И. Электронный курс русского языка «Русская газета к утреннему кофе» // <http://www.lclass.org>.

Куринский В. Автодидактика. – М., 1994 // http://read.newlibrary.ru/read/kurinskii_v_avtovidaktika_1-2.html.

Куринский В. Краткий очерк общей теории навыка. – 2008 // http://postpsychology.org/literature/ocherk_obshaya_teorija_navyka.php.

Смирнова Юлия Георгиевна

*(Казахстан, Алма-Ата; к.п.н., доц. Алма-Атинского
университета энергетики и связи)*

dorter@mail.ru

**Современные эффективные сетевые
и программные компьютерные средства обучения
русскому языку как языку специальности
в техническом вузе Казахстана**

Компьютерная революция меняет всё так стремительно, что только четырнадцатилетние действительно понимают, что происходит.

Дэйв Барри, американский публицист

Основные профессиональные и научные сферы деятельности современного индустриально-информационного общества XXI века на территории Казахстана создавались преимущественно на русском языке. Это происходило в разные периоды и на фоне различных исторических событий: политика Российской империи по активному заселению земель под контролем Столыпина (аграрная реформа), советская политика коллективизации и депортации спецпоселенцев под руководством Сталина, эвакуация граждан и предприятий СССР в Казахстан в годы Второй мировой войны, реализация плана Хрущёва по увеличению посевных площадей в КазССР на фоне индустриализации и строительства стратегических объектов типа космодрома Байконур. Таким образом носители русского языка основали здесь те сферы трудовой, научной и профессиональной деятельности, которые до этого момента в силу исторических обстоятельств отсутствовали. Были восполнены многие пустоты кочевого бытия: произведена масштабная урбанизация, создана инфраструктура (медицинские, научные, учебные, культурные учреждения, транспорт, промышленность и пр.). Именно этим историческим фактом объясняется то, что русскому

языку как макропосреднику была отведена и отводится важная роль в общественной жизни Казахстана.

Современный Казахстан – это главным образом сырьевая страна с доминированием аутсорсинга во многих важных сферах: политико-правовая система, финансово-экономическая система, научные знания, технологии, инвестиции в экономику и большинство предметов потребления – от продуктов питания и предметов повседневного применения до компьютеров, телефонов и самолётов – всё это преимущественно заимствования с Запада, из Китая, России или других стран. Во многом именно этим объясняется рост популярности английского и китайского языков. Кроме того, заметен интерес к арабскому языку как языку религии в контексте исламизации Средней Азии. Казахский язык, юридически являющийся государственным, сегодня фактически выполняет функции национального языка главным образом казахского этноса. По поводу последнего нюанса важно сделать замечание об отсутствии статистики о численности представителей казахского этноса, владеющих казахским как родным (являющихся его носителями), являющихся билингвами и являющихся русскоязычными. Также нет статистики по уровню и степени владения казахским языком у городских и сельских жителей, у казахов и неказахов. На интерактивной онлайн-карте языков мира значительная часть территории Казахстана является в прямом смысле белым неисследованным пятном (The World Atlas...).

Казахстанские чиновники, вплотную занимающиеся языковой политикой, дают весьма противоречивые оценки. Так, осенью 2010 г. Минкультуры страны представило в правительство проект госпрограммы развития и функционирования языков на 2011–2020 гг. Тогда глава ведомства М. Кул-Мухаммед заявил, что по итогам реализации программы доля казахстанцев, владеющих государственным языком, может возрасти до 95% с сегодняшних 60%. Доля казахстанцев, владеющих русским языком, по оценке министра, к 2020 году составит не менее 95% против 89% в настоящее время. Доля казахстанцев, владеющих английским, по итогам реализации программы составит порядка 20% (Даю установку...). Премьер-министр Казахстана К. Масимов в интервью радиостанции «Эхо Москвы», характеризуя языковой контекст страны, говорил, что «...мы не хотим, чтобы русскоязычное население уезжало из Казахстана... Я думаю, что русскоязычное население из Казахстана уезжать не будет. Потому что мы постараемся создать такие условия, чтобы комфортно всем было. Я думаю, что здесь таким насильственным путём этого делать нельзя. То есть переламывать палку. Но создать мотивацию для того, чтобы

был интерес к изучению языка, необходимо. Но с другой стороны я считаю, что это нормально, что в Казахстане на казахском языке должны говорить. Я думаю, что из всех стран постсоветского пространства только мы остались, где ещё 95% не говорят на коренном языке. Это нормально, то есть мы должны к этому подойти. Но подходить к этому нужно очень осторожно» (Радио...). Мы видим, насколько разноречивые оценки даются представителями власти, и это говорит о необходимости объективных исследований языковой ситуации в республике.

Сегодня в Казахстане статус русского языка регулируется госпрограммой развития и функционирования языков на 2011–2020 гг., законом «О языках», Конституцией. Везде русскому языку отводится важная роль официального языка и языка межнационального общения. Оказалось, что английский язык в течение ближайших двух десятилетий в силу законов математики не сможет заменить большое число русскоговорящих старших и средних поколений казахстанцев, получивших советское образование, наследие которого не обесценилось до сих пор. Таким образом, можно сделать прогноз, что в ближайшие 20–30 лет русский язык сохранит свои позиции (особенно в научно-технических и производственных сферах деятельности).

В настоящее время в Казахстане сохранена вертикаль образования на русском языке (от яслей до аспирантуры). В высшей школе практический курс русского языка нацелен на изучение профессионального языка и овладение деловой речью в области конкретной специальности. Сегодня существуют новые технологии, которые позволяют во многом изменить подход к изучению русского языка и практике его преподавания. Об этом и пойдёт речь далее.

Во-первых, следует отметить те преимущества, которые предоставляет сегодня Интернет. Так, в сети доступны интересные медиаресурсы, посвящённые русскому языку: это радиопередача-игра и радиоальманах «Говорим по-русски» радио «Эхо Москвы» О. Северской и М. Королёвой (эти программы можно использовать для аудирования, проведения бесед и дискуссий по самым горячим вопросам русского языка; – Радио...); функционирующий в условиях высокоскоростного доступа к Интернету видеопортал «UniverTV.ru», освещающий на русском языке актуальные темы различных отраслей современной науки (Образовательный видеопортал...); сайт «Грамота.ру», где доступны аудиоматериалы («Русский устный» с Ю. Сафоновой), видеофайлы (например, видеопроjekt на базе школы № 1199 г. Москвы «Русский язык. Классная работа»), материалы о языке исторического и

географического характера, а также есть возможность получения рассылки с новостями, свежая информация и доступ к онлайн-словарям (Всё о русском языке...).

Отметим также сайт <http://www.nlrk.kz>, посвящённый А.С. Пушкину, его влиянию на казахскую культуру, личности Абая Кунанбаева (переводчика Пушкина и гениального казахского национального поэта). Здесь особое место занимают стихи казахских авторов о Пушкине, иллюстрации к его произведениям казахстанских художников, повествование об исторических вехах, связанных с его биографией (пребывание поэта в Уральске в связи с написанием «Капитанской дочки»), переводы произведений на казахский (в том числе перевод письма Татьяны Лариной из «Евгения Онегина», переложённый на музыку), сведения о казахстанских пушкинистах и пр. Этот материал, кстати, может использоваться на занятиях в высшей школе в контексте разговора о стилистике, современном русском литературном языке и его нователе – А.С. Пушкине.

Особое место занимает среди онлайн-ресурсов занимает Национальный корпус русского языка (<http://ruscorp.org.ru>). В частности, возможности корпуса заметно оптимизируют работу по созданию методических пособий и учебников по русскому языку для высшей школы (например, упрощается процедура подбора материала для упражнений, нацеленных на актуализацию различных грамматических конструкций, характерных для научно-технической речи).

В ходе работы по вопросам делопроизводства на русском языке необходимы сведения по современной русской стилистике и оформлению деловых бумаг студенты могут найти на сайте «Стиль документа» (<http://doc-style.ru>).

При работе над техническими текстами незаменимыми оказываются не только лингвистические, но и специализированные словари, например, Энциклопедия техники (http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_tech), Научно-технический энциклопедический словарь (<http://dic.academic.ru/contents.nsf/ntes>), Большой политехнический энциклопедический словарь (<http://dic.academic.ru/contents.nsf/polytechnic>), двуязычные отраслевые словари, расположенные на Портале государственного языка Республики Казахстан (<http://til.gov.kz>).

В год празднования 50-летия полёта Ю. Гагарина в космос в Алма-Атинском университете энергетики и связи была открыта новая специальность – «Космическая техника и технологии». В ходе обучения русскому языку студентов, выбравших это направление обучения, успешно использовался онлайн-словарь

космических терминов, расположенный на сайте Федерального космического агентства (Роскосмос) (<http://www.federalspace.ru>).

Отдельно следует рассмотреть программные продукты, которые могут использоваться без доступа к Интернету. Наиболее удобными для работы и обучения оказались следующие программные продукты-словари.

Электронный словарь «АВВУУ Lingvo x 3» (<http://www.lingvo.ru/kz/?id=157507>) объединяет в себе 64 авторитетных современных словаря (русский, казахский, английский), в том числе представлены словари, актуальные для практического курса русского языка:

1. Популярный толково-энциклопедический словарь русского языка А.П. Гуськовой и Б.В. Сотина, включающий 5 тыс. статей, представляет собой популярное справочное издание, которое содержит не только систематизированные факты языка, но и наиболее существенную информацию энциклопедического характера. Здесь представлены слова, составляющие значительный культурно-исторический пласт лексики современного русского языка, также в словарь вошла актуальная лексика, связанная с новыми реалиями жизни, развитием науки и технического прогресса, базовая общеупотребительная лексика современного литературного языка. В словарь включены имена собственные из области мифологии, фольклористики, истории религии, а также названия географических областей земного шара, космических объектов, исторических эпох, событий, имеющих историческое и культурное значение.

2. Тезаурус русской деловой лексики, включающий 16 тыс. статей. Словник был получен в результате полуавтоматического анализа большого корпуса текстов, относящихся к деловой прозе. В словаре зафиксированы синонимические ряды для значений, используемых в деловых текстах: договорах, проектной и технической документации, деловой переписке.

3. Большой современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой, включающий 180 тыс. статей. Словник словаря отражает лексический состав русского языка рубежа XX–XXI веков. Помимо общеупотребительной, в словарь вошла и основная терминологическая лексика, в том числе заимствованная в последние годы. В словаре представлены единицы всех частей речи, существующих в русском языке, префиксальные и суффиксальные словообразующие морфемы, начальные и конечные части сложных слов, а также сочетания, эквивалентные слову, отнесённые к какой-либо одной части речи. Толкования однотипных с семантической точки зрения единиц унифицированы, углублённо

показана связь лексического значения со словообразовательным. Кроме того, в словаре впервые подробно разработана подача омонимических единиц.

4. Казахско-русский разговорник для деловых людей, включающий в себя основные аспекты делового сотрудничества: организация деловых встреч, ведение переговоров, заключение договоров, обмен деловой информацией, поставка товара, разработка и согласование планов, торговля, финансовые операции и др.

5. Большой русско-казахский словарь, включающий 70 000 слов и словосочетаний, авторы – Б. Дарменов, П. Коссович. Этот словарь в редакции 2008 года содержит большой объём разговорной и бытовой лексики, фразеологии. В нём широко представлена актуальная терминология по различным областям знаний.

В программе имеется целый ряд специализированных словарей по английскому языку, что весьма удобно при семантизации слова.

Например, такую информацию из этого словаря получит студент при изучении слова *система*: 1. Структура, представляющая собою единство закономерно расположенных и функционирующих частей. 2. Определенный порядок в расположении, связи и действии составляющих что-либо частей. 3. Форма общественного устройства; общественный строй, формация. 4. Форма организации чего-либо (хозяйственных, государственных, политических единиц, учреждений и т.п.). 5. Совокупность учреждений, организационно объединённых в единое целое или однородных по своим задачам организаций. 6. Совокупность принципов, служащих основанием какого-либо учения, мировоззрения. Совокупность методов, приёмов осуществления чего-либо. 7. То, что стало обычным, регулярным; система 1. *Суп*: порядок, налаженность 2. *Суп*: теория, учение, концепция, доктрина, построение 3. *Суп*: режим, строй, общественный порядок, государственное устройство система -ы, 1) Определенный порядок в расположении, связи и действии составляющих что-л. частей. Система в работе. Привести в систему свои записи. Никакой системы и последовательности в моем чтении, конечно, не было, всё совершалось случайно (Горький). 2) Форма организации, устройства чего-л. Система оплаты труда. Система налогообложения. Избирательная система. 3) Форма общественного устройства; общественный строй. Государственная система. Капиталистическая система. Синонимы: режим, формация 4) Структура, представляющая собою единство закономерно расположенных и функционирующих частей. Солнечная система. Грамматическая система языка. Сердечно-сосудистая система. Великие русские

физиологи – Сеченов и Павлов – раскрыли роль нервной системы как главного регулятора жизненных процессов и психической деятельности человека (Лепешинская). 5) Совокупность учреждений, организационно объединённых в единое целое, или однородных по своим задачам организаций. Система здравоохранения. Работать в системе высшего образования. 6) Техническое устройство, представляющее собой совокупность взаимно связанных сооружений, машин, механизмов. Система отопления. Энергетическая система. Автоматическая система управления. 7) Совокупность принципов, служащих основанием какого-л. учения, мировоззрения. Идеалистическая философская система. Стройная система взглядов. Учение Беккера о языке есть приложение к фактам языка философской системы Гегеля (Чернышевский). Синонимы: концепция, теория 8) Совокупность методов, приёмов, правил осуществления чего-л. Система воспитания в семье. Новая система преподавания иностранных языков.

Родственные слова: системный (системные отношения, системный анализ), систематический (систематическое описание), системно, системность, систематически, систематичность. Этимология: От французского *système* (соединённое, составленное из частей). Далее можно посмотреть перевод слова на казахский язык и примеры контекстного употребления. Кроме того, в электронном словаре «АВВУ Lingvo x 3» имеется удобнейшая функция «Форма слова», которая позволяет увидеть характерную принадлежность, все грамматические формы и характеристики слова (например, у существительного – род, одушевленность, парадигму склонения).

Помимо прочего, словарём можно пользоваться не только при чтении текстов в программе «Word» (а также импортировать любую словарную статью в «Word»), но и вообще при работе с компьютером (контекстная справка при наведении курсора мыши). Имеется система заучивания слов в сопоставительном аспекте («АВВУ Lingvo Tutor»), а также возможность создания и редактирования новых словарей, скачивания новых словарей (бесплатный сервис).

Другой автоматизированный словарь – «Контекст 7.0. Русская коллекция» включает в себя подсловари синонимов, антонимов, паронимов, географических наименований, толковый словарь, словарь иностранных слов, этимологический словарь. Удобен в индивидуальной работе и может обновляться через Интернет.

«Словарь ошибок русского языка» получил восторженные отзывы преподавателей и студентов. По частотному принципу в нём отобраны самые распространённые ошибки в русской речи, кото-

рые сопровождаются комментариями и примерами верного словоупотребления. Это незаменимый систематизированный справочник по культуре речи.

Считаем нужным здесь упомянуть об одной эффективной отечественной разработке – подпрограмме-тестировщике, интегрированной в автоматизированную информационную систему для высших школ «Платон» (г. Астана, ТОО «ARTA SOFTWARE»), используемую в Алма-Атинском университете энергетики и связи. Тестировщик обладает возможностью создания различных видов тестов (закрытый с одним правильным ответом, закрытый с несколькими правильными ответами, открытый, ассоциативный, т.е. предполагающий выбор соответствий, последовательный), поддержку шрифта-кириллицы со специфическими казахскими буквами. Система предполагает трёхступенчатую дифференциацию вопросов по степени сложности. Серьёзным недостатком является невозможность использования в этой системе графических, аудио-, видео-, флэш- и больших текстовых объектов.

Итак, нами были рассмотрены пользующиеся наибольшей популярностью и наиболее эффективные на сегодняшний день онлайн-ресурсы и программные продукты, которые могут использоваться при обучении русскому языку в повседневной практике. Автор надеется, что сделанный обзор позволит читателю сделать объективные выводы о том, насколько современные технические средства меняют модель методики преподавания русского языка сегодня. Нынешний век – век умных машин, информации и высоких технологий. Место картотек и словарей на бумажных носителях постепенно занимают портативные компьютеры с программами, содержащими разветвленные базы данных, с помощью которых можно хранить и мгновенно выдавать любую лингвистическую информацию. Очевиден тот факт, что тесная связь человека и думающей машины не только усиливает рационализацию речи, но и способствует ускоренному и облегченному изучению языка.

Литература

Большой политехнический энциклопедический словарь // <http://dic.academic.ru/contents.nsf/polytechnic>. – 11.06.2011.

Всё о русском языке // <http://gramota.ru>. – 11.06.2011.

Даю установку... Каждый казахстанец должен говорить на казахском языке: Репортаж А. Чаталбаш // <http://newkaz.ru>. – 02.03.2011.

Научно-технический энциклопедический словарь // <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ntes>. – 11.06.2011.

Национальный корпус русского языка // <http://ruscorpora.ru>. – 11.06.2011.

Образовательный видеопортал // <http://univertv.ru>. – 11.06.2011.

Портал государственного языка Республики Казахстан // <http://til.gov.kz>. – 11.06.2011.

Радио «Эхо Москвы» // <http://echo.msk.ru>. – 02.03.2011.

Федеральное космическое агентство (Роскосмос) // <http://www.federspace.ru>. – 11.06.2011.

Энциклопедия техники // http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_tech. – 11.06.2011.

ABBYY Lingvo x 3 // <http://www.lingvo.ru/kz/?id=157507>. – 11.06.2011.

The World Atlas of Language Structures Online // <http://wals.info/index>. – 10.06.2011.

Голестан Пейман

(Иран; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

delashena_golestan@yahoo.com

Функции гипертекста в электронных текстах Интернета

Интернет – это новое глобальное средство хранения информации и коммуникации, позволяющее людям независимо от их местонахождения получать необходимую информацию, вступать в переписку, выбирать товары для покупки, знакомиться с новостями, получать образование, изучать языки и др. Интернет играет всё возрастающую роль в различных областях человеческой деятельности: в образовании, рекламе и торговле, массовой коммуникации, искусстве.

Интернационализация образования в результате распространения Интернета предполагает концептуально новые подходы к формированию содержания образования, к дидактическим методам обучения и технологиям контроля качества, новым способам организации и оптимизации самостоятельной работы студентов. Современные тенденции развития Интернета требуют пересмотра того, как человек учится и приобретает знания в новых социально-экономических условиях, когда компьютерные сети становятся основным универсальным средством социальной коммуникации. Перед образованием стоят задачи формирования личности, конкурентоспособной и успешной в электронной информационной среде. В результате всё больше педагогов стали рассматривать возможность использования ресурсов сети Интернет как дополнительное средство обучения. Однако обучение посредством интернет-технологий имеет свою специфику, которая требует как изучения, так и создания новых методик обучения с использованием интернет-ресурсов.

Структурной единицей, охватывающей и соединяющей различные типы информации в Интернете, является гипертекст.

Обычно гипертекстовым документом называют набор, совокупность страниц, связанных гиперссылками. Особенностью такого документа является то, что эту совокупность документов можно просматривать в определенном порядке, перемещаясь по гиперссылкам.

Практически любой текст в Интернете представляет собой одну или несколько связанных между собой по различным параметрам страниц. Роль нитей, связывающих веб-страницы, играют так называемые гипертекстовые ссылки (или гиперссылки). Гипертекстовые ссылки бывают двух видов – текстовые и графические, обычно ссылки особым образом (цветом, типом графики, шрифтом) выделяются в тексте документа. Гипертекстовый документ может содержать рисунки, видеоклипы, звуковой ряд и другие мультимедийные элементы. Если на ссылку указать и щелкнуть на ней, то начнется приём по каналам связи и демонстрация на экране того или иного документа, который связан с данной ссылкой. В новом документе также будут определенные ссылки, которые связывают его с другими документами. Вся эта система ссылок даёт возможность связываться с различными ресурсами Интернета. Именно гипертекстовые ссылки связывают страницы в веб-сайт. Они, собственно говоря, являются связующими элементами сайта как особого вида электронных текстов.

Несмотря на немалое количество работ, в которых авторы представляют возможные пути построения классификаций гипертекста на основе тех или иных параметров (Баранов 2003; Дедова 2008; Потапова 2005; Рязанцева 2009), общепризнанной типологии гипертекстов в настоящее время не существует, и её создание является одной из приоритетных задач теории гипертекста. Многие исследователи отмечают размытость, неопределенность значения этого термина.

В научной литературе существуют различные определения гипертекста: 1) способ организации текста, при котором текст связан ссылками с другим текстом; 2) новый вид текста, противопоставленный обычному тексту по ряду параметров; 3) новый способ, инструмент и новая технология понимания текста (см. подробнее: Дедова 2008). Структурным элементом гипертекста является гиперссылка, выступающая основополагающим элементом веб-страницы, выполняющая различные функции: номинативную (служит названием), информативную (в краткой форме информирует о содержании информации), регулируемую (определяет направление поиска информации), экспрессивную (выделяет наиболее значимые информационные блоки) и др. Р.К. Потапова (2005, с. 336) выделяет следующие типы ссылок:

- структурные ссылки, связывающие композиционные элементы или их части;
- референциальные ссылки, которые устанавливают переходы между реферирующим выражением и информацией, способной определить референта (например, фамилия человека как источник ссылки);
- семантические ссылки, связывающие информационные единицы, объединённые общим или близким содержанием;
- условные ссылки, устанавливающиеся на основе нетривиальных отношений между двумя информационными единицами.

О.В. Дедова предлагает следующее определение гипертекста: «Это модель организации электронного текста, характеризующаяся специфической структурированностью и разветвлённой системой программно поддерживаемых внутритекстовых и межтекстовых переходов, предполагающая возможность читательского интерактивного воздействия на последовательность воспроизведения композиционных единиц» (Дедова 2008, с. 50).

Исследователи выделяют такие принципиальные качества гипертекста, как дисперсность структуры, композиционная нестабильность, нелинейность, мультимедийность, интерактивность, которые последовательно реализуются в различных электронных жанрах.

С точки зрения реализации компьютерных технологий в основе гипертекста лежат компьютерные программы, которые поддерживают следующие базовые функции (см.: Баранов 2003, с. 36):

- обеспечение быстрого просмотра информационного массива (так называемый браузинг),
- обработка ссылочных отношений (обращение и вызов фрагмента текста или другой информации, на которую производится ссылка),
- навигация по гипертексту, запоминание маршрута движения передвижения по текстам,
- возможность формирования нового линейного текста как результат движения по гипертексту,
- дополнение гипертекста новой информацией (открытость структуры гипертекста),
- введение специальных отношений в структуру гипертекста (для изменения системы связей в тексте или между текстами).

Гипертекстовые технологии позволяют легко сочетать различные типы информации – обычный текст, рисунок, график, таблицу, схему, звук, движущееся изображение. Технологическим свойством гипертекста является разнородность, она напрямую

связана с компьютерной технологией, т.е. гипертекст способен объединять единицы разных уровней – слова, рисунки, анимацию, звуки и др. Другое важное свойство гипертекста – нелинейность, это означает, что кроме стандартной, обычной последовательности чтения текста, есть и другие возможные пути передвижения по определенной совокупности текстов. Основное свойство электронного гипертекста, отличающие его от традиционного печатного текста: формальное и семантическое ветвление (полилинейность, неоднородность), незамкнутость и незаконченность, возможная мультимедийность, т.е. присутствие наряду с обычным текстом визуальных (статистических и динамических) и звуковых образов.

С точки зрения типологии гипертекста выделяют несколько групп противопоставлений. Гипертекст может быть иерархическим или сетевым. Иерархическое или древовидное строение гипертекста существенно ограничивает возможности перехода между различными компонентами. Сетевой гипертекст позволяет использовать различные типы отношений между компонентами, не ограничиваясь только одним видом. Различают простые и сложные гипертексты. Сложные гипертексты обладают развернутой системой переходов между компонентами гипертекста, в них нет представления о базовом тексте, с которым связаны второстепенные элементы. Всё определяется так называемым маршрутом продвижения по гиперссылкам. По способу существования выделяются статические и динамические гипертексты. Статический гипертекст не меняется в процессе просмотра, это характерно, например, для научных и образовательных текстов. Для динамических гипертекстов процесс изменения является нормальной формой существования, такие гипертексты функционируют там, где необходимо анализировать и представить поток постоянно изменяющейся информации (например, ленты новостей в новостных ресурсах).

Знание особенностей гипертекста позволяет использовать их особенности при обучению письму и чтению. Н.И. Смирнова отмечает, что при обучению, например, чтению русскоязычных текстов Интернета необходимо учитывать два фактора: 1) механизмы чтения гипертекста; 2) особенности стратегий чтения при работе в Интернете (Смирнова 2011, с. 268). «С появлением нового типа текста, электронного гипертекста, сущность которого описывается такими признаками, как нелинейность, мультимедийность, бесконечность / открытость (openness) сформировался и новый вид его чтения, который постепенно получил название «навигация» (Там же, с. 270). Гипертекст часто используется в разных

формах письменной коммуникации – блогах, форумах, социальных сервисах. В каждом из этих жанров гипертекст выполняет специфические функции, которые будут рассмотрены в докладе.

Литература

Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2003.

Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // Вестник МГУ. – 2001. – Сер. 9. Филология. – № 4.

Дедова О.В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете. – М., 2008.

Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. – М., 2005.

Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. – М., 2010.

Смирнова Н.И. Обучение работе с русскоязычными сайтами Интернета как лингвометодическая задача // Русский язык во времени и пространстве: Сборник научных докладов и статей. – М., 2011.

Резан Азин Марьям
(Иран; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)
mary_azin@yahoo.com

Мультимедийные материалы по РКИ и принципы их оценки

Мультимедиа – это представление объектов и процессов с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, т.е. во всех известных формах передачи информации (символьной, визуальной, звуковой).

В научной и методической литературе существуют различные определения мультимедиа, например:

Мультимедиа это:

– технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов;

– информационный ресурс, созданный на основе технологий и представления информации разных типов;

– компьютерное программное обеспечение, функционирование которого связано с обработкой и представлением информации разных типов;

– компьютерное аппаратное обеспечение с помощью которого становится возможной работа с информацией разных типов;

– особый обобщающий вид информации, которая объединяет в себе как статистическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п.).

Мультимедийные технологии могут быть реализованы в форме различных учебных материалов, в частности, в виде электронного учебника. Под электронным учебником понимается программное произведение, обеспечивающее возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел. При изучении иностранного языка с помощью электронного учебника

(в отличие от традиционного печатного учебника) предполагается прежде всего моделирование языковой среды (вернее типовых ситуаций общения, так как в полном объёме воспроизвести языковую среду невозможно), которую учащийся наблюдает, в которой как бы путешествует, познавая язык и культуру страны. Речевые ситуации обеспечиваются информационной поддержкой на основе банков данных и информационно-поисковых систем, в определенном смысле выполняющих функцию «гида» или наставника. Информационную поддержку электронного осуществляют и ресурсы Интернета.

Широко известно определение учебника иностранного языка, данное А.Р. Арутюновым, согласно которому учебник является собой «отображение, модель, схему, конспект: а) учебного процесса, б) целевой области знания или деятельности и в) психологии усвоения / обучения, частной дидактики и педагогики» (Арутюнов 1990). Анализ учебника позволяет понять, как автор предлагает строить учебные действия преподавателя и учащихся, как он интерпретирует содержание обучения и чему хочет научить, какой концепции он придерживается в отношении процесса усвоения и управления усвоением, то есть собственно обучения.

Мультимедийный учебник сохраняет все основные свойства учебника иностранного языка. Создание электронного учебника сложный, многофакторный процесс. Основанием классификации могут стать педагогические задачи, которые решаются данным учебником. В структуре электронного учебника выделяются следующие основные компоненты:

- 1) печатный текст учебника;
- 2) мультимедийная составляющая учебника (видео, анимация, звуковые файлы);
- 3) практикум, упражнения;
- 4) контрольные вопросы и тесты;
- 5) статистика выполненных заданий и упражнений, времени обучения;
- 6) электронный словарь;
- 7) встроенные справочники и др.

Наиболее типичными в электронных учебниках являются следующие особенности:

1. Выделение различного рода программных модулей – видеофрагменты, озвученные диалоги (обычно со зрительной поддержкой – фотографии, рисунки), автоматический словарь, грамматический комментарий, тренировочный модуль, модуль записи и воспроизведения речи (фонетический аспект), базы данных текстов, типичных ошибок и др.

2. Презентация учебного материала осуществляется прежде всего в форме озвученных диалогов (диалоги сопровождаются видеозаписью, мультипликацией, статичными картинками) или озвученных текстов для чтения.

3. Активно используются различные виды тренировочных упражнений (подстановка, множественный выбор, поиски соответствий, реконструкция текста, перевод, конструирование по моделям), которые основаны на предсказуемости ответа учащегося (анализ ответов проводится программами в основном путём сравнения с эталонами, хранящимися в банке данных).

4. Осуществляется запись, анализ и воспроизведение речи пользователя, сопровождаемые зрительной информационной поддержкой, осциллограммами, таблицами.

5. Весь информационный массив, в том числе и справочный материал, организован в гипертекстовой форме, что позволяет быстро переходить от одного раздела к другому, от одного типа информации к другой, осуществлять поиск информации.

6. Активное использование анимации для семантизации, мотивации речи, презентации учебного материала.

7. В некоторых курсах есть интернет-поддержка в виде дополнительных учебных материалов, методических рекомендаций, доступных с помощью компьютерных сетей.

По русскому языку как иностранному подготовлено около двадцати различных электронных учебников. Известность получили следующие учебники – «Капуста» (Финляндия), «Руслан» (Великобритания), «Русский язык с самого начала» (РФ), «Голоса» (США), «Краски» (Италия) и другие. В последнее время стали создаваться весьма интересные электронные учебники по русскому языку для российских школ (Руденко-Моргун 2009).

Более половины из этих учебников выпущены в 90-е годы под технологии предыдущего поколения и в настоящее время по понятным технологическим причинам не могут использоваться в практике преподавания. С другой стороны, многие из них было трудно использовать в реальном учебном процессе. Электронные учебники и пособия пока с большим трудом встраиваются в существующую классно-урочную систему преподавания, они плохо приспособлены для современных форм обучения, основанных на групповых формах работы учащихся, проектном и деятельностном подходе (Там же, с. 137).

Технологическая база современных электронных учебников постоянно совершенствуется, что позволяет использовать новые возможности презентации и тренировки учебного материала. Любое электронное издание представляют собой сложный про-

дукт, в котором используются достижения компьютерной техники, современного дизайна, методики обучения и др. Оценка электронного произведения производится по различным параметрам (Осин 2005): техническая экспертиза, содержательная экспертиза и экспертиза дизайн-эргономики. Техническая экспертиза оценивает качество программной реализации, соответствие тем или иным техническим параметрам. Содержательная экспертиза направлена на оценку полноты содержания в предметной области, эффективность обучения (методическая оценка, педагогическая оценка, соответствие стандартам или программным требованиям и др.). Дизайн-эргономический аспект экспертизы включает оценки оригинальности и качества мультимедиа, комфортность работы пользователя, организацию диалога с пользователем и др.

Как видно из данного списка, оценка эффективности и надежности любого сетевого образовательного ресурса проходит по нескольким основным параметрам и представляет собой сложную процедуру. Сюда не включена оценка методической эффективности электронного курса (по сравнению с традиционными формами обучения), что представляет отдельную методическую задачу.

С одной стороны, мультимедийные технологии облегчают работу преподавателя, с другой стороны, их использование требует специального оборудования, навыков работы преподавателей и учащихся, желание менять привычные формы изучения языка. Преподавателям необходимо использовать разные типы мультимедийных программ на уроке, учитывать способы усвоения нового материала, вводить новые критерии оценки. Комбинация разных приёмов и методик работы значительно разнообразит учебный процесс, даёт возможность мотивировать самостоятельную работу учащихся.

Внедрение мультимедийных программ требует в то же время учёта ряда условий, например, новые способы знакомства с иноязычной действительностью, формирование коммуникативной компетенция в условиях приближённых к естественной среде функционирования языка, желание и возможность учащихся самостоятельно изучать иностранный язык. В соответствии с указанными параметрами нами были проанализированы несколько мультимедийных курсов, которые используются в преподавании русского языка как иностранного.

Литература

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М., 1990.

Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению: Монография. – М., 2006.

Осин А.В. Мультимедиа в образовании: Контекст информатизации. – М., 2005.

Руденко-Моргун О.И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. – М., 2009.

Низовая Ирина Юрьевна

*(Россия, Воронеж; к.п.н., доц. Международного
института компьютерных технологий)*

irina.nizowaya@yandex.ru

Блоги как особый вид текста: лингводидактический аспект

Блогом называется размещённый в Интернете дневник одного или нескольких пользователей. Блог – это личная страничка пользователя, которая выступает в виде дневника или журнала. Основные качества, сделавшие блоги популярными – простота и доступность. С технической точки зрения блог – это разновидность веб-сайта, где новые сообщения (записи) отображаются перед более старыми. Блог (от англ. *blog, web log*, – «сетевой журнал или дневник событий») – это веб-сайт, основное содержание которого составляют регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. С точки зрения авторства блоги могут быть личными, групповыми (корпоративными, клубными) или общественными (открытыми). Для блогов характерна возможность публикации отзывов (т.н. «комментариев» посетителей). Новые сообщения содержат, как правило, ссылки, комментарии на основное сообщение блога.

Главная цель блога, который считается одним из сервисов Интернета, создать условия для общения людей на основе общих интересов. Разные типы блогов можно найти на сайтах *www.blogger.com, www.livejournal.com* и др. Все эти специальные программы предоставляют готовую оболочку или шаблон для заполнения текстовым материалом и размещают эту информацию в Интернете.

Русскоязычные блоги ведутся в основном на 15 блог-хостингах (это те службы размещения дневников, в которых больше двухсот блогов). Русскоязычная блогосфера транснациональна – дневники на русском языке ведут пользователи Интернета более чем из 90 стран. Русскоязычная блогосфера быстро развивается.

В Рунете в настоящее время более одного миллиона блогов. Чаще всего блог ведут не на своем отдельном сайте (хотя исторически именно эта форма была первой), а в рамках крупной системы, обеспечивающей создание и хранение блогов. В этом случае пользователь, помимо возможности вести свой журнал, получает возможность организовывать ленту просмотра – список записей из журналов «друзей» (регулярных посетителей блога), регулировать доступ к записям, искать себе собеседников для общения в блогах по интересам. На базе таких систем создаются сообщества – журналы, которые ведутся коллективно. В таком сообществе его членом может быть размещено любое сообщение, связанное с интересами или направлением деятельности данного виртуального сообщества.

Наиболее важным показателем развития блогосферы сегодня стоит считать не общее число блогов, а число активных блогов (то есть, тех, которые содержат не менее пяти записей и обновлялись хотя бы раз за последние три месяца). Связано это с тем, что блоги популярны уже достаточно давно, и существует большое количество давно забытых и заброшенных электронных дневников. Среди успешных проектов последнего времени следует назвать, например, блог президента РФ Д.А. Медведева. Когда у пользователей появилась возможность оставлять комментарии, число зарегистрированных посетителей этого блога превысило 16 тысяч человек. Из них свои комментарии в блоге оставили более 4 тысяч. Всего на блог опубликовано более десяти тысяч комментариев. Анализ блогов показывает, что в них часто обсуждаются весьма важные для российского общества проблемы, например, проблемы реформы образования, экономические проблемы, экология и др.

Ведущей целью блогowego сообщения является коммуникативная цель, реализуемая посредством её основных функций – информационной и контактоустанавливающей. Стратегии коммуникации в блогах определяются различными целями: а) обсудить определённую тему; б) изложить суть проблемы; в) получить различные точки зрения на излагаемую информацию; г) объяснить свою позицию по поводу той или иной ситуации; д) учитывать интересы, специфику мышления, индивидуально-психологические особенности и социальный статус аудитории; е) создавать новые или поддерживать уже налаженные контакты; ж) просто провести время, и т.д. Блог как особый вид электронного текста позволяет реализовать различные функции, среди которых в ходе общения выделяются: коммуникативная, самопрезентации, создания и удержания социальных связей, психотерапевтическая и др.

Тематика блогов охватывает довольно широкий круг вопросов. Можно выделить несколько наиболее распространённых групп тем: нейтральные темы (о погоде, о событиях в культурной, политической и спортивной жизни); предметно-профессиональные темы, связанные с предметной компетенцией в той или иной области; социальные проблемы (политические, экономические, национальные, религиозные, тендерные), затрагивающие различные сферы личности и общества и др.

На основе анализа содержания блогов на наиболее популярных блог-хостингах можно предложить следующую классификацию тем, которые обсуждаются в блогах:

1) общекультурные ситуации и темы (условие общения – обладание информацией о политических, культурных, экономических и других событиях);

2) социокультурные темы и ситуации (цель общения – делиться мнением, предлагать свои решения, узнавать мнение других, навязывать другим своё);

3) личностные темы (рассказ о себе, увлечениях, интересах, проблемах, о которых автор блога хочет сообщить другим).

Специальные программные средства блог-хостингов позволяют на основе выделения ключевых слов в тексте определить тематику общения, анализировать изменения в тематике общения в блогах. Это дает возможность проследживать и анализировать интересы участников блоггового общения, тематику общения, количество активных участников блога и др. Количество «друзей» на блог-хостинге – один из показателей интереса к автору блога. В блогосфере есть блоги, посетителями которых являются тысячи людей. Это в основном блоги, которые ведутся известными политическими деятелями, журналистами, веб-дизайнерами (см., например, блоги журналиста Владимира Соловьева или веб-дизайнера Артемия Лебедева).

При создании блога возможно размещать на нём, кроме текстового материала, фотографии, аудио- или видеозаписи, включать ссылки на другие ресурсы Интернета. Блоги, как известно, имеют линейную структуру. Любой посетитель может оставить свои комментарии или сообщения на помещённую автором информацию. Все сообщения располагаются хронологически один за другим. При необходимости доступ к информации может быть ограничен только для определённой группы людей.

В последнее время появился ряд интересных публикаций, посвящённых методике использования блогов в практике преподавания иностранных языков (Михайлов, 2006; Сысоев, Евстигнеев, 2009; Титова, 2009).

В учебном процессе могут быть использованы три вида специально созданных для учебных целей блогов:

- блог преподавателя,
- личные блоги учащихся,
- блог учебной группы.

Блог преподавателя создаётся и ведётся преподавателем языка. Блог может носить информацию личного характера (интересы, увлечения, путешествия и др.). На блоге преподавателя может размещаться информация учебного характера: программа обучения, задания, источники, тексты для изучения, методические рекомендации, ссылки на ресурсы Интернета. При работе с блогом преподавателя учащиеся будут развивать умения чтения на иностранном языке. В этой связи блог будет выступать в качестве функционального типа текста, на основе которого учащиеся могут развивать следующие умения чтения:

- выделять необходимые факты / сведения,
- извлекать необходимую / интересующую информацию,
- оценивать важность информации (Сысоев, Евстигнеев 2009, с. 12).

Личные блоги учащихся могут выступать в качестве электронных портфолио, содержащих коллекции материалов (тексты, фотографии, ссылки), демонстрирующие уровень владения языком. При работе с личными блогами учащиеся развивают умения письменной речи (они должны использовать необходимые языковые средства для представления информации о себе, о своей стране, родной культуре, для выражения мнения, согласия / несогласия, аргументации своей точки зрения). Развиваются также умения чтения – умения выделять необходимые факты, извлекать важную информацию, оценивать значимость информации.

Блог учебной группы может быть предназначен для организации внеаудиторного обсуждения фильма, книги, проблемы всей учебной группой. Начинается такой блог обычно с вопроса или наименований темы или даже текста с проблемным заданием, после чего предоставляется возможность учащимся комментировать текст, сообщение. В отличие от личных блогов комментарии учащихся располагаются последовательно один за другим. Таким образом, блог учебной группы позволяет развивать умения письменной речи и чтения. Активное участие в создании и поддержке такого блога может принимать и преподаватель.

Таким образом, такой социальный сервис Интернета, как блоги, позволяет использовать новые приёмы организации самостоятельной учебной деятельности, мотивирует общение на изучаемом языке.

Литература

Михайлов С.Н. Использование сетевых дневников в процессе овладения РКИ // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 3.

Сысоев В.П., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4.

Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: Теория и практика. – М., 2009.

Осипова Варвара Михайловна

(Россия, Москва; преподаватель Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)

varja.nightingale@gmail.com

Реализация компетентностного подхода в проектных учебных пособиях

В настоящее время возникает необходимость в разработке новых методов обучения, которые приобретают новую, более активную форму; меняются роли преподавателя и ученика, активно используются электронные средства обучения. В то же время возрождается интерес к уже известным методам.

Реализации новых вызовов общества отвечает использование формирующегося в последнее время компетентностного подхода к обучению. Его успешное развитие предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разборов конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития коммуникативных умений обучающихся. Формирование различных компетенций обучаемых успешно реализуется при помощи метода проектов.

Проект – один из стандартных методов обучения. Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (проф. Е.С. Полат); это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем,

требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль работчика, координатора, эксперта, консультанта.

То есть в основе метода проектов лежит развитие познавательных умений учащихся, способности самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Однако несмотря на достаточно долгую историю существования метода проектов, в учебных пособиях по иностранным языкам он начал реализовываться недавно. И хотя уже существуют полностью проектные учебники (или учебники, которые содержат в себе проекты как вид работы) по самым распространённым европейским языкам – английскому, французскому, немецкому, а также русскому как иностранному, их количество очень ограничено, и, следовательно, выбор подобных учебных пособий невелик.

В данной статье мы проиллюстрируем сказанное на примере проектного учебного пособия «Здравствуй, Россия!». Оно было создано в Болгарии и предназначено для работы по курсу «Страноведение России». Учебное пособие представляет собой папку с двумя «карманами», в которую с двух сторон вложены листы формата А4. Листы в левом «кармане» папки представляют собой проектные задания с методическими рекомендациями, листы в правом содержат тексты по теме и наглядные материалы.

Болгарские методисты Г. Шамонова и Т. Маринова выбрали оптимальный способ подачи учебного материала в пособии проектного типа – это «рассыпчатый учебник», о котором в последние годы всё чаще говорят дидакты. При таком подходе к форме подачи материала отдельные блоки могут не только выбираться обучаемыми, но и заменяться, добавляться и даже изменяться в ходе обучения. В рецензируемом пособии наблюдаем методическое единство формы и содержания, которое способствует появлению нового качества обучения РКИ (Фарисенкова 2009, с. 117).

Всего в пособии представлено 6 тем: «Портрет реки», «Россия на стыке Европы и Азии», «Столицы России», ««Лицо российской национальности»», «География религий в России», «Сколько языков знает Россия».

В предисловии авторы пособия говорят о том, что даёт учащимся работа по проекту, а также о важных моментах работы – структуре проекта, его этапах, объёме, дизайне и т.д. Если

структура проекта остаётся на усмотрение учащегося, то этапы проекта определены так:

- выбор темы и вида проекта;
- выдвижение гипотезы, предложение способов решения основной проблемы;
- планирование и распределение задач по времени, поиск информации, творческие решения;
- работа по оформлению проекта;
- консультация преподавателя;
- защита проекта;
- обсуждение в группе, оценка результатов и подведение итогов работы.

Предлагаются разные виды оформления проектов: выставка, коллаж, журнал, стенгазета, таблица, постер, путеводитель, информационный проект, мультимедийная презентация или любой друг вид оформления, который выберут учащиеся.

Авторы говорят о том, что работа по проекту помогает прожить творчество, работать самостоятельно (планировать деятельность, анализировать материалы, работать с литературой, принимать решения). Благодаря работе над проектом учащиеся могут высказывать свою точку зрения и аргументировать её, пользуясь средствами изучаемого иностранного языка, подняться на более высокую ступень обученности, образованности, развития и социальной зрелости.

Также в предисловии акцентируется внимание на том, что самым важным является изложение собственной точки зрения учащегося, даже если она субъективна и категорична.

Важно и то, что авторы пособия не только предлагают источники с информацией для каждой темы, но и рассказывают в предисловии о том, какими источниками можно пользоваться, и дают несколько адресов сайтов, в том числе адреса российских поисковых систем, благодаря которым учащиеся быстрее смогут найти необходимую информацию по проекту.

Это учебное пособие способствует формированию следующих компетенций:

1. Общекультурных:
 - владение культурой мышления;
 - способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
 - готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;

– владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыки работы с компьютером как средством управления информацией;

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

– владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации.

2. Профессиональных:

– владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещения в информационных сетях) представления материалов собственных исследований;

– владение базовыми навыками создания на основе стандартных методик и действующих нормативов различных типов текстов;

– владение навыками участия в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах;

– умение организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс; владение навыками работы в профессиональных коллективах;

– способность обеспечивать работу данных коллективов соответствующими материалами при всех вышеперечисленных видах профессиональной деятельности (Федеральный государственный образовательный стандарт..., с. 11).

Мы считаем, что данное пособие ещё нуждается в доработке, в частности, следует ввести балльную оценку проекта и объяснить, каким образом будут начисляться баллы. В предисловии к учебному пособию сказано лишь, что оценка проекта «всегда положительна, так как мы ценим Ваш труд», но этого недостаточно, поскольку проект – вид учебной работы и должен оцениваться так же, как и другие её виды. В то же время использование подобных учебных пособий способствует не только формированию компетенций, но и отвечает современным требованиям учебного процесса, позволяет учащимся работать активно и самостоятельно, проявлять творческие и организационные способности, а также обеспечивает межпредметную связь и использование современных мультимедийных технологий.

Литература

Фарисенкова Л.В. Здравствуй, удачный проект!: Рец.: Шамонина Г., Маринова Т. Здравствуй, Россия! – Варна, 2008 // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3.

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки филология (проект 2007 года).

Шамонина Г., Маринова Т. Здравствуй, Россия! – Варна, 2008.

Корчикова Софья Леонидовна

*(Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского
государственного горного университета)*

sofiakor333@mail.ru

Концепция практического курса русского языка как иностранного для начинающих

Начиная с середины 50-х гг. и в последующие десятилетия прошлого века была проделана огромная работа по систематизации фонетики, грамматики и лексики русского языка применительно к обучению РКИ. Были созданы учебники и учебные пособия, адресованные носителям разных языков, за что огромная благодарность авторам. Была создана традиция обучения, которая предусматривала строго определенную последовательность в подаче материала во всей полноте и со всем многообразием форм словоизменения. Но с течением времени, с появлением новых контактов и новых условий, когда возникла потребность в ускоренном обучении языку на коммуникативном уровне, в традиционном подходе обнаружились тенденции, которые тормозили процесс обучения. Например, изучение падежей, начиная с предложного или винительного и кончая дательным и творительным, растягивалось на долгое время: если в первые месяцы учащийся мог сказать: «Книга лежит на столе», «Я читаю книгу», «У меня есть друг», – то такие же элементарные предложения с теми же словами «Я подхожу к столу», «Я иду в кино с другом» он мог составить только через несколько месяцев.

При современном подходе, когда получило распространение обучение по моделям, учащийся может уже задолго до введения творительного падежа составить по модели «Я ем хлеб с маслом» предложения «Я ем хлеб с сыром», «Я пью кофе с молоком» («чай с сахаром»), «Я иду в кино с другом» и др.

Модели имеют то преимущество, что они приближают речь к живой и естественной и строятся на использовании ассоциативной

памяти, что облегчает процесс обучения сравнительно с процессом, который строится на заучивании правил и громоздких таблиц. Но русскому языку с его многообразием форм словоизменения на одних моделях научить едва ли возможно. Поэтому представляется целесообразным сочетание двух подходов: преобладание моделей в первом концентре и систематическое, более полное изучение грамматики во втором концентре.

При обучении русскому языку особое внимание следует уделить вводно-фонетическому курсу, особенно в работе с носителями тех языков, которые существенно отличаются от русского. Хочется предупредить преподавателей и авторов учебных пособий о недопустимости упрощений в преподавании русского произношения. Известно, что для русского языка характерна редукция гласных в предударном и послеударном положениях. Но такое явление имеет место отнюдь не во всех языках: например, во вьетнамском языке вообще отсутствует ударение (там слова односложные и имеется 6 различных тонов). При изучении произношения безударного *О* в некоторых учебных пособиях этот звук заменяется звуком *А* не только в предударном, что естественно, но и в предпредударном и послеударном положениях (малакó, ча́ста); безударный *Е* (э) подменяется звуком *И*, что приводит ко многим искажениям, особенно, когда учащийся, не зная, где поставить ударение, допускает сразу две ошибки, и трудно понять, что он имеет в виду, когда произносит слово «в́исна» или «ми-с́истра». Гораздо легче носителю языка, не знающему ударения, а следовательно, безударных и послеударных гласных, произносить слова так, как они пишутся, и русскому человеку на слух легче будет его понимать. Такой подход облегчит процесс усвоения учащимися русского произношения и позволит избежать многих искажений.

Важную роль в процессе обучения играет ассоциативная память. Это относится и к фонетике, и к грамматике. Когда материал даётся небольшими дозами и факты накапливаются постепенно, зацепляясь один за другой и вызывая ассоциации, после этого обобщение и правило воспринимаются легко, без особого напряжения. Даже в первом уроке при введении звука *Д* наряду со словами *ДОМ* и *ДА*, можно ввести слово *САД* с пометой наверху – буквой *т*; когда в последующих уроках появляются слова *ГОРОД*, *НАРОД* и др., срабатывает ассоциация со словом *САД*, и т.д. Такая же работа проводится и с другими звонкими согласными, подвергающимися оглушению. Тот же метод – от накопления фактов к обобщению с соблюдением принципа дозировки – используется и в грамматике: от модели «Книга лежит на столе» к

модели «Кошка сидит под столом», а потом постепенно к основным значениям каждого падежа и всем формам словоизменения в системе.

Очень важным является то, что можно назвать «вхождением в жизнь» страны изучаемого языка. Для этого нужно создать дополнительную мотивацию (осознание необходимости изучения языка с практической целью у учащегося уже есть), а именно – вызвать интерес к стране и её культуре, что может быть достигнуто содержанием текстов.

В качестве примера, как один из возможных вариантов составления учебного пособия для начинающих, предлагается практический курс «Знакомство», который представляет собой попытку сближения живой жизни языка с жизнью страны при соблюдении изложенных выше принципов обучения.

На материале текстов, диалогов и полилогов в книгу вводится повествование от имени вьетнамца, который учится на подготовительном факультете одного из московских вузов, и русского студента этого вуза. Это повествование на протяжении всего курса обрастает новыми текстами, в которые включаются новые действующие лица: студенты, преподаватели, друзья и родственники русского студента из разных поколений. При этом расширяется знакомство учащегося с московским вузом, с будущей специальностью, с русскими людьми, их обычаями, с русской природой, с историей и культурой России. Этот материал дополняется стихами русских поэтов, русскими песнями и романсами, русскими пословицами и анекдотами.

Книга состоит из двух частей: собственно практический курс со словарём, адресованный учащемуся, и приложение, предназначенное для преподавателя. В приложении содержатся методические рекомендации, комментарии, поурочные упражнения по аудированию, письму и контролю.

Кузнецова Татьяна Ивановна
(Россия, Москва; д.п.н., проф. Центра
международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова)
kuz@topgen.net

Многовариантность чтения математических записей при обучении иностранных студентов

Знание отдельных математических терминов ещё не означает, что школьник овладел математическим языком. Необходимо привить умение с их помощью составлять то или иное математическое предложение.

Дж. Икрамов. Математическая культура школьника.

Как было отмечено в наших работах (Кузнецова 2010, с. 94–96; Кузнецова 2011, с. 133), при работе с иностранными студентами на начальном этапе обучения математике мы строим, совместно со студентами, терминологические семантические модели, объясняющие структуру языковых штампов, используемых в устной речи.

Рассматривая чтение записи

$$2 + 3 = 5, \quad (*)$$

приведём систему моделей, в которых объединены варианты чтения этой математической записи, описанные в учебниках математики разных лет для отечественных школьников и для студентов-иностранцев (от Л.Ф. Магницкого до современных авторов – соответствующую библиографию можно найти в кн: Кузнецова 2010а, с. 40–41, 47–48). При этом будем придерживаться последовательности подачи рассматриваемого материала в процессе преподавания математики студентам-иностранцам подготовительных факультетов.

1. На первом же занятии по математике (Лазарева, Зверев 2005, с. 11) мы обсуждаем три варианта чтения записи (*), представленные в модели 1¹.

Модель 1		}	<i>пять</i>
$2 + 3 = 5$	«два плюс три» равно		пяти
			числу пять

При этом первый вариант – часто употребляемый студентами-иностранцами в начале изучения математики. Однако он неправильный (поэтому выделен курсивом). Два других варианта – одинаково правильные и имеют право на употребление в грамотной речи. Почему? Потому, что слово «равно» требует употребления после себя дательного падежа (равно чему?). Из двух правильных вариантов на первых занятиях в студенческой речи предпочтительно использовать вариант со словом «числу», поскольку вся тяжесть дательного падежа падает именно на это единственное слово. Что касается речи преподавателя, то в ней необходимо использовать и второй правильный вариант, демонстрируя склонение числительных. Естественно, желательно приветствовать соответствующее повторение вместе со студентами и тем более, попытки студентов использовать этот вариант в самостоятельном чтении.

2. Следующие варианты чтения этой записи (*) возникают на втором занятии по математике:

1) со словом «сумма» (Там же, с. 20) – строим модель 2:

Модель 2		}	<i>пять</i>
$2 + 3 = 5$	сумма «два плюс три» равна		пяти
			числу пять

2) со словом «результат» (см. модель 3):

Модель 3		}	<i>пять</i>
$2 + 3 = 5$	результат «два плюс три» равен		пяти
			числу пять

¹ Орфография и оформление приводимых в статье моделей даются в авторской редакции.

Объяснение трёх вариантов в моделях 2 и 3 аналогично объяснению пункте 1. Новым в этих моделях является появление вполне понятных словосочетаний «сумма... равна» и «результат... равен», демонстрирующих родовые соответствия. Здесь уместно обратиться к учебному словарю математической лексики (Кузнецова, Лазарева 1999, 2002, 2005, 2010, с. 41), где читаем: **равен**, *м.р.*; **равна**, *ж.р.*; **равно**, *ср.р.*; **равны**, *мн.ч.*

Применение форм «равен» и «равна» студентам понятно из моделей 2 и 3. Однако применение формы «равно» в модели 1 не понятно: где то родовое соответствие, какое имеет место в моделях 2 и 3? Что задаёт, определяет средний род? Этот вопрос характерен именно для иностранных студентов, точнее, «думающих» иностранных студентов, которые хотят досконально понять структуру русского языка, изучаемого ими в возрасте, достаточно взрослом для опоры на рефлексю. Что касается отечественных учащихся средней школы, то следует заметить, что они учатся читать математические записи в более раннем возрасте, когда значительно чаще действует принцип «делай, как я!», нежели принцип «почему так?».

Итак, в своё время, когда один из китайских студентов задал вопрос о том, почему в модели 1 мы используем форму «равно», а не какую-то другую форму (т. е. не «равен», не «равна», не «равны»), не хотелось отвечать «дежурными» словами «так принято математиками». Поэтому пришлось подумать и поискать вразумительный ответ. Специального объяснения нет, однако в математических текстах встречаются формы, проливающие свет на поставленный вопрос. Главный вывод из изучения математической литературы заключается в том, что чтение в модели 1 – сокращённое. Полное чтение даёт объясняющий ответ (см. модель 4).

Модель 4

$2 + 3 = 5$ *выражение* «два плюс три» равно $\left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right.$

Итак, здесь обычно сокращается слово «выражение» из понятного словосочетания «выражение... равно». Здесь и в дальнейшем сокращённые слова набраны курсивом.

Замечание 1. Сокращение словосочетаний при чтении математических записей встречается нередко. (Об этом подробно можно прочитать в кн.: Кузнецова 2009, с. 65–67.)

В том же втором занятии возникает аналогичный вопрос о чтении записи « $5 \neq 8$ » – «пять не равно восьми». Почему опять «равно»? Полное чтение этой записи см. в модели 5.

Модель 5

$5 \neq 8$ *число* пять не равно $\left\{ \begin{array}{l} \text{восьми} \\ \text{числу восемь} \end{array} \right.$

Таким образом, здесь сокращается слово «число» из словосочетания «число... (не) равно».

3) В том же занятии предлагается чтение записей со словом «равны». По аналогии составим модель 6.

Модель 6

$2 + 3 = 5$ сумма «два плюс три» и число пять равны

3. Теперь наряду с уже приведёнными вариантами чтения данной математической записи (*), рассмотрим и другие, объединив их в модели 1.1, 2.1, 3.1:

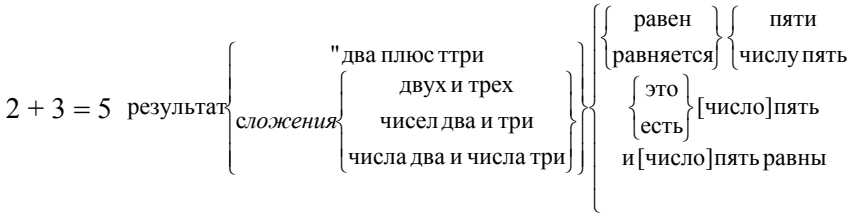
Модель 1.1.

$2 + 3 = 5$ $\left\{ \begin{array}{l} \text{два плюс три} \\ \text{два и три} \\ \text{к двум прибавить три} \\ \text{к числу два прибавить [число] три} \\ \text{к двум три} \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{равно} \\ \text{равняется} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{это} \\ \text{есть} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{[число] пять} \\ \text{будет} \end{array} \right. \end{array} \right.$

Модель 2.1.

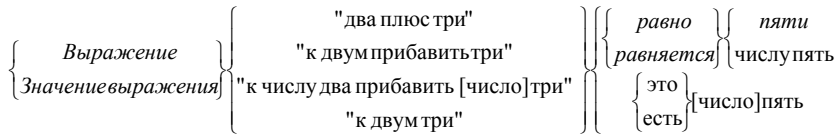
$2 + 3 = 5$ *сумма* $\left\{ \begin{array}{l} \text{двух и трех} \\ \text{чисел два и три} \\ \text{числа два и числа три} \\ \text{"два плюс три"} \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{равна} \\ \text{равняется} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{это} \\ \text{есть} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{[число] пять} \\ \text{и [число] пять равны} \end{array} \right. \end{array} \right.$

Модель 3.1.

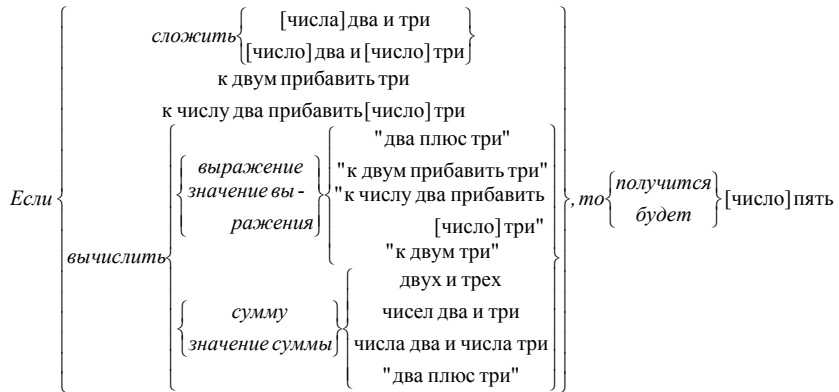


4. Слово «число» в квадратных скобках означает, что его можно говорить, а можно и не говорить. Все варианты чтения модели 1.1 – сокращённые. Восстановим полные формы чтения вариантов модели 1.1 (см. модели 1.1.1 и 1.1.2):

Модель 1.1.1.

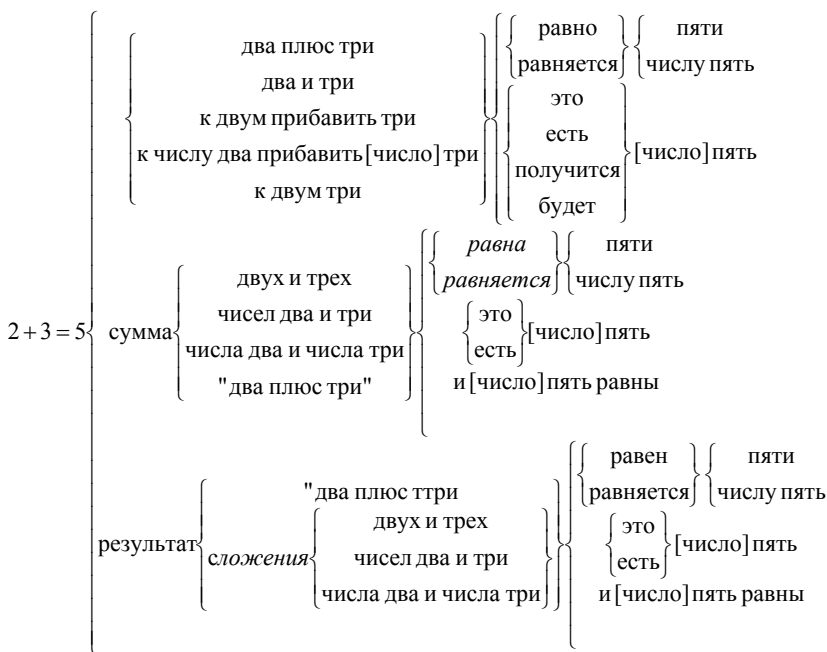


Модель 1.1.2.



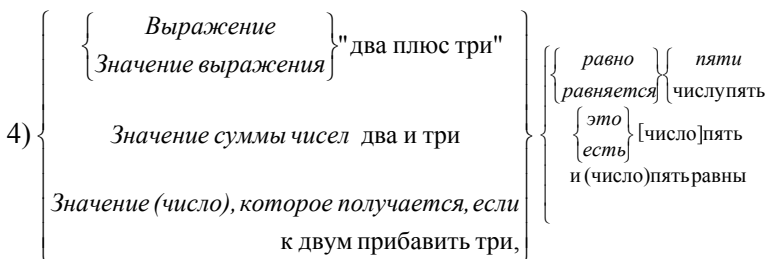
5. Теперь можно объединить модели 1.1, 2.1 и 3.2 в одну модель 7:

Модель 7



Замечание 2. Модели 1.1, 2.1, 3.1 и, следовательно, модель 7 – неполные. Например, возможно использование вместо слов «это» и «есть» тире или слова «суть». Однако последнее можно считать устаревшим, а тире, с одной стороны, никак не произносится, но, с другой стороны, показывает, что при чтении соответствующего словосочетания в этом месте нужно сделать паузу. Примеры:

- 1) «два плюс три» – пять;
- 2) «два плюс три» суть пять;
- 3) выражение «два плюс три» и число пять равны;



В данной модели слово «число», заключённое в круглые скобки, даёт самостоятельный вариант чтения.

5) результат вычисления суммы $\left\{ \begin{array}{l} \text{двух и трех} \\ \text{чисел два и три} \\ \text{числа два и числа три} \\ \text{"два плюс три"} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{равен} \\ \text{равняется} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\} \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{это} \\ \text{есть} \end{array} \right\} [\text{число}] \text{пять} \\ \text{и} [\text{число}] \text{пять равны} \end{array} \right\}$

6) В модель 7 можно добавить полные варианты чтения из моделей 1.1.1 (или примера 4) и 1.1.2.

Из примера 1 легко понять, что чтение с «тире» хорошо только в случаях простых выражений слева от знака равенства. Ясно, что последний пример получается из моделей 3.1 и 2.1.

В дальнейшем в зависимости от уровня подготовки иностранных студентов можно демонстрировать те или иные варианты чтения математической записи – как собранные нами в модели 7, так и другие. Очевидно, что система словосочетаний модели 7 открыта и может не только воссоздаваться студентами самостоятельно или совместно с преподавателем, но и пополняться.

6. Предложенная методика может быть использована и для обучения чтению аналогичных записей, например, разности

$$8 - 3 = 5 \quad (**)$$

Последовательность используемых при этом моделей имеет вид:

$8 - 3 = 5$	Модель 8	$\left\{ \begin{array}{l} \text{пять} \\ \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\}$
	«два минус три» равно	
$8 - 3 = 5$	Модель 9	$\left\{ \begin{array}{l} \text{пять} \\ \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\}$
	разность «два минус три» равна	
$8 - 3 = 5$	Модель 10	$\left\{ \begin{array}{l} \text{пять} \\ \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\}$
	результат «два минус три» равен	

Как и в случае со сложением, первый вариант чтения во всех трёх моделях 8–10 неприемлем, так как здесь требуется датель-

ный падеж. Далее, воспользовавшись той же литературой, что и для сложения, получаем систему следующих моделей:

Модель 8.1.

$$8 - 3 = 5 \left\{ \begin{array}{l} \text{восемь минус три} \\ \text{от восьми отнять три} \\ \text{от числа восемь отнять число три} \\ \text{из восьми вычесть три} \\ \text{из числа восемь вычесть [число] три} \\ \text{от восьми три} \\ \text{из восьми три} \\ \text{восемь без трех} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{равно} \\ \text{равняется} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\} \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{это} \\ \text{есть} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{[число]} \\ \text{пять} \end{array} \right\} \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{получится} \\ \text{будет} \end{array} \right\} \end{array} \right.$$

Модель 9.1.

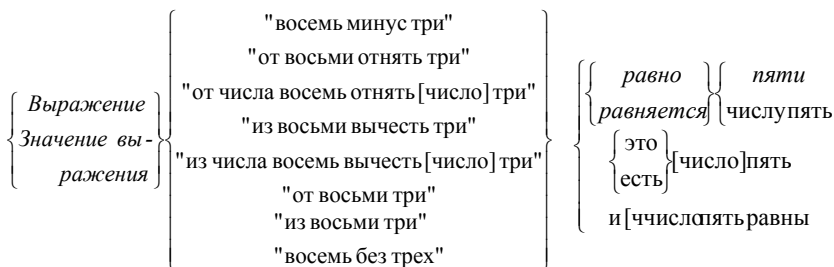
$$8 - 3 = 5 \quad \text{разность} \left\{ \begin{array}{l} \text{восьми и трех} \\ \text{чисел восемь и три} \\ \text{числа два и числа три} \\ \text{"восемь минус три"} \\ \text{"восемь без трех"} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{равна} \\ \text{равняется} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\} \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{это} \\ \text{есть} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{[число]} \\ \text{пять} \end{array} \right\} \\ \text{и [число] пять равны} \end{array} \right.$$

Модель 10.1.

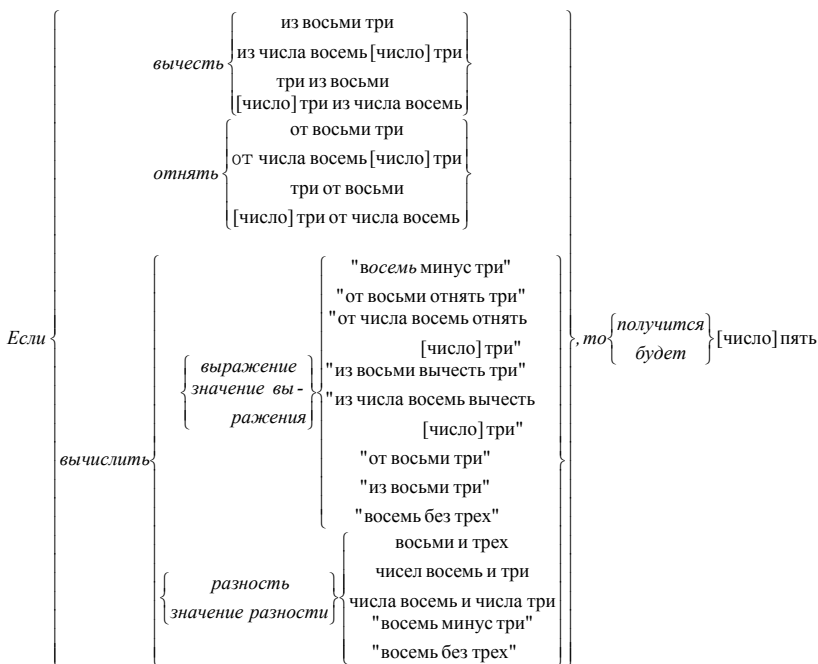
$$8 - 3 = 5 \quad \text{результат} \left\{ \begin{array}{l} \text{"восемь минус три"} \\ \text{из восьми трех} \\ \text{из числа восемь числа три} \\ \text{трех из восьми} \\ \text{числа три из числа восемь} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{равен} \\ \text{равняется} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{пяти} \\ \text{числу пять} \end{array} \right\} \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{это} \\ \text{есть} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{[число]} \\ \text{пять} \end{array} \right\} \\ \text{и [число] пять равны} \end{array} \right.$$

Представим полные варианты чтения из модели 8.1:

Модель 8.1.1.

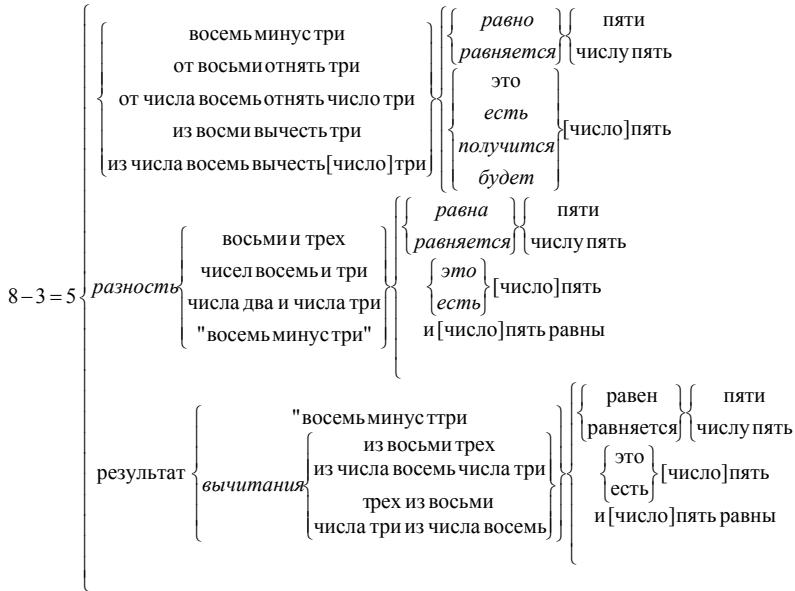


Модель 8.1.2.



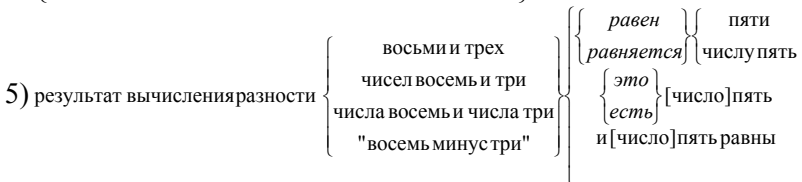
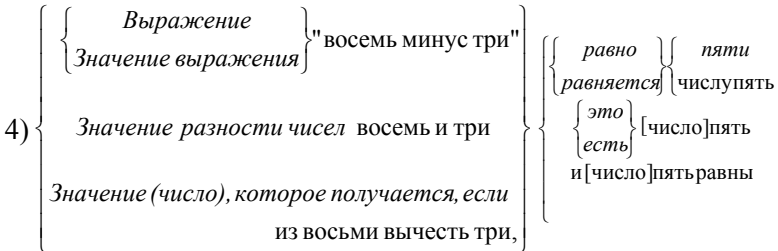
Теперь объединим варианты чтения из моделей 8.1, 9.1 и 10.1 в одну модель:

Модель 11



Замечание 3. Относительно чтения математической записи с вычитанием можно сделать те же замечания, что и в Замечании 2. Модели 8.1, 9.1, 10.1 и, следовательно, модель 11 – не полные. Приведём примеры вариантов, не вошедших в эти модели:

- 1) «восемь минус три» – пять;
- 2) «восемь минус три» суть пять;
- 3) выражение «восемь минус три» и число пять равны;



б) К модели 11 можно ещё добавить полные варианты чтения из моделей 8.1.1 (или примера 4) и 8.1.2.

Предоставляем читателю, воспользовавшись настоящей методикой, самостоятельно составить аналогичную систему моделей для умножения и деления каких-либо чисел.

Рекомендация работать со студентами подготовительного факультета в предложенном направлении очевидна, поскольку преподаватель на основном факультете, где предстоит им учиться, в своей речи может использовать любой из описанных вариантов чтения, а может быть, и какой-то другой, подобный ему. Ясно, что работа со студентами по настоящей методике поможет им в дальнейшем не только узнать и, следовательно, понять знакомые словосочетания, но и догадаться о смысле других, похожих вариантов.

Литература

Кузнецова Т.И. На пути интеграции обучения русскому языку общего владения и языку специальности (математика) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2009. – № 2.

Кузнецова Т.И. Систематизация штампов русского «математического языка» // Русский язык: Исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический ф-т, 20–23 марта 2010 г.): Труды и материалы / Сост. М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. – М., 2010.

Кузнецова Т.И. Функциональная модель выпускника подготовительного факультета для иностранных граждан // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2010(а). – № 4.

Кузнецова Т.И. Терминология и обучение научному стилю речи / XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве», КНР, Шанхай, 10–15 мая 2011 г.: В 5 т. / Под ред. Л.А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е.Е. Юркова. – Шанхай, 2011. – Т. 3.

Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Учебный русско-англо-китайский словарь математической лексики: Учебное пособие для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / Пер. на англ. – авторов, на кит. – Ли Инань, Чжоу Ли, Гао Гочиян; под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. – М., 1999; 2-е изд. – 2002; 3-е изд. – 2005; 4-е изд. – 2010.

Лазарева Е.А., Зверев Н.И. Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. – М., 2005.

Гасконь Елена Александровна
(Россия, Тверь; к.п.н., старший преподаватель
Тверского государственного университета)
pchel_ea@mail.ru

Преподавание словосочетания иностранным студентам по программе включённого обучения РКИ

Включённое обучение иностранных студентов в российских вузах – одна из частей процесса изучения ими русского языка, положительно зарекомендовавшая себя. И это не удивительно: однородность групп по языковой подготовке, сильная мотивация, наличие языковой среды – всё это и многие другие факторы способствуют снижению языкового барьера, повышению эффективности обучения, приобретению уверенности слушателей в своих знаниях и умениях, что позитивно сказывается на скорости овладения русским языком.

Выбирая региональный вуз в качестве места, где можно совершенствовать знания и умения по русскому языку, студенты руководствуются, в числе прочих мотивов, и ожиданиями того, что в небольшом городе они погрузятся в языковую среду, и волей-неволей такие условия жизни и учёбы заставят их быстрее усваивать языковые и речевые единицы. К этому готовы и учащиеся, филологи и переводчики, приезжающие на включённое обучение в Тверской госуниверситет из Финляндии с 1999 года.

Одной из учебных дисциплин, предлагаемых программой включённого обучения финнов-переводчиков в России, является практический синтаксис современного русского языка. В рамках этого предмета предполагается изучение студентами синтаксиса словосочетания, а также простого и сложного предложения.

В связи со спецификой заказа присылающей стороны и, вследствие этого отсутствием учебных пособий, предназначенных для студентов включённого обучения, возник вопрос об отборе тем для изучения, принципов и способов подачи и отработки

учебного материала. Круг тем для обучения был определён с учётом рекомендаций присылающей стороны в самом начале работы программы включённого обучения. В последующие годы он несколько изменился. При этом учитывался опыт работы российских преподавателей с данным контингентом студентов, типичные ошибки, которые допускают студенты в письменных и устных текстах продуктивного характера, практическая значимость той или иной темы, а также степень её изученности студентами на родине.

Так, например, исчезла из практики обучения такая тема, как виды словосочетаний по главному слову (глагольные, именные, адвербиальные) как связанные больше с теорией, нежели с практикой языка; при обучении теме «Виды синтаксической связи в словосочетании» преподаватели стали больше уделять внимание управлению глаголов как более трудной и практически значимой теме и меньше учебного времени отводить на отработку материала, связанного с изучением согласования и примыкания в словосочетании, как достаточно изученного студентами на родине. И это не удивительно: как отмечает М.Ю. Федосюк, возможности использования в речи согласования определяются наличием или отсутствием в языке соответствующих прилагательных, при этом «сфера использования согласования в современном русском языке сокращается» (Федосюк 2005, с. 14). Примыкание используется главным образом для выражения обстоятельственных отношений (примыкание наречий), а управление «представляет собой наиболее универсальный вид синтаксической связи, который можно использовать для выражения подавляющего большинства видов синтаксических отношений» (Там же).

Особое место среди материала, изучаемого в разделе «Словосочетание», занимает тема «Свободные и несвободные словосочетания». В русском языке, с одной стороны, есть словосочетания типа *мокрая курица, медвежья услуга, голубая кровь, пальма первенства, парниковый эффект* и др., которые относятся к лексически несвободным (фразеологизмам), с другой стороны, существуют выражения типа *мало времени, три медведя, один из нас*, которые являются синтаксически несвободными. Кроме того, необходимо особо сказать о глагольно-именных сочетаниях типа *нести ответственность, принять решение* и т.п.

Как показывает практика преподавания данного раздела, наиболее понятной для студентов является вторая группа – синтаксически несвободные словосочетания. Они имеют устойчивую грамматическую структуру, являются одним членом предложения и уже знакомы студентам продвинутого уровня владения языком.

Первая же и третья вызывают трудности с пониманием и употреблением этих выражений в речи.

Поскольку ни до обучения в России, ни после него в программах финских университетов для переводчиков не предусмотрены отдельно курсы лексики и фразеологии, было решено изучать такого рода сочетания в курсах синтаксиса и перевода с финского языка на русский в России. В этом случае в курсе синтаксиса студенты учатся видеть как сами эти выражения, так и их связи и отношения с другими словами в предложениях (при этом привлекается работа с «Толковым словарём» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (1996), а в курсе перевода – подбирать соответствующие им эквиваленты в родном языке, опираясь на двуязычные словари, а также на комментарий преподавателя.

Трудности у студентов встречаются при употреблении глагольно-именных словосочетаний, которые филологи относят к разным явлениям языка: 1) фразеологическим сочетаниям (Виноградов 1947; Телия 1996), при этом фразеология понимается в широком смысле слова (от идиом до крылатых выражений (Телия 1996); 2) к грамматическим явлениям (Н.Н. Прокопович использует для их обозначения термин «синтаксическое слово» – сочетание десемантизированного глагола и зависимого имени существительного, которое «становится семантическим центром сочетания» (Прокопович 1974, с. 55); 3) переходным явлениям (от слова к словосочетанию), поскольку их рассматривают как особый способ номинации, который трудно отнести к тому или иному уровню языка: В.Г. Дидковская, пишет о том, что «это уже не слово, но и не вполне словосочетание прежде всего по функции, так как оно сохраняет цельность номинации при общей раздельнооформленности» и «выполняет роль связующего звена и среди единиц грамматического строя языка, будучи образованием, промежуточным между словосочетанием и аналитической формой слова» (Дидковская 1997, с. 10). Этим сочетаниям присущи такие свойства, как соотносённость с единым денотатом, аналитичность значения, возможность образования новых единиц по известной модели, номинативность и «специфичность семантики глагольного компонента (широкозначность либо образность)» (Грошева 2004, с. 7).

Таким выражениям в курсе синтаксиса уделяется повышенное внимание, поскольку в устных и письменных работах студентов присутствуют ошибки, связанные с интерференцией родного языка. Так, можно встретить выражения типа *сказать восхищение* вместо *выразить восхищение*, *сделать давление* вместо *оказать давление*, *сделать шум* вместо *поднять шум* и др. В данных

словосочетаниях «синтаксические связи слов вполне соответствуют живым нормам современного словосочетания. Однако эти связи в них воспроизводятся по традиции» (Виноградов 1947, с. 28), поэтому такие выражения необходимо заучивать.

Как правило, компоненты глагольно-именных словосочетаний уже знакомы студентам, кроме того, для ряда этих выражений в русском языке существуют кореферентные глаголы (ср., например, выражения *оказывать влияние – влиять, оказать влияние – повлиять*), однако следует учитывать то, что далеко не всегда можно заменить глагольно-именное сочетание таким глаголом. Например, в выражении *оказывать доверие – доверять* такая замена возможна – при её отсутствии в словосочетании *оказать доверие*, поскольку глагол *доверять* в значении «испытывать чувство доверия» (Ожегов, Шведова 1996) (а не «проявляя доверие, поручать» – Там же) является несоотносительным по виду. Кроме того, глагольно-именное сочетание по сравнению с соответствующим ему кореферентным глаголом часто имеет дополнительное значение по отношению к последнему, что требует внимательного отношения к его употреблению. Так, например, в предложении *На прошлой неделе он участвовал в соревнованиях по плаванию* глагол *участвовал* кореферентен по отношению к выражениям *принимал участие* и *принял участие*, причём второе из них сообщает действию значение предельности (кроме указанного, глагольно-именные сочетания могут иметь такие дополнительные значения, как «интенсивность / направленность действия на предел / результативность, статичность / динамичность, неконкретность (вневременность) / нелокализованность / конкретность действия, кратность (однократность / неоднократность)» и т.д. (Грошева 2004, с. 19).

Главным словом в указанной группе выражений является глагол, поэтому неудивительно, что при их употреблении в речи студенты допускают ошибки, связанные с неправильным выбором его вида и формы. Так, в письменных текстах нам встретились такие выражения, как *она будет принять ванну* вместо *она примет ванну*, *он проводил дружбу с народом* вместо *он водил дружбу*, *выдержать речь* вместо *держать речь* и др. Здесь выбор вида глагола зависит не от контекста или от правил употребления видов, а от традиции употребления того или иного вида в каждом конкретном несвободном словосочетании.

Встречаются также ошибки, связанные с управлением слов, зависимых от такого глагольно-именного сочетания. В нашем курсе мы остановились на корректировке ошибок в выборе падежа имени (существительного, субстантивированного прилагательного).

тельного) и местоимения, употребляемого после глагола-сказуемого, который входит в состав несвободных глагольно-именных словосочетаний – т.е. нашей целью было минимизировать количество ошибок типа *принять участие в политику* (вместо *принять участие в политике*), *уделить время своих детей* (вместо *уделить время своим детям*).

Кроме того, в составляемых студентами текстах имеются стилистические неточности употребления несвободных словосочетаний. Например, можно встретить такие фразы, как *Она принесла ему благодарность за то, что он купил ей билет в кино* или *Наш профессор поучаствовал в работе круглого стола*. Несмотря на то, что в словарях русского языка выражения *принести благодарность* и *принять участие* даются без каких бы то ни было стилистических помет, носитель языка ощущает некую стилистическую неоднородность словосочетаний, из которых состоят эти предложения. В первом случае более привычным для нас вариантом предложения было бы употребление вместо выражения *принесла благодарность* – *поблагодарила*, а во втором – вместо *пучаствовал* уместнее было бы употребить словосочетание *принял участие*. Надо помнить, что «к основным функционально-коммуникативным факторам, оказывающим влияние на выбор и употребление глагольно-именных словосочетаний в продуктивной речи, относятся речевая ситуация и речевой жанр» (Клепацкая 2010, с. 8). Речевой ситуацией нужно руководствоваться при употреблении этих словосочетаний в устной речи, а условиями речевого жанра – для создания письменных текстов.

По нашим наблюдениям, стремление заменить глагольно-именные несвободные словосочетания одним словом присутствует главным образом у иностранных студентов, чьим родным языком является русский, и оно связано с желанием «упростить» свою речь (а надо сказать, что такие студенты основные знания по русскому языку получили в семье и привыкли на нём общаться с родственниками на бытовые темы). Поэтому задачей преподавателя при работе в смешанных группах, где обучаются иностранные студенты и дети и внуки русских эмигрантов, является научить стажёров узнавать несвободные словосочетания в текстах, образовывать правильные формы глаголов, соблюдать нормы управления слов и строить высказывания определённого стиля речи.

Часто в текстах периодической печати, которые студенты читают в курсах перевода и общественной жизни России, наряду с указанными глагольно-именными сочетаниями встречаются словосочетания с отглагольными существительными, такими, как,

например, *оказание помощи, принятие решения* и др. Управление отглагольных существительных отличается от глагольного управления, поэтому необходимо им заниматься в курсе синтаксиса, координируя занятия по этим двум учебным дисциплинам.

Для решения указанных проблем были разработаны справочный материал для иностранных студентов, основанный на словнике «Лексического минимума по русскому языку как иностранному. Второго сертификационного уровня. Общего владения» (Лексический минимум... 2009), и система упражнений, направленная на узнавание, усвоение и употребление несвободных словосочетаний. Последняя включает в себя такие задания, как «Распределите словосочетания на группы: свободные и несвободные. Составьте из компонентов несвободных словосочетаний свободные и употребите их в предложениях. Найдите в предложениях несвободные словосочетания». Этот блок упражнений способствует формированию навыка узнавания таких словосочетаний в текстах даже в тех случаях, когда их компоненты отстоят в предложениях далеко друг от друга.

Следующий блок упражнений направлен на поиск кореферентных глаголов к данным выражениям. Здесь используются следующие задания: «В предложениях замените выделенные выражения одним словом»; «Даны глагольно-именные словосочетания. Укажите виды глаголов. К каждому глаголу подберите видовую пару. Замените получившиеся выражения одним глаголом. К получившимся из фраз глаголам подберите зависимые слова и составьте с ними словосочетания. Управление глаголов проверьте по словарю».

Создавать тексты определённого стиля речи студентам поможет упражнение на трансформацию: «Измените стиль высказывания с нейтрального или разговорного на книжный, употребив несвободные словосочетания на месте подчёркнутых глаголов. При этом глаголы, выделенные курсивом, замените именами существительными. Сделайте вывод о том, как изменилась структура предложений». При этом мы напомним учащимся, что в книжных стилях речи часто употребляются отглагольные имена существительные. После упражнения на трансформацию студентам предлагается задание творческого характера: «Составьте предложения (или текст), используя 5 несвободных словосочетаний».

Кроме того для повышения эффективности усвоения учащимися этого материала осуществляется координация преподавания таких дисциплин, как «Практический синтаксис» и «Практика перевода с финского языка на русский». В этом случае тема «Несвободные словосочетания» изучается в курсе синтаксиса рань-

ше, чем на занятиях по переводу будут даваться тексты с этими словосочетаниями.

Большое количество несвободных словосочетаний встречается в текстах, изучаемых студентами на занятиях по художественной литературе, в произведениях XIX–XX вв. Надо сказать, что данный учебный предмет является одним из самых сложных для учащихся. Поэтому многие примеры, используемые для объяснения этих языковых и речевых явлений, а также в качестве материала для упражнений, взяты из изучаемых произведений русской художественной литературы.

Координация обучения осуществляется и между «Практическим синтаксисом» и таким предметом, как «Практика письменной речи», где регулярно проводится работа над ошибками учащихся, которые они допускают в письменных текстах продуктивного характера. В результате такой работы преподаватели отмечают уменьшение количества ошибок, связанных с данными темами, расширение словарного запаса студентов и усложнение их речи. Это имеет большое значение, поскольку, по наблюдениям специалистов, часто студент, достигший определённого языкового и речевого уровня владения языком, мало усваивает новых языковых единиц и стремится довольствоваться уже имеющимся словарным запасом (Донченко 1987).

Таким образом, обучение студентов теме «Словосочетание» в курсе синтаксиса русского языка может быть более продуктивным, если 1) осуществляется междисциплинарная координация во время обучения; 2) применяется система упражнений, созданная специально для данного контингента студентов с учётом требований программы присылающей стороны и типичных ошибок учащихся; 3) при разработке упражнений осуществляется опора на лексический минимум, который необходимо усвоить студентам для достижения желаемого уровня владения языком.

Литература

Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.; Л., 1947.

Грошева М.А. Номинативный потенциал глагольно-именных словосочетаний типа «принять решение» и «to give a smile»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2004.

Дидковская В.Г. Парадигматические свойства фразеологических сочетаний в русском языке. – Новгород, 1997.

Донченко Г.В. Задачи практического курса русского языка в системе включённого обучения // Краткосрочное обучение русскому языку: Аспекты работы. – Л., 1987.

Клепацкая Я.В. Совершенствование навыков построения и употребления глагольно-именных словосочетаний в продуктивной речи (основной этап обучения РКИ): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н.П. Андрушиной. – 2-е изд. – СПб., 2009.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1996.

Прокопович Н.Н. Вопросы синтаксиса русского языка: Учебное пособие для педагогических вузов. – М., 1974.

Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

Федосюк М.Ю. Синтаксические отношения и синтаксические связи в аспекте активной грамматики // Лингвистический ежегодник Сибири / Гл. ред. Т.М. Григорьева. – Красноярск, 2005. – Вып. 7.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ.....	3
Ельцова Вера Сергеевна (Россия, Москва; учитель русского языка и литературы Центра образования (ГОУ ЦО) № 1158 г. Москвы). Лицейская журналистика пушкинского выпуска (1811–1816 гг.).....	5
Прозоров Валерий Владимирович (Россия, Саратов; д.ф.н., проф. Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского). Пушкин в читательской памяти наших современников	18
Киров Евгений Флорентович (Россия, Москва; д.ф.н., проф. Московского городского педагогического университета). Потаённые смыслы «Медного всадника» А.С. Пушкина	29
Якушева Галина Викторовна (Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). «Имя России» в трудном пути на Запад: Пушкин в оценке зарубежных энциклопедий	47
Кулибина Наталья Владимировна (Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Духовное наследие: как его сохранить?	55
Секция 1. А.С. ПУШКИН И СОВРЕМЕННЫЙ МИР	63
Ощепков Алексей Романович (Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Пушкинская тема в «Путевых впечатлениях» о России А. Дюма.....	65
Скачкова Ольга Николаевна (Латвия, Рига; д.ф.н., доц. Балтийской международной академии). «Будь женщина, не боле – иль будешь ничего» (Шекспир и Пушкин).....	76
Супоницкая Марина Леонидовна (Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)). «Евгений Онегин» А.С. Пушкина и «Кларисса Гарлоу» С. Ричардсона (к вопросу о литературных реминисценциях в создании образа главной героини пушкинского романа в стихах).....	88
Кучумова Галина Васильевна (Россия, Самара; к.ф.н., доц. Самарского государственного университета). «Пушкинский код» в книге Инго Шульце «33 мгновенья счастья»	92
Петривняя Елена Капитоновна (Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). «А какая глубина в этом характере!» (Художественная интерпретация образа Анджело в поэме А.С. Пушкина)	100
Маркова Елена Михайловна (Россия, Москва; д.ф.н., проф. Московского государственного областного университета). Переводы А.С. Пушкина на чешский язык и их роль в становлении стилистической системы чешского языка	109
Калаши Нахиде Мохаммад (Иран; магистрант Тегеранского университета). Произведения А.С. Пушкина в Иране	115
Мирзоева Валентина Михайловна (Россия, Тверь; к.ф.н., доц. Тверской государственной медицинской академии), Янова Надежда Николаевна (Россия, Тверь; к.ф.н., доц. Тверской государственной медицинской академии), Кузнецова Анжелика Алимовна (Россия, Тверь; к.ф.н., доц. Тверской государственной медицинской академии). Восприятие пушкинского текста в иностранной аудитории	125

Шульженко Вячеслав Иванович (Россия, Пятигорск; д.ф.н., проф. Пятигорской государственной фармацевтической академии). Пушкин с нами! или Кавказ вчера и сегодня.....	130
Герасимова (Голова) Светлана Валентиновна (Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского государственного университета печати). «Борис Годунов» как трагедия памяти и принцип метаморфоз в литературе XX в.....	141
Аносова Татьяна Геннадьевна (Россия, Ижевск; учитель русского языка и литературы Лингвистического лицея № 22 им. А.С. Пушкина). Духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников в Лингвистическом лицее № 22 на основе приобщения к творческому наследию А.С. Пушкина (из опыта работы)	151
Коняева Виктория Юрьевна (Россия, Ленинградская обл., г. Лодейное Поле; учитель СОШ № 3). «Узник» А.С. Пушкина и «Узник» М.Ю. Лермонтова: сравнительный анализ стихотворений (урок словесности в 6–7 классах).....	161
Секция 2. СОВРЕМЕННАЯ РУСИСТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
Бекасова Елена Николаевна (Россия, Оренбург; д.ф.н., доц. Оренбургского государственного педагогического университета). А.С. Пушкин о проблемах русского литературного языка.....	173
Фоминых Борис Иванович (Россия, Москва; к.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Условно-диалогический текст романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».....	180
Ерёмин Александр Николаевич (Россия, Калуга; д.ф.н., доц. Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского). Метонимия в текстах А.С. Пушкина и И. Бродского.....	189
Одекова Феруза Резвановна (Россия, Ставрополь; аспирант Ставропольского государственного университета). Язык и его понимание в метапоэтике Н.В. Гоголя.....	197
Пономаренко Елена Аликовна (Украина, Симферополь; к.ф.н., доц. Крымского государственного медицинского университета им. С.И. Георгиевского), Герасименко Юрий Анатольевич (Украина, Симферополь; преподаватель Крымского государственного медицинского университета им. С.И. Георгиевского). Авторские экспозиции в аспекте паралингвистики (на материале произведений писателей-врачей А.П. Чехова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова).....	205
Морковкин Валерий Вениаминович (Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Значение морфемы в аспекте словарной лексикологии	217
Игнатьева Маргарита Васильевна (Россия, Москва; к.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина), Гаврилова Татьяна Петровна (Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Жизнь слова.....	225
Ольховская Александра Игоревна (Россия, Москва; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Присловарная семантизация тривиальных метонимических сдвигов: к постановке проблемы.....	231
Мандрикова Галина Михайловна (Россия, Новосибирск; к.ф.н., доц. Новосибирского государственного технического университета).	

Выявление степени таронимичности единиц: опыт экспериментального исследования.....	239
Котлярова Ирина Васильевна (<i>Казахстан, Алма-Ата; докторант Казахского национального педагогического университета им. Абая</i>). Полиаспектуализация объекта современного языкознания.....	251
Равжаа Наранцзэг (<i>Монголия; д.п.н., доц. Монгольского государственного университета науки и технологии</i>). Полисеманты в сфере компьютерной терминологии.....	263
Сагава Кумико (<i>Япония; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). О вторичных (прагматических) употреблении интонационных конструкций в русском языке (к постановке проблемы).....	273
Секция 3. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ	
Осьмухина Ольга Юрьевна (<i>Россия, Саранск; д.ф.н., проф. Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева</i>). Авторская маска Рудого Панько в несостоявшейся «Тройчатке» Н.В. Гоголя – А.С. Пушкина – В.Ф. Одоевского.....	279
Алексенко Светлана Александровна (<i>Россия, Москва; учитель СОШ № 731</i>). «Диалог сознаний» в творчестве И.С. Тургенева: влияние И.В. Гёте и А.С. Пушкина.....	281
Богданова Ольга Алимовна (<i>Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Проблема целостности и раздвоенности человеческой личности в свете христианской антропологии А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского.....	294
Тусичицкий Андрей Петрович (<i>Россия, Москва; к.ф.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Проблема возрождения падшей женщины в романах Ф.М. Достоевского «Идиот» и Л.Н. Толстого «Воскресение».....	301
Манар Мухамед Сабри Двидар (<i>Египет; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Структура художественного текста как воспринимаемая реальность.....	309
Савченко Татьяна Константиновна (<i>Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). «Лёгкое дыхание»: к вопросу о квинтэссенции литературного языка.....	317
Суровцева Екатерина Владимировна (<i>Россия, Москва; к.ф.н., с.н.с. МГУ им. М.В. Ломоносова</i>). Жанр «письма царю» в XIX – начале XX веков: постановка проблемы. Перспективы изучения.....	322
Солдаткина Янина Викторовна (<i>Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского педагогического государственного университета</i>). Тема Христа в потаённой прозе сталинской эпохи: Особенности воплощения и нравственный смысл.....	329
Давыдова Татьяна Тимофеевна (<i>Россия, Москва; д.ф.н., проф. Московского государственного университета печати</i>). Рецепция мотивов русской классики в киносценариях Евгения Замятина.....	342
Секция 4. СОВРЕМЕННОЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ, СТРАНОВЕДЕНИЕ, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ	350
Базылев Владимир Николаевич (<i>Россия, Москва; д.ф.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). А.С. Пушкин и онтология русского духа.....	361
	363

Маймакова Алмагуль Дильдиновна (<i>Казахстан, Алма-Ата; к.ф.н., доц. Казахского национального педагогического университета им. Абая</i>). Язык в его связях с культурой и историей народа	370
Субботина Марина Валентиновна (<i>Россия, Чебоксары; д.ф.н., проф. Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева</i>). Этнос, пафос, логос в управленческой культуре общества	379
Стефанович Лена Рут (<i>Черногория, аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Толерантность как составляющая социального компонента образовательной среды	390
Кушнир Ольга Николаевна (<i>Россия, Сыктывкар; к.ф.н., проф. Коми республиканской академии государственной службы и управления</i>). «Четвёртое измерение» концепта: к вопросу о религиозной концептосфере	393
Топко Олеся Олеговна (<i>Казахстан; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Концепт «земля» в волшебных сказках	405
Сулиман Эль-Тайеб Эль-Зейн (<i>Судан; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Место концепта ВЕРА в русской языковой картине мира	410
Караджев Багаудин Ибрагимович (<i>Россия, Москва; к.ф.н., старший преподаватель Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Речевая интенция утешения (на материале русских пословиц)	418
Воробьёв Владимир Васильевич (<i>Россия, Москва; д.ф.н., проф. РУДН</i>), Василюк Игорь Петрович (<i>Россия, Москва; доц. РУДН</i>). Лингвокультурология для обучения русскому языку как иностранному	425
Громова Людмила Георгиевна (<i>Россия, Тверь; к.п.н., доц. Тверского государственного университета</i>). Особенности формирования межкультурной компетенции студентов-переводчиков при обучении письменному переводу	435
Кудрявцева Екатерина Львовна (<i>Германия; к.п.н., доц., научный сотрудник Дуального университета Баден-Вюртемберга</i>). Естественный билингвизм как феномен культуры	440
Талицкая Анастасия Викторовна (<i>Россия, Москва; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Проблема аккультурации детей-иммигрантов из стран Средней Азии: опыт московских школ	454
Изотов Клаудиа (<i>Румыния; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Современный мир русских-липован в Румынии	462
Таваколи Хадидже (<i>Иран; магистрант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Определение типов пользователей РКИ в современном международном турбизнесе в Иране, понятие «гид» и способ подготовки гидов в Иране	465
Касьмова Рашида Таукеловна (<i>Казахстан, Алма-Ата; д.п.н., проф. Казахского национального педагогического университета имени Абая</i>). Работа с текстом на уроках русского языка как средство познания мира и себя в нём	472
Секция 5. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	479
Щукин Анатолий Николаевич (<i>Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). О системе педагогических технологий для обучения русскому языку как иностранному	481

Конева Наталья Николаевна (<i>Россия, Москва; к.п.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Применение инновационных технологий в обучении языку на основе развития мышления.....	489
Фарисенкова Любовь Викторовна (<i>Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Русский язык в школах СНГ и Балтии: сегодняшний день, перспективы, методика.....	493
Пашковская Светлана Сергеевна (<i>Россия, Пенза; д.п.н., проф. Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского</i>). Традиционное и новое в методике преподавания русского произношения.....	498
Горбич Ольга Ивановна (<i>Россия, Москва; к.п.н., доц. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Традиционные и новые подходы к дифференцированному обучению русскому языку.....	506
Вершинина Наталья Викторовна (<i>Россия, Саранск; к.п.н., доц. Мордовского ГПИ им. М.Е. Евсевьева</i>). Возможности развития интеллектуально-речевых умений младших школьников на уроках русского языка ..	515
Кудрина Надежда Анатольевна (<i>Россия, Москва; старший преподаватель Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева</i>). Методика лингвистического анализа художественного текста при обучении русскому языку как иностранному	522
Шарифзаде Кермани Лида (<i>Иран; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Методика обучения русской грамматике иноязычных студентов на начальном этапе.....	526
Шамзи Зайнаб Али (<i>Ирак; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Методика преподавания русской грамматики для иностранных (в том числе иракских). студентов первого года обучения	531
Азимов Эльхан Гейдарович (<i>Россия, Москва; д.п.н., проф. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Электронная среда обучения РКИ.....	538
Бегенева Елена Ильинична (<i>Россия, Воронеж; к.ф.н., редактор языкового портала lclass.org</i>). «Шейте платья из муслина и воздушного бисквита», или О потенциале конвергенции в области педдизайна	544
Смирнова Юлия Георгиевна (<i>Казахстан, Алма-Ата; к.п.н., доц. Алма-Атинского университета энергетики и связи</i>). Современные эффективные сетевые и программные компьютерные средства обучения русскому языку как языку специальности в техническом вузе Казахстана	550
Голестан Пейман (<i>Иран; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Функции гипертекста в электронных текстах Интернета.....	559
Резаи Азин Марьям (<i>Иран; аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Мультимедийные материалы по РКИ и принципы их оценки	564
Низовая Ирина Юрьевна (<i>Россия, Воронеж; к.п.н., доц. Международного института компьютерных технологий</i>). Блоги как особый вид текста: лингводидактический аспект.....	569
Осипова Варвара Михайловна (<i>Россия, Москва; преподаватель Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>). Реализация компетентного подхода в проектных учебных пособиях.....	574
Корчикова Софья Леонидовна (<i>Россия, Москва; к.ф.н., доц. Московского государственного горного университета</i>). Концепция практического курса русского языка как иностранного для начинающих	579

Кузнецова Татьяна Ивановна (<i>Россия, Москва; д.п.н., проф. Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова</i>). Много- вариантность чтения математических записей при обучении ино- странных студентов.....	582
Гасконь Елена Александровна (<i>Россия, Тверь; к.п.н., старший преподаватель Тверского государственного университета</i>). Преподавание словосочетания иностранным студентам по программе включённого обучения РКИ.....	593

Научное издание

XXVI Пушкинские чтения. 19 октября 2011 г.:
Сборник научных докладов:
К 200-летию открытия Царскосельского лицея
и 45-летию Государственного института русского языка
имени А.С. Пушкина

Составитель: *В.В. Молчановский*

Редакторы: *Г.Ф. Богачева, Г.В. Якушева*
Технический редактор, корректор: *Р.Я. Ерусланов*
Компьютерная вёрстка: *Р.Я. Ерусланов*

Информационно-учебный центр
Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: (495) 330 88 01. Факс: (495) 330 85 65.
E-mail: inbox@pushkin.edu.ru
www.pushkin.edu.ru

Подписано в печать 20.09.2011.
Формат 60×84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 38. Тираж 100. Заказ № 144.

Отпечатано в ИУЦ Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина